

## Point de vue de stagiaires en situation de handicap quant à leur expérience en stage en enseignement

Ruth Philion, France Dufour, France Dubé, Isabelle Vivegnis et Magalie Paquin Forest

Volume 11, numéro 1, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1112596ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1112596ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

RICS - Université de Sherbrooke

ISSN

2292-3667 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Philion, R., Dufour, F., Dubé, F., Vivegnis, I. & Paquin Forest, M. (2024). Point de vue de stagiaires en situation de handicap quant à leur expérience en stage en enseignement. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 174–186. <https://doi.org/10.7202/1112596ar>

Résumé de l'article

Au Québec, le baccalauréat en enseignement est constitué de quatre années de cours universitaires et de quatre stages en milieu scolaire, ces derniers totalisant approximativement 700 heures. Les stages jouent un rôle primordial dans le développement des compétences professionnelles des étudiantes tout en les préparant à leur insertion professionnelle. Or, en contexte de stage, certaines étudiantes en situation de handicap peuvent rencontrer des défis ou limitations propres à leurs conditions (déficience ou trouble) et doivent développer des stratégies pour composer avec leurs défis tout en nécessitant des mesures adaptées à leurs besoins. C'est pour examiner ces défis, ce qu'elles mettent place pour composer avec ces derniers ainsi que l'accompagnement souhaité de la part des formatrices de stage que nous avons sollicité le point de vue de 19 stagiaires en situation de handicap par l'entremise d'entrevues semi-structurées.

© RICS, 2024



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

éru  
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

## ARTICLES HORS THÈME

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

\*\*\*

©RICS - ISSN 2292-3667



## POINT DE VUE DE STAGIAIRES EN SITUATION DE HANDICAP QUANT À LEUR EXPÉRIENCE EN STAGE EN ENSEIGNEMENT \*\*

RUTH PHILION, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA<sup>1</sup>

FRANCE DUFOUR, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA

FRANCE DUBE, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA

ISABELLE VIVEGNIS, UNIVERSITE DE MONTREAL, CANADA

MAGALIE PAQUIN FOREST, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA

### Résumé

Au Québec, le baccalauréat en enseignement est constitué de quatre années de cours universitaires et de quatre stages en milieu scolaire, ces derniers totalisant approximativement 700 heures. Les stages jouent un rôle primordial dans le développement des compétences professionnelles des étudiantes tout en les préparant à leur insertion professionnelle. Or, en contexte de stage, certaines étudiantes en situation de handicap peuvent rencontrer des défis ou limitations propres à leurs conditions (déficience ou trouble) et doivent développer des stratégies pour composer avec leurs défis tout en nécessitant des mesures adaptées à leurs besoins. C'est pour examiner ces défis, ce qu'elles mettent place pour composer avec ces derniers ainsi que l'accompagnement souhaité de la part des formatrices de stage que nous avons sollicité le point de vue de 19 stagiaires en situation de handicap par l'entremise d'entrevues semi-structurées.

**Mots-clés :** Étudiantes en situation de handicap, université, formation à l'enseignement, stage, stratégies d'apprentissage, accompagnement.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [Ruth.Philion@uqo.ca](mailto:Ruth.Philion@uqo.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Philion, R., Dufour, F. Dubé, F., Vivegnis, I. et Paquin-Forest, M. (2024). Point de vue de stagiaires en situation de handicap quant à leur expérience en stage en enseignement. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 174-186.

## 1. INTRODUCTION

Les stages représentent une partie importante du cheminement professionnel des futures personnes enseignantes tout en les préparant à leur insertion professionnelle (MELS, 2008). En contexte de stage, l'imprévisibilité et l'unicité de chaque situation (Boucenna, 2014) rendent souvent complexe l'accompagnement des étudiantes<sup>2</sup>, et ce, encore davantage lorsque ces dernières sont en situation de handicap (Lebel et al., 2016). Or, les personnes étudiantes en situation de handicap (ESH)<sup>3</sup> sont de plus en plus nombreuses à suivre des études universitaires, ce qui s'explique notamment par le phénomène de la démocratisation des universités (Chenard et Doray, 2013). Par ailleurs, les universités ont l'obligation légale (Ellefsen, 2015) de soutenir la réussite de ces ESH par la mise en place de mesures d'accommodement et d'accompagnement leur permettant de démontrer l'atteinte des exigences de leur programme d'études sans être désavantagées par leur situation de handicap (Philion, 2016). Cependant, il n'existe pas de balises spécifiques pour orienter les mesures à déployer en lien avec les stages (Philion et al., 2019). Encore aujourd'hui, les quelques études empiriques sur des stagiaires en SH inscrites à des programmes formant à des professions relationnelles soulignent le rôle crucial des personnes formatrices (Philion et al., 2019). Toutefois peu d'études relatent les défis et les besoins spécifiques de ces stagiaires, comment elles tentent de composer avec leurs défis et l'accompagnement souhaité de la part des formatrices de stage. C'est pour répondre à ce questionnement que nous avons mené cette étude<sup>4</sup>. Après avoir présenté le contexte relatif aux stagiaires en SH en enseignement, nous présentons le cadre de référence, suivi des aspects méthodologiques, des résultats et d'une synthèse interprétative.

## 2. Contexte et problématique

Depuis les années 2000, les universités québécoises connaissent une hausse d'ESH éprouvant des défis d'apprentissage relevant de limitations diagnostiquées qui peuvent compromettre leur chance de réussir. Ces ESH forment deux groupes distincts selon que leurs conditions<sup>5</sup> diagnostiquées relèvent d'une déficience d'ordre psychique ou neurologique généralement associée à un trouble (d'apprentissage, de santé mentale, du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, du spectre de l'autisme) ou d'une déficience physique (motrice, organique, sensorielle, de la parole et du langage) (Fougeyrollas, 2016). Au Québec, en 2022, ces ESH représentaient 6,4 % de la population universitaire et parmi celles-ci 9 % étudiaient dans un programme de formation à l'enseignement (AQICESH, 2022). Ce programme, d'une durée de quatre années, suit une logique d'alternance entre des cours et quatre stages équivalents à 700 heures. À chaque stage, la stagiaire est accompagnée par deux formatrices partageant les responsabilités de la soutenir et d'évaluer ses apprentissages. L'enseignante associée (EA) porte attention aux compétences de la stagiaire à démontrer ses savoirs pédagogiques alors que la superviseure, à ses compétences à mettre en œuvre les concepts et théories pour atteindre les critères du brevet d'enseignement.

Or, pour certaines stagiaires en SH, ce cheminement professionnel est semé de défis en lien avec leur condition et d'obstacles propres au stage (quantité importante de travaux, nouveaux savoirs à intégrer, horaire non

<sup>2</sup> Puisque les personnes ayant participé à la recherche, ainsi que celles inscrites à la formation à l'enseignement, sont majoritairement des femmes, le féminin est utilisé pour désigner les personnes étudiantes, enseignantes associées et superviseures de stage.

<sup>3</sup> Le terme *stagiaire en situation de handicap* (SH) désigne toutes personnes ayant une déficience physique ou associée à un trouble, les amenant à rencontrer ou non des obstacles selon les tâches à accomplir et selon le soutien offert par l'environnement pour leur accomplissement.

<sup>4</sup> Cette recherche financée par le FRQSC comporte plusieurs volets. Seul le volet des stagiaires en SH est traité dans cet article.

<sup>5</sup> Le terme condition est utilisé de manière générique pour désigner une déficience ou un trouble diagnostiqué.

flexible) incluant l'attitude de formatrices mal préparées et peu habiles à les soutenir (Philon et al., 2023). En ce qui concerne les défis relatifs à leur condition, une étude (Philon et al., 2019) a permis de répertorier les défis relevés par les formatrices dans leur accompagnement de stagiaires en SH, dont les principaux sont la maîtrise du langage écrit, la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être et la régulation des ressources spécifiques à leurs conditions. Ces défis font écho à ceux soulignés dans plusieurs études portant sur les programmes orientés vers les professions relationnelles (Chan et Johnson, 2011; Crouch, 2019; Csoli et Gallagher, 2012; Griffiths, 2012; Symes, 2014).

Afin d'encadrer la pleine participation sociale de ces personnes, le Québec s'est doté d'une loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (RLRQ, chapitre E-20.1). Cette loi balise les responsabilités des institutions postsecondaires à l'égard des ESH. Toutefois, aucune balise n'oriente les décisions relatives à ce soutien en stage (Philon et al., 2019). Cette absence place chaque établissement à risque de priver ces ESH d'une chance de réussir égale à celles de leurs pairs sans limitations ou à l'inverse, de compromettre l'atteinte des exigences de leur programme. Aucun guide spécifique aux stages en enseignement n'étant disponible, il est difficile pour les formatrices de déterminer ce qui relève de mesures acceptables et de tracer les limites de leur rôle dans l'accompagnement des stagiaires. Plusieurs se disent préoccupées par cette situation et demandent à être guidées (Dufour et al., sous presse; Lebel et al., 2016, Philon et al., 2023).

Par ailleurs, sur la base des travaux de Fougeyrollas (2007), les universités tentent d'adopter une approche systémique qui ne confond plus la personne avec sa condition, ne définit plus le soutien selon cette condition, mais sur la base des besoins d'accommodement ou d'accompagnement tels qu'ils se manifestent dans la formation. Or, c'est pour examiner les besoins d'accompagnement de stagiaires en SH en formation en enseignement que nous avons mené cette étude. Pour bien comprendre leurs besoins, il apparaît essentiel d'entendre leur point de vue sur leurs expériences en stage. Trois objectifs spécifiques en découlent : 1. Décrire les défis rencontrés par les stagiaires en SH en formation à l'enseignement et les stratégies mises en place pour composer avec ces défis; 2. Décrire les forces personnelles sur lesquelles elles peuvent miser en stage; 3. Décrire les mesures d'accompagnement reçues et souhaitées de la part de leur EA et de leur superviseure de stage afin de les aider à composer avec leurs principaux défis.

### 3. CADRE CONCEPTUEL

Sur le plan théorique, les deux concepts clés de cette recherche sont, d'une part, le modèle social du handicap et, d'autre part, les stratégies d'apprentissage.

#### 3.1 Modèle social du handicap

À partir des années 1990, on assiste, en réaction au modèle médical orienté sur les limites ou incapacités des individus, à l'émergence d'un modèle social du handicap (Fougeyrollas, 2016) mettant de l'avant la notion d'interaction dynamique entre les incapacités de la personne et son environnement. La situation de handicap vécue par une personne résulte des obstacles existant dans l'environnement et non seulement des caractéristiques de la personne (Fougeyrollas, 2016). Le handicap dépend de la réponse de l'environnement à s'adapter ou non aux limitations de la personne.

Pour favoriser l'inclusion, il est donc impératif d'être attentifs à la fois aux facteurs individuels et aux facteurs environnementaux (barrières individuelles et organisationnelles) qui entraînent des difficultés en stage. Selon le modèle conceptuel du développement humain – Processus de production du handicap (MDH- PPH), un

facteur individuel est une caractéristique appartenant à la personne : l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, les aptitudes et les systèmes organiques s'évaluant sur une échelle allant de l'intégrité à la déficience. Ces facteurs individuels sont susceptibles d'entraîner des défis ou des limitations selon les facteurs environnementaux. C'est de leur combinatoire qu'émerge une situation de handicap. Ces facteurs environnementaux peuvent s'apprécier selon qu'ils facilitent ou restreignent la participation sociale (Fougeyrollas, 2016). Dans cette étude, il peut s'agir de barrières sociales liées aux attentes, croyances, perceptions et biais de représentation des formatrices chargées d'accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles. C'est pourquoi il s'avère nécessaire que les formatrices posent un jugement éthique et responsable à propos de l'interaction entre les défis des stagiaires et le contexte de stage (Philion et Bourassa, 2023).

### 3.2 Stratégies d'apprentissage

Le terme stratégie d'apprentissage est un concept polysémique issu de plusieurs cadres conceptuels (Philion, 2005). Cartier (2000) les définit comme « un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables – comportements, pensées, techniques, tactiques – employés par un individu avec une intention particulière et ajusté en fonction des variables d'une situation » (p. 1). Ainsi, une stratégie d'apprentissage constitue l'art de coordonner une série d'actions pour composer avec le défi (ex. gestion du temps). Dans le contexte de notre étude, il s'agit de coordonner une série d'actions afin de relever de manière plus efficace les principaux défis rencontrés en stage tout en respectant les critères de performance attendus.

Certains auteurs (Romainville, 2000; Ruph, 2010) inventorient trois catégories de stratégies d'apprentissage, à savoir : 1. les stratégies cognitives de traitement de l'information, 2. celles de gestion des ressources visant l'organisation matérielle ou le recours à des ressources physiques (matérielles) et humaines adaptées à chaque situation, et 3. les stratégies métacognitives par lesquelles l'étudiante prend conscience de ses apprentissages et les analyse afin de les adapter. Prenant appui sur les travaux de Saint-Pierre (1991), Philion (2005) ajoute une quatrième catégorie, soit les stratégies affectives d'engagement actif en résolution du défi, incluant l'élimination des distractions, le contrôle de l'impulsivité et la gestion des émotions et du stress. Aux fins de la présente analyse, nous retenons ces quatre catégories, lesquelles entretiennent des liens si étroits qu'elles surviennent rarement seules (Philion, 2005).

## 4. MÉTHODOLOGIE

S'inscrivant dans une posture épistémologique de compréhension (Charmillot et Dayer, 2007), cette recherche descriptive utilise une approche qualitative par le biais d'une entrevue semi-structurée portant sur l'expérience individuelle de stagiaires en SH. L'entrevue semi-structurée a été retenue parce qu'elle est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation » (Poupart, 1997, p.175).

### 4.1 L'entrevue individuelle semi-structurée

Préalablement aux entrevues individuelles, les participantes ont répondu à un questionnaire en ligne (Lime Survey), élaboré par l'équipe de recherche, portant sur leurs expériences en stage. Ce questionnaire a été transmis par courriel aux étudiantes en formation à l'enseignement par les conseillères des services aux ESH de neuf universités québécoises. Quarante-quatre stagiaires en SH ont répondu à ce questionnaire. À la fin de celui-ci, les personnes intéressées à participer à une entrevue individuelle (d'une heure) étaient invitées à transmettre leur adresse courriel<sup>6</sup>. Parmi les 26 ayant répondu à cette invitation, 19 ont participé à l'entrevue. Il s'agit d'un

<sup>6</sup> Un certificat éthique a été obtenu dans chacune des universités. Les participantes pouvaient suspendre leur participation à l'entrevue et

échantillon non probabiliste, puisque les participantes et leurs expériences ne sont pas nécessairement représentatives de la population des stagiaires en SH, d'autant plus que la majorité fait partie des ESH ayant un trouble (de santé mentale, TDA/H, d'apprentissage). En soi, cela constitue une limite de la recherche.

L'entrevue a porté sur les thèmes suivants : 1. les principaux défis rencontrés en stage ; 2. les actions (stratégies) posées pour remédier à chacun des défis ; 3. les actions posées par leur EA et par leur superviseure pour les aider à composer avec leurs défis ainsi que les actions souhaitées ; et 4. les forces personnelles mises à profit durant leur stage. Ces thèmes ont orienté l'analyse des données.

## 4.2 L'analyse des données

Des analyses descriptives issues des réponses au questionnaire ont permis de brosser le portrait des participantes. Une analyse qualitative de contenu (Paillé et Mucchielli, 2012) de tous les verbatims enregistrés lors des entrevues a été effectuée pour chacun de ces quatre thèmes par deux chercheuses et révisés sous forme de synthèse par une troisième.

## 5. RÉSULTATS

### 5.1 Profil des participantes

Parmi les 19 personnes ayant participé aux entrevues, 16 sont des femmes et trois sont des hommes. Elles ont entre 20 et 26 ans. Seulement deux d'entre elles ont échoué un stage. Les conditions diagnostiquées se déclinent comme suit : 12 ont un TDAH, parmi lesquels, 5 ont uniquement un TDAH (P8<sup>7</sup>, P11, P15, P17, P18) alors que 7 autres ont un à deux autres troubles associés, dont l'anxiété (P7, P9, P14, P19), un trouble de la personnalité (P7), un trouble obsessionnel compulsif (P19), un trouble d'opposition (P6), un trouble du langage mineur (P4), une dyslexie (P7, P16). Parmi les sept autres participantes, trois ont un diagnostic de dyslexie-dysorthographe (P5, P12, P13), deux ont une déficience organique (P1, P2), une étudiante a un trouble d'anxiété généralisée (P10) et une autre a un trouble de santé mentale (bipolarité) (P3).

### 5.2 Caractéristiques individuelles

Cette section présente, d'une part, les défis rencontrés par les participantes et les stratégies déployées pour composer avec leurs défis (objectif 1) et, d'autre part, les forces personnelles qu'elles mettent à profit en contexte de stage (objectif 2).

#### 5.2.1 Les défis rencontrés en contexte de stage

Il s'avère que la majorité des participantes (n=16) mentionne rencontrer au moins 2 défis affectant leur rendement en stage. Parmi ce groupe, deux ont relevé 3 défis, quatre en ont souligné 4 et trois autres en ont nommé 5. Le tableau 1 présente les défis mentionnés par les participantes.

ne pas répondre à l'une ou l'autre des questions.

<sup>7</sup> Un code numérique a été attribué à chaque participante.

Tableau 1. Les défis rencontrés par les 19 stagiaires

Défis	N <sup>bre</sup>
1. Composer avec leur anxiété, stress, émotions	13
2. Organiser et gérer le temps	12
3. Composer avec leur déficit attentionnel et de concentration	11
4. Communiquer efficacement à l'écrit	7
5. Établir une relation avec le personnel	6
6. Communiquer efficacement à l'oral	4
7. Lire à voix haute	2
8. Composer avec la fatigue	1

Par ordre de fréquence, **un premier défi**, savoir composer avec leur anxiété, le stress et leurs émotions, est souligné par 13 participantes. Ce défi dont les symptômes varient d'une participante à l'autre (stress, anxiété constante, tristesse, pleurs, état dépressif, crise de panique, réaction vive) peut générer une surcharge mentale ainsi qu'une fatigue cognitive et physique importante. Il peut affecter le sentiment de compétence (douter de soi, se sentir différent), ce qui se traduit par la peur d'échouer, le sentiment de ne pas être à la hauteur et la crainte de ne pas y arriver.

**Le deuxième défi** mentionné par 12 participantes est de savoir organiser et gérer le temps pour finaliser des travaux dans les délais prescrits (n=9) ou pour anticiper correctement la durée des activités en classe (n=4). En ce qui concerne les travaux, les participantes mentionnent ne pas pouvoir respecter le rythme demandé parce qu'elles sont épuisées à la fin de leur journée de stage ou encore parce qu'elles ont besoin de beaucoup plus de temps que leurs collègues pour les rédiger, obligeant certaines à hypothéquer leur sommeil et à gérer un surplus de fatigue au quotidien. Si l'une d'elles (P6) précise que c'est son perfectionnisme qui la bloque, la plupart réalisent que c'est la somme importante de temps qu'elles doivent dédier à la lecture pour rédiger puis réviser les travaux requis incluant les planifications d'activités d'enseignement : « Cela me prend le double de temps de mes amies, juste pour exécuter les travaux de stage. C'est vraiment une surcharge mentale », constate P14. En ce qui a trait à la planification en classe, quatre participantes mentionnent qu'outre leur difficulté à gérer le temps de planification associé à une activité d'enseignement, elles peinent à gérer le temps en considérant tous les détails de l'horaire d'une journée.

**Un troisième défi** mentionné par 11 participantes est de savoir composer avec leur déficit attentionnel et de concentration. Les participantes aux prises avec un TDAH soulignent faire des erreurs fréquentes d'inattention ou d'hyper concentration pouvant affecter, par exemple, la correction des évaluations ou encore la gestion de la classe : être attentives à tous les élèves, voir l'élève qui dérange ses camarades. D'autres participantes mentionnent se perdre dans leurs pensées, changer de sujets, être distraites et oublier des informations. Ce dernier point a suscité l'échec du stage pour l'une d'entre elles (P17).

**Le quatrième défi** concerne la communication écrite (n=7). Alors que deux participantes (P4, P8) mentionnent faire de nombreuses erreurs d'inattention, cinq autres (P5, P6, P12, P13, P16) soulignent une méconnaissance des règles grammaticales et lexicales. Trois d'entre elles (P5, P6, P1) admettent le faire davantage en classe lorsqu'elles doivent écrire spontanément, comme en fait foi ce propos : « Quand j'écris, j'ai des hésitations. C'est-tu *an* ou *en* ? Quand j'ai du temps pour écrire, je peux me questionner, mais quand j'écris devant les élèves, j'ai toujours peur de faire des erreurs. » (P6)

**Le cinquième défi** nommé par six participantes relève d'une difficulté à établir une relation avec le personnel scolaire. Quatre d'entre elles mentionnent ne pas savoir comment exprimer leur point de vue, leur malaise ou

encore leur gêne comme le souligne cette participante : « c'est difficile d'approcher les autres enseignantes pour poser des questions parce que je suis vraiment anxieuse comme personne. » (P10). Deux (P7, P19) nomment avoir de la difficulté à accepter les reproches et la critique, car cela est émotionnellement déstabilisant. Pour une autre participante, il n'est pas aisé de « bien comprendre ce que le monde pense réellement, comprendre les sous-entendus, les blagues, comprendre le [décalage entre le] verbal [et le] physique s'ils ne concordent pas. » (P7) Pour deux autres (P9, P11), il s'agit d'une difficulté à s'adapter aux nouvelles situations et aux imprévus ou encore aux nouvelles personnes.

**Le sixième défi** mentionné par quatre participantes (P4, P7, P8, P13) est la communication orale. Les participantes mentionnent des erreurs de fluidité ou d'évocation lexicale auxquelles s'ajoutent pour deux d'entre elles (P8, P13), des difficultés à structurer leur pensée et ne pas perdre le fil de leurs idées, comme le révèle cette participante : « cela me demande beaucoup d'énergie d'essayer de me concentrer sur chacun des mots, puis m'assurer que les bons mots sortent de ma bouche de la bonne façon. J'essaie de ne pas me mélanger, mais ça arrive. (P4)

**Le septième défi** concerne deux participantes ayant de la difficulté à lire à voix haute. Pour l'une d'entre elles (P6), il s'agit d'erreurs d'inattention : « lire trop vite ou lire le mauvais mot ». Pour l'autre, il s'agit d'un défi relevant de sa dyslexie : « Ça me stresse quand je lis un livre à voix haute aux enfants. Je peux modifier un peu les histoires, mais souvent je change les mots. » (P12)

Enfin, **le huitième défi** relaté par les deux participantes ayant des déficiences physiques est la fatigue engendrée par leur maladie. Se déplacer dans l'école et écrire à la main se révèlent souvent difficile pour celle aux prises avec une sclérose en plaques (P1) alors que la dysautonomie affectant P2 génère une fatigue chronique s'exprimant par une perte d'énergie nécessitant de s'absenter du stage et par effet rebond, de vivre le stress associé à la reprise des journées manquées.

### 5.3 Stratégies déployées par les participantes pour composer avec leurs défis

Questionnées sur les stratégies mises en place pour composer avec leur défi (Tableau 2), 17 participantes mentionnent avoir déployé au moins une stratégie. On constate que les stratégies correspondent à trois des quatre catégories de stratégies présentées dans le cadre conceptuel : cognitives, affectives et de gestion des ressources humaines ou matérielles et qu'elles répondent essentiellement à quatre des huit défis mentionnés par les participantes.

#### 5.3.1 Stratégies d'organisation et de gestion du temps

En ce qui concerne les stratégies d'organisation et de gestion du temps, 11 participantes reconnaissent l'importance : 1. de préparer leur matériel à l'avance et de savoir jauger le temps de manière réaliste (P1, P9, P14); 2. de créer un cartable organisé et des aide-mémoires (manuscrits ou électroniques) en utilisant des codes et autocollants de couleurs (P4, P6, P8, P11); 3. d'utiliser un agenda détaillé identifiant les dates de remise des travaux (P15, P16, P17, P18), tout en les devançant pour se donner de la flexibilité et s'assurer de les respecter (P6); 4. De prévoir des rappels en utilisant l'alarme du cellulaire (P4, P11, P15); et enfin, 5. de profiter des fins de semaine pour se mettre à niveau (P1, P7). Outre l'utilisation de ces ressources matérielles, deux participantes (P1, P7) soulignent avoir été soutenues par leur conjoint pour assumer les tâches domestiques. Ces deux participantes ajoutent des stratégies affectives d'autosoin, notamment « savoir maintenir une bonne routine de sommeil », et « savoir se choisir » en rédigeant les travaux le week-end et le rapport de stage à la fin de celui-ci, après avoir pris une pause.

### 5.3.2 Stratégies pour communiquer efficacement à l'écrit et à l'oral

Des stratégies de gestion des ressources matérielles sont également utilisées par huit participantes pour contrer les défis liés à la communication écrite et orale, ainsi que pour rédiger et réviser leurs travaux : Antidote, WordQ, cellulaire pour l'orthographe lexicale (P5, P6, P12, P13, P15, P16). Les P5 et P13 sollicitent la révision de leurs proches (conjoint/mère). Cinq participantes mentionnent le déploiement de stratégies cognitives, notamment se relire plusieurs fois avant de remettre un travail (P4) et prendre des notes de terrain chaque jour pour ne rien oublier (P15). Pour éviter d'effectuer des erreurs en présence des élèves, les stratégies déployées sont : anticiper toutes les réponses probables des élèves (P5), préparer les notes à rédiger au tableau, utiliser une formulation pré-écrite des messages à rédiger dans les agendas des élèves (P13), utiliser un aide-mémoire sur les règles de grammaire à enseigner (P13), préparer des soutiens écrits en amont des activités d'enseignement (P2, P12, P13). Pour contrer les défis liés à la communication orale, deux participantes (P4, P13) mentionnent devoir réviser en amont les notions à enseigner afin de choisir les bons termes et se pratiquer pour assurer la fluidité des idées (P13).

### 5.3.3 Stratégies pour composer avec le stress, les émotions et l'anxiété

Composer avec le stress, les émotions et l'anxiété est un défi relevé par 13 participantes. Cependant, seulement six abordent les stratégies qu'elles mettent en place en contexte de stage. Au regard des stratégies en « gestion des ressources humaines », deux consultent leur psychologue (P3, P19), une sollicite la conseillère des services aux ESH de son université (P13) et une autre (P10) fait appel à ses proches. Quant aux stratégies affectives, les participantes proposent deux types d'actions également utilisées en gestion du temps : 1. *savoir prendre soin de soi* par des actions concrètes (respiration consciente, prendre des marches) (P6, P10, P19) ; 2. *se choisir* en reconnaissant leurs limites (diner à l'écart pour se ressourcer, lâcher prise) (P17, P19). L'une d'elles a opté pour un contexte de stage plus flexible, notamment l'orthopédagogie en sous-groupe (P19) étant donné qu'accueillir les élèves à son bureau lui permet de mieux composer avec le stress, la douleur et ses difficultés à se déplacer.

### 5.3.4 Stratégies pour composer avec leur déficit attentionnel et de concentration

La dernière catégorie de stratégies porte sur le savoir composer avec leur déficit attentionnel et de concentration. Bien que 11 participantes aient souligné des défis associés à ce déficit, seulement trois d'entre elles nomment des stratégies utilisées pour tenter d'en atténuer les effets. Outre effectuer la correction dans un lieu calme (maison) (P4, P8), deux participantes mettent en place des stratégies cognitives telles qu'effectuer les travaux à la main pour mieux se rappeler l'information (P4), morceler la tâche et utiliser des supports visuels comme une carte conceptuelle (P17).

## 5.4 Forces personnelles mises à contribution en stage

Outre le fait que les stagiaires se donnent les moyens de la réussite en mettant en place des stratégies pour composer avec leurs principaux défis, l'analyse des verbatims révèle qu'elles misent également sur leurs forces personnelles, dont les trois principales rapportées par la majorité sont :

1. la persévérance (n=16);
2. leur sensibilité aux défis rencontrés par les élèves (n=16) et;
3. leur créativité mise au service de la conception et du pilotage des situations d'enseignement-apprentissage (n=11).

La persévérance apparaît déterminante et garante de leur désir de répondre aux exigences des stages. Alors que les deux stagiaires ayant une condition physique mentionnent ne pas avoir le choix d'accepter leur situation

et « d'être dans un laisser-aller face à la maladie » (P2), les autres participantes soulignent travailler beaucoup, être déterminées, devoir tout préparer à l'avance et prendre une journée à la fois.

Cette persévérance prend tout son sens dans leur relation avec les élèves. Elles se disent sensibles, patientes et empathiques à l'égard des élèves et plus particulièrement à ceux aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire. Elles mentionnent savoir s'adapter à eux, à leurs besoins. Cette capacité d'adaptation semble trouver son élan dans la créativité pour 11 participantes qui évoquent avoir beaucoup d'idées pour traiter différents sujets, voir les choses sous différents angles et essayer de nouvelles manières d'aborder une situation ou encore trouver un moyen différent pour aider les élèves à aller au-delà de leurs limitations, comme décrit ci-après : Il peut s'agir de « trouver un moyen pour les aider à aller au-delà de leur handicap » (P5) ou de « monter des activités qui engagent les élèves et d'être capable de me virer sur un dix sous au besoin. » (P18)

### 5.5 Accompagnement offert par les EA et les superviseures

Questionnées sur l'accompagnement offert et souhaité de la part de leur EA et de leur superviseure (objectif 3) pour les aider à composer avec leurs défis (Tableau 3), il s'avère que plus de la moitié des stagiaires sont globalement satisfaites de l'accompagnement offert par leur EA (n=11) et leur superviseure (n= 9). Cette satisfaction s'exprime essentiellement par la reconnaissance d'attitudes positives et de bienveillance et par un soutien à l'élaboration des planifications, de l'aide en français écrit, ou encore par des rétroactions fréquentes et constructives. À l'inverse, quatre stagiaires soulignent un manque de bienveillance de la part de leur EA (n=3) et de leur superviseure (n=1) ainsi que le peu de temps dédié à la rétroaction de la part des deux formatrices.

Tableau 2. Accompagnement reçu et souhaité selon les stagiaires

Accompagnement	Reçu et apprécié Nbre		Souhaité Nbre	
	EA	Sup	EA	Sup= 6
Attitude de bienveillance, ouverture, disponibilité	10	6	3	1
Soutien à l'élaboration des planifications	7	1	1	1
Soutien en français écrit	3	1	0	0
Rétroactions constructives	3	2	3	2
Clarification des attentes	1	0	2	2

#### 5.5.1 Attitude positive et de bienveillance

Quatorze participantes mentionnent une attitude positive, voire d'accueil, de respect et d'ouverture de la part de leur EA (n= 10) ou de leur superviseur (n=6), parfois de la part des deux. Les participantes parlent de disponibilité, d'écoute, d'empathie et d'encouragement à poursuivre. L'une d'entre elles l'exprime comme suit : « [...] Elle ne m'a pas rejetée ni dénigrée [...] au contraire, elle m'a appuyée quand j'avais des problèmes. » (P9)

En contrepartie trois stagiaires (P3, P7, P17) nomment que leur EA doit démontrer plus de bienveillance, en « développant des connaissances sur le savoir interagir avec des stagiaires en SH » (P3) en étant « plus compréhensive, par exemple quand une stagiaire oublie des informations » (P17) ou encore en favorisant « plus de collaboration et démontrant de l'ouverture d'esprit. » (P7) Mêmes constats soulignés par une participante à l'égard de sa superviseure (P3).

### ***5.5.2 Soutien à l'élaboration des planifications et en français écrit***

Sept stagiaires précisent que leur EA leur a offert du soutien à l'élaboration des planifications, notamment en proposant du matériel (P1, P5), des trucs pédagogiques (P18), en guidant la planification hebdomadaire (P4, P6) et les contenus à enseigner (P8, P13). D'ailleurs, la stagiaire P13 a profité de leçons déjà élaborées par son EA sur le TNI afin de pouvoir se concentrer sur les élèves plutôt que sur la gestion de ses erreurs lexicales. L'une d'entre elles ajoute que sa superviseure a « été très flexible pour les dates de remise des planifications. » (P1)

Trois autres stagiaires mentionnent avoir reçu de l'accompagnement en français écrit de la part de leur EA (P5, P6, P13) : « si elle voyait que je faisais des erreurs, elle m'aidait, sans me mettre de pression » (P6), ainsi que de leur superviseure de stage qui « a été flexible dans la correction. » (P1) Enfin, une stagiaire (P5) précise que tout en appréciant ce soutien, elle « essaie de se débrouiller par [elle]-même pour que [sa] dyslexie ne paraisse pas ».

### ***5.5.3 Rétroactions constructives fréquentes incluant la clarification des attentes***

Six stagiaires soulignent l'importance des rétroactions constructives et fréquentes offertes de la part de leur EA (P8, P9, P14, P19) ou de leur superviseure (P5, P13). Elles disent apprécier que leurs forces soient mises en évidence et que la rétroaction ne porte pas seulement sur ce qui est à travailler. L'une d'entre elles a apprécié « la rétroaction offerte quotidiennement [...] cela m'a permis de raffiner mon sens critique et ma réflexivité à propos de ce qui nécessite d'être amélioré. » (P19)

Ces rétroactions constructives sont souhaitées par trois stagiaires (P4, P16, P18) de la part de leur EA et par deux stagiaires (P4, P8), de leur superviseure. Enfin, une stagiaire (P5) précise avoir aimé que les attentes spécifiques à la remise des travaux soient clarifiées en début de stage. Une clarification qu'auraient souhaitée deux stagiaires de la part de leur EA et de leur superviseure, incluant les canevas de planification à utiliser (P4, P18).

## **6. SYNTHÈSE INTERPRÉTATIVE ET CONCLUSION**

En lien avec le modèle social du handicap de Fougeyrollas (2016), deux éléments émergent des résultats, soit les caractéristiques individuelles des stagiaires leur permettant de composer avec les défis rencontrés et l'accompagnement reçu qui semble avoir été favorable à la réussite pour la majorité des participantes.

Sur le plan des caractéristiques individuelles, il s'avère qu'au-delà de leurs défis relevant de leurs conditions, les stagiaires présentent des atouts, dont la détermination à composer avec leurs défis en misant sur leurs forces personnelles, notamment la persévérance, leur sensibilité aux élèves en difficulté et leur créativité. Ces forces sont jugées essentielles à l'insertion professionnelle des diplômés en SH (Zafira et al., 2015).

Les défis rencontrés par les stagiaires, incluant le savoir composer avec l'anxiété, le stress et les émotions, savoir organiser et gérer leur temps, savoir communiquer efficacement et savoir établir des relations interpersonnelles, correspondent à ceux relevés dans différentes études (Crouch, 2019; Griffith, 2012; Philion et al., 2019). Nonobstant le fait que les stages génèrent du stress et de l'anxiété chez de très nombreuses étudiantes (Desbiens et al., 2019), chez les ESH, ces émotions sont exacerbées par les défis inhérents à leur condition (Griffith, 2012; Philion et Bourassa, 2023). Cette exacerbation peut avoir des incidences sur l'atteinte des compétences relatives au programme de formation en enseignement, comme le savoir communiquer à l'oral et à l'écrit, la planification des activités d'enseignement, la gestion de la classe et la collaboration au sein de l'équipe-école.

C'est en posant un regard métacognitif sur comment composer avec leurs défis que les participantes en sont arrivées à déployer des stratégies cognitives et affectives ainsi que celles liées à la gestion des ressources humaines et matérielles. Toutefois, plutôt que de déployer des stratégies associées à chaque défi, les stagiaires semblent prioriser les stratégies offrant des bénéfices immédiats dans la réalisation des tâches en stage. Leurs choix illustrent la perméabilité et l'interdépendance entre les stratégies (Philion et al., 2023). Par exemple, en atténuant leur anxiété, elles augmentent leur aisance à se rappeler leurs connaissances orales et écrites lorsqu'elles enseignent.

À l'instar de ce qui est identifié dans différentes études (Griffith, 2012; Philion et al., 2023; Riddick, 2003), on constate que les stratégies associées à l'utilisation des ressources matérielles servent surtout à prévoir et ajuster le temps requis pour rédiger des travaux et des planifications d'activités d'enseignement (utilisation de planificateur, de codes de couleurs, etc.) ainsi que pour améliorer leur communication orale et écrite (aide-mémoire, Antidote, WordQ). Sensibles au rôle critique de leur communication orale et écrite, les stagiaires développent aussi des stratégies cognitives lorsqu'elles préparent et révisent les contenus enseignés, incluant les aide-mémoires et la formulation par anticipation des réponses de manière à ne pas faire d'erreurs devant les élèves ou encore dans les messages aux parents.

Certaines stagiaires utilisent également des stratégies affectives pour prendre soin d'elles de manière plus globale, telles que 1. « se choisir » - prendre des pauses, diner seule, travailler avec de petits groupes d'élèves et 2. « d'autosoins » - routine régulière, respiration consciente, marcher-. Enfin, le recours aux ressources humaines (soutien des proches, de professionnels de la santé ou des services pour ESH) est une voie utilisée par plusieurs stagiaires pour l'un ou l'autre des défis, mais surtout pour composer avec le stress, l'anxiété et les émotions.

En somme, deux facteurs semblent interagir de manière complémentaire pour favoriser l'engagement et la persévérance des stagiaires en SH. D'une part, leurs défis les ont incitées à magnifier leur sensibilité à l'autre dans sa différence, à poser un regard autocritique et constructif et à apprendre de chaque situation (Moore, 2020). Ces trois éléments sont apparents dans leurs commentaires qui mettent en exergue leur engagement à s'autoréguler (Madaus et al., 2008). Elles reconnaissent la nécessité de faire des activités autrement, de composer avec l'imprévisible tout en prenant soin de leur stress et leur anxiété (Kiesel et al., 2019). D'autre part, plus de la moitié des participantes de l'étude apprécient l'accompagnement offert par leur EA ou leur superviseure surtout la relation de confiance qui se traduit par une ouverture, une disponibilité et un savoir offrir une rétroaction constructive. Cette relation joue un rôle de catalyseur positif (Fougeyrollas, 2016) souhaité par toutes les stagiaires, d'où l'importance que les formatrices œuvrant en stage continuent à explorer comment offrir pareil accompagnement en misant notamment sur les atouts des stagiaires en SH.

## RÉFÉRENCES

- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2022). Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. <https://www.aqicesh.ca/en/>
- Boucenna, S. (2014). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation* 38.
- Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux, *Correspondance*, 5(2), 1–8.

- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Association pour la recherche qualitative, hors-série, no 3.
- Chan, F-W. et Johnson, E. (2011). Factors to consider in psychology practicum and internship interviews. *Resource Guide for psychology graduate students with disabilities*. <https://www.apa.org/pi/disability/resources/publications/second-edition-guide.pdf>.
- Chenard, P. et Doray, P. (2013). Les étudiants universitaires au Québec : entre héritiers et nouveaux étudiants. Dans P. Chenard, P. Doray., M. Ringuette, et E-L. Dussault (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet achevé* (p. 179-197). Presse Université du Québec.
- Crouch A. T. (2019). Perceptions of the possible impact of dyslexia on nursing and midwifery students and of the coping strategies they develop and/or use to help them cope in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 35, 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.12.008>.
- Csoli, K. et Gallagher, T.L. (2012). Accommodations in Teacher Education: Perspectives of Teacher Candidates with Learning Disabilities and their Faculty Advisors. *Exceptionality Education International*, 22(2), 60-74.
- Dufour, F., Philion, R., Dubé, R. et Vivegnis, I. L'accompagnement de stagiaires en situation de handicap par des enseignantes associées : besoins de formation, d'information et de soutien. Dans R. Philion et C. Lebel (dir.), *Les mesures d'accompagnement à offrir aux étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers en lien avec leur stage* *Revue Éducation et Francophonie*. Sous presse.
- Ellefsen, H. (2015). Les accommodements : enjeux juridiques. Comité interordre de la Mauricie Trois-Rivières. Document inédit.
- Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, 4, 51-61.
- Fougeyrollas, P. (2007). Modèle individuel, social et systémique du handicap : Une dynamique de changement social. *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1), 5-6.
- Griffiths, S. (2012). "Being Dyslexic Doesn't Make Me Less of a Teacher". School Placement Experiences of Student Teachers with Dyslexia: Strengths, Challenges and a Model for Support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54 65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>.
- King, L. (2019). Exploring student nurses' and their link lecturers' experiences of reasonable adjustments in clinical placement. *British Journal of Nursing*, 28(17), 1130-1134. [10.12968/bjon.2019.28.17.1130](https://doi.org/10.12968/bjon.2019.28.17.1130)
- Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement en situation de handicap : points de vue de formateurs de terrain. *Éducation et Francophonie*, 44(1), 199-214. <https://doi.org/10.7202/1036179ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique. Gouvernement du Québec.
- Moore, A. (2020). Constructing a Sense of Purpose and a Professional Teaching Identity: Experiences of Teacher Candidates with Disabilities. *Educational Forum*, The 84(3):272-285 <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1738608>

- Office des personnes handicapées du Québec (2009). Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. <https://www.ophq.gouv.qc.ca>
- Paillé, P. et Mucchielli, A (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Phillion, R., Bourassa, M. St-Pierre, I, Bergeron-Leclerc, C., Lebel, C. (2023) Stratégies à déployer par les étudiants en situation de handicap en stage et accompagnement souhaité. *Revue internationale de l'Éducation*, 31-3 <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.845>
- Phillion, R et Bourassa, M. (2023). Un modèle d'accompagnement de stagiaires en situation de handicap, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3). <http://journals.openedition.org/ripes>
- Phillion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C. et Vivegnis, I. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1-2), 64-80. <https://doi.org/10.7202/1066585ar>
- Phillion, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (Dir.). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-206). Montréal, Gaëtan Morin.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402 <https://doi.org/10.1080/1360311032000110945>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Harmattan.
- Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2<sup>e</sup> éd.). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Symes, J. (2014). *Nursing students with disabilities in the clinical setting: nursing education leaders' perceptions of accommodations* (publication n° 3629860) [thèse de doctorat, University of South Dakota]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Zarifa, D., Walters, D., et Seward, B. (2015). The earnings and employment outcomes of the 2005 cohort of Canadian postsecondary graduates with disabilities. *The Canadian Review of Sociology*, 52(4), 343-376. <http://dx.doi.org/10.1111/cars.12082>