



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

39(3) | 2023  
Varia - automne 2023

---

## Un modèle d'accompagnement de stagiaires en situation de handicap

Ruth Philion et Michelle Bourassa

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/5254>

ISSN : 2076-8427

**Éditeur**

Association internationale de pédagogie universitaire

---

Ce document a été généré automatiquement le 7 janvier 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Un modèle d'accompagnement de stagiaires en situation de handicap

Ruth Philion et Michelle Bourassa

---

## 1. Introduction

- 1 L'augmentation des ESH effectuant des études universitaires crée une pression sur les formatrices<sup>1</sup> impliquées dans la formation en stage (McWaine, 2012). Ces dernières admettent méconnaître les mesures d'accommodement et d'accompagnement existantes et les obligations légales auxquelles elles sont tenues afin de soutenir ces étudiantes dans leur formation pratique (Ellefsen, 2015). Leur malaise provient, notamment, du fait que les universités n'ont pas développé de balises spécifiques pour orienter les décisions relatives aux mesures à offrir en stage (Ducharme et Montminy, 2012). Plusieurs se disent préoccupées par cette situation (Taylor, 2012). En 2019, nous avons mené une étude exploratoire (Philion et al., 2019) qui a permis de répertorier les défis rencontrés par les superviseuses dans leur accompagnement de stagiaire en situation de handicap (SH) mettant en exergue la nécessité d'instaurer une pratique réflexive essentielle à la régulation de leurs savoirs. Une seconde étude, celle présentée dans cet article met en évidence le travail réalisé en communauté apprenante, composée de superviseuses de stages en enseignement, pour instaurer pareille pratique de concertation stagiaire/superviseure et découvrir à quels défis cette pratique est confrontée et les apprentissages que les superviseuses ont réalisés. Ce travail collaboratif tout au long du stage a permis de réviser et peaufiner un modèle d'accompagnement alliant Plan d'action concerté et *Posture* des superviseuses de stage.

## 2. Problématique

- 2 Au Québec, les ESH représentent désormais 5 % de tous les étudiants universitaires. En 2021, ils étaient 22 044 dont 9 % inscrits dans un programme professionnalisant de formation initiale à l'enseignement (AQICESH, 2021). Ils se répartissent en deux

groupes distincts, ceux ayant une déficience (auditive, visuelle, motrice ou organique) et ceux ayant un trouble (santé mentale, apprentissage, déficit d'attention ou spectre de l'autisme). En contexte de stage les ESH doivent, à l'instar de leurs collègues, rencontrer les prescriptions ministérielles. Dans les programmes de sciences de l'éducation, ces prescriptions consistent à rencontrer 12 compétences professionnelles au cours des 700 heures de stage réparties sur quatre ans. L'accompagnement et l'évaluation de l'atteinte de ces compétences sont effectués par un binôme formé d'une superviseure universitaire et d'une enseignante associée (EA) qui accueille la stagiaire. La superviseure a le mandat d'aider la stagiaire à établir des ponts entre ses savoirs expérientiels découlant de chaque stage et ses savoirs théoriques issus de ses cours dans son évaluation de l'atteinte du niveau de compétences attendu. L'EA joue un rôle de premier plan, au quotidien, dans l'évaluation de l'atteinte de ces compétences (Boutet, 2002). La complémentarité de leurs rôles participe directement au développement des compétences pédagogiques et didactiques de la stagiaire. Cet accompagnement se complexifie devant la singularité de chaque stage (Boucenna, 2014) et de manière importante avec les stagiaires en SH (Philion et al., 2019). Les superviseures aussi bien que les EA nomment la tension que suscite leur accompagnement des ESH en stage et admettent être peu outillées pour les accompagner (Philion et al., 2019). C'est que, selon la Charte canadienne des droits et libertés et son équivalent québécois, les universités ont l'obligation légale de mettre en place des mesures d'accommodement et d'accompagnement. Or, il n'existe aucune balise claire pour orienter les décisions relatives à celles-ci en contexte de stage (Ducharme et Montminy, 2012). Faute de formation sur leurs responsabilités et sur des mesures à offrir, plusieurs formatrices s'interrogent sur leurs rôles tout en craignant d'offrir des mesures susceptibles de compromettre l'atteinte des exigences du stage (Cunnah, 2015; McWaine, 2012; Philion et al., 2016; Taylor, 2012).

- 3 Ce flou entourant les obligations des universités à l'égard des milieux de stage peut effectivement entraîner des décisions susceptibles de priver les ESH d'une chance de réussir égale à celle de leurs pairs sans handicap ou, au contraire, de proposer des mesures compromettant l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs de leur programme d'études (Ducharme et Montminy, 2012). Les quelques études empiriques principalement états-uniennes portant sur la formation pratique de ces étudiants énumèrent les préoccupations suivantes : a) l'éthique (confidentialité, atteinte à la sécurité d'autrui), b) l'équité envers les autres étudiants, notamment lors du jugement évaluatif (atteinte des objectifs, valeur du diplôme) et c) le travail additionnel requis pour accompagner les ESH (Anderson, 2012; Crouch, 2019; Finch et Taylor, 2013; Howlin et al., 2014; King, 2019). Malgré l'importante disparité eu égard aux acteurs impliqués dans les décisions relatives aux mesures à mettre en place, ces études confirment le rôle crucial des formatrices universitaires et de terrain. Forte de ces préoccupations, notre étude exploratoire (Philion et al., 2019) a répertorié six principaux défis rencontrés par les stagiaires en SH. Il s'agit du savoir : 1) s'adapter aux particularités du milieu d'accueil, 2) maîtriser le langage écrit, 3) maîtriser les savoirs et savoir-faire didactiques et pédagogiques; 4) réguler leurs ressources spécifiques à leurs conditions (ex., anxiété, déficit d'attention); 5) adapter leur savoir-être et leurs attitudes en situation et 6) habiter pleinement leur responsabilité professionnelle. Concernant surtout les stagiaires faisant partie du second groupe (ayant une condition associée à un trouble), l'étude confirme que ces défis résultent souvent d'un manque de confiance en soi, d'anxiété de performance et de la difficulté à planifier et à s'adapter. Cette étude

a également souligné le besoin des superviseuses de stage d'apprendre à accompagner ces ESH vers une pratique réflexive contribuant au développement de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.

- 4 Devant les préoccupations des superviseuses de stage en formation à l'enseignement, le manque de balises quant aux mesures d'accompagnement à offrir aux ESH en stage et à l'absence d'études portant sur leur pertinence, les objectifs de la présente recherche consistent à : 1) coconstruire le Plan d'action concerté et l'expérimenter; 2) analyser les composantes ayant joué un rôle déterminant dans la *Posture* des superviseuses, 3) concevoir le modèle d'accompagnement découlant de ces deux objectifs.

### 3. Cadre conceptuel

- 5 Le concept clé de la présente étude est l'accompagnement en stage. Boucenna (2014) souligne que la polysémie du concept s'explique par la complexité et l'unicité de chaque situation. Vivegnis (2018) ajoute qu'une superviseuse de stage aura une représentation personnelle de ses fonctions basée sur ses expériences singulières et que cette représentation affectera ses décisions d'action. Dans les stages caractérisés par les interactions humaines, s'ajoute un travail complexe de socialisation organisationnelle qui complexifie la réconciliation entre les objectifs universitaires, les attentes du milieu et les défis éthiques de l'interagir (Lacroix et al, 2017). Le travail de supervision consiste à installer les conditions pour que la stagiaire advienne une professionnelle réflexive capable de transformer ses pratiques et ses ressources en situation (Schön, 1983). Ce travail ne peut faire l'économie d'une analyse critique en situation (Colognesi et al., 2019). C'est à cette condition que se construira une intelligibilité de la situation et devant l'imprévisible, une ouverture à l'innovation (Charlier et Biémar, 2012), invitant superviseuse et stagiaire à poser un jugement éthique et responsable, pondéré par le contexte (Maes et al., 2018).
- 6 Dans cette relation de soutien au développement des compétences professionnelles d'une stagiaire, la superviseuse se trouve dans un rapport de dépendance, donc de « pouvoir » (Cifali, 2018). De pouvoir dès le moment où une personne plus expérimentée appuie une autre dans son cheminement (Dubost et Lévy, 2002). Ce pouvoir est un pouvoir du soin. Il exige de celle qui le détient d'effectuer un travail incessant pour que sa présence se fonde sur son intelligence de l'instant et son observation en méta tout particulièrement aux moments où une tension apparaît. Pour tenir cette place, il lui faut prendre la juste mesure de ce que ce rapport crée en elle et entre elles (Cifali, 2018, 33). Seul ce type de posture, coconstructiviste, entendu dans le sens d'une coreprésentation critique et éthique de la réalité entre superviseuse et stagiaire, est susceptible de guider chacun de leurs pas de manière fine et différenciée. Cette posture coconstructiviste repose sur quatre composantes : 1) La **confiance** qui, tel un « entre nous », relève de notre savoir installer un lien essentiel. 2) La **bonne distance**, celle qui fait entrer ensemble en curiosité sur le sens à conférer à ce qui se passe, incluant les effets que gestes et paroles produisent. 3) L'**exigence**, celle qui tire la stagiaire vers le haut en ajustant continuellement l'étayage au vu de ses besoins. 4) La **responsabilité** de chacune, car tout pouvoir (celui de la superviseuse et de la stagiaire) venant avec son juste poids de responsabilité.
- 7 La **confiance** signifie avoir foi (latin, *con - fidere*) en la possibilité que l'autre restera présente et se montrera fiable. Fondement indispensable pour qu'une relation se

construite et évolue, la confiance repose sur la conviction qu'il suffit d'un certain niveau de probabilité subjective pour qu'il soit raisonnable de l'envisager (Marzano, 2010). Cette conviction implique que le dépositaire de notre confiance puisse ne pas être à la hauteur. La confiance participe ainsi à un paradoxe : elle engendre du lien qui rassure et un doute raisonnable qui la rend souvent difficile à obtenir et facile à perdre. Elle se maintient grâce à l'assurance tranquille de la superviseuse devant l'angoisse de la stagiaire (Le Bouëdec et al., 2016).

- 8 **La bonne distance** fait écho à la thèse de Winnicott (2006) de la « mère juste assez bonne », juste assez liée à l'enfant pour lui présenter, au bon moment, l'objet d'attention susceptible de le tirer hors de sa subjectivité, hors d'un « tout tourne autour de moi ». Essentielle pour se donner la force d'imaginer le monde et sa place dans celui-ci, la subjectivité doit, pour gagner en humanité, s'inscrire dans la rencontre de l'autre avec tout ce qu'elle contient de différences, incluant les différends. Cette bonne distance est essentielle pour que naisse un désir de comprendre le monde et par effet gigogne, de se comprendre. Elle invite à « partir de ce que la stagiaire est et de là où elle se trouve » (Paul, 2009, p. 96) d'éviter de vouloir, faire ou penser pour elle et de l'accompagner là où elle souhaite se rendre. La bonne distance est l'art du passeur qui crée les conditions pour que la stagiaire avance d'un savoir entendu (je sais) en passant par un savoir raisonné (je sais pourquoi) vers un savoir exercé (je sais le faire). Elle repose sur quatre des règles de Le Bouëdec et al., (2016) :
- 9 **1<sup>e</sup> L'interdit de mentir** : « je te dirai ce que j'observe ou pense et t'inviterai à faire de même ».
- 10 **2<sup>e</sup> L'interdit de manipuler** : « je compte sur toi pour me demander de clarifier ou d'expliquer le pourquoi de cette suggestion et je m'engage à te questionner ».
- 11 **3<sup>e</sup> L'interdit de fusionner** : « de nos différences, vont naître des idées que nous prendrons ensemble pour voir si elles conviennent ».
- 12 **4<sup>e</sup> L'écoute attentive** : « si je parle plus que toi, je ne suis plus à la bonne place ».
- 13 **L'exigence** en stage est la science du guide qui pose un jugement professionnel critique et éthique reposant sur la rigueur et la cohérence. Parce que l'exigence progresse de manière continue du premier au quatrième stage, à titre de guide, la superviseuse :
  - 14 - Documente et offre des rétroactions précises mettant en évidence ce qui doit se modifier (défis) et ce qui peut grandir (forces) (Bourassa et al., 2021).
  - 15 - Tire la stagiaire hors d'elle-même : « je serai attentive à ce qui est là, sans jugement, pour qu'ensemble, nous osions reprendre et transformer ». Cette 5<sup>e</sup> règle de Le Bouëdec et al. (2016) sera travaillée à chaque débriefing par un rappel des attentes du stage et une invitation à articuler des liens entre ces attentes et les actions de la stagiaire.
- 16 **La Responsabilité** : Nul ne peut responsabiliser un autre que soi. Pour qu'une stagiaire accueille son refus de penser ses actions comme une résistance de soi par peur de s'effondrer, il importe de ne pas l'écraser de nos intuitions (Lainey, 2014). C'est pourquoi, aux cinq règles précédentes, nous ajoutons une 6<sup>e</sup> : si aucune urgence ne justifie notre précipitation, remplacer tout jugement par un regard posé ensemble sur ce qui a été et ce qui mérite d'être repensé.

## 4. Cadre et démarche méthodologique

- 17 Nous sommes d'avis qu'au vu de la complexité des interactions et des défis conséquents des stagiaires en SH en stage, notre contribution à l'avancement des connaissances dans l'accompagnement à leur devenir professionnel (Dubost, 2006) requiert une démarche méthodologique qui favorise la réflexion critique et éthique entre personnes partageant les mêmes préoccupations (Wenger, 1998). Nous optons pour la recherche-action collaborative (RAC) puisqu'elle met à contribution l'intelligence collective (Dubost et Lévy, 2002). Ajoutons que la RAC gagne en efficacité lorsqu'au caractère narratif des outils traditionnels de « conversation » de toute recherche collaborative (groupes de discussion, entretiens), s'ajoutent des outils qui, en codifiant, tous ensemble, *in situ* les éléments de cette conversation, permettent de ne plus dichotomiser la collecte de l'analyse et l'interprétation (Bourassa et al., 2007). Cette codification concurrente à la conversation magnifie le pouvoir de transformation de la démarche (Heron et Reason, 1997). Inscrite sur trois années, cette RAC a offert à neuf superviseuses, deux coordonnatrices de stage et deux chercheuses d'une même université ayant participé à l'étude exploratoire de Phillion et al. (2019), l'occasion de coconstruire, expérimenter et réviser (Wenger, 1998) en communauté apprenante (CA).

### 4.1. Démarche ans 1 et 2 : coconstruire et réviser le Plan d'action concerté superviseure/stagiaire

- 18 Cinq rencontres en CA prennent place au cours de chacune des deux premières années de la recherche. En l'an 1, le premier objectif est réalisé en coconstruisant, expérimentant puis révisant le plan d'action concerté superviseure/stagiaire (ci-après nommé PAC) en situation d'accompagnement de stagiaires en SH. Sur base volontaire, cinq des neuf superviseuses acceptent de relever ce défi. Elles notent à même ce PAC en construction leurs discussions et observations et, dans leur journal de bord, leurs réflexions. Au total, les cinq superviseuses ont rédigé 27 PACs, soit 17 en l'an 1 et 10 autres en l'an 2. Sur base de ces données, durant l'an 1, les cinq rencontres en CA assurent la coconstruction et la révision itérative des ébauches du PAC. La version finale contient trois rubriques : 1. Profil de la stagiaire : conditions, forces, défis, savoirs à parfaire; 2. Actions (stratégies, moyens) que la stagiaire met en place et mesures (accommodement, accompagnement) offertes par la superviseure; 3. Évaluation (portée, efficacité) des actions et des mesures. À la fin de l'an 2, les chercheuses dressent un tableau récapitulatif des 27 PACs. Ce tableau fait l'objet d'une coanalyse interprétative en CA des constats et questions en découlant. Cette coanalyse incite cinq superviseuses à vouloir examiner leur posture (objectif 2).

### 4.2. Démarche an 3 : analyser les postures des superviseuses de stage

- 19 Accompagnées par les chercheuses, les cinq superviseuses réalisent une analyse des quatre composantes de leur *Posture* au regard d'une supervision de laquelle elles souhaitent apprendre. 1) Elles évaluent le temps et l'effort consentis (échelle de 0 à 10) au regard de chacune des quatre composantes du cadre conceptuel : le lien de confiance, la bonne distance, l'exigence et la responsabilité. 2) Au regard de la

composante ayant requis le plus de temps ou d'effort (ex., bonne distance), elles déterminent dans quelle mesure, sur une échelle de -3 à +3, cette composante a contribué à chacune des autres trois autres. 3) Elles examinent si cette posture d'accompagnement est en harmonie (échelle de 1 à 7) avec leurs valeurs, leur mandat, leurs compétences et leur choix de vie? La figure 1 présente l'exemple des résultats obtenus par une superviseure au regard des trois temps de cette démarche.

Figure 1. Exemple des trois temps de la démarche « Outil Posture »

Image 1000201000007E5000003E9F1554948B1BAFD1B.png

- 20 Au temps 1 (ovales bleus), la superviseure constate que la composante ayant demandé le plus d'effort et de temps (9/10) est la bonne distance. Au temps 2, elle remarque que cette composante a contribué : très positivement (+3) à installer une responsabilité partagée, assez positivement (+2) à promouvoir l'exigence et relativement positivement (+1) à créer la confiance. Au temps 3, la superviseure évalue que cet état des lieux est en cohérence (6/7) avec ses valeurs, son mandat, ses compétences et son choix de vie.
- 21 Dans les mois qui suivent, quatre des cinq superviseures reprennent l'outil pour se faire praticiennes réflexives qui s'ajustent continûment aux besoins requis par leur stagiaire en SH dans leur contexte de stage. Il en résulte 12 situations d'apprenance (Carré, 2020) colligées par une chercheuse dans un tableau synthèse, sur base de l'ensemble des documents produits par les quatre superviseures. Cette synthèse est ensuite validée par la deuxième chercheuse, suivie par la relecture des quatre superviseures concernées.

## 5. Présentation des résultats

- 22 Cette section présente les résultats des deux analyses interprétatives : 1) L'analyse interprétative des 27 PACs; 2) l'analyse des *Postures* réalisées par quatre superviseures.

### 5.1. L'analyse interprétative des 27 PACs

- 23 L'analyse interprétative des 27 PACs concerne les trois composantes du PAC : le profil des stagiaires, les actions et mesures identifiées et leur évaluation. Cette analyse met en évidence la complexité des éléments à prendre en compte lorsqu'il est question de plan d'action concerté tout au long du stage.

#### 5.1.1. Profil des stagiaires : conditions diagnostiquées et défis rencontrés

- 24 Comme le donne à voir le tableau 1, l'analyse des 27 PACs révèle que 10 des stagiaires à risque composent avec un trouble anxieux ou de l'anxiété de performance, sept sont aux prises avec des défis émotionnels importants relevant de problèmes de santé mentale (dépression, trouble bipolaire, trouble obsessionnel compulsif), trois vivent avec un TDA/H, trois présentent une grande lenteur à traiter les notions abstraites. Trois ont dysorthographe, une d'entre elles rencontre d'importantes difficultés en communication orale. Une autre compose avec une déficience auditive, également associée à des défis en communication orale. Les défis associés à leurs conditions simples ou composites créent des obstacles à l'apprentissage et à l'engagement en stage se manifestant tant sur le plan personnel que professionnel. Sur le plan personnel, 13 stagiaires composent avec des obstacles qui installent une faible estime de soi et des

difficultés à accueillir les émotions, cinq ont des difficultés à s'organiser et à gérer leur temps et trois présentent des difficultés à reconnaître et mesurer l'ampleur de leurs défis.

- 25 Conséquemment, sur le plan professionnel, sept des 12 compétences du référentiel de compétences professionnelles posent des défis. Treize des 27 stagiaires (48 %) connaissent des défis importants concernant la planification des activités d'enseignement adaptées au contexte de stage (n 16 = 59 %) et leur pilotage (n 14 = 52 %). Neuf stagiaires (33 %) peinent à maîtriser les savoirs à enseigner, la communication écrite et le développement de l'identité professionnelle. Sept stagiaires (26 %) rencontrent des défis en gestion de classe. Enfin, deux stagiaires peinent avec la différenciation pédagogique ou la communication orale. À l'analyse interprétative, les superviseuses constatent que la combinaison de tels défis nuit à leur mise en liaison avec les théories et à la profondeur de leurs analyses.

Tableau 1. Profil des stagiaires : conditions et défis

<b>Conditions 27 stagiaires Nombre</b>	
Trouble anxieux	10 (37 %)
Trouble de santé mentale	7 (26 %)
TDA/H	3 (11 %)
Dyslexie/dysorthographe	3 (11 %)
Problème cognitif	3 (11 %)
Surdité	1 (4 %)
<b>Défis sur le plan personnel</b>	
Composer avec anxiété, émotions, faible estime de soi	13 (48 %)
Composer avec l'organisation, la gestion du temps	5 (19 %)
Reconnaitre, mesurer l'ampleur de leurs défis	3 (11 %)
<b>Défis en lien avec compétences professionnelles</b>	
Planification des activités d'enseignement	16 (59 %)
Pilotage des activités d'enseignement	14 (52 %)
Savoirs à enseigner	9 (33 %)
Développement identité professionnelle	9 (33 %)
Communication �crite	9 (33 %)
Gestion classe	7 (26 %)



Différenciation pédagogique	2 (7 %)
Communication orale	2 (7 %)

### 5.1.2. Les contenus à parfaire et les objectifs en découlant

- 26 Soucieuses de maintenir un niveau d'exigence élevé tout en aidant les stagiaires à composer avec leurs défis, les cinq superviseuses, en collaboration avec l'EA lorsque réaliste, mettent l'accent sur le travail de corréflexion. Ce travail se penche sur les compétences touchées afin d'orienter d'une part, la recherche des liens avec les théories pédagogiques et d'autre part, les ajustements des actions à déployer par la stagiaire ainsi que les mesures de soutien à offrir. Le PAC entre ainsi en révision concertée tout au long du stage. À titre d'exemple (tableau 2), une étudiante très anxieuse prend peu d'initiative par peur de se tromper. En corréflexion avec sa superviseuse, elle en arrive à formuler comme objectif : améliorer ma confiance en mon jugement professionnel en osant prendre des initiatives. Les quatre actions en découlant sont : 1. donner mon point de vue, même si je doute ou que ma réponse n'est pas complète; 2. utiliser les ressources pour les notions qui suscitent des doutes; 3. utiliser la vidéoscopie pour identifier mes bons et moins bons coups et 4. communiquer avec ma superviseuse au besoin, une fois mon calme retrouvé. En parallèle, pour réduire l'impasse découlant de sa propension anxieuse à anticiper le négatif, une des actions de sa superviseuse consiste à l'interroger pour qu'elle prenne de la hauteur et observe les indices que lui renvoient les élèves ou son EA. Les questions l'invitent à : 1) reconstruire la séquence des faits : « qu'as-tu observé qui te fait dire que ton EA est exaspérée ou que tel élève était fâché? »; 2) réaliser une autoévaluation de sa planification d'une activité d'enseignement et de son pilotage : « que retiens-tu des changements réalisés à ta planification pour une prochaine fois? Si c'était à refaire, que modifierais-tu? »; 3) Enrichir son pouvoir d'agir en comptant sur le soutien d'un tiers : « qu'aimerais-tu que ton EA fasse lors de ta prise en charge demain, peux-tu t'imaginer lui préciser ta demande? » À la fin du stage, la stagiaire, sa superviseuse et son EA constatent la pertinence des actions posées et des mesures d'accompagnement offertes.

Tableau 2. Exemple d'un plan d'action concerté (PAC)

1. Profil de la stagiaire		2. Actions de la stagiaire et mesures offertes par la superviseuse	3. Évaluation
<b>Condition</b> TDA et anxiété	<b>Forces</b> Travaillante, curieuse	<b>Stagiaire - actions à poser</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je donne mon point de vue, même si je doute ou que ma réponse n'est pas complète.</li> <li>• J'utilise les ressources pour vérifier les notions qui suscitent des doutes.</li> <li>• J'utilise la vidéoscopie pour identifier</li> </ul>	<b>Par la stagiaire</b> J'ai appris à me questionner et gagner en objectivité. J'ai encore du travail à faire, mais je suis sur la bonne voie.  La vidéoscopie m'a permis de vraiment
<b>Stage II -</b> Classe ordinaire	<b>Défi</b> Mon anxiété m'amène à un épuisement. Je doute tout l'temps, j'ai peur de me tromper. Cela me paralyse.		

	<p><b>Savoirs à parfaire</b></p> <p><b>Objectif :</b></p> <p>Améliorer ma confiance en mon jugement professionnel et oser prendre des initiatives</p>	<p>mes bons et moins bons coups</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je communique avec ma superviseure au besoin, mais après avoir retrouvé mon calme</li> </ul> <p><b>Superviseure - mesures offertes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Appels téléphoniques bihebdomadaires pour : l'aider à dénouer l'impasse de l'anticipation négative (rassurer et interroger, l'inviter à identifier ce qu'elle peut faire).</li> <li>• Guider l'auto-évaluation globale : j'ai compris, j'ai appris...</li> <li>• L'amener à s'observer à l'aide de la vidéoscopie. Ex. l'effet de son stress sur elle et sur les élèves</li> </ul> <p><b>Par l'EA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rassurer la St, souligner ses bons coups</li> </ul>	<p>voir comment mon stress influençait les élèves.</p> <p><b>Par la superviseure</b></p> <p>C'est le questionnaire qui a été le plus bénéfique. Cela lui a permis de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) reconstruire la séquence des faits.</li> <li>2) réaliser une autoévaluation de sa planification d'une SAE et son pilotage pour une prochaine fois</li> </ol> <p><b>Par l'EA</b></p> <p>Elle a acquis de la confiance, ce qui lui permet d'être plus présente auprès des élèves.</p>
--	---	---	--

### 5.1.3. Mesures d'accommodement et d'accompagnement offertes aux 27 stagiaires

- 27 L'analyse des 27 PACs précise les mesures (accommodement et accompagnement) offertes. À l'instar de ce qui a été souligné dans l'étude exploratoire (Philion et al., 2019), les mesures d'accommodement offertes (tableau 3), bien qu'essentielles, sont limitées et correspondent à deux options, la gestion flexible du temps et l'utilisation d'aides technologiques. La gestion du temps est l'option la plus utilisée par neuf stagiaires. Elle consiste surtout à offrir du temps additionnel pour effectuer les travaux relatifs au stage. Cinq stagiaires ont aussi pris une journée de congé pour se recentrer ou réaliser les tâches attendues. Quatre autres ont reporté la prise en charge autonome du groupe d'une semaine. Enfin, deux ont accepté de prolonger leur stage pour mieux maîtriser certaines compétences. Ajoutons qu'une des trois stagiaires aux prises avec une dysorthographe a utilisé les aides technologiques en stage pour corriger in situ ses erreurs.
- 28 Comme mentionné dans l'étude de Philion et al. (2019), les mesures d'accompagnement contribuent de manière significative à relever ou atténuer leurs défis. À cet égard, l'analyse interprétative des 27 PACs réalisée en CA confirme l'importance du temps et de l'effort consentis par les superviseures lorsqu'elles accompagnent des stagiaires à risque d'échec. Temps et effort portent tout particulièrement sur les rétroactions offertes aux stagiaires (deux à trois par semaine) via le courriel, le téléphone, la plateforme Zoom et la vidéoscopie. Par ordre de fréquence, ces rétroactions concernent : 1. les savoirs à enseigner et les planifications des activités d'enseignement;

2. le pilotage incluant la gestion de la classe; 3. le savoir composer avec leur stress et accueillir les rétroactions incluant un rappel de leurs forces; 4. l'articulation de liens théorie et pratique dans leurs analyses réflexives; 5. le savoir communiquer efficacement leurs idées à l'écrit; 6. leurs stratégies organisationnelles, incluant de gestion et 7. le savoir être en situation de communication orale. Les rétroactions sur ces éléments contiennent une reconnaissance de leurs progrès, des questions de clarification (si je te comprends bien, tu), des modélisations, des liaisons entre théorie et pratique.

Tableau 3. Mesures d'accompagnement offertes aux 27 stagiaires

#### 5.1.4. Coévaluation de l'efficacité du PAC

- 29 La dernière composante du PAC porte sur la coévaluation (stagiaire/superviseure) de son efficacité. L'analyse des 27 cas démontre que le PAC contribue, mais ne suffit pas en à assurer la réussite du stage. En effet, seulement 13 des 27 stagiaires (48 %) ont déployé les actions nécessaires à la réussite de leur stage. Cependant, la réussite demeure très modeste pour six d'entre elles. Conscientes de cet état des lieux, deux de ces stagiaires terminant leur formation se sont engagées à obtenir un soutien et un encadrement lors de leur insertion professionnelle. Le tiers des stagiaires (9) sont en échec. Lors de cette coévaluation finale du stage les stagiaires et leur superviseure concluent qu'il existait un écart trop important entre les savoirs à enseigner et les défis à relever en stage. Pour six de ces stagiaires, les superviseures notent qu'elles n'ont pas consenti l'engagement requis pour réussir alors que trois stagiaires ont adopté une attitude de déni de leurs défis. Enfin, cinq autres ont évité l'échec en obtenant un billet médical les autorisant à abandonner leur stage avant la fin. Deux de ces abandons sont liés à d'importants défis en santé mentale.
- 30 Lors de la 4<sup>e</sup> rencontre de l'an 2, la coanalyse en CA de la synthèse relative aux 27 PACs a mis en lumière l'incidence du risque d'échec de la stagiaire sur leurs superviseures. Toutes admettent ressentir ces échecs comme leur échec. Elles se demandent quels changements opérer au regard de leur posture lorsqu'une stagiaire compose avec des défis qui compromettent le développement attendu. Ou encore lorsque la stagiaire est envahie par un sentiment d'impuissance qui paralyse toute initiative et suscite une attitude de résistance ou de déni « c'est la faute de mon E.A., je n'ai jamais appris cela ». À la suite de cette coanalyse en CA, les chercheuses leur proposent d'utiliser l'outil *Posture* pour découvrir ce qu'elles apprennent d'une supervision d'une stagiaire en SH. Cinq superviseures ayant effectué les 27 PACs se prêtent à cet exercice lors de la 5<sup>e</sup> rencontre.

## 5.2. L'analyse des postures de supervision réalisées par quatre superviseures

- 31 Cette section présente d'abord les premiers constats ayant émergé de l'utilisation de l'outil *Posture* par les superviseures, suivi de leur analyse interprétative.

### 5.2.1. Premiers constats

- 32 Après avoir utilisé une première fois l'outil *Posture*, les cinq superviseuses partagent leurs constats et commentent leurs impressions quant à la pertinence de l'outil dans l'exercice de leur métier. Une d'entre elles mentionne : « je me sens au confessionnal face à moi-même. C'est un exercice complexe en spirale qui nous offre des éléments sur lesquels réfléchir pour chaque stagiaire ». Une autre ajoute que la démarche permet de « vraiment dégager plusieurs éléments relatifs à notre relation et constater à quel point ils interagissent. » Une troisième renchérit en mentionnant que « cela allume une lumière rouge sur ce que j'aurais dû travailler, soit la bonne distance et la responsabilité, la mienne et celle de la stagiaire. » Ce à quoi une autre superviseuse concède qu'« à trop vouloir être aidante, j'ai assumé seule la responsabilité du stage. » Elle ajoute que l'outil *Posture* l'a fait se « questionner sur ce qu'elle aurait pu faire de plus, pas sur ce que la stagiaire aurait pu faire. ». Enfin, la 5<sup>e</sup> superviseuse souligne que cet outil lui servira dans toutes situations où elle constatera qu'elle est en train de donner des conseils plutôt que de tenir conseil en interrogeant une stagiaire. À l'issue de ce partage, quatre superviseuses concluent que leurs postures varient davantage qu'elles ne l'avaient anticipé. Pour continuer à apprendre de leur posture en cours de supervision, elles décident de s'observer sous la loupe en situation et de noter chacune de leurs observations. Les superviseuses 2 et 3 réalisent deux observations additionnelles, les superviseuses 1 et 4, en réalisent quatre.

### 5.2.2. Les Postures des superviseuses sous la loupe

- 33 Cette section présente les résultats du travail d'auto-analyse effectué à partir de l'outil *Posture* effectué par les quatre superviseuses lors de l'accompagnement des 12 stagiaires. Le tableau 4 présente les conditions, les principaux défis et les attitudes de ces stagiaires.

Tableau 4. Conditions, défis, attitudes des 12 stagiaires

- 34 Lien de confiance
- 35 Les quatre superviseuses constatent que la *confiance* constitue la porte d'entrée pour installer les trois autres composantes. Elles se disent qu'elles installent ce lien en se montrant ouvertes d'esprit, en écoute attentive et disponibles. Elles notent que leurs postures indiquent qu'elles y investissent peu d'effort et de temps (valeurs entre 2 et 5 /10). Bien qu'à l'instar de ses collègues, la superviseuse 1 reconnaît l'importance de cette composante, elle ajoute y être « peu sensible en début de stage, mettant plutôt l'accent sur l'atteinte des exigences du stage. » Elle souligne que ce lien « se construit à deux et dépend de l'attitude et des dispositions initiales des stagiaires qui peuvent complexifier le travail ensemble. » Elle dit « savoir repérer rapidement les stagiaires qui ne sont pas à la hauteur des exigences du stage », ce qui l'incite « à maintenir une certaine distance. » Les superviseuses 2 et 3 déclarent installer aisément ce lien en début de stage tout en reconnaissant que ce lien est fragile. La superviseuse 3 rejoint les propos de la superviseuse 1 en affirmant que « ce lien dépend de la réceptivité de la stagiaire à reconnaître ses défis et à y remédier. » Tout en reconnaissant l'importance de la construction et du maintien du lien de confiance, la superviseuse 4 porte son regard sur une responsabilité partagée, ce qui, ajoute-t-elle, s'avère « plus complexe avec les stagiaires qui nient ou ignorent les difficultés rencontrées ». Elle souligne que

« confrontées à leurs limites, certaines résistent aux rétroactions et aux mesures de soutien ». Une résistance qu'elle a du mal à s'expliquer. Peut-on imaginer que déni et résistance constituent, en fait, des indicateurs que ces stagiaires composent avec un fort sentiment d'impuissance (Cifali, 2018) et que ce manque de sécurité intérieure les empêche d'endosser leurs fonctions?

36 Bonne distance

37 Indifféremment des difficultés des stagiaires, les quatre superviseuses constatent qu'elles peinent à jauger la *bonne distance*. Certes, elles ajustent leur posture en fonction des défis qui émergent et de la réaction des stagiaires. Mais cette composante est celle pour laquelle elles consacrent le plus temps et d'effort (valeurs entre 7 et 10). Elles réalisent que leur *distance* initiale est davantage celle d'un guide qui explique puis vérifie que la stagiaire connaît les exigences du stage et non, comme l'écrit une superviseure, « celle du passeur qui installe les conditions pour faire apprendre ». Le PAC, écrivent-elles, est un outil utile pour installer la bonne distance puisqu'il fait réfléchir avec la stagiaire pour définir ses objectifs, les actions à poser et les actions de soutien à lui offrir. Toutefois, les superviseuses reconnaissent avoir davantage l'habitude de donner conseil que de tenir conseil. Elles rapportent que les éléments de ce PAC sont, la plupart du temps, presque exclusivement pensés par elles. La superviseure 1 souligne « qu'elle a tendance à déterminer seule le type de soutien à offrir ». La superviseure 2, qu'elle a « l'impression d'être une mère qui s'adresse à ses enfants ». La superviseure 3, qu'elle a « tendance à faire beaucoup trop pour ses stagiaires au point où, surtout en début de stage, elle ne les responsabilise pas ». Dans un même ordre d'idées, la superviseure 4 ressent « la portée positive d'un PAC avec les stagiaires lorsqu'elles sont réceptives et engagées à parfaire leurs compétences, mais qu'un tel travail de collaboration s'avère impossible lorsqu'elles sont dans le déni ou non réceptives aux rétroactions ». En fait, les superviseuses disent moduler leur posture davantage dans le côté à côté du passeur avec les stagiaires très engagées. Les superviseures 1, 2 et 4 le font notamment par le questionnement et la vidéoscopie. La superviseure 4 remarque que « la vidéoscopie, en favorisant l'autoévaluation, incluant examiner l'effet de leurs bons coups et de leur défi, s'avère particulièrement efficace pour instaurer une autorégulation ».

38 Cependant, devant des stagiaires en grande difficulté, les superviseuses « disent trop faire à leur place ». Si, en plus, ces stagiaires s'avèrent peu engagées, les superviseures 1, 3 et 4 multiplient leurs rétroactions notamment sur le pilotage d'activités d'enseignement et la gestion de la classe. La superviseure 1 adopte pareille prolifération lorsque « les stagiaires ne démontrent pas l'ouverture nécessaire pour réaliser un travail d'autoréflexion en profondeur ». Ayant l'impression que ces stagiaires ne veulent qu'en finir avec leur stage, les superviseures 1 et 4 se sentent si « impuissantes à leur offrir la qualité du soutien correspondant à leurs compétences » qu'elles « renoncent et lâchent prise ». Elles reconnaissent qu'en agissant de la sorte, elles compromettent le lien de confiance ce qui a un effet négatif sur les composantes exigence et responsabilité (valeurs de -1 à -3 au temps 2 de la réflexion). Cifali (2018, p. 34) rappelle à cet égard que « le fondement même de notre humanité tient dans cette intersubjectivité ». Alors qu'advient-il de cette intersubjectivité quand la stagiaire refuse cette quête de compréhension et d'apprentissage et que son refus blesse au point de démobiliser la superviseure? Comment rester là? Faut-il seulement rester là?

39 Exigence

40 Les superviseuses reconnaissent être dans l'exigence dès les toutes premières rencontres. Elles y consacrent un temps et des efforts conséquents (valeurs entre 6 et 7/10). Elles se justifient en réitérant que les exigences du stage constituent le premier élément de leur mandat. Elles considèrent qu'en parler dès le départ aide à clarifier les objectifs que la stagiaire doit viser. Elles mentionnent prendre appui sur les indicateurs d'atteinte des compétences dans toutes leurs rétroactions sur les planifications des activités d'enseignement et leur pilotage ou sur la gestion de classe ainsi que pour leur proposer des ressources (ex. canevas de planification) et des outils de références. Sur le plan éthique, les quatre superviseuses se disent très engagées à soutenir les stagiaires en difficulté en leur proposant ces ressources et autres soutiens gagnants comme « repousser la date de la prise en charge autonome de la classe ». Alors, comment expliquer que ces soutiens ne soient pas accueillis par certaines stagiaires? Pour être en quête de rétroactions, sans doute faut-il que la stagiaire sente qu'elle fait partie de la communauté scolaire et qu'on la reconnait comme tel. Sans doute est-ce à cette condition qu'elle quittera sa posture toute-puissante, qu'elle cessera de refuser, voire nier son besoin de supervision et qu'elle acceptera d'examiner les exigences (Cifali, 2019).

41 Responsabilité

42 Les superviseuses allouent passablement de temps et d'effort (valeurs entre 6 et 9/10) à responsabiliser leurs stagiaires. Au même titre que la confiance, la responsabilité est une composante partagée. Les superviseuses précisent que cette attitude se déploie pour autant que deux conditions prévalent : 1) le lien de confiance est maintenu et 2) la stagiaire fait preuve d'une ouverture à la rétroaction constructive et à la pensée critique. Selon la superviseure 4, cette attitude n'est « possible que si la stagiaire a une confiance en soi suffisante ». Selon les superviseuses 1, 2 et 4, cette confiance en soi s'observe chez des stagiaires qui acceptent de se filmer en action et d'en faire une analyse interprétative. Cependant, insistent-elles, la responsabilisation de la stagiaire ne signifie pas pour autant qu'elle va réussir son stage. Comme le remarquent les superviseuses 1 et 4, « certaines stagiaires responsables choisissent d'abandonner leur stage pour se prendre en main lorsqu'elles font le constat qu'elles n'ont pas la disponibilité émotionnelle requise ». Malgré que les quatre superviseuses mentionnent allouer un temps et un effort conséquents à accompagner des stagiaires en déni, les superviseurs 1, 3 et 4 constatent que plus de la moitié de leurs stagiaires ne s'engagent pas. Elles ont pour preuve le fait que ces stagiaires ne respectent pas les heures d'arrivée en stage, ni les dates de remise des planifications afin de recevoir une rétroaction, ni les rétroactions offertes. Trois stagiaires continuent d'attribuer à d'autres leurs erreurs et refusent tout regard critique sur leurs défis.

### 5.2.3. Accompagner, c'est accepter d'être ébranlé...

43 Sur le plan des valeurs

44 À la question « dans quelle mesure votre accompagnement est en harmonie avec vos valeurs », la superviseure 3 estime son accompagnement très en phase avec ses valeurs (6/7), et ce même quand la stagiaire niait ses difficultés. Elle ajoute « mes valeurs ont été en toile de fond, faites d'accueil, d'écoute, de transparence et de rigueur ». La superviseure 2 dit, elle aussi, avoir été en concordance (6/7) « avec ses valeurs d'écoute, de bienveillance, de disponibilité, envers une stagiaire, mais bousculée par la seconde »

(4/7). « N'ayant pu établir un travail collaboratif avec l'enseignante associée » elle regrette « de n'avoir pas évité à la stagiaire des exigences qui dépassaient le niveau attendu. » Pour leur part, les superviseuses 1 et 4, lorsqu'elles pensent aux stagiaires peu engagées qu'elles ont accompagnées, estiment avoir adopté des postures qui ne correspondent pas à leurs valeurs devant leur difficulté à maintenir le lien de confiance et à responsabiliser ces stagiaires. La superviseuse 1 (valeur de 2/7 pour 3 de 4 stagiaires) se sent surtout « très préoccupée pour les élèves dont elles auront la responsabilité et qui risquent de ne pas recevoir le soutien correspondant à leurs besoins ». Le cadre de contraste offert par son accompagnement de la 4<sup>e</sup> stagiaire (valeur 6/7) lui permet de constater que ce n'est pas l'ampleur des défis, mais bien l'absence du désir de s'améliorer et de se responsabiliser qui fait toute la différence. La superviseuse 4 se dit avoir été en accord avec ses valeurs (6/7) avec trois stagiaires en difficulté et en désaccord (4/7) pour la 4<sup>e</sup>. Déstabilisée par son déni inattendu, elle reconnaît n'avoir pas su confronter cette dernière « lorsqu'elle s'est mise à justifier ses erreurs par des excuses ou l'attribution de la responsabilité à d'autres ».

- 45 La question qui traverse ces situations renvoie à comment rester dans ces situations singulières et y accueillir la difficulté de l'autre, sans ignorer la nôtre (Cifali, 2020, 32). Pour accompagner une stagiaire jusqu'à ce qu'elle ose penser l'effet de ses actions, les superviseuses 2 et 4 considèrent essentiel de favoriser le partenariat avec l'EA. « Le fait d'intégrer l'EA dans les boucles de rétroaction permet d'éviter un clivage et de réduire le risque d'un glissement vers encore davantage de méfiance » conclut la superviseuse 4. Peut-on imaginer, à la Winnicott (2006), qu'un tel partenariat installe la bonne distance pour que naisse le désir de comprendre ce qui s'est passé et s'y comprendre?
- 46 Sur le plan du mandat
- 47 Devant leur mandat d'accompagner l'atteinte des compétences du stage, à une exception près, la valeur chiffrée fluctue très peu (5/7 à 6/7) et ce, indifféremment des défis des stagiaires. En amont du stage, la superviseuse 3 rappelle l'importance « de bien définir le projet de stage en tenant compte des forces et défis rencontrés dans les stages précédents de manière à orienter le PAC en fonction de l'évolution des stagiaires ». Les superviseuses 1, 2, 4 ajoutent que le PAC ainsi que des rétroactions plus fréquentes stimulent la pensée réflexive et ses liens à la théorie. Cependant, la superviseuse 4 réalise que la valeur accordée au mandat chute de 6/7 à 3/7 avec la stagiaire 4. Elle considère avoir « failli à son mandat en ne maintenant pas un niveau d'exigences assez élevé ». De concert avec la superviseuse 1, elle réitère « qu'avec des stagiaires peu ou pas engagées, une distance s'installe ». À nouveau, les superviseuses reconnaissent l'importance d'un partenariat avec l'EA. La superviseuse 1 relate que « l'absence de complicité avec une EA, pourtant consciente des lacunes d'une stagiaire, a compromis la responsabilisation de cette dernière. » Les superviseuses 3 et 4 confirment que seul le partenariat avec l'EA a permis « qu'une stagiaire très anxieuse soit plus réceptive aux rétroactions » et « qu'une stagiaire en grande difficulté émotionnelle interrompe son stage pour prendre soin de sa santé mentale ». Peut-on poser qu'entreprendre un travail ensemble installe un espace de sécurité qui tient compte de l'autre sans l'écraser de nos certitudes de sorte qu'une compréhension inédite puisse émerger (Cifali, 2020)?
- 48 Sur le plan des compétences
- 49 Les superviseuses 2 et 3 estiment que leur Posture reflète leurs compétences (valeurs entre 5/7 et 7/7). « J'observe que je suis davantage capable d'écouter et de laisser le



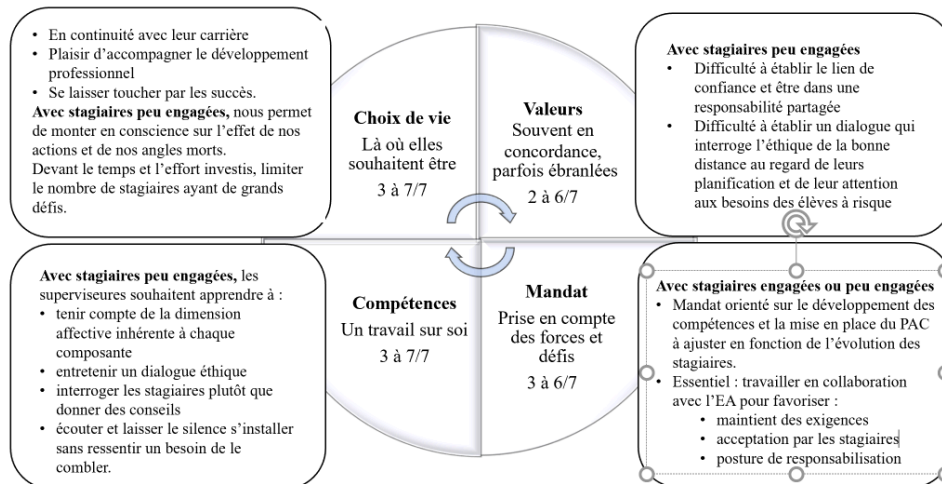
silence s'installer dans la discussion sans en ressentir un malaise », précise la superviseure 2. « Je comprends qu'il faille laisser du temps pour organiser sa pensée avant de la partager » ajoute-t-elle. La superviseure 1 estime que sa supervision de trois stagiaires peu engagées « a mis à rude épreuve ses compétences » (valeur de 3/7). Soulignant « que la confiance et la bonne distance constituent un réel défi avec de telles stagiaires », elle se dit consciente de tous les savoirs qu'elle doit développer « notamment autour de la dimension affective sous-jacente ». La superviseure 4 note que la stagiaire ayant une forte propension à entrevoir négativement ce qui venait lui apprendre à moins donner conseil et plus à questionner jusqu'à ce que sa peur cède la place aux possibles. Elle estime cependant que sa « posture auprès de la stagiaire ayant nié ses faiblesses par des excuses ne rencontre pas ses compétences » (3/7) puisqu'elles n'ont jamais abordé la question éthique de la manipulation. Comment rester là devant l'autre qui semble se jouer de nous? Sans doute, faut-il rester dans cette question, sentir, éprouver jusqu'à ce que notre peur cède la place aux possibles (Cifali, 2020, 39).

50 Sur le plan du choix de vie

51 Les superviseures 2, 3 et 4 estiment que leur accompagnement est en concordance avec leur choix de vie (valeurs entre 5/7 et 7/7). Ce dernier peut néanmoins être ébranlé. La superviseure 2 (5/7) mentionne qu'au moment où une stagiaire connaît un stress induit devant les exigences trop élevées de son EA, ça lui « fait revivre des moments peu agréables de son propre parcours professionnel ». En contrepartie, elle donne une valeur de 7/7 à son choix de vie qu'elle justifie en écrivant : « L'accompagnement au développement professionnel est ce que j'apprécie le plus ». La superviseure 3 abonde dans le même sens : « J'adore accompagner les stagiaires. Je prends conscience de mes défis et des moyens pour les relever, comme ne pas faire à la place de stagiaire ». La superviseure 4 considère aussi qu'elle « monte en conscience sur l'effet de ses actions et de ses angles morts ». Tout en étant émue devant le succès des stagiaires qui relèvent avec brio de grands défis, elle souligne qu'elle ne saurait accompagner plusieurs stagiaires ayant de grandes difficultés dans un même trimestre étant donné l'ampleur du temps et de l'effort requis. Enfin, la superviseure 1 estime que l'effet de son accompagnement à l'égard des stagiaires non engagées est en dissonance avec son choix de vie (valeur de 3/7). Elle mentionne avoir de la difficulté à rester dans la bienveillance, car préoccupée par les « effets potentiellement négatifs qu'elles auront sur les élèves intégrés en classe *ordinaire* et en classe *spécialisée*. Le choix de ma porte d'entrée, l'exigence, y est étroitement liée : les stagiaires doivent apprendre à répondre aux besoins des élèves en difficulté ». Elle ajoute que « ce n'est pas l'ampleur des difficultés, mais bien le déni et le refus de penser qui l'affectent le plus ». La question est de savoir comment autoriser la stagiaire à construire ses propres repères et ainsi, acquérir la lucidité de ses actes (Cifali, 2020)? La figure 2 résume les apprentissages découlant de ce regard sur soi.

52 Figure 2. Apprentissage découlant de ce regard sur soi

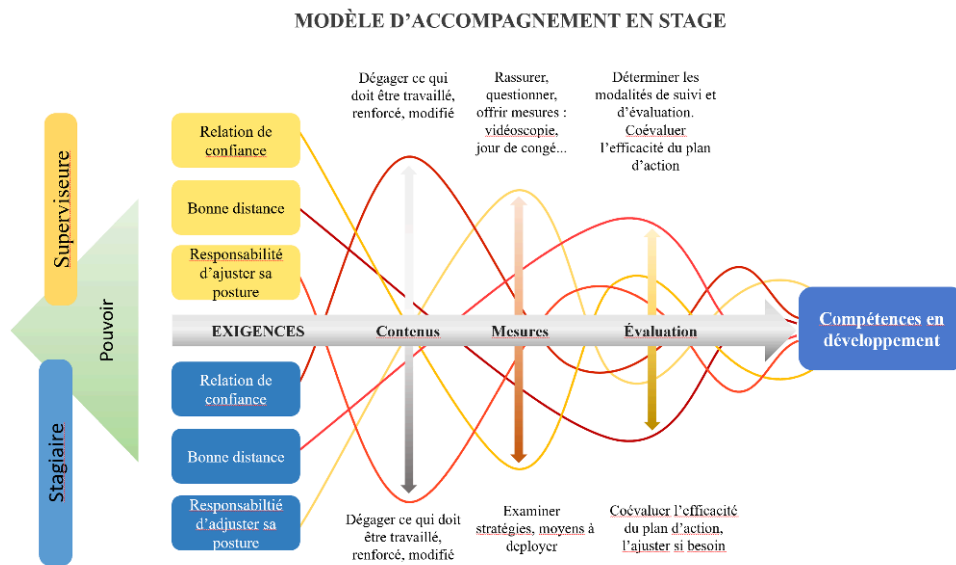




## 6. Interprétation

53 De ce travail de corréflexion émerge notre modèle d'accompagnement (objectif 3) en deux axes (figure 3): l'axe horizontal décrit le PAC, le vertical, la posture des superviseuses. L'axe horizontal reprend les composantes interactives du PAC, soit les **contenus d'apprentissage** à acquérir en fonction des visées propres à chaque stage, les **mesures** à mettre place et **l'évaluation** de leur efficacité. Sur le plan des contenus, il ressort que les 27 stagiaires rencontrent des difficultés en lien avec l'une ou plus d'une compétence professionnelle, incluant les savoirs à enseigner, les savoir-faire associés à la planification des activités d'enseignement et leur pilotage, à la gestion de classe et dans une moindre mesure, au savoir différencier et au savoir communiquer à l'écrit et à l'oral. Ces difficultés ne sont certes pas propres aux stagiaires en SH (Desbiens et al, 2019). Les stages sont indéniablement source de stress et d'anxiété chez de très nombreux étudiants (Desbiens et al., 2019). Notre recherche illustre cependant que les difficultés des stagiaires en SH sont souvent exacerbées par des défis personnels, notamment des difficultés à composer avec l'anxiété et les émotions, à s'organiser et à réaliser une gestion de classe efficace. La stabilité n'étant pas le propre du vivant, nous ne pouvons reprocher aux stages de ne pas laisser les stagiaires tranquilles dans leurs habitudes. Entrant en écho avec d'autres études (Griffiths, 2012; Moore, 2020), les données de notre recherche rappellent l'importance, lorsque le poids de ces défis personnels compromet la disponibilité cognitive et métacognitive, de diriger ces stagiaires vers des services adaptés à leurs besoins personnels afin qu'elles puissent déployer pleinement leurs compétences professionnelles.

Figure 3. Modèle d'accompagnement en stage



- 54 Ces données soulignent aussi qu'il importe de permettre aux stagiaires d'échouer afin de comprendre comment cet échec s'est fabriqué, ce qui était en jeu, ce qui leur revient (Cifali 2020). Parce que chaque relation induit une transformation de l'autre et de soi, Rosa (2019) ajouterait « que seule une relation résonnante » (p. 257) place la stagiaire à la recherche de ce qui lui échappe tout en restant disponible à ce qui survient. Cette relation résonnante saurait-elle naître de notre savoir interroger le sens de leurs interventions au présent de chaque situation? Nous continuons à porter cette question, notre recherche nous ayant convaincues que ce sont ces stagiaires à haut risque et en déni qui nous apprennent le plus sur notre savoir accompagner. Cette question n'évacue pas celle des mesures de soutien à leur proposer pour relever leurs défis professionnels concernant leur appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Nous constatons que les stagiaires engagées voient la pratique coréflexive comme une aide précieuse pour transposer leurs défis en objectifs et ces objectifs en actions (ex., relaxation, aides technologiques). Pour aussi penser quel soutien elles attendent de leur superviseure et, si réaliste, de leur EA. Il va sans dire cet accompagnement multiplie les échanges.
- 55 Penser ensemble les mesures à adopter et le soutien à recevoir à l'aide du PAC consolide le **lien de confiance** alors que le soutien par questionnement, étayage et modélisation installe la **bonne distance**. Les rétroactions et pistes de réflexion de la superviseure alimentent la montée en conscience de la stagiaire au regard des **exigences** du stage. Enfin, l'examen ensemble des défis et mesures éveillent la **responsabilité**. Ces composantes renvoient aussi bien à la posture de la stagiaire qu'à celle de la superviseure. Ce qui distingue la situation de supervision de stagiaires en SH à risque d'échouer, et encore davantage de celles en déni, c'est le surcroît d'effort et de temps investis et le stress associé. D'autres études corroborent ce résultat (Anderson, 2012, King 2019). Mais comme le notent les superviseures, il ne suffit pas d'actualiser ces mesures pour que les stagiaires se mobilisent. C'est ce qu'illustre l'axe vertical du modèle. Tout en reconnaissant l'importance du lien de confiance comme porte d'entrée des trois autres composantes de leur posture (bonne distance, exigence et responsabilité), les superviseures notent que ce lien peut être fragilisé, voire

compromis, par l'absence de disponibilité cognitive et émotionnelle d'une stagiaire. Dans leur effort pour sortir la stagiaire hors d'elle-même (Malherbe, 2001), les superviseuses se sentent à risque d'entrer dans une possible violence symbolique que Cifali (2018) décrit ainsi : « Une phrase idiote qui me revient : elle (ou il) ne va pas y arriver ». (p. 84).

## 7. Conclusion

- 56 Cette étude détaille, d'une part les composantes de l'accompagnement offert par cinq superviseuses à 27 stagiaires en SH en formation en enseignement. La coconstruction et l'expérimentation d'un PAC superviseure/stagiaire (objectif 1) a permis d'accompagner chaque stagiaire avec ses défis, ce qui s'est avéré fructueux pour la moitié d'entre elles. Un tiers a échoué alors que près d'un cinquième a abandonné le stage. Cette étude détaille d'autre part, la co-analyse interprétative de la *Posture* des superviseuses (objectif 2). Elle met en lumière comment certains défis impactent la concordance avec leurs valeurs, leurs compétences, leur mandat et leur choix de vie. Les deux axes du modèle d'accompagnement donnent à voir la complémentarité inhérente entre le PAC et *Posture*.
- 57 Alors que chaque superviseure exerce ce métier par choix, avec présence et bienveillance, ses projections et ses craintes ne peuvent ni ne doivent être éludées ou masquées. L'analyse interprétative de leur posture met en exergue que parfois, elles misent trop sur le lien de confiance au détriment de l'exigence et de la bonne distance, qu'à d'autres moments, elles mettent, au contraire, trop l'accent sur l'exigence et ce qu'elles nomment « responsabilisation » comme si leur appartenait le pouvoir de rendre l'autre responsable. Or, comme le soulignent Bourassa et Phillion (2020), à partir du moment où nous sommes dans une relation d'accompagnement, nous devons : 1) prendre en compte la complexité des facteurs en jeu et leurs liens subtils, 2) nous méfier de notre propension à donner conseil parce qu'avoir raison toute seule ne peut nous conduire à avoir raison à deux. Ce à quoi nous ajoutons la nécessité de nous méfier de nos angles morts en restant connectées à ce qui nous bouleverse (Cifali, 2019) chaque fois que la stagiaire, par son déni et l'agressivité avec laquelle elle l'exprime, nous fragilise. Pourrions-nous imaginer que ce que la stagiaire refuse est précisément ce qui devrait nous intéresser? Pourrions-nous l'imaginer ensemble pour ainsi, reprendre le fil de notre rencontre et explorer ce qu'elle refuse (Cifali, 2020). Se peut-il que, pour qu'elle s'engage, il faille nous engager à examiner la peur de chacune de nous devant son échec annoncé? Se peut-il que cela étant, nous ne ressentions plus son refus comme une attaque ou notre responsabilité? Se peut-il qu'ensemble, nous prenions la juste mesure de ce que qui se joue et du sens qu'il importe d'y donner (Cifali, 2020)? Comme le souligne Maes et al. (2018), il devient alors envisageable d'apprivoiser la difficulté pour y découvrir les actions à maintenir et celles qui méritent d'être repensées.
- 58 À cet égard, les quatre superviseuses ayant participé à la rédaction des PACs et à l'analyse interprétative de leurs postures contrastées d'une situation à une autre se disent que ce sont précisément ces stagiaires qui permettent d'enrichir leurs compétences de superviseuses. L'une d'elles s'est senti « monter en conscience sur l'effet de ses actions et de ses angles morts ». Travailler la part subjective de nos gestes professionnels, à titre de stagiaire ou de superviseure, assiste chacune de nous à

demeurer sur le terrain de l'éthique. Ce terrain ne peut faire l'économie de notre vulnérabilité, ces moments faits de « je n'y arriverai pas » / « elle n'y arrivera pas » (Cifali, 2018). En somme, l'association entre le PAC et la *Posture* nous a donné, comme superviseures, un élan pour coconstruire notre pensée réflexive de l'action.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, V. L. (2012). A study of the pedagogical strategies used in support of students with learning disabilities and attitudes held by engineering faculty [thèse de doctorat inédite]. University of Southern California, U.S.A.
- Association Québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH]. (2021). Statistiques annuelles. <https://www.aqicesh.ca/en/documentations/?id=60>
- Boucenna, S. (2014). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation*, 38. <https://edso.revues.org/1258>
- Bourassa, M., Menot-Martin, M. et Philion, R. (2021) *Neurosciences et éducation, pour apprendre et accompagner*. De Boeck Supérieur.
- Bourassa, M. et Philion, R. (2020). Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec. *Cliopsy*, 24,71-88.
- Bourassa, M., Bélair, L. M. et Chevalier, J. (2007). Liminaire. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-95). Presses de l'Université du Québec.
- Carré, P (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Charlier É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. De Boeck.
- Cifali, M. (2020). *Tenir parole. Responsabilité des métiers de la transmission*. PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien, Éthique des métiers de la relation*. PUF.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner*. PUF.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. (2019). Un modèle de posture et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situations professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 6-21.
- 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.
- Cunnah, W. (2015). Disabled students: identity, inclusion and work-based placements. *Disability et Society*, 30(2), 214-226.
- Desbiens, J-F., Habak, A. et Martineau. S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs des stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation*, 54,69-81.

- Dubost J. et Lévy A. (2002). Recherche-action et intervention. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie, positions et références* (p. 391-416). Érès.
- Dubost, J. (2006). *Analyse sociale et sociologie de l'intervention*. L'Harmattan.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Revue Pédagogie collégiale de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, 25(4), 1-10.
- Ellefsen, H. (2015). *Les accommodements : enjeux juridiques*. Comité interordre de la Mauricie. [document inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Finch, J., et Taylor. I. (2013). Failure to Fail? Practice Educators' Emotional Experiences of Assessing Failing Social Work Students. *Social Work Education*, 32(2), 244-258.
- 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>
- Heron J. et Reason P. (1997). A participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Houdé, O. (2021). *L'intelligence*. Que sais-je?
- Howlin, F., Halligan, P. et O'Toole, S. (2014). Development and implementation of a clinical needs assessment to support nursing and midwifery students with a disability in clinical practice: Part 1. *Nurse Education in Practice*, 14(5), 557-564.
- 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.
- Lacroix, A., Marchildon, A., et Bégin, L. (2017) Former à l'éthique en organisation, une approche pragmatiste. Presses de l'université du Québec.
- Lainey, P. (2014). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations*. JFD.
- Le Bouëdec G., Du Crest A., Pasquier, L. et Stahl R. (éd.). (2001). *L'accompagnement en éducation et formation* (p. 68-94). L'Harmattan.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer / vérifier »: une tension rencontrée par les superviseuses de stage des futurs enseignants? *Éducation et Formation*, 308, 95-106.
- Malherbe, J-F (2001). *Déjouer l'interdit de penser : Essais d'éthique critique*. Liber.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance? [essai]. *Études 1* (tome 412, p. 53-63).
- McWaine, D. M. (2012). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting*. [thèse de doctorat inédite]. Harold Abel of Social and Behavioral Sciences. Capella University, Minnesota. U.S.A.
- Moore, A. (2020). Constructing a Sense of Purpose and a Professional Teaching Identity: Experiences of Teacher Candidates with Disabilities. *Educational Forum*, 84(3) 272-285.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62,91-108.
- Philion, 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. Dans C. Lebel., L. Bélair., C. Van

- Nieuwenhoven., S. Colognesi (dir.), *Analyse du travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires en enseignement supérieur* (p. 57-73) *Phronésis*, 8(1).
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C. Nadon, M., Chapleau N., et Laplante., L. (2016). Les représentations du personnel enseignant quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? Dans M. Doucet et R. Philion (éd.), *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux* (p. 215-237). Revue Éducation et Francophonie.
- Rosa, H. (2019). *Résonance, une sociologie de la relation au monde*. La Découverte- Poche.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Taylor, S. S. (2012). Good Teaching: Strategies for teaching College Students with Disabilities. *The Researcher*, 24(2), 82-85.
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement : réflexion pour la formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C., Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-69). Presses Université du Québec.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Payot.

## NOTES

1. Puisque les personnes (superviseures, stagiaires) ayant participé à cette étude sont des femmes, le féminin est utilisé pour les désigner.

---

## RÉSUMÉS

Les universités québécoises connaissent une forte hausse d'étudiants en situation de handicap (ESH) créant une pression sur les superviseures qui les accompagnent en stage. Une étude exploratoire (Philion et al., 2019) propose de mettre l'accent sur un *savoir accompagner* dans une perspective de responsabilité partagée entre superviseur et stagiaire. Une recherche-action étudie depuis cette proposition. À cette fin, une communauté apprenante (CA) constituée de chercheuses et superviseures en formation à l'enseignement a coconstruit, par itérations, auprès de 27 stagiaires en situation de handicap (SH), un plan d'action concerté superviseure/stagiaire orienté vers les actions à poser de part et d'autre. Cette coconstruction a incité les membres de la CA à analyser leur posture de supervision sur base du cadre de référence de Bourassa (2019), lequel suggère qu'une relation de pouvoir s'installe dès lors qu'une personne plus expérimentée est responsable d'en accompagner une autre. Il stipule que, dans une relation de pouvoir, quatre variables interagissent : la confiance pour installer du lien, la bonne distance pour coconstruire du sens de ce qui se passe, l'exigence pour tirer la personne vers le haut et la responsabilité qui incombe à chaque partie. L'analyse des données met en évidence que les combinatoires

interactives entre ces variables jouent un rôle déterminant dans l'accompagnement offert aux stagiaires. En découle un modèle de supervision combinant « plan d'action concerté superviseure/stagiaire » et « Posture » afin que ces stagiaires bénéficient de conditions favorables à leur réussite.

Quebec universities are experiencing a sharp increase in students with disabilities (SWD) which brings their internship supervisors under pressure in a teacher-training program. An exploratory study (Philion et al., 2019) suggests that emphasis should be placed on knowing how to accompany in a perspective of shared responsibility. Since this study, a research action examines this proposal. A learning community of researchers and supervisors co-constructs a reflective analysis framework called a concerted action plan oriented on the actions to be taken on both sides, which was used to support 27 trainees with disabilities (TWD). The resulting action plans were then analyzed and interpreted based on Bourassa's (2019) frame of reference. This frame suggests that a power relationship arises when an experienced person is responsible for supporting another. The frame of reference states that in a power relationship four variables interact: the trust to establish the bond, the right distance to co-construct meaning from what is happening, the requirement to pull the person up and the responsibility that falls to each part. Data analysis shows that the interactive combinations between these variables play a decisive role in the support offered to trainees. The conclusion is a supervision model combining a concerted supervisor/trainee action plan so that these trainees benefit from favorable conditions for their success.

## INDEX

**Mots-clés :** accompagnement, superviseur, stage, étudiant en situation de handicap (ex., dyslexie, santé mentale, TDA/H)

## AUTEURS

### RUTH PHILION

Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada, Ruth.Philion@uqo.ca

### MICHELLE BOURASSA

Université d'Ottawa, Ottawa, Canada, Bourassa@uottawa.ca