

L'accompagnement en stage : point de vue d'étudiantes en situation de handicap de trois programmes universitaires formant à des professions relationnelles

Internship support as experienced by students with disabilities in three university programs in relational professions

El acompañamiento de la práctica profesional: punto de vista de estudiantes en situación de discapacidad de tres programas universitarios llevando a profesiones relacionales

Ruth Pillion, Christiane Bergeron-Leclerc, Isabelle St-Pierre, Isabelle Vivegnis et Caroline St-Jacques

Volume 52, numéro 1, printemps 2024

Prise en compte de la diversité étudiante en contexte de stage
The School and Diversity: Experiences of immigrant students and staff

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1111731ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1111731ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pillion, R., Bergeron-Leclerc, C., St-Pierre, I., Vivegnis, I. & St-Jacques, C. (2024). L'accompagnement en stage : point de vue d'étudiantes en situation de handicap de trois programmes universitaires formant à des professions relationnelles. *Éducation et francophonie*, 52(1).
<https://doi.org/10.7202/1111731ar>

Résumé de l'article

Les universités québécoises connaissent une hausse d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (ESH), ce qui crée une pression sur les formatrices les accompagnant en stage. Bien que la plupart d'entre elles soient sensibles à la nécessité de leur offrir un soutien, elles méconnaissent les mesures et les obligations légales auxquelles elles sont tenues afin que ces ESH aient une chance égale à celle de leurs pairs de réussir leur stage. Si quelques recherches portent sur le point de vue des formatrices quant aux défis rencontrés par les ESH, bien peu s'intéressent au point de vue des ESH quant à l'accompagnement souhaité pour remédier aux défis vécus en stage. Ce constat nous a amenées à solliciter la voix de stagiaires en situation de handicap par l'entremise d'un questionnaire. L'analyse des données met en évidence que ces stagiaires vivent des défis analogues à ceux vécus par plusieurs de leurs collègues sans handicap, mais qui semblent amplifiés par des défis spécifiques à leur condition. L'analyse met également en exergue le besoin des stagiaires d'être soutenues par des formatrices démontrant une ouverture à la différence afin de pouvoir parler de leurs défis en toute confiance, et de travailler à identifier, en concertation, les actions à poser pour réussir leur stage.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 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/>

L'accompagnement en stage : point de vue d'étudiantes en situation de handicap de trois programmes universitaires formant à des professions relationnelles

Internship support as experienced by students with disabilities in three university programs in relational professions

El acompañamiento de la práctica profesional: punto de vista de estudiantes en situación de discapacidad de tres programas universitarios llevando a profesiones relacionales

Ruth PHILION

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

Christiane BERGERON-LECLERC

Professeure titulaire, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
cblecler@uqac.ca

Isabelle ST-PIERRE

Professeure, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Isabelle.Saint-Pierre@uqo.ca

Isabelle VIVEGNIS

Professeure agrégée, Université de Montréal, Québec, Canada
Isabelle.Vivegnis@umontreal.ca

Caroline ST-JACQUES

Doctorante, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Caroline.St-Jacques@uqo.ca

Résumé

Les universités québécoises connaissent une hausse d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (ESH), ce qui crée une pression sur les formatrices les accompagnant en stage. Bien que la plupart d'entre elles soient sensibles à la nécessité de leur offrir un soutien, elles méconnaissent

les mesures et les obligations légales auxquelles elles sont tenues afin que ces ESH aient une chance égale à celle de leurs pairs de réussir leur stage. Si quelques recherches portent sur le point de vue des formatrices quant aux défis rencontrés par les ESH, bien peu s'intéressent au point de vue des ESH quant à l'accompagnement souhaité pour remédier aux défis vécus en stage. Ce constat nous a amenées à solliciter la voix de stagiaires en situation de handicap par l'entremise d'un questionnaire. L'analyse des données met en évidence que ces stagiaires vivent des défis analogues à ceux vécus par plusieurs de leurs collègues sans handicap, mais qui semblent amplifiés par des défis spécifiques à leur condition. L'analyse met également en exergue le besoin des stagiaires d'être soutenues par des formatrices démontrant une ouverture à la différence afin de pouvoir parler de leurs défis en toute confiance, et de travailler à identifier, en concertation, les actions à poser pour réussir leur stage.

Mots-clés: Étudiantes en situation de handicap; stage; université; accompagnement; accommodement

Abstract

Quebec universities are experiencing an upsurge in students with disabilities (SWD), which creates pressure on internship supervisors. Although most supervisors know that these students need support, they are unaware of the measures and legal obligations in place to ensure that SWD have the same opportunities for success as their peers. While some studies focus on supervisors' observations of the challenges faced by SWD, very few examine the views of SWD about the kind of support they need to meet the challenges of their practicums. This observation led us to seek out the voices of SWD through a questionnaire. The analysis of the data highlights that these students experience challenges similar to those of many of their colleagues without disabilities, but which seem amplified by challenges specific to their condition. The analysis also highlights the need for students to be supported by supervisors who are open to differences, providing an atmosphere of safety for discussing challenges and for working together to identify the actions to be taken to ensure a successful internship.

Resumen

Las universidades quebequenses conocen un aumento de estudiantes en situación de discapacidad (ESH por su sigla en francés), lo cual genera una presión sobre las formadoras que les acompañan en su práctica profesional. Si bien la mayoría de ellas están preocupadas por la necesidad de ofrecerles apoyo, desconocen las medidas y las obligaciones legales que les incumben para que estas ESH cuenten con igualdad de oportunidades con respecto a sus pares en el éxito de su pasantía. Aunque algunas investigaciones tratan del punto de vista de las formadoras en cuanto a los desafíos encontrados por las ESH, muy pocos trabajos se interesan por el punto de vista de las ESH respecto al acompañamiento deseado para remediar los desafíos vividos en la pasantía. Esta constatación nos ha llevado a solicitar, por medio de un cuestionario, la opinión de practicantes en situación de discapacidad. El análisis de los datos pone en evidencia que estas estudiantes en práctica viven desafíos análogos a los que experimentan varias de sus colegas sin discapacidad, pero que parecen ser amplificados por características específicas de su condición. El análisis destaca la necesidad de las estudiantes en práctica de estar apoyadas por formadoras que demuestran una apertura a la diferencia, con el fin de poder hablar de sus desafíos con toda confianza y de trabajar a identificar en concertación las acciones a realizar para lograr su práctica profesional.

INTRODUCTION

Les universités font face à une forte croissance des étudiantes et étudiants¹ en situation de handicap (ESH). Dans les programmes professionnalisants, cette croissance crée une pression sur les responsables de la formation pratique qui doivent accompagner les étudiantes à composer avec les défis occasionnés par leurs conditions, qu'il s'agisse de déficiences ou de troubles (Bourassa et Phillion, 2020). À cet égard, ces formatrices universitaires et de terrain² s'interrogent sur leurs rôles et leurs responsabilités. Alors que certaines craignent que le soutien offert compromette l'atteinte des exigences du programme, d'autres se demandent quel accompagnement leur offrir pour composer avec les défis des ESH (Crouch, 2019). Afin de répondre à cette préoccupation, nous avons mené une recherche collaborative³ impliquant formatrices et stagiaires en situation de handicap (SH). Dans cet article, nous exposons le point de vue des stagiaires. Après avoir présenté l'état des connaissances articulées autour des défis liés à la formation en stage des ESH, nous définissons la notion d'accompagnement. La démarche méthodologique est ensuite présentée, ainsi que les résultats et leur interprétation.

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Au Québec, de plus en plus d'ESH effectuent des études universitaires (AQICESH, 2021). Ces ESH représentent deux groupes distincts, soit ceux et celles ayant une déficience physique (visuelle, auditive, motrice, organique, de la parole et du langage) ou ayant une déficience d'ordre psychique ou neurologique généralement associée à un trouble (de santé mentale, du déficit de l'attention, d'apprentissage, du spectre autistique) (Fougeyrollas, 2016). Parmi ces ESH, plusieurs sont dans un programme professionnalisant (Phillion et al., 2019), ce qui crée une pression sur les formatrices impliquées dans leur formation pratique (McWaine, 2012). Bien que la plupart de ces formatrices soient sensibles à la nécessité de leur offrir un soutien adapté, elles méconnaissent les mesures d'accommodement et d'accompagnement (ci-après nommées « mesures ») à offrir en contexte de stage, et les obligations légales auxquelles elles sont tenues afin que les stagiaires aient une chance de réussir leur stage équivalente à celle de leurs pairs (Ellefsen, 2015). Comme il n'existe pas de balises spécifiques pour orienter les mesures à offrir en lien avec les stages (King, 2019; Phillion et al., 2019), 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 (Taylor, 2012) et demandent à être guidées (Lebel et al., 2016). Une étude menée par notre équipe (Phillion et al., 2019, p. 67) a permis de répertorier six catégories de défis rencontrés par les formatrices dans leur accompagnement d'ESH en stage : 1) s'adapter aux particularités du milieu d'accueil; 2) maîtriser le langage écrit, 3) maîtriser les savoirs et savoir-faire; 4) réguler les 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. Ces défis font écho à ceux soulignés dans plusieurs études portant sur les programmes orientés vers les professions relationnelles, comme le travail social (GlenMaye et Bolin, 2007), la psychologie ou le counselling (Capps 2008; Chan et Johnson, 2011), l'enseignement (Csoli et Gallagher, 2012; Griffiths, 2012; Leyser et al., 2011) et les sciences infirmières (Crouch, 2019; Symes, 2014). Ces auteurs mentionnent aussi des préoccupations liées à l'éthique (confidentialité, atteinte à la sécurité d'autrui), au jugement évaluatif (atteinte des objectifs) et au travail additionnel requis pour accompagner la réflexion de stagiaires vivant avec l'un des troubles nommés précédemment.

L'étude de Phillion et al. (2019) a également mis en évidence quelques mesures à offrir en amont, pendant et après le stage lorsque la stagiaire vit un abandon ou un échec. Toutefois, au-delà de mesures d'accommodement peu nombreuses – lesquelles se déclinent en trois types : gestion flexible du temps, choix des formatrices et des milieux de stage disposés à offrir un soutien à des ESH, et accès à des aides technologiques –, « ce sont les mesures d'accompagnement qui se révèlent être la pierre angulaire pour relever les défis rencontrés par les stagiaires » (Phillion et al., 2019, p. 67). Ce constat est confirmé par quelques études (Hill, 2016; King, 2019; Lund, 2020) portant sur l'expérience de stagiaires en SH. Or, ces études ne précisent pas les mesures d'accompagnement offertes par les formatrices universitaires ou de terrain, ni celles souhaitées par les stagiaires pour répondre à leurs besoins. Ce constat nous a amenées à donner une voix à des stagiaires en SH par l'entremise de deux objectifs : 1) décrire les principaux défis rencontrés par les stagiaires en SH et les facteurs pouvant aggraver ces défis; 2) définir les mesures d'accompagnement souhaitées par ces dernières de la part des formatrices de terrain et des formatrices universitaires afin de les aider à composer avec leurs principaux défis.

CADRE CONCEPTUEL

L'accompagnement en stage

Le concept clé de la présente étude est l'accompagnement en stage. Les écrits en proposent une multitude de définitions (Boucenna, 2015), puisque chaque accompagnement est lié à un contexte culturel et met en interaction des personnes ayant des représentations différentes de leurs rôles (Vivegnis, 2018). De plus, un jugement hâtif tributaire des représentations personnelles des formatrices de terrain ou des formatrices universitaires peut compromettre la qualité et la justesse des mesures d'accompagnement adoptées (Lebel et al., 2016). Comme le mentionnent différents auteurs (Bourassa et Phillion, 2020; Griffiths, 2012; Jacobs, 2021), ces mesures doivent être réfléchies dans un esprit d'ouverture et de bienveillance, ce qui présuppose une posture constructiviste reposant sur quatre composantes (Phillion et Bourassa, 2023) : 1) la confiance, qui relève de notre savoir créer un lien essentiel; 2) la bonne distance, qui permet d'entrer ensemble en curiosité sur le sens à attribuer à ce qui se passe, incluant les défis rencontrés; 3) l'exigence, celle qui tire la stagiaire vers le haut en ajustant les rétroactions et l'accompagnement au vu de ses besoins; et 4) la responsabilité de chacune (formatrice et stagiaire) quant aux actions à poser et à repenser pour cheminer en stage. Ces composantes et ce qu'elles impliquent constituent le cadre de référence sur lequel nous appuyons l'interprétation des résultats.

MÉTHODOLOGIE

S'inscrivant dans une posture épistémologique de compréhension (Charmillot et Dayer, 2007) cette recherche est exploratoire et utilise une approche mixte combinant des données quantitatives et qualitatives obtenues par le biais d'un questionnaire qui sollicite l'expérience individuelle de stagiaires en SH.

Les participantes à la recherche

Deux universités québécoises ont participé à cette étude⁴. Durant l'année universitaire 2020-2021, un questionnaire en ligne a été envoyé par les coordonnatrices de stages aux stagiaires des programmes des Sciences de l'éducation, de Travail social et de Sciences infirmières. Les coordonnatrices ont invité à y répondre les stagiaires en SH ayant effectué un ou plus d'un stage pour lesquels elles ont rencontré des défis. Cinquante stagiaires l'ont rempli⁵.

Instrument de collecte de données

Le questionnaire a été élaboré en tenant compte de la recension des écrits portant sur les mesures d'accommodement destinées aux ESH, de l'étude de Phillion et al. (2019) susmentionnée et des ajustements proposés par les personnes ayant participé au processus de validation constitué de deux étapes : la première a consisté à le faire évaluer par trois chercheuses connaissant les enjeux du sujet traité (Dillman, 2014); la deuxième a consisté à demander à deux stagiaires en SH d'identifier les questions pouvant porter à confusion. Une révision finale a été effectuée par deux stagiaires en SH. Toutes les questions ont été formulées de manière à offrir des choix de réponses entre plusieurs énoncés (liste déroulante) et une invitation à préciser chacune des réponses. Le questionnaire était constitué de deux sections. La première comportait des questions permettant d'établir le profil des participantes (programme d'études, conditions diagnostiquées). La deuxième section portait sur trois thèmes constitués de plusieurs énoncés : 1) tous les défis rencontrés en contexte de stage (voir les énoncés du Tableau 1); 2) les facteurs ayant aggravé les défis rencontrés (type de stage, attentes relatives au stage, gestion du temps, remise des travaux, savoirs à démontrer, relation avec les formatrices) et leurs effets; 3) les mesures d'accommodement (horaire modifié, temps additionnel, report de la prise en charge autonome, tablette pour prise de notes) et d'accompagnement souhaitées de la part de leurs formatrices (attitude, type de rétroaction, questions guidant la réflexion, proposition d'outils, de stratégies). Ces thèmes et énoncés ont orienté l'analyse des données.

L'analyse des données

Des analyses quantitatives descriptives (fréquence, moyenne) avec le logiciel SPSS ont été réalisées pour dresser le portrait des participantes (programmes, conditions et défis). Une analyse qualitative (Paillé et Mucchielli, 2012) des commentaires portant sur les facteurs ayant aggravé leurs défis et les mesures souhaitées a été effectuée via le logiciel Nvivo.

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Le profil des participantes

Parmi les 50 participantes, 36 % (n = 18) sont en Sciences de l'éducation (É-P1 à P18), 46 % (n = 23) sont en Travail social (TS-P19 à P41) et 18 % (n = 9) en Sciences infirmières (SI-P42 à P50). Les conditions, parfois mixtes, des 50 participantes se répartissent comme suit : (70 %) (n = 35) sont aux prises avec un ou plus d'un trouble de santé mentale, 40 % (n = 20) ont un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), 8 % (n = 4) ont un trouble d'apprentissage, tandis que 2 % (n = 1) ont un trouble du spectre autistique.

Les défis rencontrés par les participantes

En réponse à l'objectif 1, il en ressort que la majorité des participantes (94 %) rencontrent aux moins deux défis, et 76 % sont aux prises avec quatre défis et plus. Le Tableau 1 présente en pourcentages les défis rencontrés par les participantes. Par ordre d'importance, les défis soulignés par au moins 30 % des participantes sont : composer avec leur anxiété (86 %), organiser et gérer leur temps (68 %), composer avec leurs émotions (60 %), rédiger les travaux de stage dans les délais prescrits (58 %), divulguer leurs besoins (40 %), rédiger des notes de terrain (58 %), et démontrer leurs savoir-faire (34 %).

Bien que ces défis ne soient pas spécifiques aux stagiaires en SH et que les stages génèrent du stress et de l'anxiété chez de très nombreuses personnes étudiantes (Desbiens et al., 2019), les résultats montrent, à l'instar d'autres études (Hill, 2016; Griffith, 2012), que, pour les stagiaires en SH, ces

difficultés sont exacerbées par les défis inhérents à leur condition, notamment des difficultés à composer avec l'anxiété et les émotions, et des défis d'organisation et de gestion de temps, auxquels peuvent s'ajouter des facteurs aggravants.

Tableau 1

Les défis rencontrés

Défis	N ^{bre} en %
Composer avec l'anxiété, le stress	86 %
Organiser, gérer son temps	68 %
Composer avec ses émotions	60 %
Rédiger ses travaux et son stage dans les délais	58 %
Rédiger ses notes de terrain	58 %
Divulguer ses besoins	40 %
Démontrer son savoir-faire	34 %
Communiquer efficacement à l'oral	26 %
Entrer en relation avec le personnel du milieu (scolaire, santé)	20 %
Démontrer ses savoirs	18 %
Respecter les règles écrites	18 %
Relations avec les patients ou les élèves	10 %

Les facteurs aggravants

À la question invitant les participantes à préciser si elles ont rencontré des facteurs ayant pu aggraver leurs défis (objectif 1) et, le cas échéant, leurs effets sur ces défis, 92 % des participantes soulignent l'un ou l'autre des 6 facteurs (Tableau 2) présentés ci-dessous. Selon 72 % des participantes, ces facteurs contribuent à augmenter leur anxiété, leur stress et les symptômes associés à leur condition (ex. : angoisse, anxiété de performance, difficulté d'attention, symptôme des troubles de santé mentale, procrastination).

Tableau 2

Facteurs aggravant les défis des stagiaires

Facteurs aggravants	N ^{bre} en %
1. La quantité de travaux	74 %
2. La gestion du temps sur le terrain	48 %
3. Les attentes plus élevées que le stage précédent	48 %
4. Nouveaux savoirs à démontrer	48 %
5. Tension avec les formatrices	24 %
6. Se sentir jugée au regard de leur diagnostic	6 %

La quantité de travaux

La quantité de travaux, jugée trop importante par 74 % des stagiaires, oblige 34 % d'entre elles à travailler tard en soirée ou la nuit, affectant ainsi leur hygiène de vie (alimentation, sommeil) et générant du surmenage, ce qu'exprime la P3-É⁶ : « Fatigue constante en raison de ma lenteur d'exécution des travaux. Peur de ne pas y arriver, obligation de travailler la nuit. » Lorsqu'elles sont mères, des difficultés à concilier la famille et les travaux de stage sont évoquées par six d'entre elles, dont l'une écrit : « Les besoins de mon bébé ainsi que mon sommeil influençaient ma concentration pour effectuer les travaux et les délais occasionnaient beaucoup de stress. » (P21-TS) Neuf participantes mentionnent un manque de disponibilité cognitive entraînant des travaux faits hâtivement et sans relecture, et une remise hors délai pour quatre d'entre elles, comme en témoigne cette participante : « Difficile de composer avec la remise des travaux, les échéances sont très stressantes, cela affecte mon sommeil. » (P20-TS)

La gestion du temps sur le terrain

La gestion du temps sur le terrain nécessite une acclimatation qui ne va pas de soi pour 48 % des participantes. Elles mentionnent que suivre le rythme imposé, gérer les imprévus, s'ajuster à l'horaire du milieu et au trop-plein de détails génère une surcharge cognitive engendrant des risques d'oublier, ce qu'exprime la P5-É : « Toutes les cloches me volaient de l'énergie (sensibilité aux bruits), les horaires changeants et difficiles à mémoriser m'étourdissaient. »

Les attentes plus élevées que le stage précédent

Dans un même ordre d'idées, les attentes plus élevées que le stage précédent constituent un obstacle souligné par 48 % des participantes. Selon 11 stagiaires, cela contribue à générer de l'anxiété de performance associée à la peur d'échouer et de ne pas démontrer assez d'autonomie, ce qu'exprime la P3-É : « Cela me cause de l'anxiété, j'ai peur de ne pas être assez efficace et autonome. » Six stagiaires soulignent un épuisement occasionné par les attentes et la surcharge de travail inhérente à celles-ci, et disent avoir manqué de préparation en amont du stage. Une stagiaire indique : « Il y a beaucoup de critères à respecter lorsque nous évoluons en institutionnel, le stage I ne nous prépare pas à cela. » (P22-TS) Six stagiaires en enseignement mentionnent avoir dû gérer des classes complexes (multiniveaux, troubles de comportement) nécessitant un niveau de compétences élevé en comparaison avec leur stage précédent.

Les nouveaux savoirs à démontrer

Un manque de préparation en amont du stage est également nommé par 48 % des stagiaires, celles-ci se sentant dépassées par les nouveaux savoirs à démontrer. Parmi ces stagiaires, 26 % soulignent ne pas avoir le temps d'intégrer ces savoirs, de faire des liens ou de lire ce qui est proposé, ce qui génère de la fatigue, des oublis et un sentiment d'incompétence. À cet égard, une participante écrit :

Je vivais une surcharge avec toutes les informations à assimiler. Je n'avais aucune expérience en intervention, j'en avais beaucoup à rattraper. La gestion difficile de mes émotions a fait en sorte que j'avais plus de difficultés à mémoriser mes nouveaux savoirs, ma concentration étant quasi nulle.
(P22-TS)

Six stagiaires en enseignement se sentent également dépassées au regard de la quantité de nouveaux savoirs à enseigner, ce qui influence leur gestion de classe : « J'ai dû faire de l'adaptation et composer avec les comportements violents, sans formation. Il y en avait beaucoup à apprendre (improvisation). » (P17-É) Enfin, une stagiaire en SI écrit : « Il y avait trop de savoirs à intégrer, beaucoup de lectures, je ne retenais pas ce que je lisais. » (P50)

Tension avec les formatrices

Douze stagiaires (24 %) soulignent vivre de la tension avec leur formatrice universitaire ou de terrain. À cet égard, cinq stagiaires en enseignement, une en travail social et une en sciences infirmières, soulignent de la solitude, la peur d'être jugée et de ne pas être comprise. Une stagiaire (P3-É) « n'ose pas demander de soutien », une autre souligne ne « pas arriver à prendre sa place » (P1-É), une troisième écrit : « Ma préceptrice ne comprenait pas comment mon TDA influençait ma performance. Elle considérait que c'était une excuse et que je devais trouver les moyens pour m'adapter. » (P50-SI) De manière similaire, les six stagiaires ayant mentionné vivre de la tension avec leur formatrice universitaire mentionnent aussi vivre de l'anxiété occasionnée par la peur d'être prise au piège, ce qu'exprime la P5-É : « Malgré mon 300 %, il pouvait y avoir des mouches cachées sous le tapis, qui pouvaient me surprendre à tous moments. Les façons de faire de cette superviseure sont inscrites dans mon traumatisme. » Se sentant incomprises, elles font le constat d'une communication lacunaire, ce que l'une d'entre elles exprime comme suit : « Perceptions de mes intentions erronées, lacunes de communication bidirectionnelles. » (P39-TS)

Se sentir jugées au regard de leur diagnostic

Enfin, trois stagiaires précisent se sentir jugées au regard de leur diagnostic. Selon les propos de la P39-TS, « le diagnostic et la médication sont perçus par la formatrice de terrain comme un problème et non un effort pour m'adapter ». Une autre souligne : « J'avais l'impression qu'on ne me croyait pas. Mon superviseur ne voulait pas que je parle de mon TDA. » (P50-SI)

Ces six facteurs, soulignés par les participantes, sont essentiellement les mêmes que ceux rapportés dans plusieurs écrits portant sur la formation de stagiaires en général (Gusew et Côté, 2017; Lebel et al., 2015), notamment la quantité importante de travaux, les attentes toujours plus importantes d'un stage à l'autre et le sentiment d'une formation qui ne prépare pas à exercer le métier sur le terrain (Hill, 2016; Vivegnis, 2018). Toutefois, ce qui semble distinguer les participantes de leurs pairs sans SH, c'est l'effet d'amplification du stress et de l'anxiété associés à leur condition, créant une surcharge cognitive et émotionnelle se manifestant par des difficultés importantes de concentration, d'attention et de mémorisation, ainsi que par des réactions de figement dues à la peur d'échouer ou d'être jugée (Bourassa, 2006). Ces réactions rendent vain ou peu efficient tout effort investi, et ce, de manière encore plus marquée chez les stagiaires ayant un trouble de santé mentale (Anderson, 2012; King 2019), a fortiori lorsque les stagiaires vivent des tensions avec leurs formatrices ou qu'elles ne reçoivent pas l'accompagnement souhaité.

Mesures d'accompagnement souhaitées

Ce sont 74 % des stagiaires issues des trois programmes qui ont effectué des commentaires (n = 116) sur les mesures d'accompagnement souhaitées de la part des formatrices (objectif 2). Parmi ces stagiaires, 58 % ont émis au moins un commentaire concernant les formatrices de terrain et 62 % les formatrices universitaires. L'analyse permet de constater que les stagiaires souhaitent les mêmes mesures des deux formatrices. Présentées ci-dessous en cinq catégories (Tableau 3), ces mesures semblent offrir des réponses permettant de remédier aux facteurs aggravants susmentionnés.

Tableau 3

Mesures d'accompagnement souhaitées

Mesures d'accompagnement	N ^{bre} en %
1. Disponibilité et ouverture	48 %
2. Allègement des exigences et des travaux	33 %
3. Clarté des attentes	33 %
4. Rétroactions fréquentes	33 %
5. Soutien au développement des stratégies (étayage)	20 %

Disponibilité et ouverture

La première catégorie répertoriée révèle que 48 % des stagiaires souhaitent de la disponibilité et de l'ouverture à la différence de la part de leur formatrice. Elles soulignent l'importance d'obtenir un accompagnement individuel pour entrer en conversation et identifier des solutions avec leur formatrice. À l'instar de ce qui est mentionné par Pillion et Bourassa (2023), elles souhaitent une relation de confiance qui se traduit par de l'empathie, de l'écoute attentive sans jugement, par la possibilité de parler de leurs défis en toute confiance et une sensibilité aux défis rencontrés. Deux stagiaires le mentionnent comme suit :

J'aurais aimé une relation de confiance, non de crainte ou de culpabilité de ne pas faire la bonne chose. (P17-É)

Attitude de confiance plutôt que du dénigrement, du genre : « C'est sûr que tu es à ta place, mais je ne sais vraiment pas où est ta place. » (P50-SI)

Cette ouverture passe par la croyance que les stagiaires ont des compétences pour réussir le stage, comme le mentionnent ces deux étudiantes :

Savoir qu'on croit en moi, en mes capacités et compétences en développement. (P32-TS)

Une attitude que toute personne désireuse est capable d'être formée, et la confiance que chaque personne amène des aptitudes uniques à la profession. (P47-SI)

Selon cinq stagiaires, l'ouverture nécessite une connaissance des différentes conditions et des défis inhérents, ce qui semble faire défaut à certaines formatrices, comme le précisent deux stagiaires :

Que les préceptrices puissent avoir une base de connaissances sur comment soutenir une stagiaire en SH. (P47-SI)

Que l'université sensibilise le milieu de stage envers les stagiaires ayant un TDAH ou une autre condition. (P50-SI)

Cette connaissance pourrait, selon cette dernière, éviter des jugements hâtifs, « en essayant de comprendre, du moins ne pas juger ». (P50-SI)

Faisant écho à différentes études (Jacobs, 2021; Lund, 2020; Sellmaier, 2020), ces propos traduisent le manque de connaissances de certaines formatrices à l'égard des défis pouvant être rencontrés par les stagiaires en SH. À cela s'ajoute souvent un inconfort des formatrices face au dévoilement des histoires personnelles quant à la détresse vécue, notamment, par des stagiaires ayant un trouble de santé mentale, certaines étant paralysées devant le sentiment d'être incomprises et la peur de l'échec (Smith et Cashwell, 2011; Vanderclayen et al., 2018). À cet effet, Kiesel et al. (2018) soulignent la nécessité d'offrir des formations portant sur les enjeux associés à la divulgation, au savoir nécessaire pour appréhender les besoins des ESH et les mesures à privilégier pour y répondre, et ce, dans une logique de responsabilité partagée au sein de laquelle formatrice et stagiaire sont invitées à identifier les solutions pour composer avec les défis rencontrés (Philion et Bourassa, 2023).

Allègement des exigences et des travaux

Cette deuxième catégorie constitue une solution en réponse à la grande charge de travail associée aux stages. Plus du tiers des stagiaires souhaitent un allègement de leur tâche sur le terrain, du temps libre pour effectuer leurs travaux durant les heures de stage, du temps additionnel pour l'analyse des dossiers et un délai pour la remise des travaux. Les commentaires qui suivent sont représentatifs de ces requêtes : « J'aurais aimé avoir une période libre par semaine pour m'organiser mentalement et planifier mes travaux » (P17-É); « Avoir du temps additionnel pour l'analyse des dossiers. » (P48-SI) De plus, deux étudiantes en travail social (P39 et 44) souhaiteraient que les fautes de français ne soient pas évaluées. L'une (P39) mentionne qu'elle « perd systématiquement un 20 % de la note globale ».

Ces commentaires rappellent la tension soulevée dans plusieurs écrits (Hill, 2016; Lund et al., 2016; Philion et al., 2019) entre l'obligation d'offrir des mesures (accommodement et accompagnement) et l'atteinte des objectifs de stage, laquelle s'évalue par le développement des compétences transversales et spécifiques à chaque programme de formation (Tang, 2008). Cela nécessite que les formatrices prennent conscience de leur subjectivité et de leurs représentations personnelles (Lebel et al., 2016) quant aux critères, exigences et objectifs du stage (Knight, 2006; Philion et Bourassa, 2023) et qu'elles départagent les compétences à démontrer sans recours à des mesures d'accommodement (ex. : savoir écrire correctement en contexte d'enseignement) des compétences qui peuvent être démontrées avec le soutien de mesures (ex. : temps additionnel pour évaluer un dossier, un logiciel correcteur pour rédiger les notes de terrain). Les types de compétences à démontrer doivent donc être clarifiés dès le début du stage, incluant les mesures permettant de les atteindre (Ellefsen, 2015), en veillant à ce que la sécurité des patients ou des élèves ne soit nullement compromise (King, 2019; Philion et al., 2019).

Clarté des attentes

Cette troisième catégorie concerne 33 % des stagiaires qui souhaitent que les formatrices précisent, en amont ou au début du stage, les attentes spécifiques, les notions à connaître ou à développer en lien avec le terrain et les travaux. Elles souhaitent également qu'on clarifie le niveau d'autonomie demandé : « J'aurais aimé qu'on me mentionne qu'il y a une limite à ce que je dois démontrer comme autonomie. Avoir les notions à enseigner dès le début du stage pour pouvoir me préparer. » (P3-É) La P5-É exprime le besoin de connaître les règles et codes implicites du milieu (ex. : attitude

face à la direction) : « Comme je craignais de ne pas arriver à l'heure, j'ai répondu de manière expéditive à la directrice. J'étais dans ma bulle. J'aurais aimé qu'on clarifie les comportements sociaux à adopter et non qu'on pense que je ne saurais pas y faire. »

Ces propos renforcent l'importance pour les acteurs du milieu de bien connaître les défis de leurs stagiaires associés à leur condition (Jacobs, 2021; Lund, 2020; Sellmaier, 2020; Symes, 2014), en évitant de faire ou de penser pour elles, ce qui nécessite de savoir installer la bonne distance, celle qui invite à accompagner les stagiaires là où elles se trouvent et là où elles souhaitent se rendre (Philion et Bourassa, 2023). Pour une étudiante ayant vécu deux échecs en stage (P50-SI), la clarification des attentes devrait se faire par la mise en place d'un plan d'accompagnement élaboré avec ses formatrices en amont du stage et revu en cours de stage. Il s'agit d'ailleurs d'une mesure proposée par Philion et Bourassa (2023), et Rankin et al. (2009). À cet égard, l'étudiante écrit : « J'aurais aimé préparer ma venue en stage avec les formatrices; préciser les objectifs de stage de façon SMART⁷, définir le rôle et les attentes de manière mesurable. » (P50-SI) Elle ajoute que préparer son stage signifie également « tenter d'expliquer mes défis associés à mon diagnostic, ce qui est difficile ». En fait, cette stagiaire souhaite pouvoir examiner avec ses formatrices l'identification de solutions et le soutien qu'elles peuvent offrir.

Rétroactions fréquentes

La quatrième catégorie, également soulignée par 33 % des stagiaires, porte sur *la fréquence des rétroactions*. Globalement, elles souhaitent des rétroactions constructives, fréquentes de la part de la formatrice de terrain et hebdomadaires pour la formatrice universitaire. Ces rétroactions essentielles pour favoriser l'atteinte des exigences du stage (Philion et Bourassa, 2023) doivent favoriser la mise en valeur de leurs forces et des aspects à travailler, incluant leurs travaux. Ce commentaire exprime ce besoin : « Pour m'aider à m'améliorer, j'aurais aimé une critique constructive, me sentir moins dénigrée, pouvoir parler de mes bons coups. » (P31-TS)

Développement de stratégies et étayage

La cinquième catégorie porte sur deux mesures d'accompagnement : soutien au développement de stratégies et étayage. La première mesure est relatée par 20 % des stagiaires qui comptent sur leurs formatrices pour apprendre à composer avec leurs défis, qu'il s'agisse de savoir composer avec leur anxiété ou leurs émotions, d'apprendre comment être plus attentive et mieux mémoriser, ou encore pour la prise de notes de terrain. L'une d'entre elles le précise comme suit : avoir des « conseils pour la prise de notes, gérer les différents dossiers, stratégies pour maximiser l'efficacité de mon organisation, avoir des trucs pour filtrer tous les stimuli ». (P50-SI)

Afin d'atteindre les exigences du stage, huit stagiaires désirent être guidées « pas à pas » et profiter d'étayage. Ce soutien peut prendre la forme de coenseignement ou de coélaboration d'une planification d'une leçon, ce qui nécessite un engagement en temps de la part des formatrices : « J'aurais aimé un étayage en coenseignement dès la première journée de stage. Me faire diriger dans mes planifications d'enseignement. » (P3-É) Pour certaines stagiaires, cela signifie avoir « un atelier de mise à niveau les vendredis après-midi » (P45-SI), ou encore se faire « montrer comment faire une technique de soin » (P46-SI), ce qui lui a été refusé sous prétexte d'un manque de temps.

En somme, les stagiaires souhaitent apprendre à composer avec leurs défis par le développement de stratégies et elles ont besoin de soutien sous la forme de rétroactions et d'étayage pour parfaire leurs savoirs, ce qui nécessite, comme le soulignent plusieurs auteurs (Howlin et al., 2014; King, 2019; Philion et Bourassa, 2023), un engagement réciproque et un travail additionnel requis de la part des formatrices pour accompagner la réflexion de stagiaires

CONCLUSION

Bien que les stages soient des sources de stress et d'inconfort chez de nombreux étudiants (Gusew et Côté, 2017; Hill, 2016; Kosnik, 2009), notre étude met en évidence qu'à ces sources de stress s'ajoutent, pour plusieurs stagiaires en SH ayant un trouble (de santé mentale, d'apprentissage, d'attention, du spectre autistique), des défis importants qui peuvent les paralyser ou atténuer leurs capacités à apprendre et à démontrer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Peu importe le programme de formation, il ressort de cette étude que les défis personnels associés au trouble des stagiaires sont exacerbés par des facteurs propres au contexte de stage (quantité importante de travaux, nouveaux savoirs à intégrer), incluant l'attitude de certaines formatrices, mal préparées et peu habiles à les soutenir.

Bien que les participantes à cette recherche ne soient pas représentatives de toutes les stagiaires en SH, il demeure que les conclusions éclairent ce qui peut être déployé pour mieux accompagner les stagiaires en SH. Incidemment, à l'instar de ce qui est proposé par différents auteurs (Philion et al., 2019; Csoli et Gallagher, 2012), l'université doit s'assurer d'offrir une formation portant sur les défis pouvant être rencontrés par les stagiaires en SH aux formatrices qui encadrent ces étudiantes. Cette formation doit également porter sur l'obligation de leur offrir des mesures qui tiennent compte de la singularité des stages (Lebel et al., 2016; Tang, 2008) et de leurs besoins, afin de leur offrir les moyens de leur réussite sans pour autant diminuer l'atteinte des objectifs du stage.

À l'égard de l'accompagnement souhaité, pour peu qu'en début de stage les formatrices démontrent une ouverture, de l'empathie et de l'écoute attentive sans jugement, les stagiaires semblent disposées à parler de leurs défis en toute confiance et à travailler à identifier, en concertation avec leurs formatrices, les actions à poser pour réussir leur stage. Il peut s'agir d'allègements de certaines exigences du stage et de travaux à produire. En outre, elles souhaitent connaître les attentes claires et spécifiques du stage, ce qui est prescrit, les règles et les codes implicites. Conscientes de la nécessité de parfaire leurs savoirs et savoir-faire, elles souhaitent des rétroactions fréquentes de la part de leurs formatrices, rétroactions qui favorisent la mise en valeur de leurs forces et des pistes pour ce qui est à travailler, lesquelles peuvent être offertes sous la forme d'un étayage guidant les façons de faire et par du soutien au développement de stratégies. Tout cela devrait pouvoir s'actualiser par un plan d'accompagnement concerté, comme le propose l'une des participantes. Selon Philion et Bourassa (2023), la mise en place d'un tel plan nécessite un espace de dialogue favorable à une concertation constituée d'actions ou de mesures à poser dans une logique de responsabilités partagées afin de déterminer quelles actions (moyens, stratégies) doivent être déployées par la stagiaire et quel soutien peut être offert par les formatrices. Comme le mentionnent Kiesel et al. (2018), ce savoir accompagner est complexe et requiert qu'on s'y attarde, idéalement en communauté de pratique (Philion et Bourassa, 2023), pour permettre à chaque formatrice d'examiner la part subjective de leurs gestes professionnels et de gagner en assurance dans l'accompagnement de stagiaires en SH en apprenant à « utiliser les difficultés rencontrées comme leviers pour construire l'apprentissage de futurs professionnels » (Desbiens et al. 2019, p. 9). Une recherche-action ayant comme dispositif une communauté de pratique prenant appui sur l'expérience immédiate de dyades (formatrice universitaire et formatrice de terrain) permettrait de documenter l'accompagnement proposé et ses effets.

Notes

[1] Comme la majorité des personnes ayant participé à cette étude sont des femmes, le féminin est utilisé pour désigner les personnes étudiantes et stagiaires en situation de handicap ainsi que les

personnes formatrices. De plus l'acronyme ESH est utilisé pour désigner les étudiantes et étudiants en situation de handicap, alors que l'acronyme SH signifie « situation de handicap ».

[2] Puisqu'il n'y a pas de terme univoque à tous les programmes pour désigner les formatrices associées au stage, le terme *formatrice de terrain* est retenu pour nommer la personne qui est responsable de l'accueil et du développement des compétences des stagiaires en milieu professionnel. La *formatrice universitaire* désigne la personne engagée par l'université pour évaluer et superviser l'expérience de stage des stagiaires et leur apporter du soutien. Son mandat est d'aider les stagiaires à établir des ponts entre leurs savoirs théoriques et expérientiels.

[3] Cette recherche a été subventionnée par le CRSH SAVOIR (2019-2023). L'article porte sur une seule composante de la recherche.

[4] Un certificat éthique a été obtenu dans chacune des deux universités. Les participantes pouvaient suspendre leur participation au questionnaire, et y répondre à leur guise durant une période d'un mois. Nous avons procédé à trois rappels étalés sur deux sessions.

[5] Il s'agit d'un échantillon non probabiliste. Les participantes (leurs expériences et défis rencontrés) ne sont pas nécessairement représentatives de la population des stagiaires en SH, d'autant plus qu'elles font partie des ESH ayant un trouble (de santé mentale, TDAH, d'apprentissage, du spectre autistique) et qu'elles sont issues de trois programmes professionnalisants, ce qui constitue une limite de notre recherche.

[6] Les participantes sont identifiées par un P, le numéro leur ayant été assigné et une ou deux lettres représentant leur programme d'étude (É pour Sciences de l'éducation, ST pour Travail social, SI pour Sciences infirmières).

[7] Un objectif SMART doit être spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporel.

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.

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) (2021). *Statistiques annuelles*. (<https://www.aqicesh.ca/en/>)

Boucenna, S. (2015). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude, *Éducation et socialisation*, 38. (<https://doi.org/10.4000/edso.1258>) .

Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade*. Presse de l'Université d'Ottawa.

Bourassa, M. et Phillion, R. (2020). Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec. *Cliopsy*, 24, 71-88. DOI:10.3917/cliop.024.0071.

Capps, J. E. (2008). *Faculty experiences working with impaired counseling students: A grounded theory* (publication n° 3322444) [thèse de doctorat, University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

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>) .

Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Association pour la recherche qualitative (<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue>) /hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf (http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue%20%09%09/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf)

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.2018.12.009>) .

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. (<https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7698>) .

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. (<https://doi.org/10.4000/edso.8390>) .

Dillman, D. (2014). *Mail and Internet surveys. The tailored design method* (4^e éd.). Wiley.

Ellefsen, H. (2015). *Les accommodements : enjeux juridiques* [document inédit]. Comité interordre de la Mauricie. UQTR.

Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en oeuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, 4, 51-61. (<https://doi.org/10.3917/rfas.164.0051>)

GlenMaye, L. F. et Bolin, B. (2007). Students with psychiatric disabilities: an exploratory study of program practices. *Journal of Social Work Education*, 43(1), 117-131.

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. La relation en supervision : un élément-clé du processus d'apprentissage. Dans S. Genest-Dufault, A. Gusew, È. Bélanger et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social, complexité, enjeux, défis*. Presses de l'Université du Québec.

Hill, S. (2016). The experience of disabled and non-disabled students on professional practice placements in the United Kingdom. *Disability and Society*, 31(9), 1205-1225. (<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1236718>)

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.

Jacobs, L. (2021). "I've got something to tell you. I'm dyslexic": The lived experiences of trainee teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education* 104. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103383>)

Kiesel, L., DeZelar, S. et Lightfoot, E. (2018). Challenges, barriers, and opportunities: Social workers with disabilities and experiences in field education. *Journal of Social Work Education*, 54(4) : 696-708. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1507365> (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10437797.2018.1507365>) .

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. DOI: 10.12968/bjon.2019.28.17.1130 (<https://doi.org/10.12968/bjon.2019.28.17.1130>) .

Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435-452. (<https://doi.org/10.1080/02602930600679126>)

Kosnik, C. (2009). It is not just practice: Conflicting goals, unclear expectations. Dans F. J. Benson et C. Riches (dir.), *Engaging in conversations about ideas in teacher education* (p. 65-71). Peter Lang.

Lebel, C., Bélair, L. M., Monfette, O., Hurtel, B., et Miron, G. (2016). Formation de stagiaires en enseignement en situation de handicap : points de vue de formateurs de terrain. Dans M. Doucet et R. Phillion (dir.), *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux* (p. 199-214). Revue *Éducation et Francophonie*. XLIV, 1.

Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni V. et Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174.

Lund, E. (2020). How did we help (or not)? A qualitative analysis of helpful resources used by psychology trainees with disabilities. *Training and Education in Professional Psychology* 14(3), 242-248. <https://doi.org/10.1037/tep0000270> (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/tep0000270>) .

Lund, E. M., Andrews, E. E. et Holt, J. M. (2016). A qualitative analysis of advice from and for trainees with disabilities in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 10(4), 206-213. (<https://doi.org/10.1037/tep0000125>)

McWaine, D. M. (2012). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting* (publication n° 3487005) [thèse de doctorat, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Éditeur Armand Colin.

Phillion, R. et Bourassa, M. (2023). Un modèle d'accompagnement de stagiaires en situation de handicap. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 39(3). (<http://journals.openedition.org/ripes/5254>)

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. Dans C. Lebel, et L. Bélair (dir.), *Analyse du travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires en enseignement supérieur* (p. 57-73). Revue *Phronésis*, 8(1-2). <https://doi.org/10.7202/1066585> (<https://doi.org/10.7202/1066585aradre>) .

Rankin, E-R., Nayda, R., Cocks, S. et Smith, M. (2009) Students with disabilities and clinical placement: understanding the perspective of healthcare organisations. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 533-542. (<https://doi.org/10.1080/13603110902730176>)

Sellmaier, C. (2020). Disability accommodation experiences of social work students in the United States. *Social Work Education*, 40(104), 1-16. DOI: 10.1080/02615479.2020.1738375

Smith, A. L. et Cashwell, C. S. (2011). Stigma and mental illness: Investigating attitudes of mental health and non mental health professionals and trainees. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, 49, 189-202. (<https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2010.tb00097.x>) .

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.

Tang, S. Y. (2008). Issues in the field experience assessment in teacher education in a standards based context. *Journal of education for Teaching*, 34(1), 17-32. (<https://doi.org/10.1080/02607470701773416>)

Taylor, S. S. (2012). Accommodation = good teaching: Strategies for teaching college students with disabilities. *The Researcher*, 24(2), 82-85.

Vanderclayen, F., Beaudoin, S., Lamoue, S. et Bourget, A. (2018). Susciter la pratique réflexive en formation à l'enseignement par l'utilisation du journal de bord : analyse de récits étudiants en éducation physique et à la santé. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 141-161). Presses de l'Université du Québec.

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 de l'Université du Québec.