

Prise en compte de la diversité étudiante en contexte de stage

Volume 52, n° 1, printemps 2024

Ruth Phillion, professeure, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Christine Lebel, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Toile de fond

Mise en contexte

Les établissements de la formation professionnelle ainsi que les établissements postsecondaires font face à une diversification des profils étudiants, chacun ayant des besoins spécifiques (ministère de l'Enseignement supérieur [MES] 2021). Au sein de cette diversité, on peut retrouver les étudiantes et étudiants internationaux et issus de l'immigration récente, les étudiantes et étudiants aux prises avec une précarité financière (Marchand, 2019), les adultes qui font un retour aux études, les étudiantes et les étudiants autochtones, celles et ceux de première génération, soit étant issus d'une famille où les parents sont peu scolarisés (Tremblay, 2015) ou n'ont jamais fréquenté un établissement d'enseignement supérieur (Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch, 2010). À ces personnes viennent s'ajouter les étudiantes et étudiants en situation de handicap, notamment celles ou ceux aux prises avec un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou encore un trouble de santé mentale. Peu importe leurs caractéristiques, plusieurs de ces populations étudiantes peuvent également présenter un rapport non traditionnel aux études, c'est-à-dire devoir travailler pendant leurs études, cheminer à temps partiel, assumer des responsabilités parentales ou encore composer « avec les effets d'un parcours de formation marqué par des changements, des interruptions et des retours aux études » (MES, 2021, p. 16).

Cette diversité de profils entraîne des besoins spécifiques « en ce qui a trait, notamment, à l'adaptabilité et la flexibilité des parcours de formation, aux modes d'enseignement à privilégier ainsi qu'aux services à leur offrir » (MES 2021, p.16) incluant l'accompagnement en contexte de stage. Pour plusieurs de ces étudiantes et étudiants inscrits à un programme orienté sur les interactions humaines (p. ex., aide-soignant, coiffeur, techniques en soins infirmiers, techniques d'éducation spécialisée, sciences infirmières, enseignement, droit, travail social, etc.), les défis ou obstacles en cours de formation sont souvent exacerbés en contexte de stage (Duchesne, 2017; Lebel et al., 2016; Provencher et al., 2016).

Le stage « consiste en une formation ou un apprentissage pratique, répondant à une intention pédagogique, qui est supervisé et qui permet l'observation, l'acquisition ou la mise en œuvre de compétences dans un environnement de travail » (MES, 2020. p. 5). Inscrit dans une logique d'apprentissage expérientiel (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019), le stage vise donc la formation ou la mise en œuvre de compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans un environnement supervisé. Bien que les stages ajoutent une valeur indéniable dans le parcours de formation des étudiantes et étudiants et qu'ils contribuent généralement à leur persévérance scolaire (MEES, 2019), ils peuvent également constituer une grande source de tension, de stress et d'anxiété (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007; Duchesne, 2020; Dufour, Dondeyne et al., 2019), notamment lorsque les stagiaires peinent à répondre aux exigences inhérentes au stage (Crouch, 2019; Philion et al., 2019). De fait, c'est en stage que les étudiantes et étudiants expérimentent, complètent et élargissent leurs apprentissages « par la réflexion sur leurs découvertes, leurs réussites et leurs erreurs » (Glaymann, 2014, p. 63), ce qui nécessite un recul critique. Ce recul gagne à être accompagné par une personne expérimentée de manière à ce que les stagiaires sachent profiter de la complémentarité « entre la théorie (née de la confrontation à des problèmes pratiques et visant à les solutionner) et la pratique (source de difficultés et d'imprévus appelant des réponses théoriques efficaces et actualisées) » (Glaymann, 2014, p.63).

Au sein de chaque établissement, c'est à chacun des programmes de réglementer le nombre de stages à effectuer, la durée de chacun, les objectifs ou les compétences à atteindre, les moments où ils sont prévus à l'intérieur de la formation ainsi que les modalités d'évaluation (Glaymann, 2014). On constate cependant que ces règles nécessaires au bon fonctionnement des stages ne définissent pas l'encadrement à offrir aux stagiaires pour les guider dans une disposition psychique et cognitive d'apprentissage favorable à un enrichissement et à un élargissement de leur formation (Glaymann, 2014). Ces règles ne définissent pas davantage l'accompagnement et les mesures de soutien à offrir aux étudiantes et étudiants ayant des besoins spécifiques afin de les aider à relever les défis rencontrés en stage, ce qui crée une pression sur les formatrices et formateurs impliqués dans la formation des stagiaires (Lebel et al., 2016; McIntyre, 2009).

À cet effet, l'étude de Philion et al. (2019), menée en contexte collégial et universitaire, a permis de déterminer six catégories de défis pouvant non seulement être rencontrés par les étudiantes et étudiants en situation de handicap, mais aussi par tous les groupes d'étudiantes et d'étudiants susmentionnés.

Ces six catégories de défis se déclinent comme suit : 1) qualité déficiente du langage écrit, un enjeu éthique particulièrement important en soins infirmiers; 2) adaptation aux défis posés par le milieu d'accueil qui s'explique notamment par « une absence de sensibilisation des formateurs aux différences entre les représentations du stagiaire, celle du milieu universitaire et celle du milieu de stage » (p. 63); 3) méconnaissance ou non-maîtrise des savoirs et savoir-faire; 4) problèmes de savoir-être ou d'attitudes desquels peuvent découler des défis éthiques; 5) défis en régulation de leurs ressources personnelles et interpersonnelles, notamment savoir gérer l'anxiété, le stress et les défis organisationnels; 6) défis relatifs à la responsabilisation professionnelle, ce qui implique de savoir nommer leurs défis engendrés par leur situation singulière de manière à obtenir un soutien ciblé en contexte de stage. Plusieurs stagiaires ont donc besoin d'être accompagnés pour relever les défis qui surviennent en contexte de stage.

D'ailleurs, différentes études (Baldwin, 2007; Csoli et Gallagher, 2012; Howlin et al., 2014; Phillion et al., 2019) proposent que les mesures d'accompagnement et les mesures de soutien soient déployées avant, pendant et après le stage, ce qui peut nécessiter de revoir des règles institutionnelles et normes de stage. À titre d'exemple, en amont, il s'agirait de mieux préparer les stagiaires aux caractéristiques de leur milieu de stage tout en évaluant la disposition du milieu à accompagner la personne stagiaire ayant des besoins spécifiques. Pendant le stage, examiner la possibilité de mettre en place un contrat personnalisé d'apprentissage ou encore un plan d'action concerté superviseur/stagiaire adapté aux besoins spécifiques de chaque stagiaire et enfin, après le stage, permettre à la personne stagiaire en situation d'échec d'être accompagnée, vers sa reprise, à relever le ou les défis non résolus lors du stage. Par ailleurs, l'étude de Phillion et al. (2019) souligne que c'est l'accompagnement qui se révèle être la pierre angulaire pour relever les défis rencontrés par les stagiaires. Or, il semble que les contours de cet accompagnement demeurent complexes à définir et à opérationnaliser dans un climat de bienveillance et d'ouverture réciproque pour que les stagiaires osent s'y engager.

Incidentement, qu'il s'agisse de formatrices et formateurs des établissements (universitaires, collégiaux, formation professionnelle) responsables de l'encadrement pédagogique des stagiaires ou de formatrices et formateurs terrain désignés pour former et accompagner les stagiaires sur le milieu de stage, plusieurs se sentent peu outillés pour accompagner les étudiantes et étudiants ayant des besoins spécifiques de manière à leur offrir les conditions de réussite équivalentes à celles offertes à l'ensemble de leurs collègues (Brau-Antony et Mieusset, 2013; Phillion et al., 2019; Tang, 2008). Comment prendre en compte la singularité des stagiaires afin de leur permettre d'acquérir de nouvelles capacités d'agir, tout en renforçant celles qu'ils possèdent déjà (Brugère, 2016)?

Comment savoir accompagner en considérant la complexité, l'imprévisibilité et l'unicité de chaque situation (Boucenna, 2014) découlant du contexte (environnemental, social, culturel et éthique) et de la présence des personnes concernées (formatrices, formateurs, stagiaires) qui, selon leurs savoirs expérientiels singuliers, ont des représentations différentes de leurs rôles et fonctions (Vivegnis, 2018)?

Devant la nécessité d'examiner la question des mesures d'accompagnement et de soutien à offrir aux stagiaires appartenant à l'un ou l'autre des groupes d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins spécifiques, deux principaux axes sont proposés pour permettre de dresser un portrait de l'état actuel de la recherche effectuée en lien avec les stages dans les établissements collégiaux, universitaires et de la formation professionnelle.

Axe 1 : Le savoir accompagner les étudiantes et étudiants ayant des besoins spécifiques en lien avec leur stage

- Responsabilité, rôle et posture des formatrices et formateurs d'établissement (universitaire, collégial ou formation professionnelle).
- Responsabilité, rôle et posture des formatrices et formateurs de terrain.
- Responsabilité, rôle et posture des étudiantes et étudiants.
- Regard croisé sur les responsabilités, rôles et postures des différentes personnes impliquées.

Axe 2 : Les mesures d'accompagnement et de soutien à offrir selon les besoins différenciés de l'un ou l'autre des groupes d'étudiantes et étudiants ayant des besoins spécifiques

- Mesures génériques et spécifiques à privilégier selon différents programmes de formation.
- Mesures génériques et spécifiques à privilégier selon les différents groupes d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins spécifiques.

Il est recommandé de soumettre d'abord un avis d'intérêt d'environ 300 mots comprenant un titre, une description de la proposition et quelques références bibliographiques d'ici le 15 janvier 2023. La rédaction invitée en prendra connaissance et une réponse vous sera envoyée en février.

Quant au texte complet, il est attendu d'ici le 30 avril 2023. Les textes soumis doivent respecter les [normes de publication](#) de la Revue et ne pas dépasser **5 000 mots** (les figures, notes et références bibliographiques exclues). Il est également important de respecter les principes de la rédaction épïcène.

Les avis d'intérêt et les textes complets doivent être envoyés à Natalie Delarive, éditrice, à l'adresse : delarive@acelf.ca.

RÉFÉRENCES

- Baldwin, J. L. (2007). Teacher Candidates with Learning Disabilities: Effective and Ethical Accommodations. *Teacher Education et Special Education*, 30(3), 128-141.
- Marchand, I. (2019). Les conséquences du décrochage scolaire et les perspectives de formation générale aux adultes (59-85), dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'Adulte en formation pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis*. PUQ, collection Éducation et Recherche.
- Boucenna, S. (2014). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation* 38. <https://edso.revues.org/1258>
- Boujut, E. et Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *Orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Brau-Anthony S. et Mieusset, C. (2013). Accompagner des enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères. *Recherche et Formation* 72, 27-40.
- Brugère, F. (2016). Le souci des autres fait-il une éducation? *Éducation et socialisation*. <https://journals.openedition.org/edso/1487>
- 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.
- Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle. *Mc Gill Journal ou education*. 55(1).
- Dufour, F., Dondeyne, S., Van Nieuwenhoven, C. et Piché Richard, A. (2019). Les mesures d'accommodements et d'accompagnement perçues par des étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'enseignement en Belgique et au Québec (73-82), dans C. Lebel., L. Bélair., C. Van Nieuwenhoven., S. Colognesi (dir.), *Analyse du travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires en enseignement supérieur*. *Revue Phronésis*, 8(1-2).
- Kamanzi, P.C., Doray, P., Bonin, S., Groleau A et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités, *CJHE / RCES*, 40(3).
- Gaudet, E. (2013). État de la situation de l'interculturel au collégial : bilan et perspectives. Montréal : Service interculturel collégial.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir, dans S. Denoux, P. Maubant et E. Tribby (dir.). *Le stage en formation, tendances et résistances*. *Revue Phronésis*, 3(1-2).
- Hindes, Y. et Mather, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17(1-2), 107-128.
- Howlin, F, Halligan P et O'Toole, S. (2014). Learning and teaching in clinical practice Evaluation of a clinical needs assessment and exploration of the associated supports for students with a disability in clinical practice: Part 2. *Nurse Education in Praticce* 14, 565-572.
- Lebel, C., Bélair, L.M., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement en situation de handicap : points de vue de formateurs de terrain. Dans M. Doucet et R. Philion (dir.). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux*. *Revue Éducation et francophonie*, XLIV(1), 199-214.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of Inclusive Pedagogy for Initial Teacher Education and Some Thoughts on the Way Forward. *Teaching and Teaching Education*, 25(4), 602-608.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, consulté en ligne <https://www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2020). Guide d'accompagnement destiné aux établissements d'enseignement en vue de la rédaction de conventions de stage, consulté en ligne education.gouv.qc.ca.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Stages étudiants programmes d'études professionnelles, techniques et universitaires. Portrait, enjeux et pistes de solutions. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Stages-etudiants-Portrait-enjeux-pistes.pdf
- 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 (p. 57-73), dans C. Lebel., L. Bélaïr., C. Van Nieuwenhoven., S. Colognesi (dir.). Analyse du travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires en enseignement supérieur. *Revue Phronésis*, 8(1-2).
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28.
- 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.
- 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.
- Tremblay V. (2015). Parcours scolaire et caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un centre d'éducation des adultes [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3718/>
- 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*, PUQ, 53-69.