

Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap: points de vue des formateurs de terrain

Christine LEBEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise BÉLAIR

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Olivia MONFETTE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Benoit HURTEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Geneviève MIRON

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

Sylvie BLANCHETTE

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap: points de vue des formateurs de terrain

Christine LEBEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise BÉLAIR

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Olivia MONFETTE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Benoit HURTEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Geneviève MIRON

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

Sylvie BLANCHETTE

Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude vise l'analyse des tensions, des défis et des besoins entourant la formation et l'accompagnement de stagiaires en situation de handicap (SH) par des formateurs de terrain selon deux axes. Le premier concerne leur regard sur le fait d'offrir des mesures d'accommodement en les adaptant aux stages et le second porte sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en SH.

Il ressort d'un questionnaire en ligne et de groupes de discussion auprès de formateurs de terrain, pour le premier axe, qu'une forte proportion de répondants sont moins favorables à offrir des mesures d'accommodement, surtout dans les derniers stages, puisque l'autonomie du stagiaire en SH et son rendement au travail sont jugés prioritaires. En ce qui concerne le second axe, l'ouverture des répondants à former des stagiaires en SH dépend entre autres de la nature du handicap, des tensions que celui-ci occasionne dans la charge de travail et de leurs craintes relatives au manque d'ouverture de la société. Ils revendiquent de manière claire des formations sur cette problématique par des spécialistes de la question et des stratégies à mettre en place par les institutions pour assurer un meilleur suivi des stagiaires.

ABSTRACT

Training disabled student teachers: perspectives of trainers in the field

Christine LEBEL

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise BÉLAIR

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Olivia MONFETTE

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Benoit HURTEL

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Geneviève MIRON

Des Chênes School Board, Québec, Canada

Sylvie BLANCHETTE

Des Chênes School Board, Québec, Canada

This study aims to analyze the tensions, challenges and needs involved in the training and support of disabled student teachers by educators in the field, according to two axes. The first concerns the educators' outlook on offering accommodation

measures adapted to practice teaching internships and the second on the support, training and evaluation of disabled student teachers.

Through an online questionnaire and discussion groups with field trainers, for the first axis, a high percentage of respondents were less in favour of providing accommodation measures, especially in the later stages, since autonomy and job performance are considered priorities for the disabled student. In terms of the second axis, their openness to training disabled student teachers depends on the nature of the disability, the workload tensions this causes and their fears about society's lack of openness. They clearly demand training on this issue by specialists in the field and strategies for institutions to implement in order to ensure better monitoring of the student teachers.

RESUMEN

Formación de practicantes en docencia con una situación de discapacidad: puntos de vista de los formadores de practicantes

Christine LEBEL

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canada

Louise BÉLAIR

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Olivia MONFETTE

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Benoît HURTEL

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Geneviève MIRON

Comisión escolar de Chênes, Quebec, Canadá

Sylvie BLANCHETTE,

Comisión escolar de Chênes, Quebec, Canadá

El presente estudio tiene como objetivo analizar las tensiones, los desafíos y las necesidades en torno a la formación y el acompañamiento de practicantes en situación de discapacidad (SD) para los formadores de practicantes en el campo siguiendo dos ejes. El primero concierne su percepción sobre el hecho de ofrecer medidas de acomodo adaptándolas a las prácticas de campo y el segundo, sobre el acompañamiento, la formación y la evaluación de los practicantes en SD. Gracias a un cuestionario en línea y a grupos de discusión entre los formadores de prácticas, para el primer eje, sobresale que una fuerte proporción de quienes respondieron son

moins favorables à proporcionar medidas de acomodo, sobre todo en los últimos periodos de prácticas, ya que la autonomía del practicante en SD y su rendimiento en el trabajo se juzgan prioritarias. En lo que concierne el segundo eje, la apertura para formar practicantes en SD depende entre otras cosas de la naturaleza de la discapacidad, de las tensiones que ocasiona en la carga de trabajo y de sus temores frente a la poca apertura de la sociedad. Reivindican claramente la formación sobre esta problemática con especialistas sobre la cuestión y estrategias operacionales para las instituciones con el fin de asegurar un mejor seguimiento de los practicantes.

Introduction

Les universités canadiennes font face à une hausse sans cesse croissante d'étudiants en situation de handicap (ESH) (Bergeron, Ducharme, Fortin et Vézina, 2013). Cette population émergente invite à repenser les moyens à privilégier pour favoriser l'inclusion sociale et universitaire (Otero, Ducharme et Le May, 2013). De fait, ayant reçu des services pendant leur scolarité obligatoire, ces étudiants ont besoin, lors de leurs études postsecondaires, d'un accompagnement leur permettant de continuer leur scolarité dans des conditions optimales. À cette fin, les universités doivent assurer un soutien au corps professoral qui, parfois, s'interroge quant à la légitimité de ces accommodements ou souhaiterait discuter d'accommodements plus respectueux des modalités ou exigences de leur programme (GT-ESHE, 2014).

À cet égard, des recherches ont préconisé la mise en œuvre d'une action institutionnelle concertée parmi l'ensemble des acteurs universitaires afin que les modalités d'accompagnement ne soient plus en marge de la vie étudiante (Bégin et Ringuette, 2005). Un constat semble s'imposer selon lequel l'échec ne peut être imputable qu'aux seuls étudiants et qu'il ne s'agit plus de trouver le dispositif qui permettra d'endiguer tous les échecs, « mais [...] bien d'adopter une approche plus "holistique", qui inclut des dispositifs d'accompagnement personnalisés... » (Endrizzi, 2010, p. 1). Quelques modèles provenant principalement des États-Unis, dont l'Universal Instructional Design (Israel, Ribuffo et Smith, 2014) ou le modèle Response to Intervention (Little *et al.*, 2014), ont été instaurés au cours des dernières années dans quelques universités canadiennes. Ils proposent une meilleure intégration des stagiaires en SH tout en maintenant la qualité et la visée des cursus de formation (Phillion, Lebel et Bélair, 2012).

La formation initiale à l'enseignement accueille aussi des stagiaires en SH dans une proportion qui augmente au fil des années (AQICESH, 2014-2015). Ces étudiants ont certes accès aux différents services d'aide, mais il demeure difficile pour eux d'être accompagnés lors des stages. Les stages étant des moments où l'étudiant se retrouve seul devant un groupe d'élèves avec un formateur de terrain¹ pour le guider,

les difficultés sont décuplées et plus apparentes pour le stagiaire en SH. Cette tâche nécessite effectivement de prendre de nombreuses décisions d'ordre pédagogique pour favoriser l'apprentissage des élèves (Barthassat et Bonneton, 2010). Plusieurs éprouvent ainsi de grands moments de découragement, songent à abandonner ou vivent des échecs, notamment lors des derniers stages (Gauthier, 2011; Lebel, Bélair et Goyette, 2012; Phillion *et al.*, 2012).

Plusieurs recherches ont été menées pour mieux éclairer le travail spécifique du formateur de terrain, son rôle et le processus d'évaluation (Bélair, 2009; Gervais, 2008; Lebel, 2009; Monfette et Grenier, 2014). Toutefois, peu de travaux portent sur l'accompagnement des stagiaires en SH en contexte de stage (Brulle, 2006; Noell, Brownell, Buzick et Jones, 2014). Il importe de mieux comprendre comment ces formateurs envisagent cet accompagnement. La prise en compte de leur point de vue pourrait favoriser l'élaboration de dispositifs susceptibles de faciliter le parcours de formation de ces stagiaires.

La visée de cette étude est par conséquent l'analyse des tensions, des défis et des besoins entourant la formation et l'accompagnement de stagiaires en SH par des formateurs de terrain.

Mesures d'accommodement pour les stagiaires ESH dans les programmes de formation initiale à l'enseignement

Plusieurs recherches portent sur les mesures d'accommodement des ESH en milieu universitaire (Leyser, Greenberger, Sharoni et Vogel, 2011; Le Roux et Marcellini, 2011). À cet égard, l'attitude des professeurs universitaires face à l'inclusion des ESH dans leurs cours cause une tension largement documentée (Jensen, McCrary, Krampe et Cooper, 2004; Myers, MacDonald, Jacquard et Mcneil, 2014) par opposition aux travaux portant sur celle des formateurs de terrain (Glammann, 2015; Doray, Tremblay et Groleau, 2015). Ces recherches permettent de dresser un portrait sommaire de certaines tensions, défis et besoins pour les professeurs, qui découlent de la formation des ESH dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, portrait dont cette recherche s'inspire pour étayer la spécificité de la formation pratique.

Tensions

Une première tension apparaît dans la recherche de Leyser *et al.* (2011). Ces auteurs montrent que l'ouverture des professeurs des programmes de formation initiale à l'enseignement au regard des accommodements pour les ESH varie selon leur profil respectif. Sur cette question, deux recherches (Leyser et Greenberger, 2008) menées auprès de 304 professeurs arrivent aux mêmes constats, bien qu'elles

1. L'expression *formateur de terrain* englobe toutes les nominations données (enseignant associé, maître de stage, maître associé, etc.) par les établissements pour désigner l'enseignant qui reçoit le stagiaire dans sa classe lors des stages.

aient été conduites à dix ans d'intervalle (1996-1997 et 2006-2007). Le nombre d'années d'expérience ainsi que le sexe des professeurs ont un impact sur leur attitude face aux mesures d'accommodement pour les ESH. En effet, il semble que les professeurs ayant moins de cinq ans d'expérience ont des attitudes plus positives à l'égard de l'inclusion de ces étudiants et sont plus ouvertes à offrir des mesures d'accommodement. L'analyse comparative de Leyser *et al.* (2011) laisse donc à penser que les attitudes face à ceux-ci ainsi que la volonté de fournir des accommodements pour ces étudiants évoluent très lentement.

Une deuxième tension transparaîtrait en ce qui concerne la relation significative entre les expériences personnelles des professeurs auprès de personnes en situation de handicap et l'ouverture face aux mesures d'accommodement dans leurs cours (Leyser et Greenberger 2008). Duquette (2000) ajoute qu'être soi-même une personne en situation de handicap influence positivement cette ouverture. Ces situations personnelles permettraient de mieux comprendre la réalité des ESH dans la classe et de faire preuve de plus de compassion et d'empathie (Csoli et Gallagher, 2012).

Une autre tension vient du choix qu'ont les ESH de divulguer ou non leur handicap aux membres du corps professoral, ce qui fait en sorte que l'accompagnement n'est pas spécifiquement adapté. À ce sujet, Riddick (2003) indique que les ESH sont ambivalents quant à leur décision de divulguer leur handicap, parce qu'ils craignent de ne pas être admis dans le programme auquel ils aspirent, qu'ils appréhendent des attitudes négatives des professeurs à leur égard une fois dans le programme et qu'ils ont peur de ne pas être embauchés par les commissions scolaires ou les écoles après leur formation. Dans les stages, Csoli et Gallagher (2012) soutiennent que les stagiaires en SH procèdent avec beaucoup de prudence lors de la divulgation de leur handicap aux formateurs de terrain. Il semble qu'ils soient plus enclins à révéler leur situation personnelle aux professeurs universitaires car, comme les stages sont perçus comme étant plus importants dans leur formation, ils évaluent l'option de divulguer ou non leur handicap. Ainsi, avant de discuter de celui-ci avec leur formateur de terrain, ils tendent à évaluer ses attitudes et son ouverture face aux ESH. Il va de soi qu'ils souhaitent éviter que leurs expériences de stage ou que leurs notes souffrent du fait que le formateur ne soit pas réceptif à leur situation.

Le manque de formation sur les mesures d'accommodement pour les stagiaires en SH peut aussi entraîner des tensions (Mullins et Preyde, 2013). Des recherches avancent effectivement que les professeurs ayant reçu de la formation sont plus enclins à offrir et à mettre en place des mesures d'accommodement pour leurs étudiants dans les cours (Papalia-Berardi, Hugues et Papalia, 2002). Cependant, Leyser et Greenberger (2008) rapportent que cette formation est très peu répandue, puisque 75 % des participants à leur étude n'en ont pas reçu, que 40 % d'entre eux estiment ne pas avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour fournir des accommodements et que seulement 48 % des participants désirent recevoir de la formation. On constate à l'issue de cette recherche que les tensions non seulement naissent d'un manque de formation chez les professeurs en formation initiale à

l'enseignement, mais qu'elles peuvent également venir de ce qu'une bonne partie d'entre eux ne désirent pas suivre de formation à cet effet.

Défis

Un premier défi réside dans l'augmentation des ESH au sein des programmes de formation initiale à l'enseignement et dans la diversité des handicaps (Baldwin, 2007; Csoli et Gallagher, 2012). Leyser *et al.* (2011) soutiennent d'ailleurs que les dernières décennies ont été marquées par une augmentation des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage et que plusieurs professeurs se demandent si ces personnes peuvent devenir des enseignants compétents.

Un second défi s'explique par le fait qu'une partie importante de la formation des enseignants se déroule en stage en milieu scolaire où les étudiants doivent démontrer leur niveau d'atteinte des compétences professionnelles (MEQ, 2001). À cet égard, Brulle (2006) a mis en évidence les difficultés pour les formateurs de terrain de porter un jugement d'évaluation éclairé lors des stages. Il ajoute que les performances obtenues lors de cours à l'université grâce à certaines mesures d'accommodement ne constituent pas des indicateurs précis de la réussite de ces étudiants lors de stages. Csoli et Gallagher (2012) indiquent d'ailleurs que les stagiaires en SH rencontrent souvent des difficultés en stage, puisque les accommodements qui sont efficaces en classe dans les cours universitaires ne le sont plus dans le contexte de stage. Ils rapportent que, bien que certains stagiaires en SH fassent des demandes pour obtenir des accommodements pendant leurs stages, ceux-ci ne sont pas nécessairement fournis par les écoles ou, encore, ils ne sont pas mis en place dès le début du stage. En somme, non seulement la situation particulière des stages suppose le défi d'offrir des mesures d'accommodement aux stagiaires en SH, mais elle pose également celui de porter un jugement rigoureux d'évaluation sur le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante (Bélaïr, 2015).

Besoins

La recension relève peu de recherches ayant porté sur l'analyse des besoins des formateurs et elles sont conduites principalement en sol américain. Tremblay (2011) relève un manque d'expertise et de connaissances scientifiques relatives aux mesures d'accommodement envers les stagiaires en SH. Les chercheurs s'entendent sur le fait que les professeurs universitaires des programmes de formation à l'enseignement manquent de formation sur l'inclusion des ESH, mais peu d'écrits mettent en évidence le type de formation et de soutien nécessaire (Csoli et Gallagher, 2012; Baldwin, 2007; Papalia-Berardi *et al.*, 2002). De plus, comme le mentionnent Leyser *et al.* (2011), bien que plusieurs professeurs connaissent l'existence des services destinés aux ESH, ils utilisent peu les services offerts par ces derniers et n'orientent pas leurs étudiants ayant un handicap vers ceux-ci. S'ils le font peu dans les contextes de cours, il semble qu'ils le fassent encore moins en ce qui concerne les stages.

Dans une rare recherche menée auprès de directions de programmes de formation initiale à l'enseignement, Baldwin (2007) montre que ces dernières considèrent

que des accommodements liés au placement de stage ainsi qu'à l'évaluation des stagiaires en SH pendant les stages ne sont pas équitables, du fait que les autres étudiants ne bénéficient pas de ces accommodements. Étonnamment, bien que les formateurs de terrain soient des partenaires de premier plan dans la formation des futurs enseignants, il semble que leur point de vue soit largement négligé, voire inexistant, dans les recherches sur l'inclusion des stagiaires en SH dans les stages et dans la profession enseignante (Doray, Tremblay et Groleau, 2015).

Tableau 1. **Tensions, défis et besoins liés à l'inclusion d'étudiants/stagiaires en SH**

Tensions	Le niveau d'ouverture des professeurs face aux accommodements à accorder aux étudiants ESH
	Le type d'expérience antérieure ou le manque de relation avec des personnes en situation de handicap
	Le fait que le stagiaire a le choix de divulguer ou non son handicap
	Le manque de formation des professeurs sur les mesures d'accommodements
	L'attitude de professeurs ne désirant pas suivre ces formations
Défis	Incidence de l'augmentation du nombre d'étudiants ESH
	La difficulté de porter un jugement d'évaluation éclairé envers un stagiaire ESH
Besoins	Besoin de formation pour les professeurs et les formateurs de terrain

Le tableau 1 présente une synthèse des tensions, défis et besoins divers recensés dans les recherches effectuées auprès des professeurs en formation à l'enseignement et formateurs de terrain, au regard de l'inclusion des étudiants stagiaires en SH. Ces éléments serviront d'ancrage dans l'analyse des résultats de la présente étude.

Rôle du formateur de terrain

Le formateur de terrain a un rôle prépondérant sur l'échiquier de la formation des stagiaires (Corréa Molina, 2008). Ses responsabilités touchent, entre autres, l'analyse de ses pratiques et une appropriation du référentiel et des programmes. Il doit également fournir de l'aide au stagiaire, être un soutien au développement de ses compétences et faciliter l'intégration du stagiaire dans une culture scolaire en mutation (Portelance, 2008; Van Nieuwenhoven, Colognesi, Bothy et Wattiez, 2014).

Deux axes sont proposés dans cette étude :

- a. Le regard² des formateurs de terrain sur les mesures d'accommodement en contexte de stage.
- b. Leur regard sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en SH.

2. Il est à noter que la présente recherche ne vise pas à mettre en exergue l'organisation des représentations.

Pour les approfondir, deux questions de recherche sont posées :

- Quelles sont les tensions nommées face aux mesures d'accommodement dans le cadre des stages en formation à l'enseignement?
- Quels sont les tensions, les défis et les besoins nommés face à l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en situation de handicap?

Méthodologie

Cette recherche est exploratoire et utilise une approche mixte en combinant des résultats issus d'une enquête sur le terrain et de groupes de discussion (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). Le questionnement a porté sur quatre types de handicaps : la déficience motrice, les troubles d'apprentissage (TA), les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et le trouble de santé mentale.

Deux outils ont été privilégiés et ont été utilisés auprès de formateurs de terrain. Dans un premier temps, un questionnaire d'enquête en ligne, composé de 12 questions³, a été élaboré pour identifier les tensions, défis et besoins des formateurs de terrain au moment de la formation et de l'évaluation d'un stagiaire ESH. Dans un second temps, six groupes de discussion ont porté sur ces tensions par des échanges de vues autour de questions ouvertes apparentées à celles du questionnaire. Ces outils ont fait l'objet d'une validation interne auprès des enseignants collaborant au groupe de recherche. Par la suite, le questionnaire a été transmis par courrier électronique à tous les formateurs de terrain de six commissions scolaires.

Participants

Des 71 répondants au questionnaire⁴, 66 % viennent du primaire, 27 % du secondaire et 15 % de l'adaptation scolaire. Ils ont en moyenne 19 ans d'expérience et ont reçu entre trois et douze stagiaires au cours de leur carrière. La plupart ont proposé des mesures adaptatives à leurs élèves. Les 35 participants aux six groupes de discussion sont rattachés à six commissions scolaires. Les groupes ont été animés par des formateurs de terrain lors de rencontres après la classe ou de journées pédagogiques⁵.

Dans la mesure où cette recherche est exploratoire et qu'elle ne veut en aucun cas extrapoler des résultats, les limites méthodologiques sont réduites au minimum. Certes, le fait d'envoyer un questionnaire par voie électronique peut constituer un

-
3. Ce questionnaire est composé de questions de type fermé à deux ou plusieurs choix de réponses accompagnées de commentaires pour permettre aux personnes d'exprimer plus avant leur pensée.
 4. Il est très difficile de connaître le pourcentage de réponses, car ce questionnaire a été envoyé à l'aide d'un logiciel (SurveyMonkey), à travers un réseau exponentiel de messages électroniques entre enseignants. Nous savons toutefois que plus de cent personnes y ont répondu, car nous avons dû éliminer les personnes qui ont tenté d'y répondre mais qui ne respectaient pas les critères de sélection.
 5. Le seul critère de sélection des participants au sondage et aux groupes de discussion a été qu'ils aient reçu un stagiaire dans les trois dernières années. Ce filtre a été établi dans le questionnaire par quelques questions d'identification sur le statut de formateur de terrain. Pour les groupes de discussion, les formateurs de terrain concernés des commissions scolaires ont été avisés par courrier électronique et nous avons établi les groupes en fonction des réponses favorables à leur participation.

obstacle, mais il demeure qu'il importait ici d'explorer les tensions, défis et besoins de formateurs de terrain en vue de poursuivre plus avant la recherche sur les accommodements possibles. Les analyses statistiques du questionnaire combinées avec les verbatim des groupes de discussion ont fait l'objet d'une analyse de contenu inductive (Blais et Martineau (2006)).

Analyse des résultats

Les points de vue des participants en fonction des deux axes, c'est-à-dire leur regard sur les mesures d'accommodement en contexte de stage et celui sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en SH, sont présentés afin de faire ressortir les tensions, défis et besoins des formateurs de terrain.

Premier axe : regard sur les mesures d'accommodement

Concernant le premier axe portant sur l'ouverture ou non à offrir des mesures d'accommodement à un stagiaire ayant un handicap, les réponses au questionnaire sont partagées (48 % oui, 24 % non, 28 % abstention). Dans les groupes de discussion, on observe une forte proportion de personnes s'exprimant contre les mesures d'accommodement, surtout dans les derniers stages⁶. À cet égard, les répondants indiquent que l'autonomie du stagiaire en SH et son rendement au travail sont jugés prioritaires. Pour eux, si le stagiaire s'est doté de stratégies pour pallier ses lacunes tout au long de son cursus, il doit être soumis aux mêmes conditions que les autres stagiaires: « *S'ils se sont rendus à l'Uni, ils ont réussi à se trouver des moyens et des trucs – donc pas de mesures de plus en stage... Apprends ton métier!⁷* » (AE20). Pour certains, les mesures peuvent être présentes à degrés divers, mais elles ne doivent en aucun cas entraver le travail à accomplir dans l'exercice des fonctions. Pour d'autres, elles doivent être inexistantes, particulièrement au stage 4: « *Je suis très étonnée que rendu à l'université tu aies encore un plan d'intervention. Un moment donné, tu entres dans le monde des adultes. Tu arriveras chez ton employeur et tu lui diras que pour fonctionner tu as besoin d'un psychoéducateur qui te rencontre régulièrement; ça ne marche plus* » (AE18).

Deuxième axe : regards sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation de stagiaires SH

En ce qui a trait au deuxième axe concernant le fait de former ou non des stagiaires ayant un handicap, les propos des répondants se rejoignent dans l'optique où l'ouverture est manifeste en ce qui concerne la déficience motrice (61 %), bien que l'on s'attende ici aussi à ce que la tâche soit assumée en totalité: « *Il faut que l'enseignant*

-
6. Il est important de noter que les participants aux groupes de discussion ont échangé sur la base de leurs connaissances de la problématique des ESH, ce qui en a amené certains à affirmer avoir formé des étudiants même si ces derniers n'ont jamais divulgué officiellement leur handicap.
 7. Les propos en italique proviennent des verbatim des groupes de discussion.

soit capable de faire l'ensemble de sa tâche, c'est-à-dire ses surveillances. Les collègues ne doivent pas être obligés de compenser» (AE01).

Pour les troubles d'apprentissage (TA), 52 % disent être d'accord pour former des stagiaires présentant cette condition. Dans les groupes de discussion, plusieurs questions se posent. On se demande notamment si les stagiaires avec des TA peuvent enseigner sans avoir recours à un ordinateur ou à d'autres moyens pour les aider à écrire, lire et structurer leurs idées. Ayant côtoyé plusieurs élèves présentant ces types de troubles, les répondants connaissent les enjeux qui s'y rattachent et les difficultés auxquelles ces élèves étaient confrontés: *« S'il doit traîner son ordinateur, il ne peut pas le faire partout, les élèves s'en apercevraient »* (AE35). Un participant mentionne que ces stagiaires devraient éviter d'enseigner aux plus jeunes et plutôt enseigner aux 5^e et 6^e années, puisque ces élèves utilisent des ordinateurs pour faire leurs travaux. Ils pourraient ainsi continuer d'utiliser leurs moyens d'adaptation pour corriger les textes de ces niveaux qui sont plus proches de l'orthographe standard.

Alors que 52 % sont d'accord pour former des stagiaires ayant un TA, ils sont 69 % à être d'accord pour former des stagiaires ayant un TDA/H. Cette différence de 17 % est évocatrice, d'autant plus qu'aucun groupe de discussion n'a commenté cette réalité. Cela fort probablement en raison du fait que ce handicap est fort connu, largement présent dans leurs classes et dans leur entourage et que pour eux *« ça fait partie de la société »* (AE07).

Seulement 31 % des participants disent être d'accord pour former des stagiaires ayant un trouble de santé mentale. Ce faible pourcentage s'explique par des inquiétudes manifestes qui apparaissent en raison du côté imprévisible que cela peut supposer: *« Quand c'est un handicap physique, c'est apparent, mais de type mental, ce n'est pas apparent, ça confronte des peurs, c'est plus insécurisant, je ne sais pas si je serais capable de dealer avec ça »* (AE22). L'ensemble des participants reconnaît que ce type de handicap lui est pour une large part inconnu, ce qui génère des peurs et des craintes pouvant expliquer cette fermeture.

Tensions chez les formateurs de terrain

Trois tensions sont relevées, relatives au manque d'ouverture de la société, à la sécurité des élèves et à la charge de travail.

1^{re} tension: manque d'ouverture de la société

Des appréhensions apparaissent autour de l'ouverture de la société ou de l'équipe-école à accepter un stagiaire en SH: *« La société n'est pas prête à avoir des enseignants ayant des handicaps qui enseignent aux élèves, surtout des handicaps mentaux »* (AE15). *« L'équipe-école est-elle ouverte à accepter un stagiaire en SH à travailler avec un collègue qui a besoin d'aide du genre handicap mental? Non! »* (AE32). À cet égard, dans le questionnaire, on remarque que 63 % des répondants ont indiqué être à l'aise de travailler avec un stagiaire ayant une déficience motrice, 49 % avec un stagiaire ayant un TA, 73 % avec un stagiaire ayant un TDA/H et 24 % avec un stagiaire ayant un trouble de santé mentale.

2^e tension: la sécurité des élèves

En ce qui concerne les craintes pour la sécurité physique ou émotive des élèves et en vue d'assurer une éducation de qualité, les participants s'entendent pour dire que ces stagiaires doivent être capables de faire leur travail en étant contrôlés, par exemple au moyen d'une médication susceptible de favoriser un comportement professionnel et de saines interactions avec les élèves. « *En aucun cas je n'accepterais que ces problématiques mettent en péril la sécurité des apprenants et une éducation de qualité* » (AE04).

3^e tension: la charge de travail

Il ressort des groupes de discussion que la formation de stagiaires en SH nécessite une plus grande charge de travail et qu'une reconnaissance de cette tâche doit exister. Plusieurs proposent d'augmenter le temps de libération ou d'offrir une compensation financière compensés du point de vue monétaire: « *Si on n'est pas payés, oublie ça!* » (AE08). « *Un stagiaire sans problème c'est déjà beaucoup de travail, alors un stagiaire avec des particularités ça doit être vraiment beaucoup de travail* » (AE15).

Les données issues du questionnaire abondent dans le même sens. En effet, une majorité de participants ont indiqué que le fait de former des stagiaires en SH entraînerait une plus grande charge de travail, eu égard à ce qu'ils ont vécu avec certains stagiaires ou ce qu'ils connaissent de la problématique. Plus particulièrement, 50 % de ces participants considèrent que leur charge de travail est accrue lorsqu'ils reçoivent des stagiaires ayant une déficience motrice. Le pourcentage augmente à 75 % dans le cas de stagiaires ayant un TA, à 61 % pour ceux ayant un TDA/H et à 67 % lorsque les participants reçoivent des stagiaires présentant un trouble de santé mentale.

Défis relevés par les formateurs de terrain

Deux défis sont relevés par les participants, soit le manque de formation et le suivi du stagiaire.

1^{er} défi: le manque de formation

Les résultats du questionnaire laissent à penser que le fait de former des stagiaires en SH est un défi pour les formateurs de terrain. Bien que 58 % des répondants aient indiqué que les enseignants ayant déjà de l'expérience auprès d'élèves TDA/H sont plus en mesure de former des stagiaires en SH, 24 % ont répondu « non » à cette question et 18 % ne savent pas. Le commentaire d'un participant illustre bien le défi que pose cette situation: « *Je n'ai pas de formation pour accompagner de jeunes adultes ayant un handicap. Par contre, avec une formation adéquate, je pourrais sûrement intervenir auprès d'eux* » (AE19).

2^e défi: le suivi du stagiaire

Des répondants affirment que le formateur de terrain et le superviseur universitaire doivent être très au fait du diagnostic: « *Quelqu'un quelque part doit suivre le dossier de l'étudiant tout le long. Il faut avoir un suivi du dossier pour que, si ça ne marche pas, on lui dise le plus vite possible pour qu'il puisse se réorienter* » (AE11).

Certains évoquent aussi l'importance de pouvoir choisir de les former: «*Quand on choisit un stagiaire, il faudrait qu'il y ait une case pour accepter un ESH pour cibler les interventions*» (AE19).

Besoins identifiés par les formateurs de terrain

Les besoins sont de deux ordres: les mesures de soutien aux formateurs de terrain et les mesures d'accommodement pour mieux accompagner le stagiaire. En ce qui concerne les mesures de soutien que les participants souhaitent obtenir, ils mettent l'accent sur l'appui nécessaire du superviseur et de *spécialistes universitaires* (EA12), sur l'importance d'un suivi très étroit et d'une connaissance précise de la problématique et du cheminement antérieur du stagiaire.

Tableau 2. Mesures de soutien proposées selon le type de handicap

Mesures de soutien	Déficience motrice (%)	Trouble d'apprentissage (%)	TDA/H (%)	Trouble de santé mentale (%)	Moyenne (%)
Augmenter de nombre de supervision de stage	36	46	35	39	39
Fournir une compensation plus élevée	31	38	34	35	35
Mieux former les formateurs de terrain à cette réalité par l'entremise d'un spécialiste à l'université	55	58	51	56	55
Mieux former les formateurs de terrain à cette réalité par l'entremise d'un formateur de la commission scolaire	31	32	30	32	31
Avoir accès à un site web qui contient des outils d'aide	44	42	42	44	43
Avoir un collègue qui assumerait le rôle de coformateur de terrain	25	23	24	28	25

Les données du questionnaire sur les mesures de soutien (Tableau 2) indiquent que 55 % des participants souhaitent recevoir de la formation d'un spécialiste à l'université, alors qu'ils sont 43 % à souhaiter avoir accès à un site web qui contient des outils qui les aideraient. Également, 33 % demandent à être informés, conseillés et formés par leur commission scolaire pour accompagner ces étudiants. «*Ça me prendrait de la formation et finalement je les prendrais. Si je n'ai pas à adapter, si on ne me le dit pas, je ne sais pas, je ne change rien, je fais juste pallier les lacunes de ma stagiaire: fine! Mais s'il faut que je prenne en considération, que je fasse des adaptations, je dois en savoir plus*» (EA20).

Tableau 3. Mesures d'accommodement à mettre en place

Mesures d'accommodement	Déficiences motrices (%)	Troubles d'apprentissage (%)	TDA/H (%)	Troubles de santé mentale (%)
Accorder plus de temps de stage	34	48	27	25
Redéfinir les exigences du stage	21	27	16	18
Redéfinir les critères d'évaluation du stage	16	18	9	10
Assurer un suivi très serré entre le superviseur universitaire et le formateur de terrain	51	66	58	58
Augmenter le nombre de supervisions de stage	39	48	37	42
Augmenter la présence de la direction d'école dans l'équipe de formation du stagiaire (formateur de terrain, superviseur universitaire, direction d'école)	25	31	25	32

En ce qui a trait aux mesures d'accommodement (Tableau 3) à mettre en place, les participants proposent surtout de maintenir un suivi très serré entre eux et le superviseur universitaire (58 %) et d'augmenter le nombre de supervisions de stage (42 %). La plupart des participants (80 %) semblent peu enclins à redéfinir les exigences du stage, et 90 % les critères d'évaluation du stage. «*Je ne crois pas qu'il soit avantageux pour un stagiaire ayant un de ces handicaps de voir les exigences de son stage adaptées pour lui faciliter la tâche... Lorsque ces stagiaires deviendront enseignants à part entière, ils se retrouveront dans un milieu où ces adaptations n'existeront plus*» (EA09). Ils sont nombreux à faire montre de flexibilité sur le plan de l'accompagnement à offrir; que ce soit sur le plan d'un suivi plus serré (58 %), de l'augmentation du nombre de supervisions (42 %), de la présence de la direction d'école (32 %) ou encore sur le fait d'accorder plus de temps en stage (25 %).

Discussion des résultats

D'un point de vue général, les participants à l'étude sont partagés quant à l'ouverture face au fait de former des stagiaires en SH, surtout dans les derniers stages. Ils sont plus ouverts à former des stagiaires ayant un handicap moteur ou un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité puisque ces handicaps sont fort connus et très présents dans leur quotidien. Cela rejoint Duquette (2000) ainsi que Leyser et

Greenberger (2008), qui mentionnent que les situations personnelles influencent le degré d'ouverture à la formation de stagiaires en SH. Toutefois, seulement le tiers des participants se rallient à l'idée de former un stagiaire ayant un trouble de santé mentale et la moitié d'entre eux accepteraient un trouble de l'apprentissage. À cet égard, contrairement aux résultats obtenus par Csolli et Gallagher (2012), nos participants centrent leurs interventions sur l'importance de dissimuler ce handicap aux élèves, ce qui laisse voir que pour eux la complexité de la matière ne constitue pas un frein pour un TA.

Les tensions

Les tensions perçues par les formateurs de terrain comme étant significatives relèvent d'abord d'appréhensions extérieures à leur rôle de formateur. Ainsi, leurs propos, notamment pour des stagiaires ayant un handicap de santé mentale, rejoignent l'étude de Csolli et Gallagher (2012) qui ont observé le manque d'accommodements offerts dans les écoles au personnel aux prises avec ce handicap. Également, les divergences d'opinions selon le type de handicap sont révélatrices en ce sens que les formateurs de terrain sont plus à l'aise face à des handicaps qu'ils côtoient au quotidien dans leurs classes (Duquette, 2000). Les participants trouvent aussi que la charge de travail risque de s'alourdir, surtout dans les cas de stagiaires ayant un TA. Ces résultats rejoignent ceux de Leyser *et al.* (2011) qui soulignent que les professeurs sont moins ouverts à offrir plus de temps ou à donner des rétroactions individuelles en dehors des cours. Également, la plupart des participants ont souligné leurs craintes en ce qui a trait à la sécurité des élèves qui seraient en présence d'un stagiaire en SH. Bien que ça ne soit pas documenté dans les recherches recensées, on peut d'emblée inclure cette tension comme majeure au moment du stage et ainsi comprendre que la formation d'un stagiaire en SH est vécue comme un réel défi.

Les défis

Ainsi que le suggèrent les recherches de Brulle (2006) et de Csolli et Gallagher (2012), le principal défi serait de créer des formations pour les outiller et pour assurer un suivi très serré auprès des stagiaires en SH. Tous s'entendent pour dire qu'il faudrait trouver une manière de mieux connaître le handicap du stagiaire pour que le suivi soit pertinent. Dans la lignée des travaux de Riddick (2003) et Csolli et Gallagher (2012), les institutions doivent poursuivre leur réflexion sur les enjeux entourant la possibilité pour les stagiaires de divulguer ou non leur situation de handicap, ce qui a une incidence majeure sur leur propre trajectoire en formation pratique.

Les besoins

En ce qui concerne les besoins en termes de mesures de soutien et contrairement aux données de la recherche de Leyser et Greenberger (2008), plus de la moitié des formateurs de terrain réclament une formation donnée par des spécialistes de la question et plus du tiers d'entre eux veulent être informés et conseillés au besoin. Cela montre une ouverture pour former des stagiaires en situation de handicap, en

suggérant que ces formateurs de terrain, une fois bien informés et formés, seront plus enclins à former des stagiaires en SH.

En ce qui a trait aux mesures d'accommodement à donner au stagiaire et en concordance avec les résultats des recherches de Baldwin (2007), Brulle (2006), Sweeney, Kundert, May et Cuinn (2002), on constate que les répondants ne veulent pas modifier les critères d'évaluation ni redéfinir les exigences pour former un stagiaire en SH. Brulle (2006) souligne d'ailleurs que les mesures d'accommodement accordées tout au long du cursus universitaire ne peuvent garantir la réussite des étudiants lors de stages, puisque, au bout du compte, les critères d'évaluation doivent être les mêmes pour tous et que les stagiaires doivent faire la preuve de la maîtrise des compétences professionnelles.

Conclusion

Cette recherche exploratoire présente un premier regard des formateurs de terrain à propos des mesures d'accommodement offertes aux stagiaires en SH. Ce regard posé sur l'accompagnement, la formation et l'évaluation des stagiaires en situation de handicap a de plus permis de dégager des pistes de réflexion sur la nature et le type de mesures d'accommodement dans les stages, de même que sur le type de formation à prévoir pour les formateurs de terrain. Des recherches ultérieures sur des dispositifs à mettre en place restent à être menées pour aider les formateurs de terrain à mieux former ces étudiants, surtout ceux ayant des handicaps de santé mentale ou un trouble de l'apprentissage.

Les points de vue des participants convergent en ce qui a trait à la nécessité de recevoir des formations par des universitaires, d'assurer un meilleur suivi en collaboration avec les superviseurs, tout en conservant les mêmes exigences de qualification pour tous les étudiants. Cela, afin de réduire les tensions liées au manque d'ouverture envers les stagiaires en SH, à l'importance de la sécurité des élèves et à l'équité réclamée au regard de la charge de travail en tant que formateurs de terrain. Des pas ont certes été franchis. Les établissements doivent maintenant se préoccuper des formateurs de terrain qui sont aux premières loges de la formation en milieu de pratique, laquelle occupe un temps considérable dans la formation professionnelle. Il importe effectivement de réfléchir aux dispositifs à instaurer et aux moyens d'encourager les étudiants à divulguer leur situation de handicap.

Références bibliographiques

- AQICESH (2014-2015). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*.
- BALDWIN, J. L. (2007). Teacher candidates with learning disabilities: Effective and ethical accommodations. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 128-141.
- BARTHASSAT, M.-A. et BONNETON, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants: quels enjeux pour quel métier? Dans S. Kahn, M. Hersant et D. Orange Ravachol. *Recherches en éducation*. HS 1, *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation*, 19-30.
- BÉGIN, C. et RINGUETTE, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 223-240). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BÉLAIR, L.-M. (2009). La reconnaissance professionnelle en enseignement: entre le formel et l'informel. Dans A. Jorro (dir.), *Les défis de la reconnaissance professionnelle: évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BÉLAIR, L.-M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation: questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. Dans P.-F. Coen et L.-M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 37-54). Bruxelles: De Boeck.
- BERGERON, G., DUCHARME, M., FORTIN, N. et VÉZINA, M.-M. (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*. Québec: Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH).
- BRULLE, A. R. (2006). Teacher candidates with disabilities. Guidance for teacher educators. *Action in Teacher Education*, 28(3), 3-10.
- CORRÉA MOLINA, E. (2008). Perception des rôles par les superviseurs de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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, 61-76.
- DORAY, P., TREMBLAY, É. et GROLEAU, A. (2015). Quelle professionnalisation dans les universités québécoises? *Formation emploi*, 129(1), 47-64.
- DUQUETTE, C. (2000). Examining autobiographical influences on student teachers with disabilities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 215-228.

- ENDRIZZI, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Dossier d'actualité, INRP, n° 59.
- GAUTHIER, M.-M. (2011). *Le mentorat: les perceptions des enseignants débutant dans un contexte scolaire francophone minoritaire*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- GERVAIS, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GLAYMANN, D. (2015).
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université: état de situation et pistes d'action*, Commission de l'enseignement et de la recherche, Université du Québec.
- ISRAEL, M., RIBUFFO, C. et SMITH, S. (2014). *Universal Design for Learning. Recommendations for teacher preparation and professional development*. Récupéré sur le site de Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform (CEEDAR) Document No.. IC-7, University of Florida, http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/IC-7_FINAL_08-27-14.pdf
- JENSEN, J. M., McGRARY, N., KRAMPE, K. et COOPER, J. (2004). Trying to do the right thing. Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 81-90.
- LE ROUX, N. et MARCELLINI, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. *ALTER*, 5(4), 281-296.
- LEBEL, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. Les Dossiers des sciences de l'éducation. *Perspectives de recherches en évaluation*, 22, 41-54.
- LEBEL, C., BÉLAIR, L.-M. et GOYETTE, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et Éducatons*, 7, 55-68.
- LEYSER, Y. et GREENBERGER, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251.
- 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.

- LITTLE, S., LITTLE, A., PETERSEN, C., FERGUSON, S., BLAIR, M. et SELZLER, C. (2014). Innovation in training school psychology students in RTI: University-school partnerships. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2(1), 51-62.
- MONFETTE, O. et GRENIER, J. (2014). Identification des rôles que s'attribuent les enseignants associés jumelés à des stagiaires en enseignement de l'éducation physique qui ont développé leur sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'un stage. *McGill Journal of Education*, 49(1), 113-130.
- MULLINS, L. et PREYDE, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- MYERS, M., MACDONALD, J. E., JACQUARD, S. et McNEIL, M. (2014). (dis)Ability and postsecondary education: One woman's experience. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(1), 73-87.
- NOELL, G. H., BROWNELL, M. T., BUZICK, H. M. et JONES, N. D. (2014). *Using educator effectiveness measures to improve educator preparation programs and student outcomes*. Récupéré sur le site de Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform (CEEDAR), Document N°. LS-1, University of Florida, http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-1_FINAL_08-27-14.pdf
- OTERO, D., DUCHARME, M. et LE MAY, S. (2013). L'inclusion des clientèles émergentes. Un défi à relever. *Éducation Canada*.
- PAPALIA-BERARDI, A., HUGHES, C. A. et PAPALIA, A. S. (2002). Teacher education students with disabilities: Participation and achievement factors. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 23-31.
- PHILION, R., LEBEL, C. et BÉLAIR, L.-M. (2012). *Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes: apports, enjeux et défis*. Éducation et socialisation, 31.
- PORTELANCE, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ÉMERGENTS (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action*. Présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du Québec.
- RIDDICK, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389-402.
- SWEENER, K., KUNDERT, D., MAY, D. et QUINN, K. (2002). Comfort with accommodations at the community college level. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 12-19.

TREMBLAY, L. (2011). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 85-110). Québec: Presses de l'Université du Québec.

VAN NIEUWENHOVEN, C., COLOGNESI, S., BOTHY, É. et WATTIEZ, R. (2014). *Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage*. Liège: ADMEE.