

Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec

Michelle Bourassa et Ruth Philion

Cet article propose d'examiner ce que révèle la première année d'une recherche que nous dirigeons, à titre de chercheures principales, au sein d'un programme universitaire québécois de formation à l'enseignement spécialisé d'élèves ayant une difficulté d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysphasie, dyspraxie) ou d'adaptation (troubles d'opposition, TDA/H, phobie, etc.). D'une durée de quatre ans, ce programme universitaire de formation donne accès à un brevet d'enseignement spécialisé qui permet aux étudiant·e·s de devenir titulaires d'une classe spéciale ou d'une classe ordinaire au sein de laquelle sont intégrés des élèves en difficulté, ou encore d'occuper un poste d'enseignant·e spécialisé·e chargé·e du soutien individuel ou groupal d'élèves en difficulté. Notre recherche vise à mieux comprendre et mieux accompagner les étudiant·e·s de ce programme qui sont, elles-mêmes et eux-mêmes, aux prises avec de grandes difficultés d'apprentissage ou de santé mentale (dépression, anxiété, bipolarité, etc.).

Contexte

Au cours de cette première année de recherche, nous avons réunis, sur la base du volontariat, des professeurs et des chargés de cours intervenant dans ce programme de formation qui seront ci-après nommés *superviseurs*. Ils sont chargés de sanctionner la réussite en stage des étudiant·e·s – ci-après nommés *stagiaires* – à partir des observations qu'ils mènent en classe, de leurs échanges avec les enseignant·e·s qui accueillent les stagiaires sur le terrain – ces derniers étant désignés sous le terme de *maîtres de stage* – et des réactions des stagiaires à leurs remarques.

Le programme de formation en enseignement spécialisé suit une logique d'alternance entre cours et stages. Les exigences concernant ces stages progressent de manière continue du premier au quatrième stage. Afin de rendre explicite la construction des liens entre, d'une part, les concepts et les théories proposés dans les cours et, d'autre part, les attentes liées aux

stages, les stagiaires participent, en parallèle à chaque stage, à un séminaire d'intégration dirigé par un *superviseur* de stage.

- Durant les 10 jours de stage de la première année, il s'agit pour les stagiaires d'observer la réalité scolaire d'élèves ayant une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et qui sont intégrés en classe ordinaire.
- La deuxième année, durant 30 jours, il leur est demandé de soutenir des élèves d'une classe ordinaire en modulant enseignement et évaluation selon les besoins de tous, incluant ceux en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.
- La troisième année, durant 30 jours, les stagiaires doivent concevoir et enseigner une leçon dans une classe spécialisée puis évaluer les apprentissages et assister les enseignants auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.
- Enfin, la quatrième année, au cours d'un stage de 50 jours, en plus des réalisations identiques à celles de l'année précédente, il est demandé aux stagiaires de démontrer toutes les compétences professionnelles que l'on peut attendre d'eux.

Chaque stagiaire est, à tous les stages, accompagné·e par un maître de stage et un superviseur. Ces deux personnes partagent les responsabilités de la ou le soutenir et d'évaluer ses apprentissages : le maître de stage porte attention à ses compétences à démontrer ses savoirs pédagogiques et orthopédagogiques tandis que le superviseur est attentif à sa manière de mettre en œuvre les concepts et les théories transmis pendant les cours et à satisfaire aux exigences du brevet d'enseignement.

Problématique

Depuis plus de trente ans, les universités s'efforcent de mieux accompagner les étudiant·e·s aux prises avec des défis relevant de limitations diagnostiquées par un professionnel de la santé ou des services sociaux qui compromettent leur chance de réussir. Et dès 2011, les universités québécoises ont connu une hausse conséquente d'étudiant·e·s éprouvant d'importantes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Or, les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés précisent que les universités ont l'obligation légale de mettre en place des mesures de soutien pour ces étudiant·e·s. Aussi, sur la base des travaux de Fougeyrollas (2007), les universités ont adopté une approche systémique qui ne confond plus l'étudiant·e avec son handicap et ne définit plus le soutien selon ce handicap, mais sur la base des besoins tels qu'ils se manifestent dans la formation. Cependant, aucune directive ne venant orienter les décisions relatives à ce soutien (Ducharme et Montminy, 2012), cette absence place chaque établissement universitaire devant le risque, soit de priver ces étudiant·e·s d'une chance de réussir égale à celles de leurs pairs sans handicap, soit de devoir baisser les exigences et de compromettre ainsi le niveau souhaitable à atteindre pour la formation.

Nos travaux montrent qu'un nombre significatif de professeurs est favorable à ce soutien tout en ignorant quelles mesures offrir (Philion *et al.*, 2017 et 2019). Un guide répertorie les mesures reconnues efficaces dans les cours, travaux et examens (Philion *et al.*, 2016). Mais aucun guide spécifique aux stages n'est disponible et notre recension révèle que, dans ce domaine, aucune mesure n'a encore démontré son efficacité ni fait consensus (*Ibid.*). C'est dans ce contexte qu'en 2019, nous avons obtenu une subvention pour mener une recherche-action participative reposant sur l'intelligence collective de tous les acteurs concernés par la supervision de stages, en l'occurrence les superviseurs, les maîtres de stage, leurs stagiaires et les chercheurs (Philion *et al.*, 2019-2023).

Dans cet article, nous faisons état des résultats de la première année de recherche en mettant l'accent sur les analyses et les interprétations des superviseurs et des chercheurs qui ont co-créé et expérimenté un nouveau dispositif que nous avons appelé *dispositif d'analyse réflexive*. Ce dispositif permet, entre les superviseurs et les stagiaires, une démarche de co-régulation continue des mesures destinées à soutenir les stagiaires en difficulté et donc en risque d'échec.

Éléments conceptuels

Dans la conduite de notre recherche, voici les concepts qui nous servent de fondements.

Obligation d'accommoder

L'article 10 de la charte québécoise (1976) et l'article 15 de la charte canadienne (1982) des droits et libertés reconnaissent le droit de toute personne d'être traitée de façon équitable, ce qui inclut le droit de tout étudiant à bénéficier d'un soutien qui, sans compromettre les exigences du programme d'études, lui offre des conditions équivalentes à celles de ses pairs sans handicap. Ce droit fondamental à l'éducation entraîne l'obligation d'adopter des mesures de soutien équitables. En découlent plusieurs lois définissant les responsabilités des acteurs œuvrant auprès de ces étudiants (Ellefsen, 2015) qui garantissent la possibilité de démontrer que leur handicap ne les désavantage pas. Appelés à faire évoluer la jurisprudence relative à ce sujet, les tribunaux précisent qu'un établissement scolaire n'est pas responsable de la réussite, mais d'une offre de moyens équivalents à ceux des étudiants sans handicap qui ne soit ni déraisonnable ni excessive aux plans pédagogique, administratif et financier (Ducharme et Montminy, 2012).

Développement professionnel

« Ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont ni leurs connaissances ni leurs compétences, mais, après analyse, leur capacité à utiliser celles-ci de façon pertinente et à savoir agir efficacement de façon

durable. » (Le Boterf, 2011, p. 27) Le développement professionnel est un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires. Chaque stage participe à ce processus en incitant les stagiaires à améliorer leur pratique, agir avec efficacité dans les rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et s'y sentir à l'aise (Mukamurera, 2014, p. 12).

Accompagnement en stage

La polysémie du concept d'accompagnement s'explique par la complexité, l'imprévisibilité et l'unicité de chaque situation (Boucenna, 2015). Or tout superviseur a une représentation personnelle de ses fonctions fondée sur ses expériences singulières qui influent sur ses décisions d'action (Vivegnis, 2018). Aussi, l'absence de formation des superviseurs affecte indéniablement leur habileté à ajuster leur posture en fonction des situations (Mena, Hennissen et Loughran, 2017), car, « sans formation ni balises, [leur] fonctionnement évolue, au fil des rencontres, en fonction des partenaires, de leurs attentes, des rapports qu'ils établissent, somme toute, du besoin de se comprendre, de coordonner leurs efforts vers une cible qui, elle-même, comporte une part d'indétermination. » (Bednarz *et al.*, 2012, p. 6)

Les interactions humaines sont particulièrement présentes lors des stages. À cela s'ajoutent les défis éthiques du travail de socialisation organisationnelle réconciliant objectifs universitaires, attentes du milieu et représentation des stagiaires (Jorro, 2011). Pour que les stagiaires deviennent des professionnels compétents capables de transformer leurs pratiques et leurs ressources en situation (Le Boterf, 2011), l'analyse du superviseur doit aussi porter sur sa propre manière de les accompagner (Colognesi *et al.*, 2019). Construire une intelligibilité de la situation ouverte au possible, à l'émergent et à l'innovation (Charlier et Biémar, 2012) dépend de la capacité de tous à poser un jugement pondéré qui tienne compte du contexte et à le faire de manière éthique et responsable (Jutras, 2018).

Conduite de la recherche-action collaborative

Choix d'un cadre méthodologique

Tout avancement des connaissances pratiques et théoriques requiert un cadre méthodologique qui invite à la réflexion critique sur la situation et les interrogations qui en émergent. La recherche *avec* et non *sur* les acteurs concernés est souvent utilisée dans les études d'impact quand la question de recherche porte sur des défis complexes que tous partagent et sur la pertinence des actions visant à les atténuer (Desgagné, 1998). Du point de vue éthique, ce type de recherche est justifié car, comme l'affirme l'approche programmatique des Nations Unies axée sur les droits de l'homme, les populations ont le droit de participer à l'orientation des

décisions qui les concernent directement ou indirectement (Guijt, 2014, p. 2). La recherche-action collaborative (RAC) s'est imposée dans la mesure où elle réunit tous les acteurs concernés autour d'une même question (Wenger, 1998), multipliant ainsi les perspectives interprétatives jusqu'à ce qu'émerge une théorie commune temporaire (Sébilotte, 2007). La RAC suppose que chaque décision méthodologique découle de l'examen minutieux des postulats conceptuels en même temps qu'elle les éclaire (Chevalier et Buckles, 2019). Elle garantit que « ce n'est plus le lieu d'appartenance du participant qui caractérise le type d'actions réalisées, mais les compétences de chacun à entrer dans cette sphère de réflexion » (Beauchesne *et al.*, 2005, p. 389).

Analyses de pratiques

Notre première année de recherche-action participative aborde deux questions : *quel dispositif d'analyse réflexive co-crée pour que stagiaires en difficulté et superviseurs entrent en réflexion autour des défis qui surgissent ?* Puis, sur la base de nos expérimentations, *quels changements apporter à ce dispositif pour en augmenter l'efficacité ?* Durant cette année, nous avons réunis sept fois les superviseurs en communauté apprenante. Cet « espace contenant » (Winnicott, 1971) offre l'assurance que quelque chose émergera de nos délibérations au cours desquelles chacun occupe un statut d'acteur coresponsable du processus et de la production de savoirs (Dubost et Lévy, 2002, p. 357). Trois de ces rencontres ont servi à effectuer des analyses de pratiques animées par l'une de nous. Dans l'après-coup, elles offrent des espaces tiers d'écoute attentive à ce qui s'est produit en nous durant nos supervisions et également entre nous durant nos délibérations. Ces espaces tiers mettent ainsi en lien notre subjectivité dans la manière dont nous décrivons une situation et l'intersubjectivité émanant de notre délibération entre pairs. Cette délibération apporte de nouvelles perspectives en même temps qu'elle nourrit la pensée critique sur les sens possibles et nos décisions d'action (Habermas, 1997). Parce qu'ils mobilisent l'intelligence collective, ces espaces tiers portent en eux le potentiel d'émancipation professionnelle de chacun de nous (Dejours, 2010, p. 12).

Autres rencontres

En parallèle, quatre rencontres ont porté sur le dispositif. La première, en octobre 2019, a permis d'examiner l'ébauche du dispositif réalisée durant l'étude exploratoire et d'y apporter des modifications. La deuxième (janvier 2020) a reposé sur deux exemples réalisés par la chercheuse principale et a incité les superviseurs à composer un exemple à partir d'un cas vécu au stage automnal et des questions/réponses émergeant au cours de la rencontre. À l'aune des 18 dispositifs expérimentés par la suite par 6 superviseurs auprès des stagiaires en grande difficulté, la troisième rencontre (mai 2020) a permis de procéder à l'évaluation de l'efficacité du dispositif. Lors de la quatrième (juin 2020), ont été explorées les questions

découlant de cette évaluation, en particulier la tendance surprotectrice devant un échec annoncé et la responsabilité de chacun.

L'écriture de cet article s'appuie sur les traces laissées par les analyses réalisées en mai et juin 2020. Elles sont tirées, d'une part, de la compilation des 18 dispositifs et, d'autre part, des tableaux de consignation des observations et réflexions des participants suite à leur lecture des 18 dispositifs, tableaux remplis en amont de la rencontre de mai et que 6 des 11 superviseurs (identifiés par les lettres de A à F) nous ont communiqués. À cela s'ajoutent des tableaux collectifs relatant les discussions des 5 équipes aléatoires formées lors de la rencontre de mai (identifiées ainsi : rencontre 1 de l'équipe 1 = R1É1) et des trois équipes formées lors de la rencontre de juin (rencontre 2 de l'équipe 1 = R2É1).

Analyse interprétative

Le cadre conceptuel utilisé pour présenter cette analyse interprétative repose sur quatre concepts clés tirés des travaux en neurosciences de Bourassa *et al.* (2017). Ils ont servi de trame pour procéder à l'analyse de contenu des traces de nos délibérations. Il s'agit du *pouvoir*, de la *confiance*, de la *bonne distance* et de la *responsabilité*.

Pouvoir

Se trouvant partout où existent des relations entre humains, le pouvoir se voit attribué « par l'avance en expérience manifeste dès le moment où l'un dépend et s'appuie sur un autre pour cheminer » (Dubost et Lévy, 2002, p. 391). Le pouvoir provient de cette avance en même temps qu'il doit être repensé, par les deux sujets en relation, ne serait-ce qu'au moment où une tension apparaît. C'est ainsi que chacun parvient à prendre la juste mesure de ce que ce rapport crée en lui et avec l'autre (Cifali, 2018, p. 58).

Passant de la posture d'observateur à celle d'enseignant, les stagiaires se retrouvent de l'autre côté du miroir, investis à leur tour d'un pouvoir du simple fait que des élèves dépendent d'eux. La maîtrise graduelle des compétences qu'ils doivent acquérir engendre des défis souvent magnifiés quand s'y greffent des difficultés d'apprentissage ou de santé mentale, ce qu'illustre l'examen des dix-huit dispositifs :

- 60 % de ces stagiaires peinent à planifier une leçon et à la piloter en démontrant une capacité à différencier les besoins des élèves ;
- 50 % des stagiaires ont du mal à installer une gestion du groupe flexible et adaptée ;
- 40 % d'entre eux ont des difficultés à maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs liens avec la pratique ;
- 30 % arrivent difficilement à mobiliser leur habileté réflexive dans l'analyse de leur travail.

Ces enjeux induisent une anxiété qui affecte 30 % des stagiaires. Au final, en dépit de l'accompagnement qu'ils ont reçu, la moitié d'entre eux échouent. Ces résultats donnent à penser que les difficultés que ces stagiaires doivent surmonter sont paralysantes. Comme le note le superviseur E, « *l'aspect le plus difficile de mon travail / c'est accepter que ça bloque / que ma façon de faire n'aide pas ou pas suffisamment pour que la stagiaire chemine // accepter que l'échec soit possible* ».

Dès le moment où les difficultés compromettent l'atteinte des objectifs du stage, entrent en tension pouvoir et droits individuels. Or le pouvoir de celui qui guide une autre personne est un pouvoir qui exige de celui qui le détient un travail incessant pour que sa présence soit de l'ordre du soin, qu'elle se fonde sur son intelligence de l'instant et sa capacité de s'observer dans cette situation. Sans doute est-ce ce que les superviseurs constatent lorsqu'ils affirment que « *notre posture varie selon la stagiaire* » (R1É1) ; et l'un ajoute : « *C'est inévitable / rien ne sera statique / on va cheminer et il va y avoir du changement dans nos postures.* » (C)

En même temps, les superviseurs reconnaissent que « *certaines de [leurs] actions n'aident pas les stagiaires* » (B). Car, comme l'écrit Eugène Enriquez, « toute situation de formation est une situation dangereuse, où le mal rôde là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître à penser » (Enriquez, 1981/2018, p. 159). Devant ce qui irrite ou déstabilise, est parfois à l'œuvre une composante sadique (Blanchard-Laville, 2006), voire même de la violence (Yelnik, 2010, p. 8). Pour assumer ce pouvoir, Simmel (1999) nous rappelle que nous ne sommes jamais complètement indépendants des autres ni autosuffisants, que la confiance constitue l'une des forces de synthèse les plus importantes du vivre ensemble.

Confiance

Comment favoriser l'avènement du lien de confiance ? Faire confiance (du latin *con* : avec et *fidere* : avoir foi), c'est avoir foi en la possibilité que l'autre restera présent et se montrera fiable. La confiance est le fondement indispensable pour qu'une relation se construise et évolue ; elle repose sur la conviction qu'il suffit d'un certain niveau de probabilité subjective que la confiance advenue pour qu'il soit raisonnable de l'envisager (Marzano, 2010). Cette conviction implique que le dépositaire de notre confiance puisse ne pas être à la hauteur ou pire, qu'il nous trahisse. La confiance participe ainsi à un paradoxe : elle engendre du lien qui rassure et un doute raisonnable d'être risquée. Ce doute importe car sans lui, il ne s'agit plus de confiance, mais de témérité. La confiance s'avère donc difficile à obtenir et facile à perdre. Les superviseurs concluent d'ailleurs que « *pour relativiser le doute il faut nous demander comment nous nous sentons / comme intervenants / par rapport à tel événement / revoir l'ensemble des stagiaires pour amener une vision qui replace les choses en perspective* » (R1É3).

Au départ de toute relation, les protagonistes sont liés par le doute. S'ajoute, dans une relation asymétrique, la crainte de celui qui dépend de l'autre de n'être pas à la hauteur des attentes du premier. Si chaque fois qu'observés, les stagiaires combattent leur peur de l'échec et du jugement (Vanderclayen, 2018) – peur amplifiée par un sentiment intime d'impuissance chez ceux qui sont en difficultés – ils peuvent réagir de plusieurs façons. D'abord par une paralysie manifeste dans leurs gestes, leurs postures et leurs propos, sans contact ni ajustement avec ce qui se passe. Ce comportement nous laisse pantois, car la question se pose de savoir « *comment trouver la porte d'entrée et briser la dissonance entre autorité et accompagnement* » (R1É1). Ils peuvent aussi présenter une réponse en forme de fuite manifeste par leur ignorance des conseils et la remise de travaux bâclés. Les stagiaires ne changent alors rien à leurs préparations, « *remettent des travaux non finis et ignorent les délais malgré les rappels* » (R2É3). On rencontre enfin une réponse sous forme d'attaque manifeste par le déni. Même devant l'échec annoncé, les stagiaires peuvent ne pas réagir. On peut alors se demander « *ce qu'une stagiaire ne comprend pas dans "tu vas échouer"* » (R1É1). Ce qui peut aussi se traduire par l'attribution de la responsabilité à d'autres : « *Mon maître de stage m'a dit de* » (R2É1) ou par un certificat médical qui « *leur a permis d'interrompre le stage avant l'échec* » (R2É2).

Tout débriefing à chaud rend difficile, voire impossible, l'élaboration de ce qui s'est vécu et des changements à articuler pour potentialiser ses évolutions. Pour que les stagiaires en risque d'échouer assouplissent leurs capacités psychiques, endossent ce qu'ils vivent et élaborent une analyse critique, Le Bouëdec (2016, p. 50) propose de ramener la confiance en mettant en œuvre trois points.

- Offrir une présence tranquille et assurer que ce qui doit changer va évoluer. Alors qu'il dirigeait sa thèse, Michel de Certeau disait à Mireille Cifali « tu sais certainement » et elle d'écrire « alors qu'il devait bien savoir que je n'en savais rien » (Cifali, 2018, p. 88). Effet miroir, ajoutée-elle, « de cette force du lien qui montre qu'il est celui qui est supposé savoir et qui, malgré cette posture, reste calme ». Effet miroir jusqu'à ce qu'elle sache qu'elle peut se faire confiance et ose mettre en lumière sa manière propre d'agir et de cheminer. « *Les nombreuses rétroactions de ma superviseuse m'ont appris à me questionner pour me corriger comme si c'était elle qui me parlait / je sais maintenant le faire seule* » (paroles d'une stagiaire citées dans le dispositif de F). Autrement dit, « *créer avec la stagiaire le dispositif qui lui fait prendre conscience de ses forces tout en clarifiant les attentes du stage* » (R1É2).

- Converser, entendu dans son sens étymologique d'un savoir délibérer parce qu'avant « de signifier quelque chose, toute conversation signifie pour l'autre » (Lacan, 1936/1966, p. 82) et parce qu'avant d'entendre ce qui se dit, il faut se savoir entendu. L'autre est en effet constamment façonné par nos échanges (Habermas, 2001) pour autant qu'il y ait eu accueil de sa parole : « *Parler de ses forces / émettre des signes non*

verbaux qui soutiennent et rassurent / l'aider à ajuster sa leçon à partir de ce qu'elle maîtrise » (F). Et encore, « compter sur ce dégagement pour qu'émerge une perception plus nette de la situation » (C).

- Installer un contrat d'intersubjectivité qui engendre du lien. Conçu sur la base des savoirs et des forces des deux partis, « *le dispositif transforme les défis en objectifs et ces objectifs en actions que stagiaire et superviseur endossent* » (R1É3). Ainsi, le dispositif peut « *recentrer la stagiaire sur son projet de stage / dédramatiser le contexte de supervision et ouvrir la porte aux apprentissages* » (D). Un autre superviseur avance aussi : « *Ça lui a permis de voir la maîtrise de ce qu'elle fait.* » (B)

Les liens générés nourrissent chez l'un et l'autre l'apprentissage de l'altérité. B écrit : « *Si je m'attends à ce que cette stagiaire soit comme l'autre avant elle, je dois me faire attentive. Si je me sens dépassée, je dois impliquer le réseau, incluant la direction d'école, les services de soutien, etc.* » Le travail sur soi du superviseur se vit dans la même intensité que celui demandé aux stagiaires. Cela suppose une réelle confiance en ses capacités d'accueil de sa propre vulnérabilité (Cifali, 2019) laquelle inclut de ne plus avoir de certitude et de le savoir (Morin, 2001). On parle ici de démaîtrise, cette inquiétude de ne pas l'avoir anticipé et de ne pas savoir comment s'y prendre (Cifali, 2018, p. 90). Cette position « à l'encontre de la garantie préalable, du *bon à coup sûr* » (Cifali, 2019, p. 165) défie notre sécurité intérieure puisqu'il faut dire que nous n'avons pas de certitude. La démaîtrise étant garante de la négociation (Habermas, 1997), pour l'accueillir, il faut installer la bonne distance.

Bonne distance

Cette expression fait écho à la thèse de Winnicott (2006) de la *mère juste assez bonne*, juste assez liée à son enfant pour lui présenter, au bon moment, l'objet d'attention susceptible de le tirer hors de sa subjectivité, hors du « tout tourne autour de moi ». La subjectivité est essentielle, elle donne à l'enfant la force d'imaginer le monde et sa place dans celui-ci. Mais la mère juste assez bonne sait que la subjectivité doit, pour gagner en humanité, s'inscrire dans la rencontre de l'enfant avec ce qui n'est pas lui. Cette bonne distance est, en fait, essentielle pour que naisse son désir de se comprendre et de comprendre le monde. Tout en permettant la création et le maintien du lien en lieu sûr (Paumier, 2018), la bonne distance invite à partir de ce que les stagiaires « sont et de là où ils sont » (Paul, 2009, p. 96) en évitant de vouloir, faire ou penser pour eux.

Pour assurer la légitimité éthique de l'intervention, la bonne distance devient la science d'un superviseur qui guide et qui pose un jugement professionnel critique et éthique fondé sur la rigueur et la cohérence. Elle documente et offre des rétroactions précises mettant en évidence ce qui doit se modifier - les défis - et ce qui peut grandir - les forces (Bourassa, 2014). La bonne distance est aussi un art, celui d'un passeur qui crée les conditions pour que

les stagiaires avancent d'un savoir entendu – je sais – vers un savoir raisonné – je sais pourquoi – puis un savoir exercé – je sais le faire – (Masciotra, 2017). Alors, « *une fois le cadre nommé* » le superviseur peut « *y aller avec plus de nuances / voir quels sont les besoins en lien avec les exigences du stage* » (R1É4).

Le guide marche devant, il éclaire la route en rappelant les règles de conduite. Il convoque simultanément le savoir s'autoévaluer durant le stage et le bilan des connaissances à la fin du stage. Ce savoir repose sur les preuves (planifications, ajustements, analyses critiques) que les stagiaires accumulent dans leur rapport de stage. S'ajoute, pour les stagiaires en difficulté, le dispositif qui spécifie, sur la base de leurs difficultés, leurs objectifs et leurs actions réparatrices ainsi que les mesures de soutien du superviseur. Le dispositif est très utile « *pour s'assurer d'une compréhension de la situation et voir quelle est celle de la stagiaire* » (R1É1). De même, « *le dispositif convie chaque personne à se mobiliser et à clarifier ce qui gagnera à faire l'objet d'un travail sérieux* » (R1É5). Ainsi soutenu, il reste à chaque stagiaire à se dégager suffisamment pour considérer son fonctionnement et les ressources qu'il aurait pu convoquer (Charlier et Biémar, 2012). Conscient qu'il ne suffit pas de guider et de laisser les stagiaires (se) raconter pour qu'ils deviennent des professionnels réflexifs, le superviseur se fait aussi passeur qui voyage à leurs côtés en se portant garant du lien de réciprocité. Il s'agit de « *revenir au guide de stage pour rappeler les cadres puis utiliser le dispositif pour circonscrire les besoins de la stagiaire* » (C). Ainsi, il faut « *partir de la capacité de raisonnement pédagogique de la stagiaire* » et, si elle est faible, « *diriger en offrant des consignes et précisant les attentes* » ; si cette capacité est modérée, il convient de « *discuter et se concerter* » et si elle est élevée, d'« *encourager à dépasser ses limites* » (R2É1).

Tous les superviseurs disent travailler énormément lorsqu'ils accompagnent des stagiaires en difficulté, ayant tendance à les surprotéger et, devant l'échec, à se sentir responsables. Le terme de *surprotection* résonne chez plusieurs d'entre eux : « *Il est vrai que la mise en place d'une approche soutenante ne doit pas mener à un accompagnement trop bienveillant* » (R2É2). Ils cherchent aussi des repères : « *Pour m'aider je me demande si je voudrais cette stagiaire comme collègue ou que celle-ci enseigne à mes enfants // je me rappelle que certaines de mes excellentes collègues avaient eu des difficultés en stage mais qu'on ne rend pas service à la stagiaire si on fait à sa place* » (A). Au creux de la rencontre, ils retrouvent la question du comment habiter simultanément les postures de guide et de passeur : « *Entrer en réflexion sur ma posture est fondamental / me demander quels gestes montrent que je tiens la stagiaire par la main ou que je fais à sa place* » (F).

La bonne distance exige que le superviseur s'ajuste continûment le long d'un curseur relationnel qui navigue entre des cadres qui régulent et des mesures qui autorisent. Le Bouëdec *et al.* (2016) proposent six règles.

- L'interdit de mentir que l'on peut traduire par : je te dirai ce que j'observe ou pense et je t'inviterai à faire de même. Par exemple, D indique : « *Je lui ai proposé de se filmer à l'aide de son téléphone pour voir ce qui allait bien et moins bien comme ce qui a pu lui échapper.* »

- L'interdit de manipuler ou : je compte sur toi pour me demander de clarifier ou d'expliquer le pourquoi de cette suggestion et je m'engage à te questionner. Ce que C interprète ainsi : « *Je l'informe que je lui écrirai ce que je pense ou les questions qui me viennent et l'invite à faire de même.* »

- L'interdit de fusionner, car de nos différences, vont naître des idées que nous devons prendre ensemble pour voir si elles conviennent. Ce que D exprime à sa façon : « *Éviter la suridentification en vérifiant mes observations et mes hypothèses avec le maître de stage puis revoir les objectifs et les actions avec la stagiaire.* »

- L'écoute attentive que l'on peut formuler ainsi : si je parle plus que toi, dis-toi que je ne suis plus à la bonne place. Ce qui amène E à noter : « *Je suis dans l'organisation du contenu à enseigner et je constate qu'il serait plus payant de la questionner.* »

- L'assurance tranquille qui pourrait faire dire au formateur : je sais que ta confiance vient du calme que j'éprouve devant ton angoisse. B le formule ainsi : « *Je lui rappelle ses forces et aussi tel moment où elle était fière d'avoir su réagir.* »

- Le courage de tirer le ou la stagiaire hors de lui ou elle-même ; ce qui pourrait s'écrire : je serai attentive à ce qui est là, sans jugement, pour qu'ensemble, nous osions reprendre, transformer. C'est que C indique : « *Je lui ai proposé de jouer pour elle-même telle leçon qu'elle trouvait trop complexe, puis de l'expérimenter avec un ou deux élèves avant que je l'observe.* » (C)

Ces règles font de chaque rencontre une source inouïe, inattendue et créatrice qui alimente le savoir vivre ensemble en même temps que la dignité de celle qui dépend de nous (Le Bouëdec et al., 2016, p. 111-112).

Notre première année de recherche révèle que les superviseurs n'ont pas pensé à proposer la vidéoscopie. Sur les six ayant rédigé des dispositifs, seulement deux ont utilisé cet outil. Pourtant, quand rien ne bouge, la vidéoscopie a une force transformationnelle. Voici ce que les deux superviseurs l'ayant utilisée écrivent : « *Se filmer en précisant qu'elle peut visionner cette vidéo, seule, dans le calme de l'après coup, aide.* » (D) « *La vidéoscopie rassure aux moments où notre conversation ne suffit plus, pour repérer ses bons coups et ce qui mérite d'être travaillé.* » (F) Les stagiaires eux-mêmes en font mention comme en témoigne le message d'une stagiaire rapportée par un superviseur : « *la vidéoscopie m'a permis de reprendre confiance, de mettre des mots sur mes défis, de les voir concrètement, mais aussi tout ce que je faisais de bien.* » Cette lente fréquentation, en solo, (re)met en mouvement pour examiner de ce qui n'a pas été et prépare aussi à entrer en conversation, à tolérer le risque du regard extérieur. La

vidéoscopie peut également aider à ce que les mots ne prennent pas toute la place.

Le débriefing constitue un autre moment clé où le superviseur agit simultanément en guide et en passeur. « A autorité celui qui autorise, [qui] permet à l'autre de devenir auteur à son tour en signant ce qu'il est en train de vivre (Le Bouëdec *et al.*, 2016, p. 68-94). A autorité le superviseur qui autorise à différer, entendu au sens de n'être pas d'accord tout de suite, de converser jusqu'à ce que la ou le stagiaire se reconnaisse responsable. Par exemple, « *on la prépare en lui disant qu'il faut convenir ensemble / que lorsqu'on va se revoir voici ce qu'on va regarder* » (R2É1). Il s'agit là d'un passage essentiel pour qu'elle ou il sache, à son tour, exercer son pouvoir en assumant une autorité de bon aloi, une autorité qui crée de l'alliance tout en installant les limites nécessaires au vivre ensemble. « *Accompagner ce passage exige de se montrer à la fois solidaire et ferme* » (R2É2) jusqu'à ce que la ou le stagiaire dépose devant elle ou lui ce qui résonne si fortement (Aulagnier, 1975).

Cet accompagnement suppose quelques postures du superviseur.

- Accueillir l'angoisse des stagiaires, même si l'on se sent attaqué, en s'assurant que l'on ne retourne pas ses paroles contre eux. Ce que E traduit par cette succession de moments : « *Écouter la plainte de la stagiaire à mon endroit / examiner l'effet que ses mots produisent en moi / ne pas réagir si cet effet m'atteint / j'attends pour lui en parler que mes mots soient ceux que je souhaite.* »

- Porter avec les stagiaires leur peur d'échouer jusqu'à ce qu'ils s'apaisent et retrouvent leur pouvoir d'agir. Et « *c'est vraiment un travail au quotidien celui de rassurer* » (C). Pour cela, il faut par exemple « *partir des faits pour passer d'un "je sens, je pense" à un "j'ai observé"* » (C).

- Rassurer juste assez pour que les stagiaires examinent l'effet de leur action et qu'ainsi, ils ajoutent au souci de soi, celui de l'autre et du monde (Ricœur, 1996), qu'ils acquièrent un regard plus polyvalent et s'unifient avec plus de cohérence (Avanzini, 1994, p. 55). C'est ainsi que B a proposé « *de noter ce qu'elle lui avait dit juste avant / ce que l'élève a fait précisément et comment elle y a réagi* ».

En retravaillant ce qui mérite de l'être, le superviseur invite les stagiaires à prendre soin car il a « *la responsabilité de ne permettre l'entrée dans la profession qu'à des personnes aptes* » (A). Cette bonne distance est à réinventer à chaque rencontre et demande un travail du savoir accompagner qui ne peut faire l'économie d'un travail sur sa propre responsabilité.

Responsabilité

Notre difficulté à être bienveillant est inavouable (Ciccone, 2012). Tenir notre place de sujet (Enriquez, 1981/2018) implique de calmer notre rapport narcissique au pouvoir et à « *notre besoin de laisser une empreinte forte* » (Kaës, 2007, p. 20). À cette fin, il nous faut explorer nos nœuds

socio-psychiques (de Gaujelac, 1999) et nos prêts-à-penser réducteurs pour que les autres n'écopent pas de la violence de nos interprétations (Enriquez, 1981/2018).

L'analyse de pratiques vient à point nommé soutenir cette exploration. Notre subjectivité est intersubjective, constamment façonnée par nos échanges. De la même manière que notre présence ouvre les stagiaires à leurs défis (Levinas, 1982, p. 110), nos pairs nous ouvrent aux nôtres (Lo Presti et Oppliger, 2016, p. 95) : « Nos gestes ne sont jamais justes à eux seuls, c'est dans leur interrelation à leurs effets que se dessine leur véritable sens. » (Cifali, 2018, p. 72) Il faut réfléchir entre pairs exerçant le même métier, entendre, en extériorité, le récit d'un autre dans ce qu'il évoque du nôtre et encore participer à diversifier les angles de vision. Comme le dit un superviseur, « *l'analyse de pratiques nous enrichit d'une compréhension nouvelle / nous aide à nous laisser traverser par l'énergie de nos émotions / à nous ouvrir à ce qui bloque en nous* » (B). Et parmi ses apports, « *on fait le constat qu'on ne sait pas vraiment questionner qu'on oriente trop / que prennent toute la place notre besoin de remplir le vide et notre peur que l'autre ne se mobilise pas ou pas comme on le souhaiterait ou qu'il échoue* » (R2É1).

« Qui sait prendre soin de soi a quelque chance de ne pas reporter sur l'autre une part de lui-même. » (Cifali, 1994/2005, p. 131). L'analyse de pratiques fait apprendre les uns des autres et tous ensemble à déconstruire nos convictions. En nous reconnaissant porteurs de nos décisions, nous en sortons mieux équipés pour nous apaiser et ne pas renoncer à penser à ce qui ne va pas dans notre raisonnement. La vidéoscopie peut par exemple aider à « *nous observer lors de nos supervisions pour accepter de ne pas être au-dessus mais dedans / relever nos failles et accueillir notre part de ce qui se joue* » (R2É3).

Notre recherche sur l'accompagnement des stagiaires en risque d'échec montre qu'ils doivent composer avec les mêmes difficultés que leurs pairs qui n'ont pas ce risque. Seule l'ampleur diffère. Les superviseurs s'accordent pour dire qu'il faut construire avec les stagiaires les moyens pour relever leurs défis « *en partageant les questions et les hypothèses de réponse* » (R2É1). Ainsi, nonobstant les positions asymétriques, « *travailler avec les stagiaires en difficulté ne revient pas à leur proposer nos savoirs mais à penser ensemble les situations complexes et difficiles qu'ils traversent* » (R2É3). À la question de savoir comment procéder, Bourassa répond que « lorsqu'une stagiaire parle de ce qui n'allait pas », il suffit de lui demander : « Qu'as-tu observé qui te confirmait que ça n'allait pas ? Qu'as-tu appris de cette situation pour la prochaine fois ? » (Bourassa, 2019, p. 3). Cependant, cette conversation est impossible si la stagiaire est paralysée par la peur d'échouer. Devant son *moi accidenté* (Cifali, 2019), les superviseurs craignent de tomber dans la surprotection. Ils notent que se dégage de leurs discussions « *l'importance de se doter de dispositifs pour accroître le sens de notre engagement afin d'assurer la qualité des parcours* » (E). Car leur intention est dirigée vers la ou le stagiaire, « *son*

apprentissage et son développement professionnel ». Raison pour laquelle les actions doivent être déterminées par les stagiaires, même s'ils peuvent avoir besoin d'être guidés. Il faut ainsi les amener à faire leurs « *propres liens tout en nous rappelant de bouger entre les différentes postures d'accompagnement selon les besoins* » (R2É1).

Comment donner au stagiaire l'autorisation de travailler tel problème jusqu'au surgissement de sa responsabilité (Cifali, 2019, p. 97) tout en restant là quand il ne se montre pas disponible et que cela nous atteint ? Bourassa écrit : « J'ai mis du temps à comprendre que si je persistais, j'allais me confronter à elle, accentuer sa résistance et son déni. À comprendre que je devais lui dire "quelque chose t'a mise en danger, tu ne peux réfléchir". Que si j'inhibais mon impulsion à lui enseigner et me contentais de déposer, sans jugement, mon observation, nous aurions alors toutes deux du temps pour nous déprendre. » (Bourassa, 2019, p. 4).

Aussi, pour ne pas écraser les stagiaires sous nos intuitions (Lainey, 2014, p. 69), aux règles mentionnées précédemment, nous en ajoutons une supplémentaire : la suspension de tout jugement si aucune urgence ne justifie la précipitation. Il s'agit, par exemple, d'« *être en écoute / observation / suivis fréquents / de parler des mesures qu'elle prend pour composer avec son anxiété / lui indiquer les services accessibles à l'université* » (R2É3). Ces moments de déstabilisation peuvent-ils vraiment se transformer en force pour comprendre ce qui arrive et n'en être pas détruit (Cifali, 2019, p. 169) ? Chaque situation étant unique, « *c'est en la vivant que nous composerons avec les écueils et trouverons les solutions optimales pour ce moment* » (R1É5).

Il nous faut enfin noter que l'analyse des 18 dispositifs illustre le peu de profondeur des réflexions des stagiaires eu égard à leurs difficultés et au travail auquel consentir pour les dépasser. C'est pourtant de la qualité de la conversation ensemble que dépend la profondeur de leurs réflexions (Vivegnis, 2018). Ainsi, F se souvient de « *cette stagiaire en colère pour une vétille d'un élève qu'elle punit en le privant de son cours préféré [...] de cette autre si stressée que toute la classe s'en ressent* ». Ce qui l'amène à penser que « *ce genre de situations exige beaucoup de doigté et un savoir questionner* » tout en constatant que « *comment y arriver n'est pas simple* » (F). Il ne suffit donc pas de montrer pour que les stagiaires apprennent, mais il faut se risquer, avec eux, à partir d'événements singuliers et déstabilisants, à créer ensemble un sens et un savoir-être en situation. L'agir et l'interagir s'entrechoquent dans ce travail où tout jugement repose sur une éthique de l'intersubjectivité critique et la reconnaissance de nos autorités.

En conclusion

Que le métier soit celui de stagiaire en difficulté ou de superviseur, cet article propose de considérer que le seul voyage qui compte est celui que

l'on fait à l'intérieur de soi (Barjavel, 1973). Un passage repéré par F dans un rapport de stage va dans ce sens : « *Ma superviseuse n'a jamais nié ou caché les faits ou les difficultés que j'avais mais au contraire on les a toujours utilisés pour me faire avancer.* » Ou encore ce constat d'un superviseur : « *C'est la première fois que je devais travailler autant à ne pas lui donner les réponses ou des conseils tout cuits. C'est un travail sur soi qui demande beaucoup de patience et qui amène son lot de doutes.* » (D)

Ce voyage demande au superviseur d'avoir dans ses bagages quelques ingrédients à agencer selon les besoins du moment : la capacité à soutenir, dans une relation où l'un dépend de l'autre, le lien de confiance réciproque inscrit dans un équilibre intersubjectif qui fluctue au gré des défis ; l'intelligence du moment, cet accordage de la bonne distance qui détermine quand converser et quand panser d'abord son moi accidenté ; l'assurance en la possibilité d'exister qui se porte garante d'une autorité qui fait croître la liberté et, avec elle, sa responsabilité.

Les superviseurs confirment que leurs réflexions en équipe ont « *installé une meilleure idée de ce que signifie accompagner* » (R2É3), « *une compréhension commune donnant l'impression d'être plus riches du fait qu'on avance ensemble* » (R2É1) et un sentiment « *qu'il y a de l'espoir* » (R2É2).

Dans le prolongement de notre étude, nous inclurons les autres partenaires que sont les maîtres de stage et les stagiaires pour qu'un sens commun émerge de ces savoirs accompagner un stage à risque. Leur inclusion nous convoquera à réfléchir à la manière de coopérer et constituera sans doute un levier incontournable pour nos avancées futures.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Avanzini, G. (1994). *Sciences de l'éducation*. Berne : Peter Lang.
- Barjavel, R. et Santin, S. (2017). *Le grand secret*. Paris : Éditions Thélème. (Texte original publié en 1973).
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 377-395.
- Bednarz, N., Desgagné, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative. *Recherches en éducation*, 14, 128-151.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119.
- Boucenna, S. (2015). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation*, 38. Consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1258>.
- Bourassa, M. (2014). Pratiques d'accompagnement, pratiques d'évaluation, convergence ou utopie. Clôture, colloque *Savoirs expérimentiels en accompagnement et en évaluation des stagiaires, convergence et créativité*. Université McGill, Montréal.

- Bourassa, M. (2019). S'engager pour que se construise un savoir vivant de l'accompagnement. Conférence de clôture du symposium *De la classe à la formation en stage : accompagner les étudiants en situation de handicap*. ACFAS, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Bourassa, M., Menot-Martin, M. et Phillion, R. (2021). *Neurosciences et éducation, pour apprendre et accompagner*. Bruxelles : De Bœck. (Texte original publié en 2017).
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Bruxelles : De Bœck.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2019). *Participatory action research, Theory and methods of engaged inquiry*. Londres: Routledge.
- Ciccone, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1994).
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien, Éthique des métiers de la relation*. Paris : PUF.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. (2019). Un modèle de posture et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situations professionnelle. *Phronesis*, 8 (1-2), 6-21.
- Dejours, C. (2010). *Travail vivant. Travail et émancipation* (tome 2). Paris : Payot.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Dubost, J. et Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. Dans J. Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 391-416) France : Érès.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. *Association québécoise de Pédagogie collégiale*, 25(4), 1-10.
- Ellesen H. (2015). *Les accommodements : enjeux juridiques*. Comité interordre, Mauricie. (Document inédit).
- Enriquez, E. (2018). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Cliopsy*, 20, 145-160. (Texte original publié en 1981).
- Fougeyrollas, P. (2007). Modèle individuel, social et systémique du handicap. *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1), 5-6.
- Gaujelas de, V. (1999). *L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale*. Paris : DDB.
- Guijt, I. (2014). *Recherches participatives. Notes méthodologiques 5, Évaluation d'impact*. UNICEF.
- Habermas, J. (1997). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Cerf.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (p. 7-16). Bruxelles : De Bœck.
- Jutras, F. (2018). L'éthique professionnelle : un cadre pour l'autorégulation de l'agir professionnel en situation d'intervention sur et auprès d'autrui. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux, *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 65-84). Québec : PUQ.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1966). Au-delà du Principe de réalité. Dans *Écrits* (p. 73-92). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1936).
- Lainey, P. (2014). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations*. Montréal : JFD.
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ? *Pédagogie collégiale*, 24 (2), 27-30.

- Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives, entre relation interpersonnelle et communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.
- Levinas, E. (1982). *L'éthique et l'infini*. Paris : Bayard.
- Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2016). Futur.e.s enseignant.e.s en transition : s'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation. Dans G. Tschopp et M.-C. Bernard, *Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 23-34). Livre en ligne du CRIRES.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance, Essai. *Études 1*, tome 412, 53-63.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation. *Éthique publique 19* (1). Consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2888> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Mena, J, Hennissen, P. et Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional Knowledge of teaching. *Teaching and teacher education*, 66, 47-59.
- Morin, E. (2001). *La méthode. Vol. 5. L'Humanité de l'humanité Tome 1 : L'identité humaine*. Paris : Seuil.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance et al. (Éd.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment* (p. 9-33). Québec : PUQ.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paumier, R. (2018). Connaître le bon moment et la bonne distance. *Nouvelles pratiques*, 29 (1-2), 72-86.
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Plautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement et d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap à l'université*. Consulté le 8 septembre 2020. URL: https://safire.umontreal.ca/public/FAS/safire/Documents/Guide_Accommodements_Philion_UQO_02-09-2016.pdf.
- Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université. *Phronesis*, 8 (1-2), 64-80.
- Philion, R., Bourassa, M., Vivegnis, I., Saint-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2019-2023). *Mesures d'accompagnement et d'accommodement pour les étudiants en situation de handicap en contexte de stage : une recherche-action collaborative*. Conseil de Recherche en Sciences Humaines, Canada.
- Philion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap en contexte d'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 77, 83-97.
- Ricœur, P. (1996). *Soi comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Sébilotte, M. (2007). L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 49-88). Québec : PUQ.
- Simmel, G. (2003) *Sociologie, étude sur les formes de socialisation*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1908).
- 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. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux, *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p.141-161). Québec : PUQ.
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement : réflexion pour la formation initiale. Dans F. Dufour et al., *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-69). Québec : PUQ.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: CUP.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 7-17.

Michelle Bourassa et Ruth Philion

Université du Québec en Outaouais

Canada

Pour citer ce texte :

Bourassa, M. et Philion, R.(2020). Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec. *Cliopsy*, 24, 71-88.