

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PARTICIPATION EN STAGE D'ÉLÈVES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SE DÉCLARANT
COMME AYANT DES BESOINS PARTICULIERS : FACILITATEURS, OBSTACLES ET INDICES
MOTIVATIONNELS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR

ALEXANDRE POITRAS

MARS 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'ai pris part à un périple auquel j'ignorais l'issue. Entreprendre la rédaction d'un mémoire de maîtrise, c'est comme entreprendre une première traversée du lac St-Jean à la nage. Tu sautes à l'eau, tu navigues avec plein d'autres athlètes ayant un même but, terminer la traversée. Si je voulais terminer cette traversée, je devais m'entourer des meilleurs éléments.

Tout d'abord, je tiens à reconnaître l'immense apport de ma directrice de recherche, Annie Dubeau, qui a cru en mon projet et qui a su me guider tout au long de cette longue aventure. Tu as pris le rôle d'entraîneure, tu as su me pousser à dépasser mes limites et à me surpasser. Ton expertise et tes conseils judicieux ont été mon indicateur de "pace", me permettant de maintenir un rythme soutenu en me rappelant que je n'étais pas dans un sprint, mais bien une course de longue distance en eau libre. Pendant que je nageais sur place, tu m'as suggéré d'ajouter Marie-Pierre Fortier à notre équipe.

Marie-Pierre, tu as su insuffler les derniers encouragements nécessaires pour me rappeler que je suis près de toucher la plaque d'arrivée, mais que je dois m'efforcer à conserver ma rigueur dans ma technique et à bien terminer mes tractions.

Je tiens aussi à reconnaître l'apport des différentes personnes étudiantes et du corps professoral que j'ai côtoyées dans les cours de la maîtrise. Je me sens choyé de vous avoir croisés lors de cette aventure. Durant cette traversée, j'ai pu prendre appui sur deux autres athlètes dont j'admire la capacité intellectuelle. Antoine, tes nombreuses corrections de mes productions, tes commentaires directs m'ont montré le standard à atteindre pour un étudiant de deuxième cycle. Quant à toi, Nathan, tu ne sais pas à quel point tu as contribué à ce projet. Tes connaissances, ta maîtrise des concepts, ton soutien au début de l'aventure m'ont donné l'élan nécessaire pour m'acclimater à ces eaux et trouver les ressources nécessaires pour me sentir à l'aise. Nos discussions sur l'éducation m'ont été d'une utilité indéniable.

Ensuite, je dois remercier les participants qui ont accepté de se prêter à l'exercice. Merci à vous de vous être rendus disponibles, ouverts et d'avoir partagé vos expériences avec une personne inconnue. La richesse de vos propos et votre grande ouverture furent indispensables. Ces rencontres m'ont permis de confirmer la pertinence de ce projet.

Je désire également exprimer ma gratitude à mes parents, Sylvie et Stéphane. Vous avez toujours été sur la ligne de côté pour m'encourager dans mes projets universitaires. Étant la première génération à effectuer des études universitaires, vous vous êtes empressés de valoriser l'éducation auprès de vos petites-filles afin qu'elles aient le goût d'aller à l'université.

Enfin, un remerciement tout particulier à mon conjoint, Maxime. Ta vivacité d'esprit et tes questions ont permis à ma réflexion d'atteindre de nouveaux sommets. Ensemble, nous avons accumulé les formations et les diplômes universitaires. Malgré nos réalités académiques différentes, tu as toujours su reconnaître et accepter que je devais passer du temps devant mon ordinateur pour rédiger cette recherche.

DÉDICACE

À tous les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle qui ont nagé contre le courant, qui ont bravé les vagues de la vie avec courage et détermination. À ceux qui, malgré leurs défis uniques, ont plongé dans l'inconnu, malgré la peur et l'incertitude. À ceux qui ont montré que la résilience n'est pas simplement une question de survie, mais une question de choix. Cette recherche est dédiée à vous. Vous êtes la preuve vivante que chacun peut apprendre à nager avec grâce et force, peu importe les obstacles rencontrés. Puisseons-nous tous apprendre de votre résilience et de votre courage.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	2
1.1 La formation professionnelle du secondaire	2
1.1.1 Les stages en formation professionnelle.....	3
1.1.1.1 Les principaux bénéfices de la participation à un stage.....	4
1.1.1.2 Les défis du stage.....	5
1.2 Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle.....	8
1.2.1 L’accompagnement des élèves à besoins particuliers	9
1.2.2 Les défis des stagiaires à besoins particuliers	10
1.3 Le problème de recherche.....	12
CHAPITRE 2 Le cadre conceptuel	16
2.1 Le concept d’élève à besoins particuliers	16
2.1.1 Le modèle social du handicap.....	18
2.1.2 Le modèle de développement humain-processus de production du handicap.....	19
2.2 La théorie attentes-valeur	19
2.3 Le modèle intégrateur du cadre conceptuel	21
2.4 Les objectifs de la recherche	23
CHAPITRE 3 La méthodologie.....	24
3.1 L’approche méthodologique	24
3.2 Le recrutement des personnes participantes.....	24
3.3 Le choix des outils de collecte de données.....	25
3.3.1 L’entretien individuel semi-dirigé.....	26
3.3.2 Les sources possibles de biais de l’entretien individuel semi-dirigé.....	27

3.3.3	Le journal de bord.....	28
3.4	L'analyse des données	28
3.5	Les considérations éthiques	30
CHAPITRE 4 Les résultats.....		32
4.1	Le portrait des personnes participantes.....	32
4.1.1	Abigaëlle	33
4.1.2	Anne-Marie	34
4.1.3	Ash	36
4.1.4	Iris	37
4.1.5	Noémie	39
4.1.6	Rosalia.....	40
4.1.7	Simon	41
4.2	Les facilitateurs, les obstacles et les indices motivationnels avant le stage	43
4.2.1	Les démarches pour choisir et trouver son stage	44
4.2.2	Les modalités proposées ou négociées de la réalisation des stages.....	44
4.2.3	La divulgation de ses besoins en prévision du stage	46
4.3	Les facilitateurs, les obstacles et les indices motivationnels pendant le stage.....	46
4.3.1	L'accueil et l'accompagnement reçu	47
4.3.2	L'adéquation perçue entre la formation et le marché du travail.....	49
4.3.3	Le développement de stratégies adaptatives face à des limitations	53
4.4	Les facilitateurs, les obstacles et les indices motivationnels après le stage	55
4.4.1	La confirmation du choix professionnel	55
4.4.2	La préparation à l'entrée sur le marché du travail à titre de nouvelle personne professionnelle	56
4.5	Synthèse des résultats	57
CHAPITRE 5 Discussion		61
5.1	Un rappel du modèle intégrateur et des objectifs de cette recherche.....	61
5.2	Les facilitateurs de la participation des élèves ayant des besoins particuliers en stage	62
5.3	Les obstacles à la participation des EBP en stage.....	65
5.4	La culture du métier enseigné	68
5.5	Les indices motivationnels influençant la participation des EBP en stage.....	69
5.6	Le modèle intégrateur modifié	72
5.7	Synthèse de la discussion et pistes de recherche futures	74
CONCLUSION		76
ANNEXE A INVITATION À PARTICIPER		79
ANNEXE B GUIDE D'ENTRETIEN		82

ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANT.E.S 88

ANNEXE D CERTIFICATION ÉTHIQUE 92

ANNEXE E JOURNAL DE BORD..... 94

BIBLIOGRAPHIE..... 95

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle intégrateur inspiré du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2021) et du modèle attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2020)	22
Figure 4.1 Arbre thématique des résultats	43
Figure 5.1 Nouveau modèle intégrateur du MDH-PPH et du modèle attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2020; Fougeyrollas, 2021)	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Critères de sélection des personnes participantes	25
Tableau 3.2 Thèmes abordés lors des entretiens individuels semi-dirigés	27
Tableau 4.1 : Pseudonyme, âge et secteur de formation des sept personnes participantes	33
Tableau 4.2 Synthèse des facilitateurs, des obstacles et des indices motivationnels soulevés par les personnes participantes	58

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ATE	Alternance travail-étude
CFP	Centre de formation professionnelle
CHSLD	Centre hospitalier de soins de longue durée
CQPDJQ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EBP	Élève(s) à besoins particuliers
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
FP	Formation professionnelle initiale du secondaire
IDQ	Institut du Québec
MDH-PPH	Modèle de développement humain – Processus de production du handicap
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MTESS	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RLRQ	Recueil des lois et des règlements du Québec
SAÉ	Services aux élèves
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SASI	Santé-assistance et soins infirmiers

SÉC	Services éducatifs complémentaires
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TDG	Test de développement général

RÉSUMÉ

Au Québec, la formation professionnelle (FP) au secondaire vise à répondre aux besoins de main d'œuvre en offrant des formations axées sur la pratique d'un métier. Dans un souci de bien répondre aux besoins du marché du travail et de permettre à l'élève de parfaire ses apprentissages dans un contexte authentique, la majorité des programmes de FP offrent au moins un stage. Ces stages sont conçus pour aider les élèves à développer des compétences pratiques, à se familiariser avec le milieu de travail et à établir des contacts professionnels. Cependant, durant la réalisation de leur stage, certains peuvent rencontrer des défis qui peuvent être exacerbés s'ils présentent des besoins particuliers (p. ex., handicap, trouble d'apprentissage ou de comportement). Afin de documenter l'expérience en stage des élèves ayant des besoins particuliers (EBP) de FP, des entretiens qualitatifs ont été menés auprès de sept élèves déclarant avoir des besoins particuliers.

Les résultats soulèvent le fait que l'expérience vécue par les EBP en stage en FP est teintée positivement ou négativement, selon l'accompagnement reçu de la part des personnes encadrant le stage (personnel enseignant, équipe complémentaire du centre de formation professionnelle (CFP), personnel d'encadrement en milieu de travail). Les résultats illustrent aussi le manque de connaissances des personnes dans les CFP à propos des mesures d'adaptation pouvant être mises en place sur le marché du travail.

Mots clés : besoins particuliers, élèves, formation professionnelle, mesures d'accompagnement, stage

ABSTRACT

In Quebec, vocational training (VT) at the secondary level aims to meet labor needs by offering training focused on the practice of a profession. In an effort to adequately meet the needs of the job market and to support students in perfecting their learning in an authentic context, the majority of VT programs offer at least one internship. These internships are designed to help students develop practical skills, familiarize themselves with the workplace, and establish professional contacts. However, some students may face challenges during their internship, which can be exacerbated if they have special needs (e.g., disability, learning or behavioral disorder). To document the experience of students with special needs (SSN) in VT internships, interviews were conducted with seven students who declared themselves as having special needs.

The results suggest that the experience of SSN during VT internships is positively or negatively connotated depending on the support received from the persons supervising the internship (i.e., teaching staff, complementary team from the vocational training center, supervisory staff in the workplace). The results also illustrate the lack of knowledge of people in vocational training centers (VTC) about adaptive measures that can be transferred to the job market.

Keywords: internship, special needs, students, support measures, vocational centre

INTRODUCTION

Le réseau de l'éducation décerne plus de 150 000 diplômes de formations qualifiantes¹ par année (MTESS, 2018), permettant aux titulaires de ces diplômes d'intégrer le marché du travail avec les compétences requises. En 2018, plus de 39 598 de ces diplômes ont été décernés à des élèves de la formation professionnelle (FP) du secondaire (MEQ, 2022). Pour favoriser l'accessibilité au marché du travail, le gouvernement investit dans différents projets afin que les milieux de travail participent à la formation et au développement des compétences de la main-d'œuvre. À ce titre, la mesure 31 de la *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023* vise notamment à augmenter la fréquence et la durée des stages dans les divers programmes de formation à des métiers qualifiants offerts du secondaire à l'université (MTESS, 2018). Cette mesure met l'accent sur l'importance des stages dans les programmes professionnalisants, comme ceux de la FP, afin d'atténuer la pénurie de main-d'œuvre qui afflige le Québec (IDQ, 2022). Cette pénurie s'explique en partie par le manque d'adéquation entre les besoins de main-d'œuvre et les profils des compétences des personnes inactives (Eurofound, 2021; IDQ, 2022). Parmi ces personnes inactives, certaines qui ont des besoins particuliers, c'est-à-dire des personnes qui éprouvent des difficultés persistantes dans leur cheminement scolaire au regard de la triple mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 2002).

Le premier chapitre exposera la problématique concernant l'accompagnement des élèves à besoins particuliers (EBP) en contexte de stage réalisé dans un programme de FP. Cette exposition de la problématique soulèvera la question de recherche ainsi que la pertinence de s'attarder à celle-ci. Le deuxième chapitre décrira les concepts centraux qui seront intégrés dans un modèle conceptuel inspiré du Modèle de développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) influençant les objectifs de la recherche. Le troisième chapitre détaillera la méthodologie employée pour effectuer la recherche et atteindre les objectifs visés. Le quatrième chapitre présentera les résultats de la recherche à partir des thématiques établies préalablement. Le cinquième chapitre portera sur la discussion entourant les résultats de la recherche, en s'appuyant sur le modèle conceptuel élaboré, puis il décrira des orientations possibles pour d'éventuelles recherches. Finalement, la conclusion abordera les retombées scientifiques, sociales et scolaires ainsi que les limites de la recherche.

¹ La formation qualifiante inclut les programmes de la formation professionnelle au secondaire, les programmes collégiaux techniques et certains programmes universitaires.

CHAPITRE 1

Problématique

Ce chapitre présente le contexte de la formation professionnelle (FP) propre à cette étude qui s'intéresse plus particulièrement aux élèves se déclarant comme ayant des besoins particuliers. La gouvernance de la FP ainsi que l'importance de l'adéquation entre la formation et l'emploi sont d'abord expliquées. Puis, la question des stages est abordée, puisque pour favoriser l'arrimage de la formation et des emplois, une grande majorité des programmes de FP au secondaire intègrent au moins un stage dans le cursus de formation. En effet, les stages visent à mettre en œuvre, dans le contexte réel de travail, les apprentissages effectués durant la formation. Les défis potentiels reliés à la réalisation d'un stage sont explicités, puisqu'il est possible que des stagiaires éprouvent des défis pendant la réalisation de leur stage. Ce chapitre se conclut avec l'énoncé du problème et de la question de recherche.

1.1 La formation professionnelle du secondaire

Au Québec, les programmes de formation qualifiante sont bâtis de sorte que l'apprenant développe des compétences professionnelles et qu'il accède au marché du travail après l'obtention de son diplôme. L'un des mandats de la formation qualifiante est de former les futures générations en les préparant à intégrer le marché du travail (Allard et Ouellette, 2002). Lorsqu'un apprenant s'inscrit à une formation qualifiante, il est facile de penser que le choix du programme est fait en fonction de son intérêt ou de son désir d'explorer un domaine afin de pratiquer un métier qui y est rattaché. Ce choix de programme peut également correspondre à de nombreux autres impératifs, incluant ses capacités et ses limitations (Gaudreault *et al.*, 2018). Parmi les divers niveaux de formations qualifiantes, plusieurs élèves optent pour la FP en raison de son accessibilité, de sa durée et de la diversité des programmes offerts qui donnent accès au marché du travail immédiatement après la fin de la formation.

Sous la gouverne des centres de services scolaires (CSS) relevant du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), la FP se trouve à la jonction entre les mondes scolaire et professionnel (Beaucher, 2020). Ses programmes ont pour principal objectif de préparer l'élève à la pratique autonome du métier choisi (MELS, 2007). Les programmes d'études offerts sont variés et forment les élèves à exercer un métier spécialisé tel que celui de mécanicien automobile, d'esthéticienne, de fleuriste, de préposé aux bénéficiaires et bien plus encore.

La durée des programmes de FP varie entre 600 heures et 1 800 heures (ce qui équivaut à une durée d'entre six mois et deux ans). Ces programmes permettent aux élèves de se qualifier rapidement et d'accéder au marché du travail. Dans la majorité des programmes d'études, la formation se termine par un stage en milieu de travail favorisant la transition des élèves sur le marché de l'emploi (Dubeau et Chochard, 2024). Malgré leurs conditions d'accès favorables, les programmes de FP sont exigeants puisque de nombreuses compétences doivent être maîtrisées dans une très courte durée. Ces particularités de la FP peuvent constituer des difficultés qui influencent la réussite de certains élèves.

1.1.1 Les stages en formation professionnelle

Plusieurs auteurs décrivent le stage comme un moment de transition entre la formation théorique et la pratique (Gosselin, 2010 ; Pelpel, 1989). Le stage est considéré comme un moyen d'apprentissage permettant l'acquisition graduelle des habiletés professionnelles exigées pour exercer le métier auquel se destine l'élève (Gosselin, 2010). Cette acquisition se fait par l'observation de personnes expérimentées de même que par l'analyse de sa pratique professionnelle (Pelpel, 1989). L'expérience du stage est encadrée par un superviseur de stage, qui enseigne dans l'établissement scolaire, et par une personne accompagnatrice,² qui travaille dans le milieu de stage (Gosselin, 2010 ; Hébert, 1996 ; Pelpel, 1989). Dans le cas des stages cliniques des programmes liés aux soins de santé, le superviseur de stage accompagne également ses élèves dans le milieu de travail (Gagnon, 2020). Dans tous les cas, à la fin de son stage, l'élève n'aura pas « de l'expérience », mais plutôt « une expérience » (Pelpel, 1989, p. 17-18). Autrement dit, après le stage, la personne stagiaire aura une expérience de travail sans avoir atteint les compétences des employés plus expérimentés, mais elle aura eu l'occasion d'en développer quelques-unes dans un contexte réel ; cela constitue l'objectif de ces programmes de formation (Hébert, 1996 citée dans Gosselin, 2010).

L'offre et les modalités de stage pendant la formation prennent différentes formes, selon ce que le centre de formation professionnelle (CFP) prévoit. Généralement, l'inclusion d'une période de stage émane d'un choix pédagogique. Les heures de stage sont généralement soustraites du nombre d'heures totales de la FP, sauf dans le cas de certains programmes en santé où les heures de stage sont prescrites dans le programme d'études qui est établi par le MEQ (Gagnon, 2020). En début de formation, un stage d'initiation est généralement privilégié. Il permet à l'élève d'observer et d'expérimenter quelques tâches

² Dans le cadre de la recherche, nous avons choisi le terme formateur en milieu de travail pour faciliter la compréhension.

du métier, avec assistance. En cours de formation, le stage permet le développement des compétences. Ainsi, l'élève acquiert de nouvelles connaissances, adopte de nouvelles attitudes, développe de nouvelles habiletés et pourra également mettre en œuvre des compétences apprises en classe dans un milieu authentique. Les stages de développement de compétences sont fréquents dans les programmes de santé. Par exemple, le programme de Soins, Assistance et Soins infirmiers (SASI) prévoit plusieurs contextes de stages (chirurgie, pédiatrie, soins de longues durées, réadaptation, etc.) (MEQ, 2010). Finalement, le stage d'intégration est placé à la fin du parcours de formation. Il vise la mise en application des compétences acquises durant la formation. Ce stage vise en outre à favoriser la transition vers le marché du travail (Gagnon, 2020). En somme, les stages permettent aux élèves de parfaire leurs apprentissages dans un contexte authentique (Hovington, 2021) et de favoriser le transfert de la théorie vers la pratique (Rousseau *et al.*, 2006), cela à différents niveaux selon le moment où ils adviennent durant la formation.

1.1.1.1 Les principaux bénéfices de la participation à un stage

La participation à un stage peut avoir des avantages sur les plans professionnel et personnel. Le stage permet à l'élève d'avoir l'une de ses premières expériences de travail dans le métier pour lequel il étudie (Hovington, 2021) et lui offre une occasion de valider son choix professionnel. Cette expérience peut également inciter l'élève à persévérer dans ses études (Gagnon, 2020 ; Hardy et Ménard, 2009) et contribuer au développement de son autonomie professionnelle (De Champlain, 2017 ; duc *et al.*, 2020 ; Gagné, 2021).

Durant sa FP, l'élève a un double rôle : celui d'élève et celui de stagiaire. Le rôle de stagiaire peut être exigeant sur le plan affectif parce que l'élève est en apprentissage et qu'il est appelé à changer (Hovington, 2021). En effet, le stagiaire est exposé aux tâches professionnelles, ce qui lui permet de se découvrir personnellement et professionnellement (Villeneuve, 1994). Il doit également s'adapter aux exigences de l'employeur qui l'accueille en stage. Ces exigences sont complémentaires aux compétences travaillées dans les programmes d'études. Généralement, le stagiaire n'a pas eu d'enseignement ou de formation à cet égard et doit développer de nouvelles compétences durant son stage. Parmi celles-ci se trouvent la gestion du stress de même que l'organisation ou la planification des tâches à réaliser en contexte authentique (Anderson, 2010 ; De Champlain, 2017 ; Trilling et Fadel, 2009).

En stage, le stagiaire doit également appliquer ou développer les compétences professionnelles du métier. Pour ce faire, il doit transférer les connaissances qu'il a apprises pendant sa formation

théorique au CFP (Ménard et Gosselin, 2015) dans un autre contexte, soit celui du travail (Rousseau et *al.*, 2006). La cohérence entre les contextes d'apprentissages proposés en CFP et les tâches à réaliser en stage peut faciliter le transfert de ce qui a été appris en classe dans le milieu de travail (Frenay et Bédard, 2004). Même si le contexte du stage se prête bien au développement des compétences du stagiaire (Vanpee et *al.*, 2010), la planification d'un arrimage entre les activités scolaires et les tâches effectuées sur le marché du travail, en amont du stage, peut être bénéfique. De plus, une fois le stage commencé, un accompagnement est nécessaire afin que l'élève puisse tisser des liens entre ce qu'il a appris pendant la formation théorique (au CFP) et les tâches réalisées pendant le stage. L'accompagnement offert par l'enseignant superviseur et par la personne formatrice en milieu de travail permet à l'élève de réfléchir sur ses actions dans l'action (Dorismond, 2016) et de soutenir le développement de son autonomie professionnelle. L'autonomie professionnelle est définie comme étant l'aptitude à prendre des décisions, à agir seul en établissant des liens entre ses connaissances théoriques et ses expériences pratiques afin de choisir l'action la plus appropriée, tout en étant conscient des répercussions de ses choix (De Champlain, 2017 ; duc et *al.*, 2020 ; Gagné, 2021). Le stage de fin de parcours de formation serait ainsi plus propice pour amorcer de processus d'autonomie professionnelle.

En somme, le stage aide l'élève à valider son choix professionnel (Gagnon, 2020 ; Hardy et Ménard, 2009) en l'exposant à la réalité du marché du travail. Il favorise le transfert et la consolidation des apprentissages ainsi que le développement des compétences. Toutefois, le stage peut également confronter la personne quant à ses capacités ou à ses limitations à réaliser les tâches professionnelles attendues sur le lieu de travail (Duc et *al.*, 2020). Cette confrontation lui permettra de confirmer son choix ou de se réorienter vers une autre formation si le travail à réaliser ne lui convient pas (Beaucher et Breton, 2020).

1.1.1.2 Les défis du stage

En dépit des bénéfices qu'un stage peut apporter sur les plans personnel et professionnel, la réalisation d'une telle activité comporte aussi des défis pour les stagiaires. En effet, le stage peut aussi mettre en évidence des obstacles pouvant être attribuables aux caractéristiques de l'environnement dans lequel il se déroule de même qu'au profil de la personne.

L'un des obstacles potentiels est le transfert dans le milieu de travail des connaissances théoriques acquises au CFP. En effet, plusieurs éléments peuvent entraver ce processus de transfert. Tout d'abord,

les difficultés à faire des liens entre les apprentissages théoriques et les actions professionnelles à poser en contexte de stage peuvent freiner la participation optimale de l'élève dans son stage (Hovington, 2021). En outre, les difficultés d'apprentissage persistantes de l'élève durant la formation théorique exacerbent également sa capacité à transférer ses apprentissages en stage (Philion *et al.*, 2022). Par ailleurs, une exposition fréquente à des situations stressantes pendant le stage peut aussi freiner le transfert des connaissances en milieu authentique. En effet, à cause du stress occasionné par diverses situations, le stagiaire n'aura pas la disponibilité nécessaire pour réfléchir sur les actions qu'il pose en stage et, par le fait même, le développement de ses compétences durant le stage pourra difficilement avoir lieu (Lapointe et Guillemette, 2015). Ultiment, une exposition répétée à des situations menant à un échec pourrait également miner la motivation du stagiaire, en atteignant négativement son sentiment de compétence (Ryan et Deci, 2017). Par ailleurs, un autre obstacle relié à la réalisation optimale d'un stage est la santé mentale du stagiaire qui peut parfois être fragilisée. La santé mentale peut être définie comme un « état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté » (CSMC, 2019, p. 4). Une santé mentale fragilisée est associée à un déséquilibre dans l'état de bien-être de l'élève. Ce déséquilibre peut être causé par une gestion déficiente du stress, par exemple, la peur d'échouer, de commettre des erreurs, d'être jugé, etc. Toutes ces perceptions freinent le développement des compétences du stagiaire et risquent de mener à l'échec du stage (Hovington, 2021).

La qualité des relations entretenues entre le stagiaire et le milieu de stage est également importante pour favoriser l'engagement de ce dernier. Ainsi, l'accueil réservé par le milieu de stage aide à mettre en place une relation de confiance. Des stratégies permettent d'entretenir la relation, notamment, grâce à la place qui est donnée au stagiaire de même que par les occasions qui lui sont offertes de côtoyer les employés dans son milieu de stage. Le soutien social, qu'il provienne des collègues ou des personnes supervisant le stage est important et permet au stagiaire de maintenir sa motivation (Ward, 2019). À l'inverse, les conflits de personnalités et le manque d'implication dans les rencontres d'équipe nuiront au travail d'équipe et auront un effet négatif sur l'expérience de stage.

La qualité de l'encadrement offert par le formateur en milieu de travail ³ et par l'enseignant superviseur⁴ durant la période de stage peut également contribuer à la qualité de l'expérience du stagiaire

³ Professionnel expérimenté dans le milieu de stage.

⁴ Enseignant responsable de l'évaluation de l'acquisition des compétences en stage.

ou, au contraire, l'entraver. En effet, la relation avec le personnel qui l'encadre est importante ; sans elle, le stagiaire ne pourra pas être guidé et stimulé pour développer ses compétences professionnelles. Ainsi, la mauvaise qualité de l'encadrement offert aura diverses conséquences négatives, pouvant aller jusqu'à amener l'élève à cesser sa formation (Hardy et Ménard, 2008).

Un autre obstacle pouvant interférer dans le stage est le fait de constater une disparité entre les attentes et le vécu réel durant le stage. Ces différences sont, entre autres, attribuables aux attentes élevées à l'égard du stage, comme être embauché pendant ou après le stage, ou encore au fait que ces attentes ne sont pas comblées, ce qui peut provoquer une désillusion ou un désenchantement, diminuer l'engagement du stagiaire et atteindre son sentiment d'efficacité personnelle (Hovington, 2021).

Les apprenants, les formateurs en milieu de stage et les enseignants superviseurs ont des rôles et des représentations différents à l'égard du stage. Ainsi, le stagiaire peut percevoir qu'il s'agit d'un moment qui lui permettra de construire son identité professionnelle et de peaufiner le développement de ses compétences (Boily, 2013). L'enseignant superviseur et le formateur en milieu de stage peuvent, par exemple et quant à eux, s'attendre à ce que le stagiaire ait un minimum de connaissances pour exécuter des tâches professionnelles (Hovington, 2021). De plus, les enseignants superviseurs doivent poser un jugement professionnel sur l'atteinte des compétences attendues lors du stage. Les employeurs peuvent avoir d'autres attentes envers les stagiaires, de l'ordre du savoir-être ou des compétences transversales (MEES, 2018). Celles-ci peuvent ne pas avoir été enseignées directement durant la formation en classe ou atelier. Selon Trilling et Fadel (2009) et selon Anderson (2010), les compétences transversales du 21^e siècle⁵ incluent l'utilisation des technologies, la créativité, la pensée critique, la communication et la collaboration. Ces compétences transversales ne sont pas les seules auxquelles les employeurs accordent une importance. En effet, dans le sondage *Relance* envoyé aux employeurs afin de connaître leur appréciation des diplômés et d'établir un portrait de leurs attentes, les employeurs mentionnent qu'ils accordent une importance à la planification et à l'organisation du travail et à la gestion du stress (MEES, 2018).

En résumé, le stage est une activité complexe, pouvant être exigeant pour le stagiaire qui est en apprentissage et qui changera durant cette expérience. Le manque de disponibilité et d'accompagnement

⁵ Les compétences du 21^e siècle et les compétences transversales sont les mêmes dans les documents des auteurs et dans celui du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

du formateur en milieu de stage ou de l'enseignant superviseur peut complexifier l'expérience de stage, ce qui pourrait nuire à la communication entre les protagonistes et miner la motivation du stagiaire (Hovington, 2021). Or, toutes ces difficultés peuvent être encore plus importantes pour le stagiaire à besoins particuliers.

1.2 Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle

La population d'élèves en FP est hétérogène (De Champlain, 2017 ; Hamelin, 2014 ; Tremblay, 2010). À cet égard, au sein d'un même groupe-classe peuvent se trouver des jeunes provenant de la formation générale des jeunes et des adultes qui effectuent un retour aux études parce qu'ils sont en réorientation de carrière (Beaucher et al, 2021). En plus de la différence d'âge, certains ont des besoins particuliers nécessitant des adaptations pour une participation pleine et entière à la FP. Quoique difficile à quantifier, Beaucher et ses collègues (2021) de même que Breton et ses collaborateurs (2023) estiment leur proportion entre 20 % à 60 % des élèves de la FP. Le MEQ (2002) définit un élève à besoins particuliers (EBP), tel que cité dans l'article de Dubeau *et al.* (sous presse), comme « une personne qui éprouve des difficultés persistantes dans son cheminement scolaire au regard de la triple mission de l'école, soit : instruire, socialiser et qualifier ».

La présence des EBP en FP n'est pas chose nouvelle (Beaucher, 2020). Il semble plutôt que ce soit le nombre dorénavant important d'élèves demandant des adaptations qui soulève la nécessité de réfléchir aux différentes stratégies d'accompagnement des EBP dès leur arrivée en FP. Pour ce faire, le MEES a publié, en 2017, un document balisant les actions prises par les CFP au regard de l'accompagnement des EBP en FP. Le document intitulé *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers. Formation professionnelle* (MEES, 2017) mentionne qu' :

Il est de la responsabilité du Centre de formation professionnelle de travailler à atténuer les obstacles qui empêcheraient un élève d'avoir accès à sa formation, et ce, sans discrimination ni privilège et dans le cadre d'accommodements jugés raisonnables. L'élève doit toujours collaborer avec le CFP et prendre ses propres responsabilités à l'égard de ses difficultés. Cette règle s'applique également dans le cadre d'un stage. (p. 5)

Le soutien offert par les CFP varie d'un établissement à un autre. Certains ont opté pour des services éducatifs complémentaires (SEC) où différents professionnels travaillent pour soutenir les EBP durant leur cheminement en formation théorique, lors de leur formation pratique ou lors du stage. Les SEC offrent un

soutien personnalisé aux élèves pour favoriser leur réussite. Ce soutien personnalisé peut prendre la forme de soutien à l'apprentissage visant à aider les élèves à surmonter les défis académiques qu'ils peuvent rencontrer ou de soutien aux élèves à besoins particuliers conçu pour offrir un soutien adapté aux élèves ayant des difficultés spécifiques, qu'elles soient d'ordre physique, mental ou émotionnel. Même si le MEQ ne dicte pas de modèle uniforme de soutien à offrir aux EBP, les CFP ont l'obligation d'offrir un accompagnement permettant la participation pleine et entière de tous leurs élèves (Kabis *et al.*, 2022).

1.2.1 L'accompagnement des élèves à besoins particuliers

Lorsqu'un élève déclare qu'il a des besoins particuliers, le CFP planifie généralement une rencontre avec lui afin de procéder à l'analyse de ses besoins. De cette analyse peuvent découler des mesures d'adaptation sur le plan des apprentissages et des évaluations, qui sont inscrites dans un plan d'aide à l'apprentissage ou d'aménagements physiques (Kabis *et al.*, 2022). L'accompagnement offert varierait en fonction des besoins de l'élève et plusieurs moyens pourraient être mis à sa disposition. Par exemple, l'élève pourrait bénéficier de plus de temps lors des évaluations, être isolé pour effectuer ses évaluations, utiliser des aides technologiques pour la lecture ou pour l'écriture, avoir des aide mémoire, etc. Aussi, certains CFP ont embauché une personne-ressource dédiée aux EBP (p. ex., une orthopédagogue ou un membre du corps enseignant) pour soutenir ceux-ci dans l'acquisition des concepts enseignés ou dans l'acquisition de méthodes de travail. Bref, la collaboration entre les personnes enseignantes, l'élève et les personnes désignées comme soutien aux EBP est cruciale. De plus, l'offre de services repose sur la demande explicite de l'élève de recevoir de l'aide.

En stage, l'élève ne semble pas avoir accès aux mêmes services d'accompagnement que ceux offerts durant en établissement universitaire. Des études effectuées dans un contexte universitaire, comme celles de Csolli et Gallagher (2012), de Lebel *et al.* (2016) et de Phillion *et al.* (2022), indiquent que des formateurs en milieu de stage rapportent avoir des craintes quant à leur compétence pour bien accompagner les EBP et que certains dénoncent le manque de formation à ce sujet. Les personnes enseignantes-associées en milieu de stage et les personnes superviseuses universitaires se sentent peu ou pas préparées à accompagner des stagiaires en situation de handicap (Lebel *et al.*, 2016). Les formateurs en milieu de stage sont également inquiets du niveau d'accompagnement que nécessite un EBP (Phillion *et al.*, 2022). Phillion *et al.* (2019) conclut que certains enseignants associés rapportent que les stagiaires en situation de handicap ne seraient pas évalués équitablement comparativement aux autres stagiaires. Selon certaines personnes participantes à la recherche, l'octroi de mesures d'adaptation avantagerait les EPB. Ces

enseignants associés remettent ainsi en doute la légitimité d'offrir aux stagiaires EBP des mesures d'accommodement ou d'accompagnement durant les stages.

Il semble également que les mesures d'adaptation utilisées en classe ne sont pas nécessairement transposables durant le stage et en milieu de travail. Comme l'accompagnement ou le soutien offerts en stage sont à la discrétion de la personne accompagnatrice et que les pratiques à mettre en place sont méconnues, la personne accompagnatrice agit en fonction de son aisance, de ses connaissances et de son bon vouloir (Philion *et al.*, 2019).

Dans l'ensemble, ces recherches montrent que l'accompagnement en stage des EBP universitaires diffère de celui requis durant la formation académique ; ceci, notamment parce que les apprentissages réalisés à l'université et ceux propres aux stages ne sont pas les mêmes. Même si les études sur les personnes étudiantes en situation de handicap sont menées en contexte universitaire, nous pouvons penser que des défis semblables se posent pour les stagiaires se déclarant EBP en FP.

1.2.2 Les défis des stagiaires à besoins particuliers

Le stage est une période stressante pour plusieurs élèves (De Souza Neto *et al.*, 2013), et ce, que l'élève ait des besoins particuliers ou non. Pour l'EBP, la réalisation d'un stage est un moment important de la FP, car cette expérience lui permet de voir si le métier pour lequel il se forme correspond à ses attentes et s'il lui permet d'utiliser ses capacités. Au cours de son stage, l'EBP pourra aussi évaluer si l'environnement de travail ou les adaptations offertes atténuent sa situation de handicap (Ravenda-Bouchard, 2020). C'est-à-dire, si l'interaction entre les limitations fonctionnelles d'une personne et les barrières environnementales ou sociales constituent des obstacles ou non. Cela inclut les défis physiques, sensoriels, cognitifs ou psychologiques qui peuvent limiter la participation pleine et entière de la personne dans une de ses activités courantes.

Bien qu'aucune étude ne se soit penchée explicitement sur l'accompagnement des EBP en contexte de stage en formation professionnelle, nous pouvons tout de même nous appuyer sur des études en contexte de stage universitaire. Dans le cadre d'une étude conduite au Québec, les personnes chercheuses se sont intéressées à l'accompagnement de personnes étudiantes dites en situation de handicap en contexte de stage universitaire en enseignement. Même si le profil des personnes étudiantes n'est pas tout à fait le même que celui des élèves de FP, ces résultats peuvent nous éclairer.

Selon Philion et ses collègues (2022), ces stagiaires en situation de handicap risquent d'être confrontés à des situations pour lesquelles ils auront besoin de soutien, que ce soit de la part de la personne enseignante-associée qui les accueillent dans sa classe formatrice ou de leur superviseur universitaire. Les autrices concluent qu'un accompagnement pour soutenir la pratique réflexive serait requis, car certains stagiaires, notamment ceux ayant un trouble neurologique, pourraient poser des gestes de façon automatique sans être en mesure d'expliquer leur raisonnement (Philion *et al.*, 2022).

Durant le stage, différentes personnes (superviseur enseignant, formateur en milieu de stage, employé du milieu de stage, etc.) observent, accompagnent et évaluent l'EBP. Elles évalueront sa maîtrise des compétences associées au programme d'études, mais également ses compétences transversales, qui portent, notamment, sur les relations interpersonnelles (communication, collaboration) et sur les méthodes de travail (organisation, planification). En FP précisément, ces compétences varient d'un programme à l'autre, selon le domaine de formation. De Champlain (2017) soulève que l'importance du développement des compétences transversales pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves de FP. En s'appuyant sur les constats rapportés dans l'étude menée auprès de personnes étudiantes universitaires, les défis évoqués par les stagiaires sont l'organisation, la gestion de temps et la gestion des émotions, principalement de l'anxiété (Philion *et al.*, 2022). Les EBP de la FP qui ont aussi des limitations sur le plan de ces compétences (Dubeau *et al.*, 2023), sont donc susceptibles d'avoir besoin d'accompagnement à ce niveau durant leur stage.

Enfin, l'EBP peut être confronté à des défis motivationnels durant son stage. En stage, les EBP vivent aussi des moments de découragement et de démotivation pouvant mener certains à abandonner leurs études (Lebel *et al.*, 2016). Ces recherches ont par ailleurs montré qu'en stage, certains élèves hésitent à dévoiler leurs besoins particuliers parce qu'ils anticipent être stigmatisés ou être confrontés à un manque d'ouverture à l'égard de leur situation (Csoli et Gallagher, 2012 ; Lebel *et al.*, 2016). Les différents obstacles auxquels il doit faire face –qu'ils soient liés à ses apprentissages ou à d'autres facteurs) peuvent amener l'EBP à remettre en question son engagement dans son projet de formation. En effet, la perception que le stagiaire a de lui-même et de l'expérience de stage influencent son sentiment de compétence et les buts qu'il se fixe (Csillik et Fenouillet, 2019). Toutefois, puisqu'à l'instar de la théorie sociale cognitive de Ryan et Deci (2017), les comportements des humains sont à la fois influencés par les caractéristiques de la personne et de l'environnement qui l'entoure, l'accompagnement qu'offre l'enseignant superviseur ou le

formateur en milieu de travail constitue un élément qui peut avoir une incidence sur l'engagement des stagiaires.

1.3 Le problème de recherche

La FP du secondaire constitue une option intéressante pour plusieurs élèves en raison de son accessibilité et de sa durée. La FP offre une voie rapide pour se qualifier ; ses taux de diplomation sont excellents. Lors de l'enquête de la Relance en formation professionnelle au secondaire, un taux de 70 % des élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle ont obtenu leur diplôme dans les délais prescrits par le programme (ministère de l'Éducation, 2022). Cependant, nous n'avons pas le taux de diplomation concernant spécifiquement les élèves ayant déclaré des besoins particuliers (EBP).

La présence des EBP dans les programmes de FP n'est pas chose nouvelle, mais la préoccupation des acteurs du milieu de formation semble augmenter tout autant que le nombre d'EBP dans les classes. (Beaucher et al. 2020). Le rapport de Dubeau et collaborateurs (2023) souligne que selon les CFP, jusqu'à 60 % des élèves en FP présentent des besoins particuliers. Les besoins particuliers évoqués incluent les besoins particuliers spécifiques à l'apprentissage ou reliés à d'autres besoins (par exemple : la conciliation études-travail – vie personnelle, maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement). Le rapport de recherche de Beaucher et collaborateur (2021) permet quant à lui de tracer un portrait quantitatif de la prévalence des EBP en FP. Selon ce rapport, des 2680 élèves interrogés, 1258 (46,9 %) ont reçu un diagnostic officiel d'un professionnel de la santé. De ce nombre, 901 (33,6 %) élèves ont un diagnostic de trouble d'apprentissage. Pourtant, seulement 576 (21,5 %) élèves rapportent avoir eu un plan d'intervention au secondaire et de ce nombre, 190 élèves ont connaissance que des mesures d'adaptation sont mises à leur disposition par le CFP. (Beaucher *et al.* 2021). Ces résultats mettent en évidence l'importance de s'attarder aux mesures d'adaptation, mais aussi d'accompagnement des EBP en formation professionnelle que les élèves aient déclaré ou non leurs besoins particuliers ou non au CFP.

Pour pallier les difficultés des élèves, les CFP offrent des mesures d'appui ou des services éducatifs complémentaires. Ces mesures sont encadrées dans le document ministériel intitulé : Lignes directrices visant à assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers (MEES, 2017). Ce guide spécifie qu'il est de la responsabilité du CFP de travailler à atténuer les obstacles qui empêcheraient un élève de participer à sa formation en lui offrant des adaptations transposables sur le marché du travail. L'élève est libre de demander des mesures d'appui

ou non pendant son cheminement scolaire, mais il doit toujours collaborer avec le CFP et prendre ses propres responsabilités à l'égard de ses difficultés, même dans le cadre d'un stage.

Le stage, quel que soit le programme de formation, a pour objectif de permettre aux élèves de parfaire ses apprentissages dans un contexte authentique (Hovington, 2021) et de favoriser le transfert théorie-pratique (Rousseau et al., 2006). Les recherches antérieures ont montré que la réalisation d'un stage entraîne des bénéfices personnels et professionnels : l'élève vivra l'une de ses premières expériences de travail dans le métier pour lequel il se forme (Hovington, 2021), il pourra valider son choix professionnel et développer son autonomie professionnelle (De Champlain, 2017 ; duc et al., 2020 ; Gagné, 2021).

Il arrive toutefois que le stage engendre des défis pour le stagiaire ayant déclaré des besoins particuliers. Par exemple, celui-ci peut avoir de la difficulté à réaliser une tâche donnée dans le temps requis (Jolette et Godard, 2024). Par ailleurs, il se peut que les mesures d'adaptation mises en place durant la FP ne soient pas transposables en milieu de travail. Ainsi, même si l'octroi d'un accommodement n'est pas remis en question pour un élève qui en a besoin pour ses activités de nature théorique durant sa FP, il arrive que certains soient réticents à l'idée de permettre aux EBP d'en bénéficier durant leur formation si le recours à ces mêmes accommodements ne semble pas envisagé en milieu de travail et en contexte de stage (Philon *et al.*, 2022). Ce faisant, un CFP pourrait, par exemple, ne pas permettre aux EBP de recourir à des aides technologiques pour soutenir la lecture si ces aides ne sont pas accessibles dans le milieu de travail. Ainsi, dans plusieurs CFP, ces aides ne sont pas permises dans plusieurs formations du domaine de la santé parce que ces outils nécessitent un ordinateur, que les milieux hospitaliers ne sont pas tous équipés d'ordinateurs et que les dossiers des patients sont encore des dossiers papier (Dubeau *et al.*, 2023).

En entreprise, ce sont les employeurs qui déterminent le fonctionnement et l'opérationnalisation des tâches à effectuer, notamment afin d'assurer la santé et la sécurité des personnes au sein de l'entreprise. Pour les stagiaires, cette responsabilité demeure celle du CFP étant donné que la reconnaissance du titre d'employeur est attribuée à l'institution d'enseignement (RLRQ, 2022). Ce faisant, c'est le CFP qui est responsable de la mise en place des adaptations nécessaires pour permettre une participation pleine et entière du stagiaire ayant déclaré des besoins particuliers. La mise en place des adaptations nécessaires repose sur la collaboration le CFP et le milieu de stage. C'est-à-dire entre (1) l'EBP,

(2) l'enseignant superviseur responsable de la formation au CFP, (3) formateur en milieu de stage et (4) la personne responsable dans le milieu de stage.

Les recherches antérieures portant sur la question des personnes stagiaires en situation de handicap, notamment celles de Philion et al. (2019) ainsi que celle de Lebel et al. (2016), nous informent quant aux défis vécus par celles-ci en stage. Cependant, il est très important de rappeler que ces recherches n'ont pas été réalisées en contexte de formation professionnelle du secondaire, elles ont été réalisées auprès de personnes étudiantes de niveau universitaire effectuant un stage en enseignement. Les constats de ces recherches menées auprès de personnes étudiantes universitaires sont intéressants pour la compréhension des défis rencontrés par les élèves de la FP. D'abord parce que les personnes interrogées sont d'âge similaire, puis parce que l'encadrement du stage est semblable. Dans le contexte universitaire comme en FP, le stagiaire est accompagné en milieu de stage par une personne formatrice (issue du milieu de travail) ainsi que par une personne de son établissement de formation (l'université ou le CFP).

La transition de l'école à la vie active des personnes en situation de handicap a également été documentée. Toutefois, les recherches menées se sont limitées aux personnes ayant des limitations intellectuelles ou des limitations importantes orientées vers des programmes de formation axés sur l'emploi (Cantin, 2016 ; Goupil, 2004 ; Paquin-Forest, 2019). L'étude de Mazalon *et al.* (2010), qui a été menée en FP du secondaire, explorait quant à elle l'appréciation des stages et les bénéfices perçus de ceux-ci sur l'engagement dans la FP ou dans le métier étudié. Malheureusement, cette recherche ne nous informait pas sur les besoins spécifiques des personnes se déclarant EBP.

Malgré cette recension des recherches menées, la préoccupation de l'accompagnement des EBP reste en suspens, car il semble effectivement y avoir un manque de ressources humaines et financières dans les CFP (Beaucher et al., 2021). Gagnon (2020) donne quelques pistes sur les stratégies d'accompagnement avant, pendant et après le stage. Ces stratégies outillent le personnel enseignant pour optimiser son accompagnement des élèves, mais les recommandations ne portaient pas spécifiquement sur l'accompagnement des EBP. L'étude effectuée par De Champlain (2017) est celle qui se rapproche le plus de notre recherche. Elle s'est intéressée aux facilitateurs et aux obstacles lors de la transition des EBP vers le marché du travail. Les résultats de cette recherche montrent la nécessité d'accompagner les EBP pendant leur parcours de formation.

Considérant que nous avons peu d'informations sur l'expérience de stage des EBP en FP et que nous souhaitons arrimer les pratiques d'accompagnement à leurs besoins réels, il semble important de donner la parole aux personnes concernées, les EBP, afin de mieux comprendre leur situation et les défis qu'elles rencontrent pendant leur formation. Ceci nous amène à poser la question de recherche suivante : Quels sont les facilitateurs et les obstacles perçus ou vécus par les élèves de la formation professionnelle se déclarant à besoins particuliers pendant leur stage ?

CHAPITRE 2

Le cadre conceptuel

Pour étudier les facilitateurs et les obstacles perçus ou vécus par les élèves à besoins particuliers (EBP) en formation professionnelle (FP), il est impératif d'aborder certains concepts. Dans un premier temps, nous donnons une définition précise de ce que nous considérons, aux fins de cette recherche, un élève à besoins particuliers (EBP). Par la suite, nous expliciterons un modèle intégrateur basé sur la théorie motivationnelle attentes-valeur d'Eccles et Wigfield (2020). Enfin, nous énoncerons les objectifs de la présente recherche.

2.1 Le concept d'élève à besoins particuliers

Le concept d'élève à besoins particuliers (EBP) est vaste. Il englobe trois grandes catégories de besoins : (1) les déficiences, (2) les difficultés scolaires et, (3) les désavantages liés aux facteurs socioéconomiques et culturels qui varient selon les sphères de vie des personnes (OCDE, 2008). Les **déficiences** incluent des incapacités d'origine médicale, telles que les déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques, qui nécessitent des adaptations spécifiques pour répondre aux besoins éducatifs des élèves concernés. Les **difficultés scolaires** peuvent être attribuées à des troubles du comportement, des troubles affectifs ou des difficultés spécifiques d'apprentissage, résultant souvent de problèmes d'interaction entre l'élève et son environnement éducatif. Enfin, les **désavantages socioéconomiques, culturels et linguistiques** jouent un rôle crucial dans la détermination des besoins éducatifs des élèves nécessitant des mesures compensatoires pour pallier les inégalités engendrées par ces facteurs (OCDE, 2008). Les conditions comprises dans ces trois catégories de besoins énoncés par l'OCDE (2008) peuvent constituer les facteurs de risques quant à l'accessibilité et la participation de la personne à des activités de la vie courante, comme de suivre une formation ou d'occuper un emploi. Dans le cas de l'élève de FP, des besoins dans l'une ou l'autre de ces sphères peut avoir une incidence sur son accès à la FP, sa persévérance dans le programme et sa réussite de celui-ci.

Se basant sur le principe de l'égalité des chances visant à réduire les inégalités dans le système éducatif et afin de garantir à tous les élèves l'accès aux mêmes ressources et aux mêmes opportunités (Doutreloux et Auclair, 2021), tous les établissements scolaires ont l'obligation de soutenir leurs élèves durant leur cheminement scolaire (MEES, 2017). Ce principe d'égalité s'arrime bien avec la large définition de l'OCDE (2008) qui s'inscrit dans un désir de prendre en considération la personne dans son entièreté,

avec ses ressources et ses besoins, plutôt que de se focaliser uniquement sur des déficiences. En prenant appui sur cette définition, le concept d'élève à des besoins particuliers (EBP) englobe une large gamme de difficultés pouvant affecter la réussite scolaire, y compris les difficultés d'apprentissage, les handicaps physiques ou sensoriels, ainsi que les problématiques de comportement et de santé mentale. Certains auteurs, par exemple Benoit (2003) de même que Ebersold et Detraux (2013), précisent que les besoins particuliers sont de l'ordre éducatif lorsque nous abordons la sphère scolaire de la personne. Bien que la personne ait des déficiences ou des incapacités, l'analyse des besoins est orientée pour la mise en place de moyens d'adaptation afin que l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers puisse répondre aux mêmes exigences que les autres élèves qu'il côtoie. Pour les autrices Lefèvre et Marsault (2018), l'utilisation du terme besoins éducatifs particuliers a pour ambition d'altérer le regard de la perception stigmatisante du handicap et de s'éloigner de la vision médicalisée des déficiences ou incapacités de la personne. Cette approche rejoint le modèle social du handicap qui met l'accent sur la reconnaissance des barrières sociales et environnementales plutôt que sur les déficiences individuelles ou les besoins individuels des EBP, tels que définis par Noël (2017).

Pour les fins de la présente recherche, nous avons choisi de nous appuyer sur la définition du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) inscrite dans le document : *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers* pour définir l'élève à besoins particuliers :

« Est considéré comme ayant des besoins particuliers tout élève qui éprouve des difficultés dans son cheminement scolaire au regard de la triple mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier.

C'est le cas des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ainsi que les élèves handicapés au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale ainsi que des EHDAA » (MEES, 2017 p.7).

Ce document présente les assises quant à l'accompagnement des EBP en FP et la définition de l'élève à besoins particuliers reflète la vision de la FP à propos des EBP. Dans cette définition, l'accent est mis à la fois sur les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et sur ceux qui présentent un handicap. Cette vision est cohérente avec celle de Benoit (2003), d'Ebersold et Detraux (2013), de Lefèvre et Marsault (2018) de même que de Noël (2018) où la notion des besoins de la personne est axée sur les besoins éducatifs afin d'assurer l'égalité des chances.

De plus, cette définition s'inscrit pleinement dans la perspective du modèle social du handicap, puisqu'elle privilégie une approche axée sur l'adaptation du milieu éducatif aux besoins divers des élèves plutôt que sur la pathologisation individuelle de leurs difficultés. En effet, le modèle social du handicap soutient l'idée que les obstacles à la réussite scolaire d'un élève ne résident pas uniquement dans les caractéristiques individuelles, mais aussi dans les barrières systémiques et structurelles présentes dans l'environnement éducatif dans lequel il évolue. Enfin, cette définition, rappelle l'une des trois missions de l'école, la qualification, qui revêt une grande importance lorsque l'élève est en stage.

2.1.1 Le modèle social du handicap

Dès les années 1970, des militants en situation de handicap physique du Syndicat des handicapés physiques contre la ségrégation⁶ ont contribué à amorcer le développement du modèle social du handicap (Chappell *et al*, 2001). Ces personnes revendiquaient la reconnaissance de leurs droits et la fin de leur exclusion et de leur discrimination. Le modèle social du handicap permet de distinguer l'incapacité de la maladie. Le premier correspond aux situations de désavantage qui empêchent la réalisation pleine et effective des capacités d'une personne, résultant de l'interaction entre ses incapacités et les obstacles de son environnement. Le second réfère à la perte ou aux difficultés fonctionnelles qui touchent une partie du corps, un sens, les capacités intellectuelles ou de développement (Chappell et al., 2001).

En opposition, le modèle médical, qui était prépondérant, attribuait la source des déficits à la personne seule ou à ses origines et conditions de vie. Ce modèle considérait les déficiences comme des problèmes individuels à traiter médicalement, sans prendre en compte les barrières environnementales et sociales. Par exemple, un élève en fauteuil roulant peut être limité par l'absence de rampes d'accès dans l'école (modèle social), tandis que le modèle médical se concentrerait uniquement sur la condition physique de l'élève sans considérer ces obstacles environnementaux. Plutôt que de faire porter à la personne en situation de handicap le poids de l'intégration, de l'adaptation et, ultimement, de la normalisation, le modèle social propose plutôt à la société de travailler sur ses normes et de réviser ou de modifier l'environnement pour le rendre moins handicapant. Autrement dit, plutôt que de demander à une personne ce qu'il lui manque pour être « normale », nous nous demanderons collectivement comment

⁶ Traduction libre de *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS)

prendre nos responsabilités par rapport à la construction sociale du handicap et rendre l'environnement capacitant.

2.1.2 Le modèle de développement Humain-Processus de production du handicap

Au Québec, ce modèle a influencé les travaux de Fougeyrollas (1998 ; 2021) qui a conceptualisé le *Modèle de développement humain — processus de production du handicap* (MDH-PPH). Le Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH), un organisme se spécialisant sur l'application et sur la validation du MDH-PPH, précise que le modèle prend en considération les interactions entre les caractéristiques de la personne et celles de son environnement à travers le flux temporel de la personne. Autrement dit, la personne ayant des limitations n'est pas seulement en situation de handicap ou en situation de participation. Le flux temporel influence la présence d'une situation de handicap ou non. Il est possible qu'au début d'un contexte, la personne soit en situation de handicap, mais avec les adaptations proposées au fur du temps par une tierce personne, elle puisse atteindre une participation sociale pour son activité courante. Toutefois, l'inverse est aussi vrai. Un changement dans l'environnement de la personne pour une même activité courante peut la faire passer d'une situation de participation sociale à une situation de handicap, en raison des modifications environnementales au fil du temps. Ce modèle est utile pour étudier l'expérience de stage d'un EBP en FP parce que l'interaction entre les caractéristiques personnelles et l'environnement facilite (ou entrave) l'accessibilité ou la participation de la personne à ses activités courantes, de même que la réalisation des rôles sociaux à laquelle l'on peut s'attendre d'elle. Si l'environnement facilite l'accès à l'activité, la personne sera en situation de participation sociale. À l'inverse, lorsque l'environnement entrave l'accès à l'activité, la personne est considérée en situation de handicap (Fougeyrollas, 2021). Ce modèle social souhaite diminuer les obstacles dans l'environnement de la personne afin qu'elle puisse participer pleinement aux activités.

2.2 La théorie attentes-valeur

À l'instar du MDH-PPH 2 (Fougeyrollas, 2011), la théorie motivationnelle de l'accomplissement des personnes (Eccles et Wigfield, 2020) souligne l'importance des facteurs personnels et environnementaux sur la qualité du cheminement scolaire des élèves (c.-à-d., sur leur expérience en stage ou dans une formation). La théorie motivationnelle de l'accomplissement des personnes postule que les facteurs personnels et environnementaux ne sont pas des déterminants directs de l'expérience scolaire des élèves, mais qu'ils agissent dans le temps sur la qualité de leur cheminement scolaire, à travers leur motivation scolaire (Jacobs et Eccles, 2000 ; Marsh *et al.*, 2015 ; Plante *et al.*, 2013 ; Wigfield et Cambria, 2010).

Tel qu'exposé dans la problématique, l'expérience de stage est influencée par divers facteurs internes et externes à l'EBP. Entre autres, les caractéristiques de l'élève et les caractéristiques du stage soutiennent sa participation active ou la minent à travers sa motivation à participer activement à l'activité. Sa motivation à s'engager dans une tâche dépend plus particulièrement de deux dimensions subjectives : les attentes de succès et la valeur perçue du stage. Pour les fins de cette recherche, nous définissons la « participation » comme l'engagement actif de l'EBP dans les tâches de son stage. Cet engagement, qui se manifeste par l'accomplissement des tâches assignées, est considéré comme une preuve de sa participation effective au stage.

Tout d'abord, la dimension sur les attentes de succès réfère aux croyances de l'élève à réussir. Autrement dit, il croit avoir les habiletés ou les ressources nécessaires pour mener son stage à terme (Dubeau *et al.*, 2015 ; Neuville, 2006). Les expériences de réussites ou d'échecs dans le passé teintent les attentes de réussite d'une personne. Ainsi, un élève ayant des attentes de réussite élevées aura tendance à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement de son stage alors que l'élève ayant des attentes de réussite faibles aura tendance à éviter les tâches reliées à son stage (Beaulieu, 2020). En effet, plus l'élève a des attentes de succès élevées, plus il s'engagera dans son stage et plus il persévéra dans ses activités de formation (y compris le stage), malgré les embûches qui surviendront pendant son parcours (Bandura, 1997 ; Beaulieu, 2020 ; Dubeau *et al.*, 2015 ; Jutras-Dupont, 2019).

L'engagement dans les situations de participation sociale est également influencé par la motivation du stagiaire qui correspond à la valeur qu'accorde la personne aux tâches à réaliser pendant le stage (Eccles et Wigfield, 2020 ; Neuville, 2006). Cette dimension pourrait se traduire par « la raison de s'engager dans une tâche particulière » (Plante *et al.*, 2013, p. 67) ou par le désir de la réaliser pour atteindre un but (Dubeau *et al.*, 2015). La valeur perçue du stage comporte quatre composantes : (1) l'intérêt personnel ou situationnel, (2) l'utilité, (3) l'importance et (4) le coût attribué à la réalisation d'une tâche (Beaulieu, 2020 ; Dubeau *et al.*, 2015 ; Jutras-Dupont, 2019 ; Neuville, 2006). L'intérêt réfère au plaisir ou à la satisfaction de réaliser la tâche. Par exemple, dans le domaine de la santé, l'apprentissage des différents types de plaies suscite de l'intérêt chez un apprenant. Ensuite, l'utilité perçue relie la tâche à réaliser à sa future pratique. L'élève qui souhaite être infirmier percevra les pratiques de soins des plaies comme étant utiles pour sa future pratique. Puis, l'importance attribuée à la tâche est le résultat de l'adéquation entre son futur métier et la tâche à réaliser. Cet élève en soins infirmiers peut percevoir l'importance de l'asepsie des plaies lorsque la personne enseignante lui enseigne les risques d'infection si les instruments ne sont

pas bien stérilisés. Enfin, la dernière composante, le coût, représente la quantité d'efforts intellectuels ou les pertes associées à l'exécution de la tâche. Notre élève en soins infirmiers, confronté à la longueur de la procédure de soins de plaie et à la concentration requise pour conserver un champ stérile, peut se désengager, estimant que le coût de la tâche, en termes de concentration soutenue, est trop élevé. Ces exemples concrets des dimensions de la valeur accordée à la tâche et des attentes de succès constituent des indices motivationnels essentiels pour comprendre l'expérience de stage des élèves à besoins particuliers (EBP).

Par ailleurs, le stage est un contexte de formation dans lequel l'élève doit démontrer qu'il a acquis des compétences professionnelles liées au métier pour lequel il s'est formé pendant sa FP. Pour parvenir à démontrer ses compétences, il est sous-entendu par ces indices motivationnels que l'élève s'est engagé dans son stage. S'il manifeste un tel engagement, c'est qu'il attribue une valeur aux tâches effectuées et qu'il perçoit que celles-ci correspondent au métier. En ce sens, l'élève semble percevoir que le stage a une importance et une utilité dans l'atteinte de ses compétences professionnelles. Il est intéressant et pas trop coûteux. En plus de la valeur accordée aux tâches, l'élève perçoit qu'il est en mesure de réussir les activités associées à son stage. Ces deux conditions, soit les attentes de succès et la valeur perçue, constituent deux préalables à l'engagement de l'élève.

2.3 Le modèle intégrateur du cadre conceptuel

Pour étudier l'expérience de stage des EBP en FP, le modèle MDH-PPH et la théorie attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2020) sont deux modèles théoriques pertinents. Pour les fins de cette recherche, les caractéristiques de l'EBP correspondant aux facteurs personnels du modèle MDH-PPH et les caractéristiques du stage correspondant aux facteurs environnementaux du modèle MDH-PPH sont les deux déterminants qui influenceront la motivation (par le biais des attentes de succès et de la valeur perçue du stage) et qui auront un effet sur l'expérience globale de stage de l'EBP. Concrètement, l'interaction des deux déterminants résultera soit en une participation positive en stage (c.-à-d., que l'élève accomplit ses habitudes de vies et ses rôles sociaux), soit en une situation de handicap quant à la participation, dans le cas où des obstacles seraient apparus, influençant négativement l'expérience de stage.

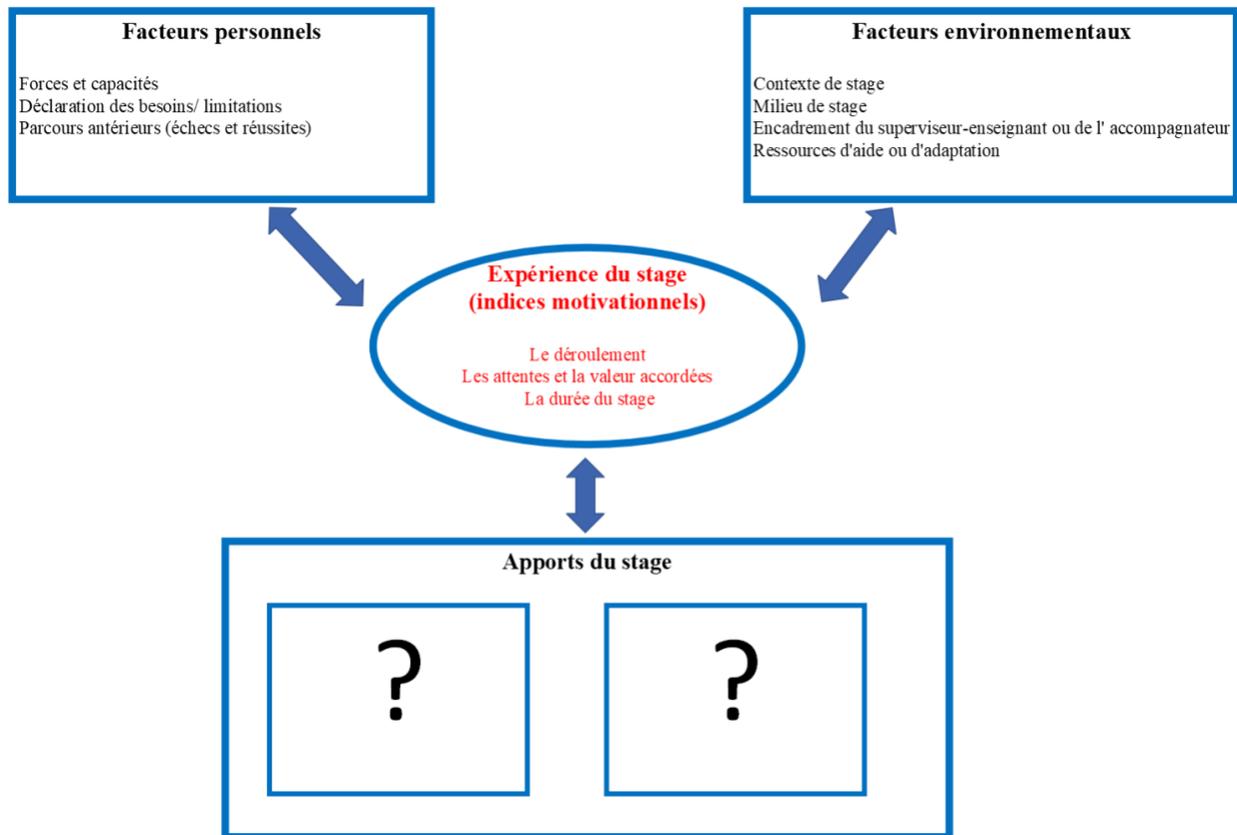


Figure 2.1 Modèle intégrateur inspiré du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2021) et du modèle attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2020)

Comme l'illustre la figure 2.1, l'expérience de stage est modulée dans le temps par différents facteurs personnels et environnementaux (Bourgeois, 2009 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Lazowski et Hulleman, 2016) qui la déterminent et qui contribuent à la qualité de l'expérience de stage des EBP en FP. Ainsi, les facteurs personnels correspondent aux caractéristiques appartenant à l'élève (son âge, son sexe, son identité socioculturelle, ses systèmes organiques, dont certains sont intègres et d'autres présentent une déficience importante) et ses aptitudes pour accomplir ou non une activité physique ou mentale (RIIPH, 2024). Ces facteurs personnels de l'élève agissent sur sa motivation qui, à son tour, contribue à favoriser ou à miner sa participation. Les facteurs environnementaux correspondent aux dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société (RIIPH, 2024). Lorsqu'ils entrent en interaction avec les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles de l'élève), ces facteurs environnementaux agissent positivement ou négativement sur la motivation de l'élève selon qu'ils constituent des facilitateurs ou des obstacles à la

participation au stage. Cette influence peut être observée à travers l'expérience vécue ou perçue de l'élève lors de la modalité de stage. Le déroulement du stage, les attentes et la valeur accordées au stage ainsi que la durée du stage sont des indices motivationnels résultants de cette interaction. Les obstacles ou les facilitateurs perçus ou vécus détermineront les apports du stage.

En somme, les facteurs personnels et environnementaux ne constituent pas des déterminants directs de la participation des élèves. Ils agissent plutôt en interaction et dans le temps en influencent l'expérience de stage de l'EBP en FP avant, pendant et après le stage. Lors de cette expérience, il pourra en tirer des bénéfices tels qu'une première expérience de travail reliée à la pratique de la future profession (Gagnon, 2020 ; Hardy et Ménard, 2009 ; Hovington, 2021 ; Leclerc, 2015 ; Trottier, 2002), le transfert des connaissances (Frenay et Bédard, 2004 ; Mazalon *et al.*, 2010), le développement de son autonomie professionnelle (De Champlain, 2017 ; duc *et al.*, 2020 ; Gagné, 2021) et la validation de son choix professionnel en observant des travailleurs plus expérimentés ou en discutant avec eux, de même, qu'en étant exposé aux conditions de travail (Duc *et al.*, 2020).

2.4 Les objectifs de la recherche

L'objectif général de la présente recherche consiste à documenter l'expérience vécue ou perçue en contexte de stage des EBP en FP. Cet objectif comporte deux volets :

1. Présenter les facilitateurs et les obstacles vécus ou perçus par l'EBP avant, pendant et après son stage.
2. Présenter des indices motivationnels ayant influencé l'expérience de stage des EBP.

CHAPITRE 3

La méthodologie

Ce chapitre expose le devis méthodologique pour atteindre les objectifs de recherche ciblés. Il détaille ensuite le processus de recrutement des personnes participantes. Enfin, il se termine par la présentation des outils de collecte de données et de la stratégie de traitement et d'analyse des données, ainsi que les considérations sur la conduite éthique de la recherche.

3.1 L'approche méthodologique

L'objectif général de la présente recherche consistait à documenter l'expérience vécue ou perçue de stage par des EBP en FP. Cet objectif comportait deux volets, soit (1) présenter les facilitateurs et les obstacles vécus ou perçus par l'EBP avant, pendant et après son stage intégrateur et (2) présenter des indices motivationnels ayant influencé l'expérience de stage des EBP. Pour ce faire, nous avons interrogé les personnes participantes et recueilli leurs propos. Nous souhaitons comprendre le phénomène tel qu'elles le décrivent dans leurs propres mots (Dionne, 2018 ; Trainor et Graue, 2013). Cette recherche qualitative s'est intéressée à comprendre les significations que l'élève donne à son expérience en stage, amenant inévitablement le chercheur à poser un regard interprétatif sur les données recueillies (Anadón, 2006). Le chercheur avait tendance à comprendre l'objet de cette recherche et voulait faire émerger des résultats (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Concrètement, nous tentions de comprendre l'expérience de stage vécue ou perçue par des EBP de FP. La recherche qualitative, qui adoptait une posture épistémologique interprétative, visait à analyser les données recueillies en ayant l'objectif de décrire une expérience vécue, dans un milieu naturel dans lequel la personne participante avait interagi (Paillé, 2007). En adoptant cette posture interprétative, nous avons cherché à comprendre en profondeur les significations que les élèves attribuent à leur expérience de stage, en nous immergeant dans leur réalité et en interprétant les données recueillies à la lumière de leur contexte spécifique.

3.2 Le recrutement des personnes participantes

Une recherche qualitative suggère de rassembler un petit échantillon de personnes participantes choisies précisément en fonction des objectifs et de la question de recherche (Patton, 2014). Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, ces personnes ont été sélectionnées selon les trois critères énoncés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1 Critères de sélection des personnes participantes

Critères
L'élève doit...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Être inscrit dans un programme d'études de formation professionnelle ; 2. Avoir effectué un stage d'intégration durant le programme d'études ; 3. Avoir déclaré sa situation de besoins particuliers au centre de formation professionnelle.

Le premier critère spécifie l'ordre d'enseignement visé par la recherche. Nous avons choisi de limiter notre recherche à la formation professionnelle du secondaire (FP) menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP). Le deuxième critère précise que les élèves devaient avoir pris part à un stage d'intégration (stage final), car nous souhaitons mieux comprendre les facilitateurs ou les obstacles perçus par les EBP à l'aube de leur intégration sur le marché du travail. Enfin, le troisième critère pour participer stipulait que l'élève devait avoir exprimé ses besoins particuliers au personnel de son CFP, car nous souhaitons pouvoir documenter les mesures d'accommodement ou d'accompagnement reçues pendant la FP et celles qu'il a reçues durant le stage d'intégration.

Le recrutement des personnes participantes a été fait dans le cadre d'une recherche (Dubeau *et al.*, 2023) et a été assuré par l'équipe de recherche dont l'auteur de ce mémoire faisait partie. Au total, neuf EBP réalisant une FP dans la région métropolitaine de Montréal (n = 7) et dans d'autres régions du Québec (n = 2) ont accepté de partager leur expérience en FP. De ce nombre, deux participants n'ont pas été retenus pour ce mémoire, car ils n'avaient pas effectué de stage dans le cadre de leur programme de formation et ne répondaient donc pas au critère 2 du tableau 3.1.

Le processus de recrutement décrit correspond aux normes de la recherche qualitative avec une posture interprétative. En effet, il découle du problème de recherche, il s'appuie sur le cadre théorique et il considère les normes éthiques (Savoie-Zajc, 2018).

3.3 Le choix des outils de collecte de données

En cohérence avec une recherche interprétative, l'entretien est l'un des outils de collecte de données les plus pertinents pour obtenir le point de vue d'une personne participante (Savoie-Zajc, 2009). L'entretien est défini comme : « [...] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2009, p. 339). Il permet de découvrir le sens donné par la personne à son expérience. Les auteurs

Royer *et al.*, (2009) relèvent cinq caractéristiques importantes d'un entretien : (1) l'indice de directivité de l'entretien (non-dirigé, semi-dirigé ou dirigé), (2) le contexte de réalisation de l'entretien (en personne, à distance), (3) le nombre de personnes interviewées (rencontre individuelle ou en groupe), (4) la visée de l'entretien et (5) le niveau de formalisation de l'entretien (formel ou informel). Pour recueillir les données reliées à l'expérience de stage de l'EBP, nous nous sommes inspirés de l'approche du récit de vie qui amène la personne participante à relater une portion de sa vie, à partir de la conscience qu'elle a de ladite expérience (Desmarais, 2009). Concrètement, nous souhaitons que chaque participant s'exprime à propos de son expérience de stage. Cette expérience étant unique, il s'est adressé à nous à la première personne du singulier. À partir de ces sept expériences singulières, nous avons pu donner du sens à ce que chacun de ces participants a vécu pendant son expérience de stage.

3.3.1 L'entretien individuel semi-dirigé

Dans la présente recherche, c'est plus particulièrement l'entretien individuel semi-dirigé qui a été retenu comme outil pour recueillir le récit de vie des personnes participantes. Ce choix découlait de l'objectif de la recherche qui visait à documenter l'expérience de stage vécue ou perçue par des EBP de FP afin de présenter les facilitateurs et les obstacles vécus ou perçus par ces élèves avant, pendant et après leur stage intégrateur et des indices motivationnels ayant influencé leur expérience de stage. Pour obtenir les informations recherchées, les entretiens ont été orientés à partir des outils théoriques présentés au chapitre précédent, tout en conservant une certaine souplesse dans le canevas d'entretien, ce que ne permettait pas l'entretien dirigé. En effet, celui-ci aurait exigé que la personne participante élabore des réponses uniquement à propos des questions posées par le chercheur, ce qui ne lui aurait pas permis d'exprimer son point de vue sur d'autres thématiques (Béchar, 2017 ; Savoie-Zajc, 2018).

Un canevas d'entretien a donc été élaboré afin que les thèmes du cadre conceptuel et du modèle intégrateur soient traités durant l'entretien. À partir des thèmes choisis, le chercheur a élaboré des questions orientées sur les objectifs de la recherche (Poisson, 1991). Le tableau 3.3 présente les thèmes abordés lors des entretiens individuels semi-dirigés.

Tableau 3.2 Thèmes abordés lors des entretiens individuels semi-dirigés

Personnes participantes	Bloc	Thèmes généraux
Élèves-stagiaire	Expérience scolaire et métier convoité	<ul style="list-style-type: none"> • Description du programme • Description du métier convoité
	Programme d'études	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience scolaire dans le programme d'étude • Services d'aide lors de la formation théorique
	Besoins éducatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Mesures d'adaptation • Impact sur le parcours en formation professionnelle
	Stage	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte du stage • Tâches professionnelles • Transfert des connaissances • Encadrement du superviseur du stage et du formateur en milieu de stage • Divulgarion des besoins dans le milieu de stage • Expérience globale du stage

Le canevas d'entretien incluait des questions ouvertes pour amorcer la discussion sur chacun des thèmes de même que quelques questions de relance pour encourager la personne participante à poursuivre en donnant peu d'informations (voir annexe 1).

3.3.2 Les sources possibles de biais de l'entretien individuel semi-dirigé

Bien que l'entretien soit une méthode efficace pour connaître la réalité des personnes (Poupart, 1997 ; Royer et Baribeau, 2012 cités dans De Champlain, 2017), nous ne pouvons passer sous silence le fait que la qualité de l'entretien repose sur l'établissement de la relation entre le chercheur et la personne participante (Savoie-Zajc, 2011). De plus, la position sociale et l'interprétation des personnes concernées peuvent teinter les témoignages recueillis (Savoie-Zajc, 2011). Ces biais remettent en question, selon certains auteurs, la crédibilité ainsi que la valeur des informations partagées (Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2011). Pour atténuer, les possibles biais, le chercheur a pris des précautions lors des entretiens (voir la section 3.5 sur les considérations éthiques), telles que la création d'un climat bienveillant, valider la compréhension du chercheur auprès des participants, répéter les droits de la personne participante concernant son consentement avant le début de l'entretien et à la fin de l'entretien et le chercheur a tenu un journal de bord.

3.3.3 Le journal de bord

Dans une recherche qualitative et interprétative, comme dans tout type de recherche, les valeurs du chercheur influencent, parfois inconsciemment, la conduite de celle-ci ; ce faisant, le chercheur n'est jamais complètement neutre (Savoie-Zajc, 2011). Pour assurer davantage de neutralité dans la recherche menée, Baribeau (2005) suggère que le chercheur tienne un journal de bord, un outil « [...] qui permet de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui [permet] au chercheur de se regarder soi-même comme un autre » (Baribeau, 2004, p. 112). Dans cet outil, le chercheur inscrira ses idées, ses impressions, les sentiments ressentis durant l'entretien, ce qui agira comme un « outil de validité interne et externe » dans le processus scientifique (Baribeau, 2004). Ces écrits subjectifs permettront de garder une distance entre le rôle de chercheur et celui de professionnel (Lejeune, 2019). Dans cette étude, le chercheur a tenu un journal de bord pour chacune des personnes participantes, dans des documents distincts. Il contient les données nominatives de la personne, le pseudonyme choisi, le contexte de l'entretien ainsi que les impressions générales de l'entretien et une préanalyse intuitive (voir annexe 2).

3.4 L'analyse des données

L'analyse des données est l'étape où le chercheur interprète les données recueillies durant les entretiens. Étant donné que la recherche est qualitative/interprétative, les données sont subjectives et pourvues de sens avant l'analyse inductive (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). L'analyse inductive est un ensemble de procédures systématiques qui aident à traiter les données qualitatives. Selon Blais et Martineau (2006), ces procédures sont influencées par les objectifs de la recherche. Étant donné que nous avons établi un modèle intégrateur dans le cadre conceptuel, une logique inductive délibératoire a été adoptée (Savoie-Zajc, 2004), car en plus de prendre appui sur le cadre conceptuel présenté précédemment une souplesse dans nos analyses a été maintenue pour laisser émerger des éléments des données brutes. Nous avons adopté une démarche itérative, procédant à des allers-retours de la grille d'analyse des entretiens à partir du cadre conceptuel qui nous fournissait les catégories initiales de l'entretien et les données brutes, nous amenant à ajuster la grille d'analyse des entretiens en fonction de ces données que nous avons recueillies et du sens émanant de celles-ci (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Ce principe rejoint les propos évoqués par Thomas (2006) lorsqu'il dit que l'objectif principal de l'analyse inductive est de faire émerger des catégories à partir des données brutes pour les insérer dans un modèle où se trouvent déjà les catégories clés développées par le chercheur. L'analyse inductive délibératoire est un processus dans lequel le chercheur est conscient qu'il faut plusieurs allers-retours entre les données recueillies et le

cadre conceptuel, ce qui permet l'évolution de l'analyse et du cadre conceptuel (Monfette et Malo, 2018). L'analyse se fait en cinq étapes. Nous avons choisi de nous appuyer sur la démarche de Blais et Martineau (2006), qui détaillent l'analyse inductive délibératoire en quatre étapes afin de réduire les données :

1^{re} étape : Préparer les données brutes. À cette étape, nous transcrivons les entretiens dans un document, sous forme de verbatims (Paillé et Mucchielli, 2016).

2^e étape : Procéder à une lecture attentive et approfondie. Cette étape suit la transcription en effectuant de multiples lectures des verbatims pour se familiariser avec les données et en faire des résumés.

3^e étape : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories. À l'aide des nombreuses lectures des verbatims, nous avons relevé les segments les plus pertinents ou répondant aux objectifs de la recherche. De ces segments, nous avons identifié des catégories qui sont reprises à partir du modèle intégrateur présenté au chapitre 2. À cette étape, nous avons relevé des passages pertinents qui n'avaient pas été catégorisés initialement et d'autres catégories émergentes (Blais et Martineau, 2006). Certains auteurs, comme Paillé et Mucchielli (2016), nomment cette étape la transposition. Concrètement, nous avons classé les passages du verbatim (code) dans les différentes catégories. Lors de ces étapes, nous avons utilisé le logiciel NVivo pour procéder à la transposition des segments dans les catégories qui ont émergé. Ce logiciel a facilité le traitement des données et nous a permis de faire plusieurs analyses complémentaires (Miles et Huberman, 2003). Inévitablement, pour la recherche exploratoire, il était important de codifier les données recueillies rapidement pour ajuster les canevas d'entretien ou le cadre conceptuel en gardant les objectifs de la recherche en tête.

4^e étape : Assurer une rigueur durant la codification des verbatims. Pendant la codification des données recueillies, nous avons appliqué une procédure de contre-codage s'appuyant sur les lignes directrices de O'Connor et Joffe (2020) sur 10 % du corpus afin de garantir la rigueur de l'analyse. Le contre-codage est une technique de validation de la recherche qualitative qui consiste à avoir une deuxième personne, indépendante de la première, pour revoir et analyser les données de recherche afin de vérifier la validité et la fiabilité des résultats. Cette étape a été effectuée pour minimiser les biais et les erreurs potentielles dans l'analyse.

5^e étape : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories. Cette étape visait à examiner de plus près chacune des catégories et à regrouper celles qui s'apparentaient ou pouvaient s'intégrer l'une dans l'autre.

Thomas (2006) suggérait de terminer notre raffinement lorsque nous avons entre 3 et 8 catégories. Pour les auteurs Paillé et Mucchielli (2016), cette étape correspond au réarrangement. Une fois la réduction des données effectuée, nous avons décrit les résultats de l'analyse en détail (Blais et Martineau, 2006). En somme, l'analyse des données a débuté avec les thèmes élaborés dans le canevas d'entretien et d'autres catégories ont émergé et constitué de nouvelles catégories. De cet ensemble, nous avons raffiné les catégories en regroupant celles qui s'apparentaient pour arriver à la réduction la plus fine possible des catégories.

3.5 Les considérations éthiques

En plus des précautions prises par le chercheur pour assurer la crédibilité de la recherche, d'autres précautions ont été prises pour s'assurer que cette recherche respecte les règles éthiques en vigueur. Cette recherche a nécessité la participation d'humains présentant certaines vulnérabilités en raison de leur situation particulière. En effet, les personnes participantes étaient susceptibles de (re) vivre des émotions en parlant de leurs limitations ou de leur expérience en stage. Afin de préserver leur intégrité, plusieurs précautions ont été mises de l'avant pour s'assurer du bon déroulement des entretiens et éviter qu'elles vivent une mauvaise expérience. Il est pertinent de préciser que le chercheur a mené tous les entretiens, qu'il a minutieusement planifiés, ce qui a facilité l'écoute et le guidage des personnes participantes ainsi que les ajustements à faire en cas de besoin. Avant le début de l'entretien, le chercheur a expliqué les droits aux personnes participantes, à l'effet qu'elles peuvent retirer leur consentement à tout moment de l'entretien, que l'enregistrement des rencontres est conservé dans un dossier protégé et que seules les personnes autorisées peuvent les consulter. Aussi, les personnes participantes choisissent un pseudonyme afin de préserver son anonymat et assurer la confidentialité de son témoignage. Tout au long des entretiens, le chercheur a veillé à valider sa compréhension des propos de la personne participante en les reformulant. Cette reformulation a permis de donner du pouvoir à cette dernière sur les propos évoqués et de s'assurer de la justesse de la compréhension du chercheur. Si une personne participante ressentait un malaise ou un inconfort à aborder une thématique en entretien, elle pouvait demander de ne pas répondre. Elle pouvait également mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à se justifier. Le chercheur a veillé à proposer des pauses ou à alterner les thématiques pour assurer le bien-être des personnes. Après l'entretien, le chercheur a rappelé à chacune des personnes participantes leur droit de retrait et comment le manifester. Aussi, le chercheur leur posait la question si elles souhaitent retirer un passage de l'entretien ou elles étaient à l'aise avec toutes les réponses données.

Il est à noter que le chercheur a une formation en intervention psychosociale et qu'il travaille, depuis une quinzaine d'années, auprès des personnes apprenantes ayant des besoins particuliers dans les différents ordres d'enseignement. Ce faisant, la qualité de la relation est au cœur de son travail et de son expertise professionnelle. La création et le maintien du lien chercheur-personne participante dans une ambiance chaleureuse et bienveillante ont été l'une de ses préoccupations les plus grandes. Lors des entretiens, il a pris soin de rappeler les droits de la personne et il avait une liste de ressources pouvant la soutenir si celle-ci présentait des difficultés avant, pendant ou après l'entretien.

CHAPITRE 4

Les résultats

Les résultats recueillis dans le cadre de cette recherche sont exposés dans ce quatrième chapitre. La présente recherche poursuivait deux objectifs spécifiques. Le premier consistait à identifier les facilitateurs et les obstacles vécus ou perçus par les élèves qui se déclarent comme ayant des besoins particuliers (EBP) avant, pendant et après le stage. Nous souhaitons porter un regard sur les expériences globales vécues ou perçues par ces personnes participantes en contexte scolaire et de stage. Le deuxième objectif consistait à investiguer les indices motivationnels susceptibles d'influencer l'expérience scolaire et de stage de ces élèves.

Nous commençons par tracer le portrait des sept personnes ayant accepté de prendre part à la recherche. Par la suite, nous décrivons les facilitateurs et les obstacles perçus ou vécus influençant leur participation à différentes temporalités du stage (avant, pendant et après) qui ont été dégagés de l'analyse des entretiens. Finalement, nous présentons des indices motivationnels influençant l'expérience de stage des élèves de la FP au secondaire se déclarant comme ayant des besoins particuliers.

4.1 Le portrait des personnes participantes

Rappelons que pour documenter l'expérience d'EBP de la FP en stage, nous avons mené des entretiens avec sept élèves (cinq femmes et deux hommes) dont l'âge moyen est 32 ans. Les sept personnes participantes volontaires ont toutes effectué un retour aux études. Aucun participant provenant directement de la formation générale des jeunes ou en poursuite de scolarisation sans interruption n'a manifesté son intérêt. Les besoins des personnes participantes étaient diversifiés et reliés à une condition médicale ou à un trouble d'apprentissage. Tous les élèves interrogés ont réalisé au moins un stage au cours de leur FP. Le tableau 4-1 présente le pseudonyme, l'âge et le secteur de formation des sept personnes ayant pris part à l'étude.

Tableau 4.1 : Pseudonyme, âge et secteur de formation des sept personnes participantes

Pseudonyme	Âge	Secteur de formation
Abigaëlle	36	Administration
Anne-Marie	28	Administration
Ash	31	Santé
Iris	35	Administration
Noémie	37	Santé
Rosalia	31	Administration
Simon	26	Santé

Une courte description de chaque personne permet d’abord d’établir si ses besoins sont reliés à une condition médicale ou non. Par la suite, nous faisons une brève présentation de l’événement déclencheur ayant motivé le retour aux études et finalement, nous résumons le parcours de chacune des personnes participantes dans le programme d’études.

4.1.1 Abigaëlle

Depuis son parcours scolaire initial, Abigaëlle a été confrontée à des défis majeurs en raison de sa fibrose kystique et de ses hospitalisations fréquentes. Cette maladie, dont elle est atteinte depuis sa naissance, l’a également amenée à subir une greffe à l’âge adulte, ce qui nécessite une vigilance constante pour éviter les infections. En entretien, elle s’est identifiée comme personne handicapée au regard de cette condition.

À cause de la crise pandémique ayant débuté en mars 2020, ses heures de travail à temps partiel en tant qu’adjointe administrative dans un organisme à but non lucratif ont été réduites. Heureusement, elle a découvert un programme gouvernemental de subventions pour les études liées à son expérience professionnelle. À l’âge de 35 ans, Abigaëlle a décidé de retourner à l’école pour obtenir un diplôme d’études professionnelles (DEP) en secrétariat. Elle considérait ce diplôme comme crucial pour la reconnaissance de ses compétences et pour sa future employabilité.

Cependant, elle a rencontré des obstacles dès son inscription en FP, car l’établissement qu’elle ciblait n’autorisait que des cours à temps complet, ce qui ne correspondait pas à ses besoins en raison de ses rendez-vous médicaux fréquents. Malgré ses efforts pour faire valoir sa situation, la direction du centre est restée inflexible. Abigaëlle a donc suivi le rythme imposé par ce CFP. Elle a trouvé que les personnes enseignantes étaient plus compréhensives que l’équipe de direction. Parmi les adaptations offertes par l’équipe enseignante, il lui était possible de compléter ses évaluations à l’écart des autres élèves pour

prévenir le risque de contamination et elle pouvait rester dans le même local pour dîner. Aussi, elle a pu rencontrer ses enseignants en dehors des heures de classe pour obtenir de l'aide lorsqu'elle avait des rendez-vous médicaux et souhaitait reprendre la matière manquée.

La dernière étape de son parcours était le stage. En raison de ses restrictions médicales, Abigaëlle a dû faire des démarches pour trouver un stage à temps partiel et à distance. La direction de l'école a été réticente à la soutenir dans cette démarche. Finalement, Abigaëlle a réussi à trouver elle-même un stage au sein d'un organisme lié à la fibrose kystique qui a accepté d'adapter son stage à ses besoins particuliers.

Lorsqu'elle parle de son expérience, Abigaëlle est reconnaissante envers l'organisme qui l'a accueillie en stage. Cet organisme a compris ses besoins : « Ils connaissaient ma condition, et cela ne posait aucun problème pour eux que je travaille à temps partiel ». Cette opportunité lui a permis de développer des compétences essentielles pour son domaine tout en gérant sa santé. Toutefois, le télétravail s'est également présenté comme un défi. Pour Abigaëlle, l'aspect le plus difficile du télétravail est le manque de contacts humains directs. Elle admet : « On se voit seulement par Zoom depuis le début. Parfois, j'ai des questions, mais je n'ose pas toujours les poser ». Néanmoins, elle considère que cette expérience renforce sa capacité à être autonome et débrouillarde.

Après son stage, l'organisme l'a embauchée à temps partiel, ce qui lui a permis de concilier son travail avec ses rendez-vous médicaux. Abigaëlle a ainsi surmonté de nombreux obstacles pour atteindre ses objectifs éducatifs et professionnels malgré sa fibrose kystique.

4.1.2 Anne-Marie

Anne-Marie est une jeune femme née avec une paralysie cérébrale légère, et son parcours vers la FP en secrétariat a été marqué par des défis importants. Dès son arrivée au secondaire, Anne-Marie a dû faire face à des bouleversements dans son parcours scolaire. Initialement dans des classes régulières, elle a été transférée vers une classe d'adaptation scolaire en raison de sa lenteur à exécuter des tâches, ce qui l'empêchait de suivre le rythme régulier. Orientée, à l'âge de 16 ans, vers un programme de formation axé sur l'emploi, elle a obtenu une attestation de qualification au travail du ministère de l'Éducation. Malheureusement, cette attestation ne mettait pas en valeur ses compétences et ne semblait pas être reconnue par les employeurs qui ne voulaient pas l'embaucher parce qu'elle ne détenait pas une qualification ou un diplôme reconnu.

Pour améliorer ses perspectives d'emploi, Anne-Marie a décidé de s'inscrire dans le programme de FP en secrétariat. Cependant, elle a dû passer une évaluation d'équivalence de niveau secondaire⁷ pour satisfaire aux prérequis de la formation, qu'elle a réussie grâce à son engagement et à son travail assidu, selon ses propos.

Dès le début de sa FP, Anne-Marie a pris l'initiative de rencontrer la direction du centre de formation et ses enseignants pour expliquer ses besoins particuliers. Lors des entretiens, elle a soulevé le rythme rapide du programme, ce qui l'a obligée à travailler de longues heures en dehors des cours pour maintenir le rythme. Malgré la fatigue accumulée, elle a bénéficié du soutien de ses camarades de classe pour compenser sa vitesse d'exécution des tâches plus lente que la leur.

Le programme prévoyait la réalisation d'un stage de trois semaines à la fin de la formation. Anne-Marie a eu la possibilité d'effectuer son stage dans un organisme communautaire avec lequel elle avait déjà collaboré. Par contre, elle aurait aimé que son stage dure plus que les trois semaines prévues par le CFP. Elle estime qu'elle aurait mieux profité de son expérience de stage si elle avait eu plus de temps pour s'acclimater à l'équipe et aux tâches à réaliser. Le stage a tout de même été une expérience enrichissante pour Anne-Marie et lui a permis d'appliquer les nouvelles connaissances acquises lors de sa formation en contexte de travail réel. Cependant, cette expérience lui a également permis de prendre conscience de ses limites physiques, lesquelles pourraient rendre difficile l'occupation d'un poste de secrétaire à plein temps. À la fin de son stage, elle demeure préoccupée par sa vitesse d'exécution des tâches, par le fait qu'elle n'a pas la dextérité requise pour certains emplois de bureau, et par son niveau d'anglais, qui n'est pas assez bon pour lui permettre de postuler à un emploi où le bilinguisme est requis.

Sa transition sur le marché du travail n'a pas été tâche facile. Même si elle a été convoquée à des entrevues d'embauche, ce qui lui arrivait rarement avant l'obtention de son diplôme, elle a essuyé plusieurs refus à la suite des entrevues. Quelques mois plus tard, une autre élève du même CFP a parlé d'Anne-Marie à sa patronne et elle a obtenu son premier emploi suivant l'obtention de son diplôme. Au

⁷ Le test de développement général (TDG) est un examen évaluant les compétences générales nécessaires pour accéder aux programmes de FP pour les personnes n'ayant pas les prérequis exigés. La réussite du TDG est une condition d'admission pour les personnes de 18 ans et plus (CSSTL, 2024)

moment du dernier entretien, elle en était à sa deuxième semaine à l'emploi de cet organisme communautaire.

4.1.3 Ash

Ash est un jeune homme de 31 ans qui a entrepris un retour aux études après avoir exercé pendant huit ans en tant que coiffeur. Sa décision de retourner en formation a été stimulée par la pandémie puisque les fermetures de commerces l'ont laissé sans travail. Il a répondu à l'appel du premier ministre Legault, qui encourageait les gens à s'inscrire à la formation de préposé aux bénéficiaires pour aider dans les CHSLD. C'est à ce moment qu'Ash a découvert son intérêt pour le domaine de la santé. Après avoir suivi une première formation courte de préposé aux bénéficiaires, il a décidé de poursuivre au diplôme d'études professionnelles (DEP) en Santé-assistance et soins infirmiers (SASI) dans un CFP.

Le parcours scolaire d'Ash a été parsemé de difficultés. Il a mentionné que ses années à l'école primaire et au secondaire ont été éprouvantes dans toutes les matières, à l'exception des mathématiques et des arts. Pendant sa quatrième secondaire, il s'est orienté vers la FP. Ash a appris plus tard qu'il avait été diagnostiqué avec un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) lorsqu'il était plus jeune, mais il n'a jamais été sous médication. De plus, Ash dit qu'il a des difficultés en langage écrit, autant sur le plan de la lecture que de l'écriture.

Il a trouvé que la FP lui convenait bien en raison de la durée courte des programmes et du faible nombre des prérequis pour y être admis. De plus, comme d'autres membres de sa famille avaient également réalisé une FP, il était familier avec le fonctionnement de ces formations. Dès le début de sa formation en SASI, Ash a communiqué ses besoins aux enseignants et il a demandé les outils nécessaires pour bien assimiler les concepts. Il a également élaboré des stratégies d'apprentissage, telles que la création de résumés et de présentations visuelles et la planification d'études avec des amis. Il a apprécié les méthodes d'apprentissage interactives des cours magistraux en présence, car l'enseignement à distance (en ligne) est difficile pour lui. Ash a préféré les cours où les personnes enseignantes intégraient les outils technologiques ou favorisaient la participation des élèves en les sollicitant par des questions, car son attention était maintenue et réactivée plus facilement.

Il a terminé sa formation avec neuf stages, un à la suite de l'autre, ce qui était exceptionnel vu le contexte pandémique. Habituellement, le programme de SASI est offert selon le modèle d'alternance

travail-étude (ATE)⁸ ; les neuf stages du programme sont répartis durant toute la formation. Toutefois, en raison de la pandémie, les neuf stages ont été exceptionnellement tous réalisés les uns à la suite des autres à la fin de la formation. Ash faisait partie d'une cohorte spéciale sélectionnée par ses résultats scolaires élevés en FP : les six élèves ayant les meilleurs résultats scolaires ont pu rejoindre une cohorte spéciale qui a effectué quatre stages dans un hôpital pour enfants plutôt que d'effectuer les quatre stages en CHSLD ou au CFP. Cependant, la courte durée de chacun des stages a été un défi pour Ash. En effet, comme chaque stage durait entre 8 et 12 jours, Ash a rapporté qu'il ne disposait pas d'assez de temps pour assimiler complètement puis appliquer les concepts vus en classe et pour s'adapter à l'environnement de travail. De plus, il mentionne que la pression des professeurs de stage, parfois trop stricts, a généré chez lui une certaine anxiété, aggravée par ses troubles de l'apprentissage.

Ash a également évoqué des inquiétudes liées à la manière dont les étudiants en stage étaient traités par leurs employeurs, par les employés et par certains patrons, en particulier dans un domaine aussi critique que la santé. Il a rapporté que les étudiants craignaient de poser des questions, même s'ils reconnaissaient l'importance de poser des questions pour éviter de faire des erreurs potentiellement graves pour les patients.

Bien qu'il ait divulgué son handicap en début de formation, il a choisi de ne pas en parler pendant ses stages, estimant que ses difficultés d'écriture ne nuiraient pas à sa réussite. À la fin de sa FP, il se sentait prêt à intégrer le marché du travail en milieu hospitalier. Ses expériences de travail lui ont confirmé qu'il aime être dans l'action et qu'il apprécie les situations inattendues.

4.1.4 Iris

Iris, une femme dans la mi-trentaine, a rencontré de nombreux défis tout au long de sa vie et de son parcours scolaire en raison de sa déficience auditive. Depuis son enfance, elle dépend de la lecture labiale pour communiquer oralement. Elle s'identifie, durant l'entretien, comme une personne handicapée. Malgré des services d'orthophonie et d'orthopédagogie pendant toute sa scolarité obligatoire, elle a eu des difficultés pendant ses études secondaires, ce qui l'a finalement poussée à quitter le système éducatif pour un certain temps. Cependant, à l'âge de 18 ans, déterminée à poursuivre ses rêves, elle est

⁸ Le modèle d'alternance travail-étude (ATE) en FP intègre un plus grand nombre de séquence et une durée plus longue pour les stages. Le temps total alloué aux stages représente environ 20 % des heures totales de la formation (Chochard *et al.*, 2023).

retournée aux études pour compléter les prérequis exigés pour s'inscrire au programme d'études qu'elle désirait suivre.

Pendant ses études pré-DEP, Iris a également cherché à trouver un emploi pour subvenir à ses besoins. Toutefois, elle a souvent été confrontée au refus des employeurs en raison de ses besoins de communication spécifiques. Elle a fait valoir ses droits en dénonçant la discrimination fondée sur son handicap dont elle était victime à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CQPDJQ), mais n'a pas obtenu satisfaction. Finalement, elle a décroché un premier emploi dans la restauration rapide, où ses collègues ont été compréhensifs envers ses besoins. Elle a réussi à obtenir son DES à l'âge de 19 ans, mais des événements heureux et moins heureux ont entraîné une pause dans sa carrière et ses études, reportant ainsi son entrée en FP.

En janvier 2020, Iris s'est inscrite dans un programme de comptabilité. La pandémie a compliqué le processus d'inscription et de communication avec le CFP. En effet, même si elle a signalé sa surdité sur son formulaire et indiqué qu'elle souhaitait qu'on communique avec elle par courriel, le CFP l'a contactée par téléphone, ce qui a retardé son inscription. La pandémie l'a également obligée à suivre ses cours à domicile, en ligne. Selon sa perception, c'était plus facilitant de suivre l'enseignement à distance par le fait qu'elle pouvait avoir accès aux lèvres de l'enseignant pour comprendre ce qui était dit. Alors qu'au CFP, le port du masque était obligatoire, ce qui rendait impossible la lecture labiale pour Iris.

Par contre, Iris a dû solliciter un soutien supplémentaire de la part de la direction et de l'orthopédagogue pour trouver un stage qui tiendrait compte de ses besoins de communication spécifiques. Malheureusement, comme les réticences et les doutes quant à sa capacité à réussir persistaient parmi certains intervenants du CFP, elle n'a reçu aucune aide de leur part pour obtenir un stage. Finalement, Iris a pris l'initiative de trouver elle-même un lieu de stage.

C'est lors de ce stage que l'histoire d'Iris a pris un tournant positif. Elle a été agréablement surprise par la réceptivité de sa formatrice en milieu de stage, qui a immédiatement proposé qu'elle effectue son stage depuis son domicile, afin de faciliter sa communication interpersonnelle et préserver ses énergies. Selon ses dires, il est épuisant d'effectuer de la lecture labiale toute une journée, ce qui affecte sa capacité à maintenir son attention sur les tâches à réaliser. Les adaptations nécessaires ont été mises en place sans problème, démontrant ainsi la capacité du milieu du travail à s'adapter aux besoins spécifiques

d'Iris. De plus, les compétences qu'elle avait acquises au cours de sa formation lui ont valu une offre d'emploi au sein de l'organisme qui l'avait accueillie en stage.

Cette expérience de stage a été une révélation pour Iris. Elle met en lumière la capacité d'adaptation d'un environnement de travail compréhensif et bienveillant. Elle a non seulement acquis des compétences professionnelles durant sa formation et son stage, mais elle a également trouvé un environnement de travail où sa surdité n'est pas un obstacle à son succès. Après avoir surmonté de nombreuses embûches dans son parcours scolaire, Iris aborde maintenant avec optimisme la suite de son parcours professionnel. Elle est convaincue que l'adaptabilité et la compréhension d'autrui peuvent jouer un rôle clé dans la réussite des personnes en situation de handicap.

4.1.5 Noémie

Noémie concilie son rôle de mère monoparentale de deux adolescents avec celui d'élève en FP. Elle s'est inscrite au programme de Soins, assistance et soins infirmiers (SASI) à la rentrée scolaire de 2019. Dès son entrée en formation, elle a rencontré la personne responsable de l'aide aux élèves de son CFP, mais à une seule reprise. Elle n'a pas eu de suivi durant ses cours théoriques ni lors de ses stages. Elle avait accès à des mesures d'adaptation durant sa FP, mais elle les utilisait rarement. Elle était toutefois rassurée de savoir qu'elle avait un plan alternatif en cas de besoin. Lors de l'entretien, Noémie demeure vague sur la précision de ses besoins. Elle attribue la responsabilité des obstacles perçus ou vécus à d'autres facteurs externes à elle. Elle ne semble pas vouloir nommer explicitement sa condition pour laquelle des mesures d'adaptation sont nécessaires.

Elle souhaitait suivre une formation dans le domaine de la santé, mais souhaitait pouvoir concilier celle-ci avec ses obligations parentales. Elle s'est vite rendu compte que le nombre d'heures nécessaires pour assimiler les concepts et le temps d'études nécessaires pour elle étaient supérieurs au nombre d'heures annoncées par les personnes enseignantes en début de formation. En plus, elle a été surprise par les contenus théoriques vus en classe, tant en ce qui concerne leur forme que leur quantité. Ceci a semé un doute chez elle et elle a remis en question sa capacité à poursuivre la formation et, par extension, l'exercice de la profession.

La crise pandémique de la COVID-19 est survenue pendant l'un des stages de Noémie, ce qui a entraîné d'importants changements auxquels elle a dû s'adapter. Par exemple, au lieu d'effectuer des

journées de stage dans un établissement de santé, elle devait faire des travaux écrits. Noémie a apprécié ces travaux écrits. Elle trouvait qu'ils étaient parfois plus instructifs que les journées de stage. Dès son intégration en stage, Noémie a vécu des moments anxiogènes. Tout allait trop vite selon elle : l'adaptation au nouveau milieu, les nouvelles règles sanitaires, les enseignements complémentaires donnés dans le CHSLD par une enseignante-superviseure. Le rythme effréné du stage augmentait son anxiété.

Noémie a dû reprendre un stage, à la suite d'un échec qu'elle attribue à la sévérité de l'enseignante. Celle-ci l'a référée à un service d'aide qui offrait des récupérations afin de revoir certaines techniques de soins. Noémie mentionne toutefois qu'elle ne ressentait pas le besoin de travailler ces aspects de la formation à nouveau.

Dans l'ensemble, l'expérience de stage de Noémie a été marquée par des défis et par des opportunités d'apprentissage. Elle a dû jongler avec un emploi du temps exigeant et des travaux constants. Toutefois, elle a également bénéficié de l'attention de certains enseignants compréhensifs et des travaux pratiques qui lui ont permis de développer ses compétences en soins infirmiers.

À la fin de son DEP, Noémie a choisi de poursuivre ses études à la technique de Soins infirmiers au cégep. Ce faisant, elle repousse son intégration sur le marché du travail à plus tard.

4.1.6 Rosalia

Après avoir perdu son emploi en raison de la pandémie de COVID-19, Rosalia s'est inscrite dans un programme d'étude professionnelle (DEP) en secrétariat. Bien qu'elle ait déjà une expérience de dix ans dans ce domaine, elle n'avait jamais suivi de formation officielle. Initialement, elle pensait que l'obtention de son DEP serait une formalité, mais le rythme et la densité des cours l'ont rapidement fait changer d'avis.

Pendant toute sa scolarité, Rosalia a toujours eu besoin de plus de temps que ses camarades pour assimiler la matière. En plus des difficultés académiques, l'adolescence a été une période troublée pour elle, avec des changements qui l'ont perturbée. À dix-sept ans, elle a décidé de poursuivre ses études à la formation générale des adultes. Elle avait alors fréquenté différentes écoles, sans succès. Elle a trouvé un établissement avec des petits groupes d'élèves, offrant un encadrement plus personnalisé. C'est là qu'elle a finalement pu compléter ses études secondaires et obtenir son DES à l'âge de 22 ans.

Rosalia a longtemps soupçonné qu'elle avait un trouble d'apprentissage, en plus de son trouble d'anxiété généralisée. Elle constatait qu'elle avait toujours besoin de plus de temps et de soutien pour bien assimiler la matière, en particulier, lorsque celle-ci était complexe et nécessitait une organisation importante. En cours de formation pour son DEP, elle a entrepris des démarches pour clarifier ses besoins éducatifs et a reçu un diagnostic d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Malheureusement, elle explique qu'elle a obtenu cette information seulement à la fin de sa FP, ce qui l'a privée des documents officiels qui auraient pu permettre au CFP de mieux s'adapter et de lui offrir les aménagements dont elle avait besoin.

Pendant sa formation, le CFP lui a tout de même offert quelques accommodements, notamment, en lui permettant de sortir de la classe en cas de besoin. Elle a également bénéficié du précieux soutien de ses enseignants et de ses collègues, ce qui a grandement contribué à son succès.

Elle a terminé sa formation avec un stage de trois semaines et a trouvé un environnement de travail où elle s'est bien sentie dès son arrivée. Elle a obtenu un emploi dans cette entreprise avant même d'avoir terminé son stage. Elle a hésité à divulguer ses besoins à son employeur, mais en a finalement parlé avec sa patronne, un mois après avoir reçu les résultats d'évaluation. Elle résume son expérience avec trois mots : réconfortant, rafraîchissant et valorisant. Ces trois mots décrivent l'attitude de sa formatrice en milieu de stage, ce qui a facilité ses apprentissages. Depuis, la fin de son stage, Rosalia travaille dans cette entreprise et elle en est bien fière.

4.1.7 Simon

Après avoir perdu son emploi en raison de la pandémie de COVID-19, Simon a entrepris un nouveau chapitre dans sa vie en suivant une formation en santé – assistance et soins infirmiers (SASI). Son parcours scolaire, bien que relativement linéaire du primaire au cégep, a été ponctué de difficultés persistantes en écriture. Initialement, son désir de travailler dans le domaine de la santé l'avait conduit à entamer une formation collégiale en Soins préhospitaliers d'urgence. Cependant, il n'a pas apprécié l'expérience et a intégré le marché du travail au rythme du *night life* selon ses propos alors qu'il a travaillé comme barman.

Lorsque la pandémie a frappé et qu'il a perdu son emploi. Simon a ressenti un soulagement, car il savait que ce mode de vie ne lui convenait pas. Cette perte d'emploi lui a donné l'occasion de réfléchir à

son avenir et de chercher des options pour retourner aux études. Son désir de travailler dans le domaine de la santé demeurait intact. Il était toutefois freiné par des obligations financières. Heureusement, ses parents lui ont fait découvrir un programme de soutien financier qui lui permettait de conserver ses allocations d'assurance-emploi tout en suivant une formation qualifiante. Ceci l'a encouragé à s'inscrire à la formation en SASI. Pour profiter de ce programme, il a dû agir rapidement et s'est inscrit dans le premier groupe de formation disponible en soirée, en semaine.

La formation a débuté alors que les restrictions sanitaires étaient toujours en place. La pandémie a obligé le CFP à modifier le programme et à déplacer la théorie en première partie de la formation et les stages en fin de formation. De plus, à l'amorce de sa formation, l'enseignement se faisait à distance, ce qui a posé des défis importants à Simon en raison des distractions de son environnement. Cependant, à mesure que les règles sanitaires se sont assouplies, il a pu poursuivre les cours en salle de classe, ce qui lui convenait beaucoup mieux.

Son intérêt pour le domaine de la santé s'est confirmé lorsqu'il a effectué ses stages. En dépit de quelques irritants administratifs, il en retire des points positifs. Simon ne choisissait pas ses milieux de stage et ses unités de pratique. Il était parfois jusqu'à deux semaines en arrêt pédagogique entre deux stages. Il relate également que la variation de l'approche des enseignants superviseurs l'a affecté. Il préfère ceux qui ont une structure et un discours cohérent, qui reflète la réalité du marché du travail. D'ailleurs, ses périodes de stage lui ont permis de prendre conscience qu'il y a un écart entre ce qui est enseigné au CFP et ce qui est vécu en milieu de travail. Cela a d'ailleurs eu des répercussions sur les techniques qu'il était en mesure d'effectuer sur des patients. Il se rappelle d'une fois où un enseignant superviseur l'a arrêté pour lui mentionner que sa technique n'était pas conforme au protocole du milieu de travail. En attente de l'administration de l'examen de l'ordre, Simon a été embauché dans le CIUSSS de sa région. Il souhaite intégrer les unités d'urgence en raison de la variété et de la complexité des soins à prodiguer dans ces milieux.

En résumé, pour ces sept stagiaires ayant déclaré des besoins particuliers, le choix de s'inscrire à un programme de formation professionnelle était motivé par un retour souhaité sur le marché du travail, et ce, le plus rapidement possible. Pour certains, le diplôme était une nécessité afin d'accéder à des emplois pour lesquels ils avaient des expériences de travail, mais aucun diplôme (Abigaëlle, Anne-Marie et Rosalia). Pour d'autres, leur motivation émanait d'une réorientation professionnelle (Ash, Simon). Les résultats à

propos de l'expérience de stage de ces sept élèves sont présentés selon diverses temporalités, soit avant, pendant ou après le stage.

Afin de structurer et de visualiser ces résultats, un arbre thématique a été élaboré. Cet outil permet de représenter de manière hiérarchique les thèmes principaux identifiés à différentes étapes de l'expérience de stage des élèves. L'arbre thématique ci-dessous illustre les principaux thèmes et sous-thèmes identifiés dans cette recherche. Il est divisé en trois sections principales : avant le stage, pendant le stage et après le stage. Chaque section contient des sous-thèmes qui détaillent les différents aspects des facilitateurs, des obstacles et des indices motivationnels.

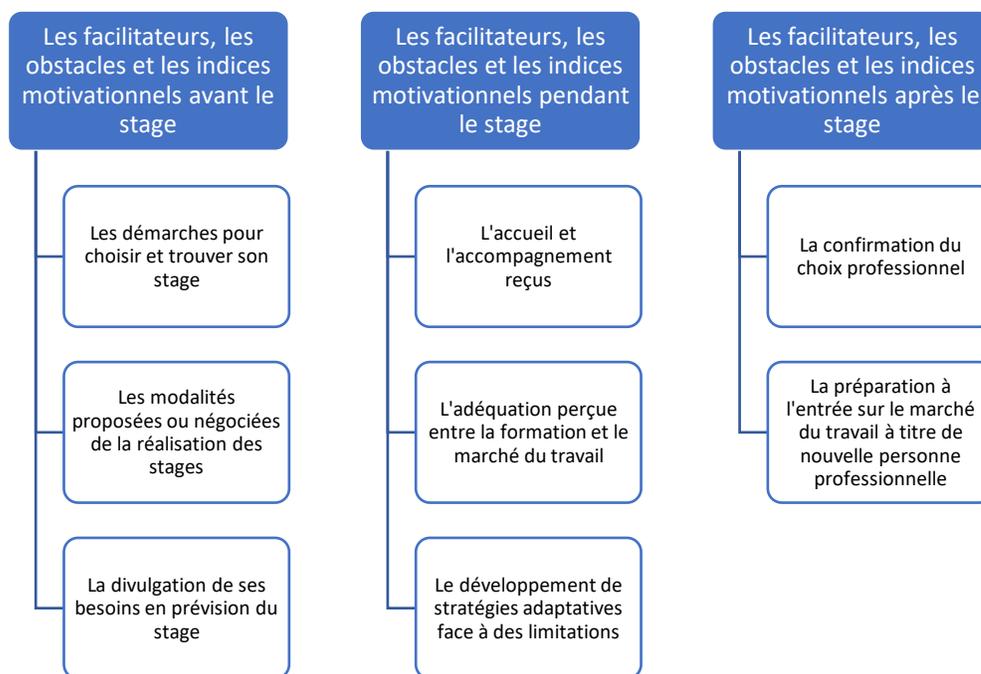


Figure 4.1 Arbre thématique des résultats

4.2 Les facilitateurs, les obstacles et les indices motivationnels avant le stage

L'expérience de stage amorce la transition de l'élève vers le marché du travail. Celle-ci débute dès la recherche ou l'attribution du milieu de stage. Dès cette étape, l'élève est susceptible de faire face à des obstacles alors que d'autres événements advenant lors de cette période d'avant-stage ou mesures proposées pour le stage constituent des facilitateurs à sa réalisation. À titre de rappel, un obstacle se traduit par une situation où l'EBP n'est pas en mesure d'accomplir une tâche quotidienne tant que cette situation est présente (Carliner, 2020). Contrairement à l'obstacle, un facilitateur est une situation où l'EBP

peut pleinement participer à ses tâches quotidiennes, comme la réalisation de son stage, puisque des conditions adaptées à ses limitations rendent cette participation possible.

4.2.1 Les démarches pour choisir et trouver son stage

Lorsque le programme inclut un seul stage, celui-ci se déroule généralement à la fin de la formation. Les quatre personnes dans le domaine de l'administration ont trouvé elles-mêmes leur(s) stage(s). Pour trois d'entre elles, il s'est ensuite transformé en premier emploi professionnel dans le domaine.

Dans les programmes qui incluent plusieurs stages, les périodes de stage sont entrecoupées par des périodes d'apprentissage en classe ou en atelier pratique. C'est le cas des formations de Santé, assistance et soins infirmiers (SASI). Les trois élèves effectuant leurs études en santé n'ont pas eu à trouver leur stage eux-mêmes. Le centre s'en est chargé, car les stages étaient l'un à la suite de l'autre, sur une période s'échelonnant sur plusieurs mois. Le choix du milieu de stage influence positivement les EBP. Les quatre participantes en administration ont fait des démarches pour trouver un milieu de stage en fonction de leurs intérêts. Les trois élèves du domaine de la santé n'ont, quant à eux, pas eu le choix de leurs milieux puisque c'était le CFP qui les déterminait. De son côté, Simon aurait aimé choisir ses milieux de stage, pour pouvoir diminuer ses déplacements. De plus, il aurait aimé faire davantage de stages dans les centres hospitaliers.

J'aurais aimé faire plus de stages en milieu hospitalier, j'aurais aimé pouvoir un peu plus choisir mes stages parce qu'ils m'envoyaient toujours dans [le nord de la ville]. Moi, j'habite à côté de [nom de la station de métro, qui n'est pas à proximité du nord de la ville]. (Simon)

4.2.2 Les modalités proposées ou négociées de la réalisation des stages

Dans le contexte de la pandémie, les stages ont tous été repoussés à la fin de la formation, alors qu'habituellement les programmes en santé sont généralement offerts en alternance travail-études (ATE). Ce faisant, les élèves de SASI ont dû enchaîner tous les stages prévus au programme d'études les uns après les autres. Parfois, les périodes de stages étaient entrecoupées par des journées ou semaines de battement entre deux périodes de stage. Simon précise qu'il se tient occupé entre ses stages, car il n'y a pas de cours au CFP et il doit rester chez lui à attendre que le prochain stage commence.

J'ai beaucoup de temps entre mes stages, j'ai d'une semaine à deux semaines. Ça [m'énerve] parce que, je pense qu'on a fini notre stage [précédent] plus tôt, on l'a faite de façon plus

intensive. Je n'ai toujours pas de nouvelles, ça fait une semaine que j'ai fini, je n'ai toujours pas de nouvelles de mon prochain stage. (Simon)

En contrepartie, deux personnes participantes sur sept rapportent avoir bénéficié de modifications dans la modalité de réalisation de leur stage en réponse à leurs besoins individuels :

[J]'ai eu un accommodement de l'école par rapport à ça. Normalement, c'est un stage de trois semaines, cinq jours/semaine, pour un minimum de 90 heures au total, mais moi je le fais trois jours par semaine. Faque c'est pour ça que je finis deux semaines plus tard. » (Abigaëlle)

De son côté, Iris a dû se battre pour accéder au stage, puisque la responsable du placement de son CFP alléguait qu'il fallait être bilingue pour faire un stage au gouvernement fédéral :

« [J'ai eu une mésentente avec la personne] qui s'occupe des stages. [...] je suis arrêtée [par la responsable des stages] en me disant que j'me trouverais jamais un emploi au gouvernement, parce qu'il faut être bilingue à 100 % pour travailler là. [...]. Elle refusait de mettre mon nom [sur la liste des stages] pour le gouvernement. [...] Je me sentais rabaissée.

[Finalement,] J'ai fait les démarches par moi-même [pour me trouver un stage], [...] Ça a pris quand même un mois et demi environ avant d'avoir enfin des nouvelles, une personne qui est venue directement m'écrire en privé. Sur Facebook, pour m'aider, madame est-ce que t'es toujours à la recherche de stage ? Pis là j'dis oui, j'ai pas trouvé encore pis tout ça. (Iris)

Tout comme Iris, Abigaëlle et Anne-Marie ont cherché un milieu de stage ouvert à recevoir une personne ayant des limitations ou à offrir des modifications pour réaliser celui-ci. Elles ont été accueillies par des organismes communautaires, soit œuvrant en défense des droits des personnes en situation de handicap ou de bienfaisance.

Je suis allée voir la direction assez tôt en fait dans mon parcours pour signaler ça. Eux avaient parlé avec les responsables des stages puis la commission scolaire a répondu : ouin, mais ça ne s'est jamais fait, on ne peut pas faire ça laisser quelqu'un [faire son stage] trois jours/semaine. Puis [le milieu de stage] avaient dit oui. [Leur réponse :] elle peut, mais faut que ça soit elle qui se trouve une place de stage, nous on ne l'aidera pas. (Abigaëlle)

C'est un organisme que je connais très bien. [...] Ça fait deux projets qu'on fait ensemble. Je connais l'équipe, ils sont pas mal sensibilisés à moi [...]. Je n'avais [pas] à expliquer là [de long] en large, mes affaires [...] ce n'est pas compliqué dans le sens qu'ils étaient réalistes dans, dans tout ça. (Anne-Marie)

4.2.3 La divulgation de ses besoins en prévision du stage

Lorsque questionnés sur la divulgation de leurs besoins, la majorité des élèves diagnostiqués (quatre personnes participantes sur sept) ont dit qu'ils hésiteraient à partager leurs incapacités ou leurs besoins avec le CFP concernant la période de stage. Toutefois, certaines personnes (quatre personnes participantes sur sept). semblent souhaiter divulguer leurs besoins lors de leur stage

Leur dire la vérité que j'ai un trouble, que j'ai reçu un diagnostic. Je pense que c'est important qu'ils le sachent. Qu'ils comprennent un petit peu comment je fonctionne. [...] je pense que je n'ai pas peur, je me dis, je vais être honnête avec eux, je vais leur dire. (Rosalia)

Toutefois, d'autres élèves ont choisi de ne pas informer leur milieu de stage, pour diverses raisons. Tout d'abord, Ash n'a pas connaissance des outils qu'il peut utiliser en stage pour l'aider dans son travail. En formation théorique, Ash utilisait son ordinateur avec des logiciels d'aide à la correction et a pensé utiliser son cellulaire à des fins de dictionnaire pour éviter les fautes d'orthographe.

De qu'est-ce que j'avais le droit et tout ça comme pour mes fautes d'orthographe plus. Mais est-ce que j'ai le droit au travail, on n'a pas le droit d'avoir un cellulaire, ce n'est pas tous les milieux qui ont des ordi, etc. (Ash)

Cette méconnaissance est partagée par Simon et Noémie. Il ne semble pas y avoir un processus défini dans les CFP pour déterminer si les EBP peuvent bénéficier ou non d'adaptations durant leur stage.

Dans le cadre de mon stage, pas sûr qu'on en a beaucoup de mesures d'adaptation en stage. [Les enseignants superviseurs] vont nous référer pour aller chercher de l'aide si on en a besoin ailleurs, dans des endroits appropriés, ça ne leur dérange pas nous donner un peu de temps, mais ça finit là. Non, je ne me souviens pas que quelqu'un a demandé à me rencontrer [pour me demander] ce dont j'ai besoin [en stage]. (Noémie)

4.3 Les facilitateurs, les obstacles et les indices motivationnels pendant le stage

Les personnes participantes ont nommé plusieurs facteurs influençant leur expérience de stage. Ces facteurs se répartissent selon trois thématiques : (1) l'accueil reçu de la part des personnes du milieu de stage et l'accompagnement reçu de la part des personnes enseignantes ou formatrices en milieu de stage, (2) l'adéquation entre la formation et les exigences du marché du travail et (3) le développement de stratégies adaptatives face à leurs limitations.

4.3.1 L'accueil et l'accompagnement reçus

Plusieurs élèves (quatre personnes participantes sur sept) rapportent que l'accueil de la part du milieu a eu une influence sur leur sentiment de bien-être en stage. Abigaëlle souligne « le côté accueillant que j'ai besoin justement, t'sé surtout en sortant d'école ». Alors qu'à l'inverse, Simon a ressenti parfois qu'« à certains milieux tu sentais vraiment [il n'était] pas l'bienvenu sur place. J'avais l'impression de juste faire chier tout l'monde, ben les employés. »

Bien que la réalité des stages dans le domaine de l'administration diffère de celle du domaine de la santé, les personnes participantes des deux domaines ont mentionné que l'accompagnement de l'enseignant superviseur ou du formateur en milieu de stage a eu une influence sur leur expérience. En guise de rappel, lors des stages, l'élève est accompagné par une personne formatrice du milieu de travail et la personne enseignante du CFP. Cette dernière a le rôle de l'enseignante superviseure. L'enseignante superviseure vient à quelques reprises dans le milieu pour l'évaluation de l'élève. Celle-ci effectue une supervision indirecte de la personne stagiaire. Toutefois, dans le domaine de la santé, les stages sont supervisés par une personne du corps enseignant du CFP qui accompagne un petit groupe d'élèves dans le milieu de stage, ce que nous appelons un stage en supervision directe.

Tout d'abord, pour les participantes suivant un programme du domaine de l'administration, l'accompagnement de la personne formatrice en milieu de stage a été mentionné comme un facilitateur. En effet, selon Abigaëlle, Anne-Marie, Iris et Rosalia, les enseignantes dans le domaine de l'administration étaient disponibles au besoin. Tous les élèves, ayant déclaré des besoins particuliers ou non, avaient la possibilité de leur écrire, par courriel, d'énoncer leur besoin et une rencontre était ensuite planifiée. Si l'élève n'écrivait pas, le suivi se faisait au début et à la fin du stage. Il semble y avoir eu une rencontre entre l'enseignante superviseure et la personne accompagnatrice dans le milieu de stage, mais sans la présence de la personne stagiaire.

Comme c'était à distance, elle [l'enseignante] a rencontré mon [formateur en milieu de stage]. Elle l'a vu une ou deux fois [à distance]. Moi, je pense, j'ai parlé au téléphone une fois. Mais je l'ai rencontrée en personne [l'enseignante superviseure], juste à la fin du stage quand toutes les élèves sont revenues pour la remise de notre attestation. Donc, si j'avais des questions, elle répondait très rapidement par courriel. (Abigaëlle)

Les quatre stagiaires dans le domaine de l'administration ont nommé que le suivi était plus régulier avec la personne formatrice dans le milieu de stage. Une rencontre statutaire semblait être établie, mais

celle-ci était axée surtout sur les tâches déléguées qui devaient être réalisées et peu sur l'expérience de stage ou des besoins de la personne stagiaire.

Avec ma [formatrice en milieu de stage] au travail, bien, je dirais qu'on avait des rencontres tous les jours, pas nécessairement pour parler de mon stage. Mais on se parlait tellement régulièrement que, tu sais, j'avais vraiment l'impression qu'elle était tout le temps disponible. Quand elle a eu à remplir la grille d'appréciation envoyée de mon école, c'est sûr qu'on a pris quelques minutes pour en parler, mais c'était vraiment aléatoire. Elle en profitait pour me donner du *feedback*, donc ça m'a aidée. (Rosalia)

La grille d'appréciation remplie par les personnes formatrices dans le milieu de stage semble être aidante pour donner une rétroaction aux stagiaires sans avoir à certifier l'atteinte de leurs compétences.

Contrairement aux stagiaires du domaine de l'administration, ceux du domaine de la santé sont en présence d'une personne enseignante effectuant les rôles à la fois d'accompagnement et de certification auprès de six élèves en même temps. Cette situation particulière peut représenter à la fois un obstacle et un facilitateur, selon les expériences des élèves. Pour Noémie, le nombre de stagiaires par groupe est trop important pour permettre un accompagnement favorisant son apprentissage.

Les [enseignants superviseurs] sont souvent assez durs avec nous en stage et secs, mais pas tous. Ça leur fait beaucoup à gérer six étudiants. On apprendrait beaucoup mieux, beaucoup plus d'affaires s'ils en avaient moins [de stagiaires]. Je veux dire les [enseignants superviseurs], il faut qu'ils soient partout. Les [superviseurs enseignants], ils ont chacun leur façon de gérer. (Noémie)

En contrepartie, la supervision de plusieurs stagiaires en même temps par la même personne permet de faire des rétroactions en sous-groupe. Pour Simon, cela lui facilite pour comprendre les points à travailler.

On avait des rencontres individuelles à la mi-stage, puis en fin de stage. Sinon, c'était des rencontres de groupe. [Les superviseurs enseignants nommaient les erreurs commises], ils ne pointaient personne. [S'il] y avait un événement grave, la [enseignante superviseure] venait te voir tout seul. Mais, généralement, on avait des rencontres mi stage et fin de stage où la [enseignante superviseure] allait voir chaque élève. Elle disait ce qui ne fonctionne pas, [ce qui est à] améliorer [et] ce qui est acquis. (Simon)

Les rencontres de mi-stage semblent chargées en rétroaction et prédictives de la réussite ou de l'échec du stage :

Rendus à la mi-stage, [nous avons] une rétroaction. Je dois avouer que les points [abordés dans cette rencontre], il en a tellement. Ce que je remarque, c'est que souvent rendu à mi stage, si tu te fais dire que tu es en échec, à la fin, tu vas être probablement en échec. Si tu te fais dire à la mi-stage que t'es en voie de réussite, tu vas réussir [le stage]. (Noémie)

Ash renchérit en mentionnant que l'attitude de l'enseignant superviseur avait une incidence sur sa performance en stage.

[L'enseignant superviseur manquait de pédagogie parce que] la manière [avec laquelle il] nous parlait [il ne faisait pas attention à] ne pas stresser l'élève, de toujours rester calme, joyeux et accueillant [lorsqu'on commet] des erreurs et de ne pas reprocher les erreurs. [Il devrait] nous mettre plus à l'aise [en nous disant] que c'est correct, tout le monde [fait] des erreurs. [Et là, tu serais] plus à l'aise de le refaire une deuxième fois et de [réussir la technique]. (Ash)

L'attitude des enseignants superviseurs a eu une influence à la fois positive et négative sur l'expérience de stage de Simon, alors qu'il met l'accent sur le niveau de préparation des superviseurs-enseignants et à leurs efforts pour assurer les apprentissages dans le milieu de stage comme élément décisif.

Avec des [enseignants superviseurs], j'ai vraiment eu l'impression de stagner, de ne rien apprendre. Avec certains [enseignants superviseurs], j'ai l'impression d'avoir tellement appris en quelques semaines comparée à d'autres. [Il y a ceux] qui mettent beaucoup d'efforts, du temps à l'extérieur des heures de la classe pour donner plus d'informations, pour nous aider, pour nous faire voir des choses. [...] En contrepartie, j'ai des [enseignants superviseurs] que j'ai l'impression qu'eux autres, [c'était de] profiter un peu du fait d'être en stage pour se la couler douce et faire le minimum. (Simon)

En somme, la présence d'un formateur en milieu de stage, humain et bienveillant, qui émet des rétroactions constructives contribue à une expérience de stage positive. En contrepartie, la quantité de points abordés, l'utilisation d'un ton intransigeant contribuent à une perception négative de l'expérience de stage du point de vue du stagiaire.

4.3.2 L'adéquation perçue entre la formation et le marché du travail

Au-delà de l'accompagnement reçu par les personnes formatrices en milieu de stage ou des personnes enseignantes superviseuses, les tâches exécutées par les stagiaires ont aussi une incidence sur l'expérience de stage des EBP. L'adéquation entre les apprentissages en contexte de formation et l'expérience vécue dans le milieu de travail a été rapportée à plusieurs reprises par les personnes qui ont

participé à la recherche. Plusieurs personnes participantes (cinq personnes participantes sur sept) ont indiqué que les tâches effectuées durant le stage étaient plus faciles à effectuer lorsqu'elles avaient été apprises préalablement au CFP. Pour Simon, les cours sur l'asepsie et sur l'approche globale de la personne l'ont grandement aidé pour réaliser son stage.

Le cours d'asepsie puis la prévention des infections. Ça, c'est quelque chose qui a vraiment été pratique, puis qui m'a aidé. Et aussi les cours sur l'approche avec les personnes, comment être, comment aborder les gens. Ouais, c'est beaucoup plus ça qui a vraiment été pratique. (Simon)

Abigaëlle a effectué des tâches répétitives pour lesquelles elle avait de la facilité, ce qui l'a mise en confiance durant son stage. Par ailleurs, cinq des sept participants ont dit avoir été suffisamment outillés pour réaliser leur stage. Leurs attentes face à la réussite de leur stage sont appuyées sur des expériences de travail antérieures rémunérées ou sur des expériences de bénévolat.

Je suis confiante, je me sens prête pour mon stage [...]. J'ai l'impression que je ne suis pas stressée parce que j'ai déjà été sur le marché du travail, j'ai déjà travaillé. Puis, j'ai déjà de l'expérience dans ce domaine-là, dans un sens. (Rosalia)

[Les tâches effectuées] c'était vraiment approprié par rapport à mon diplôme [...]. J'ai toujours eu de la facilité avec la rédaction, la révision de textes, la correction, tout ça, donc ça, j'en ai fait énormément, mais c'était très facile pour moi. Ça ne me prend pas de temps à faire [un texte], le lire, le corriger et [faire la mise] en page [...] C'était pas mal adapté à mon milieu de stage, j'étais pas mal adaptée à ce que j'avais vu dans mes cours, [il n'] y a pas eu de trucs surprises. (Abigaëlle)

Toutefois, les trois personnes participantes du domaine de la santé ont mentionné que les stages nécessitaient une période d'adaptation et que, parfois, durant cette période, le sentiment de stress augmentait :

Non, [le stage] augmente [mon stress], mais c'est sûr que ça nous fait sortir de notre zone de confort, mais [les enseignants] savent que nous sommes plus stressés, donc ils vont essayer de nous faire faire un pas à la fois au début pour qu'on soit moins stressés. (Noémie)

Ce sentiment de stress chez les participants en SASI semble être associé aux nouveaux apprentissages effectués dans le milieu de stage. Par exemple, Ash a reçu un défi supplémentaire, vu son aisance dans les soins prodigués. Son enseignant superviseur lui a attribué des patients ayant une plus grande complexité.

[Mon collègue et moi recevons] des cas plus lourds, plus compliqués avec plus de médicaments que les autres [stagiaires]. [Eux,] ils vont avoir peut-être quatre [médicaments pour une patiente]. Comme moi, je pense que j'ai une patiente qui en a justement 15 médicaments. (Ash)

Les défis supplémentaires qui lui sont proposés amènent parfois Ash à faire de nouveaux apprentissages qu'il n'a pas faits en contexte de formation. Ash a fait l'apprentissage de nouvelles techniques de soins qu'il n'avait pas apprises durant sa formation. Il pouvait alors bénéficier du soutien de son enseignant superviseur.

[Par exemple], faire un cathéter IV, [une technique que je ne savais pas faire], j'ai une chance pour le faire, après, c'est le [enseignant superviseur]. Les patients, ce sont de vraies personnes. Sauf, c'est une chance, c'est correct si tu [ne] le fais pas [ce n'est pas obligatoire] ou [si] tu n'arrives pas [à le faire]. (Ash)

Iris a, elle aussi, fait de nouveaux apprentissages lors de son stage. L'organisme l'a formée à utiliser les systèmes de paie dont elle n'avait pas appris à se servir durant sa formation. La personne formatrice en milieu de stage pouvait ainsi lui déléguer des tâches de comptabilité durant son stage.

Oui, je ne l'ai pas appris à l'école, ils vont me le montrer [le système de paie]. Ils m'ont dit qu'ils sont prêts à tout pour me former au travail pour que ce soit plus facile pour moi, car je vais m'occuper des paies à partir de la semaine prochaine. (Iris)

En effet, des différences ont été observées entre ce que les personnes participantes ont appris en contexte de formation et ce qu'elles ont observé ou fait durant leur stage. Ces différences ont été rapportées davantage par les participants du domaine de la santé que par ceux du domaine du secrétariat et de la comptabilité. Noémie, qui fait une formation de SASI, rapporte notamment que la quantité d'informations à écrire durant la formation comparativement à ce que les infirmières auxiliaires doivent écrire durant leur travail est significativement différente ; il lui a fallu écrire plus durant la formation en stage qu'en milieu de travail.

Il faut à chaque quart, il faut expliquer toute qu'est-ce qui s'est passé, puis qu'est-ce qu'on a fait dans la journée, comment le patient a réagi. Dans le fond, ça sert à nous protéger d'une éventuelle poursuite ou quoi que ce soit pour dire [que les soins sont conformes]. Sauf que [les enseignants superviseur], ils nous font faire vraiment de A à Z. [On doit écrire tout] ce qu'il s'est passé dans la journée. Tandis que dans la réalité, on n'en écrirait pas autant que ça. On marquerait juste s'il y a eu des problématiques ou les choses plus importantes. Souvent, quand on voit les notes des autres infirmières [se résument à un] paragraphe, [alors que nos notes] font toute une page. (Noémie)

Ce passage dénote une incompréhension de la personne stagiaire à propos de l'utilité d'écrire autant de détails. Il est possible que la personne stagiaire perçoive globalement l'utilité du stage, mais que certaines tâches à réaliser soient perçues comme peu utiles, ce qui contribue à créer un sentiment d'incompréhension chez la personne stagiaire.

De son côté, Simon mentionne que certains stages ont été réalisés dans les ateliers du CFP, par manque de places pour travailler avec une clientèle précise, une situation nuisant à la qualité de sa formation dans certains secteurs d'activités.

Mais on n'a pas vu [certains endroits] comme notre stage mère-enfant, le stage avec les enfants. Vu qu'[ils] n'ont pas d'place pour les infirmières auxiliaires parce qu'ils priorisent les médecins puis les infirmières [techniciennes], faudrait que nos stages soient durant l'été. Notre stage mère-enfant est à l'école, avec des, des poupées. Je pourrais aller travailler [dans cette unité], mais je ne serais pas confiant, mettons. Puis en stage puis dans la vraie vie, il y a quand même deux réalités. (Simon).

La perception de l'utilité des apprentissages pratiques réalisés en formation a été omniprésente dans tous les entretiens effectués auprès des quatre participantes du domaine de l'administration, qui ont pu les réinvestir lors de leur stage. Par exemple, Abigaëlle énumère les multiples tâches qu'elle a accomplies dans une seule demande et dont elle a fait les apprentissages au préalable dans son programme :

[Lors des stages, j'ai beaucoup dû faire] la coordination des tâches multiples. La coordination des tâches multiples, je reçois plein d'informations dans une demande. C'est comme [au CFP] où nous avons des mises en situation nous disant que je devais créer une base de données, effectuer la saisie de données comptables, envoyer un courriel à telle personne, toute ça dans une demande. (Abigaëlle)

Certains participants (deux sur trois) effectuant leur stage dans le domaine de la santé auraient aimé apprendre la gestion des imprévus. Au CFP, le matériel de soins est déjà préparé quand l'élève pratique ses techniques de soins, ce qui ne semble pas être le cas dans le milieu de stage.

Habituellement [au CFP], il y a un cabaret qui vient. Il est déjà préparé pour toi avec les gazes à l'intérieur. Certains établissements [de santé] n'ont pas de cabarets de préparé. Il faut que tu recrées ça avec d'autres matériels qui sont stériles en restant stériles pour pouvoir le faire. [...] Quelques [enseignants superviseurs] nous a appris à le faire parce qu'eux aussi, il n'y avait pas de cabaret de fait [dans les milieux de travail]. (Ash)

Les enseignants superviseurs semblent sensibles à la réalité vécue sur le marché du travail. En plus de faire les démonstrations de création de champ stérile, ils nomment ce qui n'est pas réaliste sur le marché du travail comparativement à ce qui a été appris au CFP.

L'[enseignant superviseur] n'allait pas à la réalité de l'école, mais à la réalité du milieu. C'est quelque chose qui m'a vraiment frappé. Tu arrives dans le milieu de stage, [puis tu te fais dire par l'enseignant superviseur], ça, ça sert à rien ça, on n'a pas l'temps [de le faire], que ça, ce n'est pas réaliste. C'est deux réalités différentes. (Simon)

4.3.3 Le développement de stratégies adaptatives face à des limitations

Les tâches effectuées en contexte de stage ont permis à certaines personnes participantes d'être confrontées à leurs limitations. Pour Ash et Simon, il était facile de prodiguer les soins demandés. Toutefois, la rédaction des notes évolutives des patients et la lecture des dossiers étaient plutôt ardues pour eux. Tous deux avaient des mesures d'adaptation en contexte scolaire (durant la formation au CFP) pour l'écriture et la lecture de texte, à l'aide de leurs outils technologiques. Toutefois, en milieu de stage, les documents n'étaient pas en format électronique. En effet, tous les documents à lire étaient manuscrits et leurs notes devaient être écrites à la main, ce qui n'est pas compatible avec leurs outils technologiques.

Ouais, c'est sûr que moi, moi je trippe sur les pansements, je trippe sur les soins aux patients. Après ça, [je dois] faire des notes d'évolution, remplir les papiers. Après avoir fait un pansement, il faut que tu remplisses des feuilles pour décrire l'état de l'ancien pansement, l'état de la plaie et tout ça. J'ai de la difficulté, un peu plus, avec cela. Je doute un peu du bon terme à écrire. Il y a beaucoup de termes. De plus, j'ai de la misère à me rappeler ce que le terme veut dire. C'est le côté plus théorique, avec l'écrit que j'ai le plus de difficulté. (Simon)

Étant donné que les documents sont manuscrits et qu'il est impossible d'utiliser les technologies adaptatives, Ash, pour sa part, a misé sur la transmission des rapports vocaux de l'équipe infirmière pour recevoir les informations importantes. Lors de la rédaction, il utilise son appareil mobile pour corriger ses fautes orthographiques.

Je ne peux pas utiliser mon C-Pen [un crayon numériseur] parce que, ce n'est pas des textes. Ce sont des notes au dossier, ce sont des personnes qui les écrivent. [...] Puis tu n'as pas toujours le rapport de la dernière personne du quart avant toi. Ils vont te résumer plus ou moins ce qui est écrit dans les notes ou ces affaires-là [et moi,] je fais un survol des notes écrites. [Quand] j'écris mes notes, j'utilise mon cellulaire pour corriger mes fautes d'orthographe. (Ash)

Pour sa part, Simon demandait une précorrection de la part de ses enseignants superviseurs avant de retranscrire ses notes dans les dossiers des patients.

Les notes, ce n'est pas ma force [surtout] l'orthographe et tout. [...] J'avais des [enseignants superviseurs] qui me corrigeaient [en me disant] ça prend un « s », il y a des systèmes pour que mon orthographe soit meilleure, c'est important que le message soit lisible. (Simon)

De son côté, Rosalia a misé sur l'utilisation des rappels dans son agenda pour assurer le suivi des dossiers qui lui étaient confiés en stage.

L'outil qui m'aide vraiment beaucoup, c'est le système de rappel de mon agenda. Quand, par exemple, j'ai un dossier qu'il ne faut pas que j'oublie de traiter aujourd'hui, car [il] est très important, je me crée des systèmes de rappel dans mon agenda. Ça fait en sorte que ça sonne [pour me faire penser de commencer une tâche]. Je dirais que je mets pas mal des rappels, c'est comme un outil aide-mémoire. (Rosalia)

Dans le cas d'Iris, le stage lui a permis de tenter de cibler les conditions favorables pour travailler et maintenir sa concentration, alors que son stage se déroulait à distance, de son domicile.

Faut [que je] fasse différentes places [dans la maison] pendant le stage. [Il] faut [faire] un test par toi-même. Je le sais que je suis capable de travailler dans un milieu [où] il y a beaucoup de bruit, où qu'il y a beaucoup de personnes qui parlent autour de moi. Étant donné qu'avec la surdité on a tendance à [être distrait] facilement [vu que j'ai besoin de lire sur les lèvres pour avoir accès à l'information]. Donc moi, j'ai découvert qu'au niveau de la concentration qu'il y a des jours que je préférerais mieux [être dans une pièce] en silence. (Iris)

De plus, Iris a informé ses collègues des meilleurs moyens pour communiquer avec elle.

Je leur ai dit qu'ils [peuvent] me rejoindre soit par courriel ou par message texte. Bien sûr, je réponds parfois vraiment [verbalement] puisqu'avec mon implant cochléaire j'entends de plus en plus. [Dans mon stage, ils se] sont vraiment adaptés. Faut leur expliquer quel mode de communication est favorable : Teams, message texte ou des fois FaceTime. Certaines personnes utilisent FaceTime. On a de plus en plus de modes d'adaptation. (Iris)

Contrairement à Iris, Anne-Marie n'a pas pu explorer de nouvelles stratégies palliatives durant son stage, car l'organisme qui l'a accueillie a construit un stage sur mesure pour elle. Elle a réalisé des tâches de compilation des factures dans un fichier de base de données (Excel) et de la création d'un modèle de facture.

Il faut comprendre, le stage était bâti pour moi. C'est qu'au préalable, la personne [formatrice en milieu de stage], j'ai passé un an avec elle dans un autre projet. Elle connaissait mon handicap et elle a créé un stage personnellement pour moi. (Anne-Marie)

L'apprentissage ou la mise en application de stratégies palliatives durant le stage permet d'amorcer une réflexion quant à la disponibilité des ressources internes que l'élève a développées ou des ressources technologiques disponibles pour pallier les situations de handicap. De plus, ces résultats semblent soulever l'importance de bien se connaître. En effet, une bonne connaissance de soi, de ses forces et de ses limitations peut également s'avérer bénéfique après le stage, afin de faciliter la transition sur le marché du travail. Toutes les personnes participantes sont d'accord sur l'importance des stages dans leur programme de formation.

4.4 Les facilitateurs, les obstacles et les indices motivationnels après le stage

L'après-stage est la période où l'élève de FP a terminé son stage et sa formation. Dans le cadre de cette recherche, les sept personnes participantes ont toutes terminé leur formation professionnelle avec la fin de leur stage. Elles ont entrepris leur transition vers le marché du travail, sauf une participante, Noémie, qui a décidé de poursuivre ses études au collégial.

4.4.1 La confirmation du choix professionnel

Le stage a permis à trois participants de confirmer leur choix professionnel, malgré la reconnaissance de la présence de défis :

[Pendant les stages], j'ai vraiment trippé. C'est vraiment l'fun de pouvoir se confirmer que, c'est vraiment quelque chose que j'aimais. C'est aussi là que ça m'a un peu plus *challengé* parce qu'il fallait qu'j'écrive des notes d'observation puis des notes d'évolution. (Simon)

[Mon souhait], ça serait l'urgence, mais le problème, c'est tant que je n'ai pas passé l'examen de l'ordre, je peux pas aller à l'urgence. Je dois être CPIA [Candidat à la profession d'infirmier auxiliaire] après que j'ai terminé mon [dernier] stage. (Ash)

Après [le stage], mon but, mon objectif, c'est pouvoir travailler au gouvernement par la suite. Aussi il y a le fait que je [focalise] vraiment sur le métier pis je sais que je veux vraiment encourager d'autres personnes en même temps. Parce que je veux encourager d'autres personnes avec un handicap [à faire une formation professionnelle]. (Iris)

4.4.2 La préparation à l'entrée sur le marché du travail à titre de nouvelle personne professionnelle

Presque toutes les personnes participantes (six sur sept) ont indiqué se sentir suffisamment prêtes pour entrer sur le marché du travail, malgré les anticipations de certaines d'entre elles (trois participantes sur sept). Dans un premier temps, quatre des sept participants ont souligné que le stage les a bien préparés à leur intégration en emploi. Malgré que les stages ont bien préparé Simon à l'exercice de son métier, il aurait apprécié recevoir une aide pour postuler à un emploi et apprendre à se préparer pour une entrevue professionnelle.

[J'aurais aimé] peut-être une formation un peu du type pour trouver un emploi pour [m'] aider. Je n'ai jamais passé une entrevue si sérieuse que ça. Je ne me suis jamais préparé pour une entrevue. Ma collègue m'a appris qu [e lors des entrevues, ils] te posent des questions [sur les soins], ils te mettent dans des situations [de travail]. Il faudrait probablement que j'étudie pour passer mon entrevue, mais je n'ai aucune idée, [quoi étudier]. (Simon)

Les trois participantes ayant des limitations sensorielles, Iris, Abigaëlle, Anne-Marie, ont des préoccupations à propos de l'ouverture des employeurs à les embaucher et de leur manque de sensibilisation quant à leurs capacités, en dépit de leurs limitations.

Pour moi, passer des entrevues, c'est toujours difficile. C'est plus compliqué. Je dois décider si je dis que je suis malade ou pas? Ma situation n'est pas facile à expliquer, dans un milieu qui ne me connaît pas nécessairement. C'est un enjeu [...]. Ouais, c'est assez étrange, parce que je ne veux pas qu'ils me reviennent après pour me dire que je ne leur avais pas dit. Même si, techniquement, c'est illégal de me mettre dehors à cause de cela. Il y a l'enjeu aussi que je ne peux pas [occuper un emploi à] temps plein. (Abigaëlle)

Ces trois participantes mentionnent qu'il serait utile que les employeurs soient sensibilisés à propos des capacités des personnes en situation de handicap. Aussi d'informer les employeurs des programmes d'aide à l'embauche des personnes handicapées.

[Mon] objectif, c'est [de] sensibiliser les employeurs, je leur expliquerai la facilité d'[adapter le] poste [de travail] pour la personne qui a un handicap. [Par exemple, la personne] qui a une surdité, comme moi, mais je ferais adapter le poste pour qu'à soit en mesure de contacter les gens. Moi, ce qui est le plus important, c'est l'adaptation. Adapter [ ] la personne. (Iris)

Des fois les employeurs [ce] que j'ai découvert à travers les années, c'est qu'ils y connaissent tellement pas [les personnes handicapées en emploi]. Ils sont mal informés. Moi j'ai un plaisir d'expliquer tout ça, je leur offre en disant que, j'ai une agente qui peut vous aider, il n'y a pas de problème. On va organiser des rencontres (rires). Il y a quand même des outils pour, de ce

côté-là là pour rassurer comme, les employeurs, mais il y a une, une subvention qui paye une partie de mon salaire. (Anne-Marie)

4.5 Synthèse des résultats

Plusieurs éléments qui entravent ou facilitent la participation des personnes rencontrées inscrites en FP et présentant des besoins particuliers ressortent de ces entretiens. Le tableau 4.2 présente les facilitateurs et les obstacles de même que les indices motivationnels soulignés par les personnes participantes lors des entretiens.

Tableau 4.2 Synthèse des facilitateurs, des obstacles et des indices motivationnels soulevés par les personnes participantes

Facilitateurs (objectif 1)	Obstacles (Objectif 1)	Indices motivationnels (Objectif 2)
Avant le stage		
Adaptation des modalités de stage pour les stagiaires ayant des limitations sensorielles	Peu ou pas de soutien offert par le CFP pour la recherche d'un milieu de stage	L'élève peut choisir un milieu de stage qui suscite son intérêt personnel.
Attentes de succès élevées des stagiaires envers le stage	Méconnaissance du personnel scolaire et des élèves des mesures d'adaptation possibles à mettre en œuvre durant le stage (adaptations disponibles/possibles en milieu de travail)	Les expériences de travail antérieures ont permis à l'élève de développer des compétences transversales qui l'aident pour réaliser le stage.
Divulgarion de ses besoins avant d'amorcer son stage (au CFP et en milieu de travail)		Le fait de laisser l'élève trouver son milieu de stage seul peut être motivant ; lui offrir de l'aide en soutien à l'autonomie peut réduire son stress (aidant surtout pour les personnes qui ont moins d'expérience de travail à leur actif).
Pendant le stage		
Accueil chaleureux des stagiaires (par l'équipe du milieu de stage)	Attitude méprisante de la personne enseignante envers les personnes ayant des limitations (p. ex., ne pas croire en ses capacités)	Le stage permet à l'élève de confirmer son choix de métier et de développer son intérêt individuel pour ce métier.
Rencontres fréquentes entre le stagiaire et la personne accompagnatrice (dans le milieu de stage)	Manque de préparation de la personne accompagnatrice (dans le milieu de stage)	Une rétroaction offerte régulièrement par la personne accompagnatrice favorise le soutien à l'autonomie du stagiaire.

Facilitateurs (objectif 1)	Obstacles (Objectif 1)	Indices motivationnels (Objectif 2)
Rétroaction offerte régulièrement permettant à l'EBP de progresser dans son stage	Tâches effectuées qui ne reflètent pas la réalité du marché du travail.	<p>Le fait de morceler les tâches complexes en plus petites tâches permet de réduire le coût perçu des tâches à réaliser durant le stage.</p> <p>Les tâches effectuées ne reflétant pas la réalité du marché du travail minent la motivation du stagiaire qui ne voit pas le sens ni l'utilité de réaliser ces tâches.</p>
Tâches effectuées durant la FP en adéquation avec le marché du travail	Stage qui n'est pas entièrement adapté à la personne (p. ex., offre de stage à temps partiel)	L'application des tâches apprises durant le stage permet de voir l'importance des apprentissages réalisés au CFP (pour les formations en ATE qui offrent plusieurs stages durant la FP).
Stage offrant la possibilité de faire de nouveaux apprentissages		Les interventions et l'attitude du personnel enseignant qui contribuent à favoriser un climat positif sont motivantes et rassurantes pour les personnes apprenantes
L'élève développe des stratégies palliatives à ses limitations fonctionnelles durant la FP ou avant le stage		Le développement de stratégies palliatives aux limitations fonctionnelles permet au stagiaire de se sentir compétent et autonome.
Après le stage		
Soutien du CFP pour la transition vers le marché du travail	Manque de sensibilisation des employeurs à propos des capacités des personnes handicapées	Le stage permet à l'élève de se sentir prêt pour le marché du travail (sentiment d'efficacité personnelle).
	Ne jamais avoir fait d'entrevue d'embauche professionnel préalablement (ne pas avoir d'expérience antérieure d'entrevue)	Le stress et les inquiétudes des personnes apprenantes quant à la réussite de l'examen de l'ordre contribuent à créer une forme d'anxiété de performance qui se traduit par une perception de ne jamais arriver à être prêt pour l'examen (pour les élèves des DEP du domaine de la santé).

À la lumière de ces résultats, nous pouvons soulever la présence de facilitateurs et d'obstacles à la participation des élèves en contexte de stage, et ce, avant, pendant et après le stage. Avant le stage, l'adaptation des modalités de stage pour les stagiaires ayant des limitations sensorielles et les attentes de succès élevées des stagiaires envers le stage sont des facilitateurs. Cependant, le manque de soutien offert par le CFP pour la recherche d'un milieu de stage et la méconnaissance du personnel scolaire et des élèves des mesures d'adaptation possibles à mettre en œuvre durant le stage sont des obstacles. Pendant le stage, l'accueil chaleureux des stagiaires et les rencontres fréquentes entre le stagiaire et la personne accompagnatrice facilitent la participation des stagiaires ayant des besoins particuliers. Par contre, l'attitude méprisante de la personne enseignante envers les personnes ayant des limitations et le manque de préparation de la personne accompagnatrice sont des obstacles. Après le stage, le soutien du CFP pour la transition vers le marché du travail est un facilitateur, tandis que le manque de sensibilisation des employeurs à propos des capacités des personnes handicapées est un obstacle.

En ce qui concerne les indices motivationnels, avant le stage, permettre à l'élève de choisir son milieu de stage suscite son intérêt personnel et les expériences de travail antérieures de la personne apprenante lui ont permis de développer des compétences transversales sont aidantes pour réaliser le stage. Pendant le stage, le stage permet à l'élève de confirmer son choix du métier et de développer son intérêt individuel pour le métier. Une rétroaction offerte régulièrement par la personne accompagnatrice favorise le soutien à l'autonomie du stagiaire. Après le stage, le stage permet à l'élève de sentiment de sentir prêt pour le marché du travail. Cependant, le stress et les inquiétudes des personnes apprenantes en santé quant à la réussite de l'examen de l'ordre contribuent à créer une forme d'anxiété de performance.

Nous discuterons de ces constats dans le prochain chapitre, à l'aide du modèle intégrateur présenté au chapitre 2, afin de l'enrichir à la lumière de l'expérience de stage des sept personnes participantes

CHAPITRE 5

Discussion

Le chapitre 4 a permis de rapporter l'expérience de stage d'élèves à besoins particuliers (EBP) de la formation professionnelle (FP). Nous avons présenté des facilitateurs et des obstacles vécus ou perçus par les participants avant, pendant et après leur stage (objectif 1) ainsi que des indices motivationnels ayant influencé leur expérience de stage (objectif 2). Ces données sont issues de l'expérience de sept participants, stagiaires ayant des besoins particuliers en contexte de stage inscrits dans un programme de FP qui ont choisi librement de participer à cette étude.

Ce cinquième chapitre présente une vue d'ensemble des facilitateurs et des obstacles de même que des indices motivationnels que les participants ont rapportés comme étant influents lors de leur stage. Nous discutons de ces éléments en tenant compte des composantes du cadre conceptuel. Tout d'abord, nous rappellerons le modèle intégrateur présenté au chapitre deux ainsi que les objectifs de la recherche. Ensuite, nous analyserons successivement les facilitateurs, les obstacles et les indices motivationnels liés à la participation des étudiants ayant des besoins spécifiques. Par la suite, une proposition révisée du modèle intégrateur sera présentée. Enfin, nous concluons par une synthèse de la discussion et des pistes de recherche futures.

5.1 Un rappel du modèle intégrateur et des objectifs de cette recherche

Le modèle théorique utilisé pour analyser les données enchâsse la théorie motivationnelle attentes-valeur d'Eccles et Wigfield (2020) à l'intérieur du Modèle de développement Humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) du réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH, 2024). Le MDH-PPH permet de comprendre comment les interactions entre les personnes et leur environnement peuvent conduire à l'apparition d'une situation de handicap ou, à l'inverse, une situation de participation sociale. Ce modèle considère que la situation de handicap résulte d'une interaction dynamique entre les caractéristiques individuelles de la personne et les obstacles environnementaux pouvant entraver sa pleine participation à la société à travers la réalisation de ses habitudes de vie. Il met en lumière l'importance des facteurs sociaux, économiques, culturels et politiques dans la création et la perpétuation de la situation de handicap, tout en soulignant la nécessité de politiques et d'interventions visant à promouvoir l'inclusion et l'accessibilité pour toutes les personnes (Charrier, 2013).

Notre proposition théorique examine l'interaction dynamique entre les caractéristiques individuelles de la personne et les obstacles environnementaux, à l'aide de la théorie motivationnelle attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2020). Cette théorie postule que la motivation d'une personne prend son origine dans les conceptions et les perceptions qu'elle a d'elle-même et de son environnement. Ainsi, les caractéristiques que l'élève de la formation professionnelle s'identifiant comme ayant des besoins particuliers s'attribue et celles qu'il perçoit du stage sont considérées comme les déterminants clés qui influencent sa motivation, laquelle est comprise à travers ses attentes de succès et la valeur qu'il accorde aux tâches proposées durant le stage. L'interaction entre les facteurs personnels (correspondant aux caractéristiques de l'élève) et les facteurs environnementaux (référant aux modalités de stage) peut conduire à la participation positive de l'élève à son stage. Dans ce cas, l'adéquation entre les caractéristiques de l'élève et les conditions de stage fait en sorte que l'élève est en mesure de retirer des bénéfices de son stage puisqu'il peut réaliser les activités attendues. Les facteurs personnels et environnementaux sont ainsi qualifiés de facilitateurs. À l'inverse, l'inadéquation entre les facteurs personnels de l'élève et les conditions de stage peut conduire à une situation handicapante. En effet, lorsque l'élève est confronté, à répétition, à des obstacles pendant son stage, son expérience est minée. Les facteurs personnels et environnementaux sont alors qualifiés d'obstacles. Il est essentiel de noter que, dans cette conception de la motivation, cette dernière est influencée par différents facteurs personnels (comme l'âge, le sexe et l'identité socioculturelle de la personne) et les facteurs environnementaux (comme les dimensions sociales ou physiques qui entourent la réalisation de l'activité). Ces facteurs interagissent et favorisent ou entravent la participation optimale de l'EBP en contexte de stage. L'intégration de ces deux théories offre ainsi une base théorique pour analyser et interpréter les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

Nous discuterons d'abord des aspects entourant les facilitateurs et les obstacles vécus ou perçus par l'élève à besoins particuliers avant, pendant et après son stage, afin de cerner l'expérience de stage qu'il a vécue, dans le cadre de son programme de formation. Ensuite, nous interpréterons les aspects propres aux indices motivationnels découlant de l'expérience de stage de l'élève et l'influençant.

5.2 Les facilitateurs de la participation des élèves ayant des besoins particuliers en stage

D'abord, notre recherche a fait ressortir l'accompagnement durant le stage comme un facilitateur ayant une importance prépondérante dans l'expérience de stage des EBP. Dans le domaine de la santé, la qualité de l'encadrement offert par le corps enseignant semble avoir eu un impact déterminant sur le

déroulement du stage. Rappelons que tous les élèves, EBP ou non, étaient encadrés par une personne enseignante du centre de formation professionnelle (CFP) pendant toute la durée du stage. Pour les élèves du domaine de l'administration, l'accompagnement semblait provenir d'une personne formatrice en milieu de stage. Ce mode de fonctionnement requiert un arrimage entre la personne responsable d'évaluer et d'attester l'atteinte des compétences du programme d'études (personne du CFP) avec la personne formatrice qui supervisera et formera l'EBP afin que leurs attentes soient alignées. Cet arrimage s'officialise dans des documents comme des ententes de stage et des feuillets de présentation des modalités du stage. Les protagonistes peuvent également se rencontrer avant l'arrivée du stagiaire pour expliciter leurs attentes respectives et s'entendre sur le rôle et les responsabilités pour l'accompagnement de l'EBP.

Par ailleurs, il est crucial de prendre en compte la diversité des élèves qui fréquentent ces programmes, notamment des adultes et des jeunes qui présentent des besoins particuliers. Le personnel enseignant et les responsables de la FP ont besoin d'un accompagnement approprié pour bien soutenir leurs élèves qui présentent des besoins diversifiés (Beaucher *et al.*, 2021). Dans l'ensemble, les stratégies d'accompagnement offertes par les CFP gagneraient à s'appuyer sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) afin d'uniformiser les pratiques offertes et d'offrir des stratégies adaptées aux besoins des élèves (Dubeau *et al.*, soumis ; Poitras, 2023). Le modèle de RAI est un modèle multipaliers proposant différentes interventions en fonction des besoins des élèves. Au premier palier, se trouvent les interventions universelles, qui sont destinées à soutenir la grande majorité des élèves. Au deuxième palier, les élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire peuvent recevoir des interventions ciblées en petits groupes. Enfin, le troisième palier offre des interventions intensives et individualisées pour les élèves nécessitant un soutien encore plus spécifique. Ce niveau d'intervention peut être confié à des services très spécialisés à l'extérieur du CFP. La planification d'une offre de services pour les EBP selon le modèle RAI pourrait favoriser leur participation pleine et entière à leur FP en offrant des services de prévention à chaque personne et des interventions ciblées en cas de besoin. La mise en place d'une telle organisation des services requiert l'implication d'une équipe multidisciplinaire, incluant les directions et les conseillers pédagogiques qui jouent un rôle crucial dans la mise en place des pratiques inclusives dans leur centre. Par conséquent, les CFP n'opteraient plus pour la mise en place de mesures adaptatives individuelles en misant plutôt sur l'offre de mesures collectives de protection pouvant répondre à plusieurs besoins diversifiés. Les CFP entreraient ainsi dans une organisation des services axée sur la prévention, ce qui

contribuerait à diminuer l'octroi de mesures individuelles et de dégager du temps pour permettre aux personnes professionnelles de soutenir les élèves ayant des besoins plus complexes (Beaupré *et al.*, 2015).

Par besoins plus complexes, nous pouvons penser à des situations uniques ou peu communes auxquelles les CFP doivent réfléchir pour répondre à leurs obligations, mais aussi aux prescriptions ministérielles. Dans ces cas, un travail d'équipe s'avère nécessaire. Une réflexion multidisciplinaire incluant les EBP, les ressources internes dans les CFP – le personnel enseignant, les personnes professionnelles responsables des mesures adaptatives, les directions de centre – et des ressources externes comme l'ergothérapeute d'un centre de réadaptation, des psychologues ou des travailleurs sociaux. Ensemble, ces équipes multidisciplinaires pourront réfléchir aux mesures adaptatives à offrir durant les stages et les FP, et expérimenter de nouvelles techniques pour favoriser l'atteinte des compétences du programme de FP.

Ensuite, l'adaptation des modalités de stage aux besoins de l'EBP est également ressortie comme facilitateur déterminant. Nos rencontres avec les personnes participantes l'indiquent : la possibilité de bénéficier d'un environnement de stage adapté à ses besoins spécifiques permet à l'élève de maximiser son expérience de stage et ses apprentissages. Ce résultat s'aligne avec ceux de De Champlain, (2017) qui a également montré qu'en adaptant les modalités de stage, le CFP contribue à la pleine participation de l'élève. Les milieux de stage qui accueillent des EBP contribuent aussi à la pleine participation de l'élève lorsqu'ils adaptent les tâches qui lui sont déléguées ou qu'ils autorisent le travail à domicile durant le stage. Toutes ces adaptations ont pu être mises en place dans les stages parce que les élèves ont divulgué leurs besoins à leur milieu de stage. Ce faisant, les EBP permettent aux personnes du milieu de stage de bien comprendre leurs besoins spécifiques, de mettre en place des mesures qui favoriseront une expérience de stage optimale et d'offrir un accompagnement plus adapté (Gagnon *et al.*, 2011).

Selon De Champlain (2017), l'accompagnement commence par l'accueil chaleureux de la part des personnes du milieu de stage. Cette attitude bienveillante peut grandement influencer l'expérience des EBP et favoriser leur intégration dans le milieu de stage. De plus, la fréquence des rencontres entre l'EBP et la personne formatrice dans le milieu de stage est aussi un élément clé. Ces rencontres régulières permettent un suivi personnalisé et une adaptation continue de l'accompagnement en fonction des besoins de l'élève et une régulation selon la rétroaction reçue (Petit et Dionne, 2021). À l'instar des

constats de Gagnon *et al.* (2011), les résultats de notre recherche soulignent l'importance dans les CFP de favoriser un climat propice à la divulgation des besoins des EBP en contexte de stage.

À la fin de notre recherche, nous sommes également en mesure d'indiquer qu'une rétroaction fréquente est un aspect prépondérant dans l'accompagnement des EBP en stage. Elle permet aux élèves de connaître leurs points forts et de cibler ceux qu'il faut améliorer, ce qui favorise leur développement professionnel (Paul, 2018). Les apprentissages réalisés durant le stage peuvent être maximisés si la personne stagiaire reçoit fréquemment de la rétroaction sur son travail durant son stage. Comme les EBP peuvent avoir à développer des stratégies palliatives afin de bien réaliser les tâches du stage, la rétroaction fréquente peut grandement contribuer à soutenir leur apprentissage et leur intégration sur le marché du travail.

5.3 Les obstacles à la participation des EBP en stage

Notre étude a également permis de cerner un certain nombre d'obstacles à la participation des EBP durant leur stage. D'abord, malgré l'évolution des connaissances et la démystification des besoins des élèves en situation de handicap (ESH), les CFP n'ont pas pleinement intégré les directives du MEES de 2017 qui concernent l'accompagnement des EBP durant leur FP. Ceci est particulièrement saillant pour la réalisation des stages. Les directives ministérielles, pourtant centrales dans l'accompagnement des EBP en FP, semblent entrer en contradiction avec d'autres politiques qui sont en vigueur en FP. Alors que la définition des EBP vise l'inclusion scolaire et la réussite pour tous, les directives d'admission en FP insistent sur la progression des élèves et la maîtrise des compétences requises pour l'entrée sur le marché du travail (Kabis *et al.*, 2022). Pour mettre en œuvre l'accompagnement des EBP, le personnel scolaire doit concilier des enjeux, des balises et des politiques qui sont en contradiction. Ainsi, il est partagé entre, d'un côté, des lignes directrices qui incitent à mettre en œuvre un accompagnement et la politique encourageant la prise en compte des besoins des EBP et, de l'autre, des règles de sanction des programmes d'études qui limitent l'adaptation de la formation (Dubeau *et al.*, soumis).

Certaines personnes enseignantes peuvent également se sentir contraintes par le principe de la réussite pour tous (MEES, 2017), ce qui les amène notamment à refuser l'accès à certains stages aux EBP qu'ils estiment en dessous du seuil d'entrée sur le marché du travail. Le refus découle parfois d'une incompatibilité perçue par le personnel du CFP entre la profession désirée et la réalité du marché du travail ou par peur de perdre ce milieu de stage pour les prochaines cohortes (Poitras, 2023). Cette stratégie,

parfois qualifiée de *gatekeeping*, semble être influencée par les représentations individuelles du personnel enseignant sur les besoins du marché du travail, ce qui peut entraîner des pratiques discriminatoires (Dubeau *et al.*, soumis ; Poitras, 2022). En outre, plusieurs EBP rapportent le manque d'appropriation ou la méconnaissance de la réalité du marché du travail de la part du personnel des CFP et les attentes pour préparer l'élève au seuil d'entrée sur le marché du travail. Cette méconnaissance se traduit par une application du programme d'études durant la formation qui ne tient pas compte du marché du travail dans sa complexité et dans sa diversité. Par exemple, si les enseignantes dans le domaine des soins ont elles-mêmes travaillé en centre hospitalier et que les stages de leurs élèves se déroulent dans un milieu similaire, leur conception de la réalité du marché du travail est fondée sur cette réalité. Or, le domaine des soins permet à la personne formée de travailler dans des milieux variés aux exigences très diverses d'un milieu à l'autre (p. ex., le travail de l'infirmière auxiliaire n'est pas le même dans un centre hospitalier que dans une clinique privée).

Il est donc essentiel que le personnel enseignant reçoive un soutien et une formation spécifiques pour mieux comprendre les besoins, les caractéristiques et les défis des élèves en FP qu'il forme (Balleux, 2006). Cette réalité soulève la question de l'adéquation entre la formation et l'emploi, laquelle correspond à un processus dynamique qui nécessite une actualisation constante des compétences pour répondre aux exigences du marché du travail (Gouvernement du Québec, 2011). Les personnes participantes dans le domaine de la santé ont bien ressenti cette préoccupation d'adéquation de la part du personnel enseignant et ont ressenti des pressions à ce propos. Il semble toutefois que ce soit moins le cas dans d'autres domaines de formation. Par exemple, les quatre participantes du domaine de l'administration ont eu peu de contacts avec les enseignants superviseurs de leur centre, ce qui semble reléguer la responsabilité du suivi à la personne formatrice en milieu de stage. Celle-ci fait part de son appréciation de la personne stagiaire à l'enseignant superviseur et l'attestation de l'adéquation entre les compétences développées dans le programme de formation et la réalité du marché du travail semble être déterminée à partir des observations de la personne formatrice dans le milieu de stage.

Ensuite, notre étude nous a également permis de constater que l'accès aux services d'adaptation pour les EBP repose, dans bien des cas, sur une évaluation réalisée par une personne professionnelle de la santé (p. ex., médecin, neuropsychologue). Cette évaluation a comme objectif d'attester la présence d'un trouble et d'un diagnostic en conséquence. Les besoins de l'EBP seront définis à partir du diagnostic et, parfois, des recommandations seront émises pour faciliter sa participation à son programme d'études.

Sans diagnostic, les services offerts aux EBP ne semblent pas les mêmes. C'est du moins ce que Rosalia et Abigaëlle ont rapporté lors des entretiens. Par ailleurs, le processus d'analyse de besoins dans le centre pour mettre en œuvre le plan d'intervention de l'élève ne semble pas tenir compte du contexte d'enseignement spécifique dans lequel l'EBP suit sa FP. En effet, les besoins des élèves varient selon qu'ils suivent un enseignement collectif, traditionnellement observé dans les programmes de FP, ou un enseignement individualisé où l'élève développe ses compétences de façon autonome, accompagné par du personnel enseignant. En ne prenant pas en compte le contexte d'enseignement lors de l'analyse des besoins de l'élève, le centre omet de considérer un aspect important de l'environnement dans lequel sa formation se déroulera. Si, lors de la rencontre d'analyse de besoins, les responsables ne tiennent pas compte du contexte d'enseignement pour octroyer des mesures d'adaptation pour les apprentissages, nous pouvons nous poser la question sur le mécanisme de détermination des mesures d'adaptation en contexte de stage. Comme le contexte de stage est différent de celui que propose le CFP, les mesures offertes doivent pallier les limitations et s'arrimer à cette réalité. Une fois des mesures mises en place, la révision du plan d'intervention ne semble pas être effectuée en cours de formation, sauf si l'élève en fait la demande. En ne sachant pas qu'une nouvelle analyse doit être faite lors d'un changement de contexte d'apprentissage, il est possible que l'EBP s'attende à ce que les mêmes mesures soient aussi accessibles pendant son stage. Ceci peut limiter la mise en œuvre de mesures dans le milieu de stage, surtout si elles ne sont pas offertes dès le début de la formation.

La transmission au personnel enseignant de l'information concernant les mesures d'adaptation semble une pratique ancrée dans les CFP. Certains libèrent même une ressource enseignante pour soutenir les autres collègues enseignants qui travaillent avec les EBP et assurer un lien avec la personne responsable des mesures adaptées. La mise en place de mesures d'adaptation facilite le cheminement des EBP, pourvu qu'elles ne nuisent pas aux compétences techniques à développer pendant la formation. Dans sa conception, le personnel enseignant distingue de façon marquée la formation théorique, principalement enseignée dans le CFP et la formation pratique, qui est le propre des stages. Ceci va dans le sens des constats de De Champlain (2017) qui soutient dans son étude que, même si les EBP de la FP n'ont pas systématiquement droit à des mesures d'adaptation dans leur milieu de stage ou de travail, l'obtention de celles-ci durant la formation peut faciliter leurs apprentissages parce que la formation offerte dans le CFP est généralement axée sur la partie théorique (De Champlain, 2017). En revanche, ce mécanisme semble moins fluide en contexte de stage, ce qui peut également entraîner des pratiques improvisées de la part des personnes enseignantes, pratiques dont les conséquences sont encore mal

connues (Poitras, 2022). Ceci est notamment attribuable au fait que l'équipe enseignante semble avoir une méconnaissance des mesures d'adaptation possibles et disponibles en milieu de travail (Poitras, 2023), ce qui occasionne également un obstacle à la transition professionnelle des EBP.

La situation est similaire du côté du marché du travail. Des personnes participantes à notre étude ont observé un manque de connaissances des possibilités d'adaptation pouvant être mises en place en contexte de travail. Elles ont dû exposer à leurs milieux les ressources accessibles ainsi que les subventions à leur disposition pour les soutenir dans l'intégration des personnes en situation de handicap en emploi⁹. Par ailleurs, il existe des organismes d'employabilité spécialisés pour les personnes en situation de handicap, qui peuvent soutenir les entreprises lors de l'embauche d'une de ces personnes. À ce titre, les mesures d'adaptation proposées durant la formation et le stage sont souvent tributaires de l'image du métier enseigné qu'entretient le corps enseignant.

5.4 La culture du métier enseigné

Les personnes enseignantes, imprégnées de leur identité professionnelle initiale, celle du métier qu'elles enseignent et qu'elles ont pratiqué longtemps, ont souvent du mal à faire la transition vers leur identité professionnelle d'enseignant (Gagné, 2015 ; Perez-Roux, 2016). Prenons l'exemple d'un mécanicien automobile qui a travaillé pendant des années dans un garage. Imprégné de son identité professionnelle initiale, il a une compréhension profonde et pratique du métier de mécanicien. Lorsqu'il décide de devenir enseignant en mécanique automobile dans un centre de formation professionnelle, il peut avoir du mal à faire la transition vers son identité professionnelle d'enseignant.

Avant de devenir enseignant, il était un professionnel accompli dans le métier qu'il enseigne maintenant. Cette expérience influence sa perception et sa compréhension des besoins et des exigences du marché du travail pour ses élèves. Il comprend les défis auxquels les mécaniciens sont confrontés quotidiennement et peut donc préparer ses élèves de manière plus réaliste et pratique (Gagné, 2019). Cette représentation peut les amener à projeter leurs propres expériences et leurs attentes sur leurs élèves en FP. Toutefois, ils font ceci sans toujours tenir compte du fait que les personnes qu'ils forment en

⁹ Dans le milieu de l'emploi, les politiques font références à la personne handicapée. La personne handicapée a des limitations persistantes dans le temps qui entravent sa participation à ses activités courantes.

sont au début de leur propre construction identitaire professionnelle et que leur propre représentation du marché du travail est incomplète, puisque le marché du travail du domaine qu'ils ont quitté évolue.

La construction de l'identité professionnelle enseignante est un processus complexe qui se déroule parfois sur une période de formation universitaire s'étendant jusqu'à 10 ans. Durant cette période, les personnes enseignantes intègrent progressivement les valeurs, les motivations et les compétences de leur métier initial dans leur pratique pédagogique en tant que personnes enseignantes (Gagné, 2018). Lorsque l'apprentie personne enseignante amorce son métier de personne enseignante en FP, elle utilise des repères du métier qu'elle maîtrise pour organiser son enseignement. Même si elle utilise les programmes d'études pour préparer son enseignement, l'accent de ces programmes est mis davantage sur les compétences techniques et la personne enseignante a recours à son expérience professionnelle personnelle dans l'exercice de ce métier (Beaucher, 2020).

Le travail semble se faire en silo : d'un côté, les personnes enseignantes ne consultent pas les personnes dans les milieux de travail et ne s'informent pas sur les adaptations possibles en milieu de travail. De leur côté, les employeurs ne s'informent pas sur les adaptations offertes durant la formation pour s'inspirer de ces pratiques en stage et en emploi. Ce travail en parallèle contribue à l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Les CFP et les employeurs pourraient tenir compte de ces aspects dans les FP et s'engager dans une démarche de coconstruction portant une réflexion sur ces enjeux pour repenser les dispositifs de formation dans les CFP et en milieu de travail afin d'offrir un accompagnement efficace en stage et de permettre aux élèves d'intégrer le marché du travail de façon harmonieuse.

5.5 Les indices motivationnels influençant la participation des EBP en stage

D'abord, les entretiens avec les EBP ont permis d'identifier que ces derniers entretiennent des attentes élevées envers les stages qu'ils doivent réaliser. Durant les entretiens, les EBP ont fait référence à des indices motivationnels, multiples et variés, qui ont influencé leur participation en stage. De plus, les personnes participantes à l'étude ont mentionné que leur niveau de motivation a fluctué positivement ou négativement durant leur stage.

Parmi les éléments qui ont favorisé la motivation des EBP au cours de leur stage, il y a d'abord l'accompagnement reçu. Comme l'indiquent Gagnon *et al.* (2011), accompagner une personne implique avant tout le fait de la recevoir chaleureusement, de lui prêter une oreille attentive, de se familiariser avec

son vécu et ses incertitudes, mais également avec ses talents et ses ambitions. Lors de l'accompagnement, il faut respecter la situation de l'autre sans porter de jugement, dans l'acceptation inconditionnelle, et ne pas se laisser influencer par les apparences (Gagnon *et al.*, 2011). L'accueil chaleureux des personnes formatrices en milieu de stage (personnes superviseuses) et le soutien qu'elles offrent peuvent grandement influencer la motivation des EBP à s'investir pleinement dans leur stage (Petit et Dionne, 2021).

L'accompagnement doit aussi aider la personne stagiaire à comprendre les raisons d'un échec et lui fournir des indications pour l'aider à s'améliorer. En combinant, la réflexion de l'élève sur ses actions et les rétroactions de l'enseignant superviseur, il est possible d'offrir un accompagnement complet et efficace aux élèves en stage, ce qui favorise leurs apprentissages (Paul, 2018). Par exemple, si Noémie avait pu analyser ses performances à l'aide d'un outil de réflexion comme un journal de bord, les échanges avec son enseignant superviseur auraient été facilités. En discutant des réflexions qu'elle aurait consignées dans son journal de bord, l'enseignant superviseur aurait pu lui offrir des retours constructifs sur son travail et lui proposer des mesures correctives, en cas de besoin. Recevoir fréquemment une rétroaction de manière constructive est également un facteur motivant qui permet aux élèves de progresser et de se sentir valorisés dans leur travail (Paul, 2018). Ceci rejoint aussi l'un des constats rapportés par De Champlain (2017) dans son étude, qui indique que l'accompagnement de la part des personnes formatrices a une incidence positive sur l'expérience et que cela débute lors de la planification et du pilotage des séquences d'apprentissage en stage.

Certains facteurs ont contribué à influencer négativement l'expérience des EBP en stage. Par exemple, certains élèves ont trouvé qu'il était décourageant de devoir effectuer des tâches qui ne reflétaient pas celles qu'ils seraient amenés à réaliser dans leur emploi régulier. Dans le domaine de la santé, certaines personnes stagiaires ont dû rédiger des notes évolutives très détaillées durant leur stage. Or, leur perception de l'utilité a été minée lorsqu'elles ont constaté que les personnes en milieu de travail rédigeaient des notes beaucoup plus succinctes que les leurs. Cette perception semble découler d'un manque d'explications sur l'importance de réaliser cette tâche données par les personnes enseignantes qui accompagnent les élèves durant le stage. Si la personne enseignante spécifiait les raisons pour lesquelles une personne novice doit documenter aussi précisément toutes les informations au dossier de suivi de la personne soignée, l'élève saisiserait mieux l'importance de la tâche demandée, ce qui augmenterait sa motivation.

Les témoignages des EBP ont également fait ressortir plusieurs difficultés administratives rencontrées lors de la préparation du stage. Tout d'abord, des stagiaires ont relaté avoir manqué de soutien de la part des responsables des stages du CFP pour trouver un stage adapté à leurs besoins. Plusieurs EBP rencontrés durant cette recherche présentaient des besoins complexes sur le plan de l'organisation de l'environnement de travail. Par exemple, une personne a relaté que tous les stages à réaliser devaient se dérouler à temps plein et en présentiel dans une entreprise. Une EBP qui, en raison de sa condition, devait se trouver un stage à distance au lieu d'un stage en présentiel a alors dû effectuer ses démarches sans soutien du personnel du CFP, ce qui était démotivant pour elle. Dans notre étude, les participantes ont trouvé elles-mêmes un stage adapté à leurs besoins. Ce processus de recherche a été facilité par leur sentiment d'efficacité personnelle et par une confiance en leurs capacités qui reposait sur une bonne connaissance de leurs besoins et sur leurs expériences antérieures de travail. Ce sentiment de compétence a soutenu la motivation de ces élèves à trouver un stage adapté à leurs besoins. Toutefois, les EBP les plus jeunes, qui n'ont pas encore un réseau de contacts bien établis, qui n'ont pas une bonne connaissance de leurs besoins et qui ont moins confiance en leurs capacités pourraient être désavantagés par de telles pratiques (Poitras, 2024).

Le rythme imposé pour la réalisation des stages était aussi considéré comme un élément stressant et démotivant. Tous les EBP ont rapporté que le rythme du stage était trop rapide, ce qui ne leur laissait pas assez de temps pour s'adapter au milieu de stage. En accroissant la durée des stages, les programmes permettraient aux élèves d'avoir plus de temps pour bien apprendre et mieux s'intégrer en milieu de travail. Les EBP des programmes en santé ont également indiqué avoir manqué de temps pour appliquer les techniques apprises en formation au CFP et pour généraliser les apprentissages réalisés au centre durant leur stage. Les stages de courte durée peuvent aussi avoir amené les stagiaires à douter de leurs capacités à réussir, ce qui peut avoir entraîné le développement d'attentes de réussite faibles. L'apprentissage d'une compétence pratique en contexte authentique demande du temps et de la pratique. L'encodage des séquences à réaliser est un processus d'apprentissage qui varie d'une personne à l'autre (Dubeau, 2021). Il semble plus rassurant de réaliser les techniques en milieu de formation (dans le CFP) parce que la personne enseignante est là pour guider l'élève et qu'elle émet des rétroactions fréquentes. Ce milieu sécurisant permet aux EBP de vivre une expérience plus positive au centre qu'en stage. Par ailleurs, il faut souligner que les EBP entretiennent des attentes élevées envers leur stage. Bref, les stages de courte durée peuvent amener les stagiaires à douter de leurs capacités à réussir et à développer des

compétences (attentes de réussite faibles). Donc, si les stages étaient plus longs, les élèves auraient plus de temps pour bien apprendre et mieux s'intégrer en milieu de travail.

5.6 Le modèle intégrateur modifié

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté un modèle conceptuel. Ce modèle théorique utilisé pour analyser les données de cette recherche enchâsse la théorie motivationnelle attentes-valeur d'Eccles et Wigfield (2020) à l'intérieur du Modèle de développement Humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) du réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH, 2024). Le MDH-PPH intègre les concepts de facteurs personnels de la personne interagissant avec les facteurs environnementaux en prenant compte des activités courantes. Prise dans son ensemble, l'interaction entre ces différents éléments peut générer une situation de pleine participation en présence de facilitateurs ou, à l'inverse, une situation de handicap en présence d'obstacles. Pour analyser l'interaction des facteurs personnels avec les facteurs environnementaux, nous avons recouru à la théorie motivationnelle d'Eccles et Wigfield (2020). Selon cette théorie, les conceptions et les caractéristiques personnelles ainsi que l'accompagnement reçu durant le stage influencent l'expérience de stage. L'analyse des résultats de la présente recherche nous permet de compléter le modèle intégrateur que nous avons conceptualisé à la figure 2.1 en y ajoutant les éléments clés soulevés par les EBP durant leur stage. Ce modèle est illustré dans la figure 5.1.

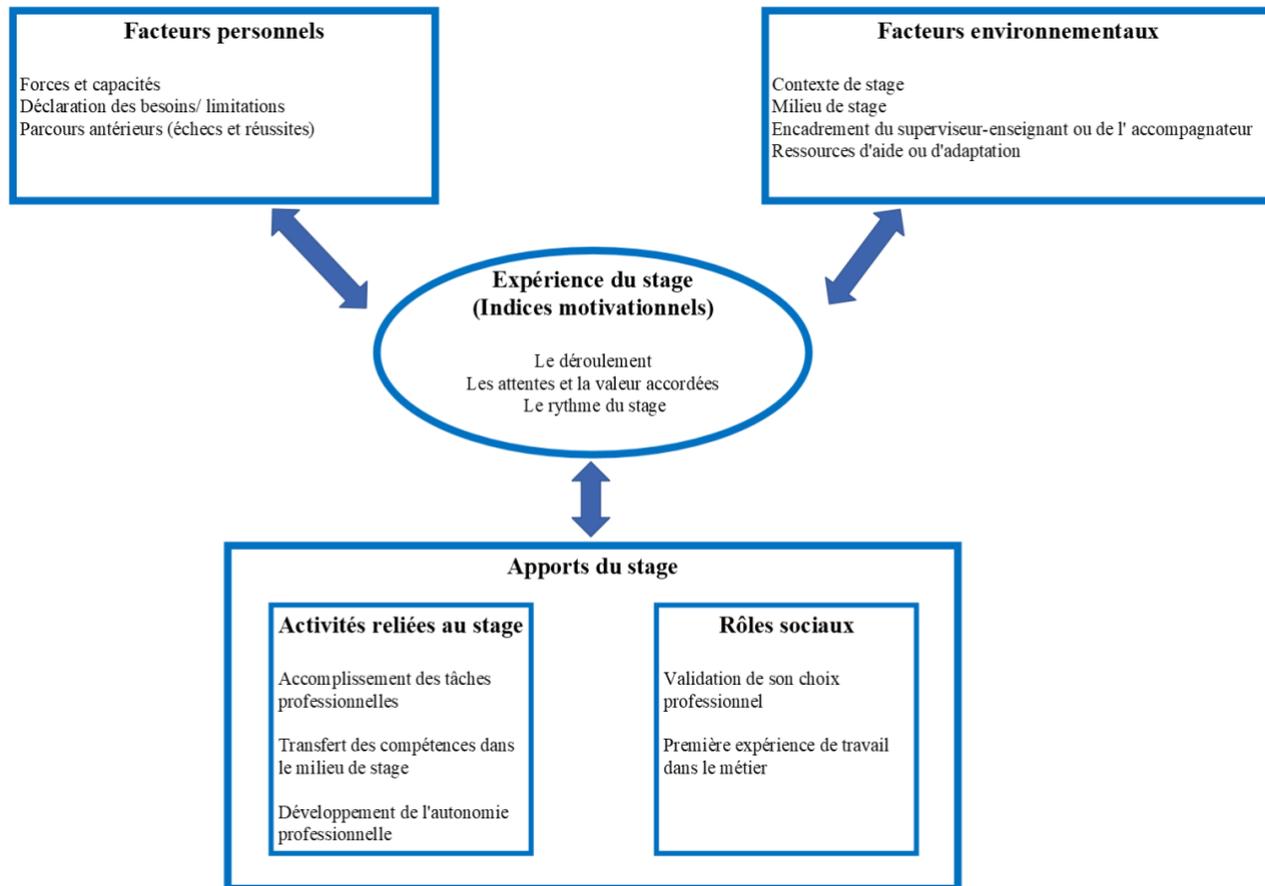


Figure 5.1 Nouveau modèle intégrateur du MDH-PPH et du modèle attentes-valeur (Eccles et Wigfield, 2020 ; Fougeyrollas, 2021)

La figure 5.1 illustre l'expérience de stage caractérisée par son déroulement, les attentes et la valeur qui lui sont accordées ainsi que le rythme. L'expérience est influencée positivement ou négativement par des facteurs personnels et par des facteurs environnementaux et a donné lieu à différents apports rapportés par les EBP. Les facteurs personnels comprennent leurs forces et leurs capacités, la déclaration de leurs besoins et de leurs limitations de même que le regard que la personne porte sur parcours antérieur, soit la façon dont elle perçoit ses échecs et ses réussites. Les facteurs environnementaux, quant à eux, englobent le contexte dans lequel se déroule le stage, principalement, la qualité de l'encadrement fourni par la personne superviseuse ou enseignante ainsi que les ressources d'aide ou d'adaptation disponibles durant le stage. Enfin, les apports du stage rapportés par les personnes participantes de l'étude concernent les activités reliées au stage comme l'accomplissement des tâches professionnelles, le transfert des compétences dans le milieu du stage et le développement de l'autonomie

professionnelle. Les rôles sociaux, quant à eux, englobent la validation du choix professionnel de l'EBP et l'offre d'une première expérience dans le métier.

Ces éléments rejoignent les apports mentionnés dans la section 1.3 du mémoire, soulignant que le stage dans les programmes de formation a pour objectif de permettre aux élèves de parfaire leurs apprentissages dans un contexte authentique (Hovington, 2021) et de favoriser le transfert théorie-pratique (Rousseau et al., 2006). La réalisation d'un stage entraîne des bénéfices personnels et professionnels, permettant à l'élève de vivre une première expérience de travail dans le métier pour lequel il se forme, de valider son choix professionnel et de développer son autonomie professionnelle (De Champlain, 2017 ; duc et al., 2020 ; Gagné, 2021). Ces éléments se reflètent dans les apports du stage rapportés par les participants de l'étude, qui concernent les activités reliées au stage comme l'accomplissement des tâches professionnelles, le transfert des compétences dans le milieu du stage, et le développement de l'autonomie professionnelle.

En somme, la figure montre que l'expérience de stage est le fruit d'une interaction complexe entre divers facteurs et que cette expérience a des retombées significatives pour la personne stagiaire. Ces retombées, nommées apports, peuvent prendre la forme d'une première expérience du marché du travail, d'un transfert des connaissances théoriques à la pratique, d'un développement de l'autonomie professionnelle et d'une validation du choix professionnel.

5.7 Synthèse de la discussion et pistes de recherche futures

Les sept personnes participantes que nous avons rencontrées ont trouvé que le rythme de la FP était trop rapide. Repenser l'organisation globale des programmes de FP afin de trouver un rythme convenable pour des personnes qui ont besoin de plus de temps semble une voie importante à explorer. La mise en place de parcours différenciés pourrait également servir à d'autres élèves, comme les adultes qui sont aussi des parents, et qui doivent aussi travailler durant leur FP. Il pourrait donc être judicieux d'envisager un système avec des voies rapides pour les personnes qui veulent se qualifier (très) rapidement, et des voies, plus lentes ou à temps partiel, pour celles qui ont besoin de plus de temps, comme le suggère Grossmann et ses collègues dans leur étude (2014). De plus, en offrant des voies de formations adaptées aux besoins des élèves, cette diversification des possibilités de formation permettrait de s'éloigner d'une focalisation sur les limitations de la personne en orientant plutôt les interventions sur ses capacités. Présentement, même si des mesures sont proposées tout au long du parcours pour soutenir

le cheminement et l'intégration en stage ou en emploi des EBP, le processus repose encore trop sur l'élève et sur ses incapacités (ou ses besoins). De surcroît, il faut qu'un professionnel de la santé ou que la direction du centre atteste les limitations de l'EBP pour que ce dernier ait accès à des mesures d'aide. En optant pour une diversification des services offerts durant la FP (horaires variés, mesures inclusives, etc.), les interventions seront focalisées sur la réduction des obstacles (facteurs environnementaux) plutôt que sur les incapacités des EPB (facteurs personnels).

Selon les témoignages recueillis, le personnel enseignant semble se préoccuper de l'adéquation entre la formation et l'insertion en emploi. Cette adéquation pourrait être accentuée, notamment par la mise en place d'une communication entre les employeurs et le personnel enseignant de la FP. De plus, un travail collaboratif entre le personnel enseignant de la FP et celui des entreprises qui accueillent des stagiaires pourrait contribuer à une harmonisation et à une bonification (de part et d'autre) des mesures mises en place pour soutenir les EBP en formation et en stage.

Dans un tout autre ordre d'idées, la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) pourrait favoriser également la participation des EBP en FP et leur l'insertion professionnelle. À ce titre, le rapport de Bélisle et Fernandez (2018) souligne justement l'importance des pratiques de RAC dans le parcours des adultes sans diplôme qualifiant. Dans notre étude, trois participantes avaient déjà une expérience professionnelle à travers un emploi rémunéré ou via la gestion d'un blogue de sensibilisation. Toutefois, elles n'ont pu mettre de l'avant les compétences qu'elles avaient acquises avant d'amorcer leur FP. Même si de l'information à propos du processus de reconnaissance des RAC est accessible sur les sites web des CFP et que certains en font la promotion, cette pratique n'est pas uniforme d'un centre de services scolaire à l'autre et les mesures ne sont pas encore assez connues de la population québécoise en général (Beaulieu, 2021). Le processus de RAC aurait pu intéresser certaines des personnes rencontrées puisque celles-ci ont souligné qu'elles s'étaient inscrites au programme pour obtenir le diplôme officiel dans un domaine dans lequel elles détenaient des expériences préalables sur le marché du travail. L'obtention du diplôme était ainsi perçue comme un sésame pour leur permettre d'accéder à un meilleur emploi. En somme, en dépit des avantages significatifs pour l'insertion professionnelle que peut offrir la RAC, des défis subsistent quant à la valorisation des compétences acquises pour l'obtention d'un diplôme formel, lequel offre des opportunités pour trouver un emploi de qualité (Bélisle *et al.* 2022).

CONCLUSION

Cette étude a exploré les facilitateurs et les obstacles vécus ou perçus par les EBP avant, pendant et après le stage (objectif 1), de même que les indices motivationnels influençant l'expérience de stage des EBP (objectif 2). En conclusion, nous présentons les apports scientifiques de cette recherche et ses limites ainsi que ses retombées sociales et scolaires.

Cette étude a exploré l'expérience des élèves ayant des besoins particuliers (EBP) lors de stages en formation professionnelle (FP) au secondaire au Québec. Bien que la documentation sur les EBP soit abondante, car la présence de ces élèves dans les programmes d'études de FP n'est pas nouvelle (Beaucher, 2020), peu de recherches ont exploré leur point de vue à propos de leur stage en FP. En effet les recherches antérieures ont exploré différents angles des stages en FP : le rôle du personnel enseignant, des personnes formatrices en milieu de travail, des élèves. Toutefois, aucune n'avait interrogé les EBP afin d'en savoir davantage sur leur expérience et sur les facteurs qui ont facilité ou limité leur participation à leur stage. Seule la recherche de Philion et collaborateurs (2019) traitait à la fois des objets de stages et des personnes ayant des incapacités dans des programmes universitaires. Les résultats de cette recherche nous ont permis d'établir le fait que l'expérience des EBP est influencée par l'accompagnement reçu des différentes personnes encadrant le stage. De plus, l'étude a observé un manque de connaissances de la part des responsables des CFP à propos des mesures d'adaptation transposables sur le marché du travail.

Bien que cette recherche ait contribué à faire avancer les connaissances scientifiques sur l'expérience de stage perçue ou vécue par les EBP, elle comporte également des limites qu'il importe de souligner afin d'orienter les prochaines recherches dans le domaine. D'abord, notons que les résultats de cette étude qualitative ne peuvent être généralisés en raison de la taille restreinte de son échantillon. En effet, le nombre de personnes participantes est réduit, ce qui peut limiter la portée des conclusions que nous pouvons en tirer. Ensuite, les personnes participantes à cette recherche provenaient principalement de la région métropolitaine et elles poursuivaient une FP dans seulement deux des 26 secteurs de formation de la FP. Cette concentration régionale et sectorielle souligne la nécessité d'effectuer des études à l'échelle provinciale afin d'obtenir un portrait complet et représentatif de la situation des EBP durant leur(s) stage(s) en FP.

Une autre limite de cette étude réside dans l'absence de documentation sur le point de vue des partenaires de l'emploi, comme les employeurs et les formateurs en milieu de stage, concernant l'accompagnement d'EBP en contexte de stage. Leur perspective pourrait influencer significativement l'expérience en stage des EBP en FP. Il serait donc pertinent, dans le cadre de recherches futures, d'inclure leur point de vue afin d'obtenir une vision plus complète et équilibrée de la réalité en stage. D'autres études seront nécessaires pour approfondir ces connaissances et pour explorer d'autres aspects de cette réalité complexe. Considérant que les personnes qui ont participé à la recherche ont toutes vécu une interruption de scolarisation et des expériences de travail, nous ne pouvons pas affirmer que c'est leur première insertion professionnelle. Il serait judicieux d'étudier l'expérience perçue ou vécue par les EBP provenant de la formation générale des jeunes, qui obtiendront leur emploi professionnel à la suite de l'obtention du DEP. Nous pourrions comparer ces deux populations et dresser un portrait plus précis.

Enfin, la situation exceptionnelle liée à la pandémie de COVID-19 a eu un impact majeur sur la participation des EBP en contexte de stage. En effet, les contraintes sanitaires et organisationnelles ont rendu difficile l'accès au milieu de stages et ont souvent entraîné des annulations ou des réductions de la durée de stages. Ces changements ont non seulement affecté la qualité de l'expérience de stage des EBP, mais ont également eu des répercussions sur leur motivation dans leur programme de FP. En effet, les transformations des stages ont été significatives pendant la période de la COVID-19. La pandémie a mis à rude épreuve l'organisation des CFP, tant au niveau de la prestation des cours que des contenus enseignés et de l'organisation des stages. En effet, la pandémie a entraîné l'annulation d'activités de supervision de stage dans divers secteurs, contraignant les établissements de santé à réduire leur capacité d'accueil des stagiaires. Certains établissements de santé ont effectivement réduit le nombre de places de stage disponibles pour minimiser les risques de contagion, notamment dans les services de maternité et de chirurgie. Durant la pandémie, le personnel enseignant a également dû déployer diverses stratégies pour s'adapter. Il a notamment eu recours à la formation à distance (en ligne) pour évaluer les compétences (évaluations théoriques et pratiques). De plus, il a mis en œuvre de nouvelles méthodes de supervision des stages, comme la supervision indirecte, ce qui a fait en sorte qu'un nombre accru d'élèves a été confié à chaque personne enseignante. Ces ajustements ont exigé une adaptation rapide afin d'assurer la continuité de la FP malgré les perturbations engendrées par la pandémie (Coulombe *et al.*, 2020). Il est important de le rappeler puisque l'étude a été réalisée durant la pandémie de COVID-19.

Les résultats de cette recherche mettent également en évidence un aspect souvent sous-estimé du stage : la dimension « travail ». Au-delà de son rôle formatif, le stage s'avère être un véritable tremplin vers l'emploi. Plusieurs participants ont atteint les standards de performance exigés par leur milieu professionnel, démontrant ainsi leur capacité à s'intégrer efficacement au marché du travail. Dans certains cas, des adaptations ont été mises en place pour répondre aux besoins spécifiques des stagiaires, sans pour autant compromettre l'exigence de qualité du travail attendu. Ces ajustements ont permis d'assurer une transition réussie vers l'emploi, puisque plusieurs stagiaires ont obtenu un poste à la suite de leur stage. Cet élément souligne non seulement l'importance du stage dans le développement des compétences professionnelles, mais aussi son rôle stratégique dans l'insertion socioprofessionnelle des personnes ayant des besoins particuliers.

Malgré les limites énoncées, il est important de noter que cette étude constitue un premier pas vers une meilleure connaissance de l'expérience des stagiaires de la formation professionnelle ayant des besoins particuliers. Elle a mis en lumière des aspects importants de l'expérience des EBP en stage, qui étaient auparavant peu documentés. Les résultats de cette étude ont aussi une portée sociale et scolaire significative. Ils soulignent l'importance d'un accompagnement adéquat pour les EBP en stage. Les CFP qui souhaitent se munir d'un modèle d'accompagnement des EBP en contexte de stage pourront définir les rôles et les responsabilités de chaque personne, que ce soit avant, pendant ou après le stage. Ce continuum d'accompagnement facilitera l'insertion socioprofessionnelle des EBP sur le marché du travail. La recherche a aussi démontré la nécessité d'améliorer les connaissances des partenaires externes (centre de réadaptation, organismes d'employabilité, organismes communautaires, etc.) des CFP, concernant des mesures d'adaptation transposables sur le marché du travail. Ces connaissances accrues reposent sur un travail concerté entre le ministère de l'Éducation et celui de l'Emploi qui devront travailler de pair afin que les mesures et les politiques à l'intention des personnes œuvrant directement avec les EBP en FP puissent être articulées afin de favoriser meilleure adéquation études-emploi.

En somme, cette étude constitue une contribution significative à la connaissance de l'expérience de stagiaires ayant des besoins particuliers en formation professionnelle. Elle soulève des pistes de réflexion importantes pour les recherches futures tout en soulignant la nécessité de prendre en compte la diversité des contextes et des personnes impliquées dans le processus de stage en formation professionnelle.

ANNEXE A
INVITATION À PARTICIPER



Bonjour,

Nous sommes une équipe de recherche de l'Université du Québec à Montréal qui s'intéresse à l'expérience en formation professionnelle des élèves ayant des besoins particuliers. **Si vous vous identifiez comme ayant des besoins particuliers**, nous aimerions beaucoup pouvoir discuter avec vous à propos de votre vécu pour accéder et persévérer dans votre programme de FP, mais aussi sur ce qui vous aide ou vous nuit dans cette formation. Nous souhaitons rencontrer 12 élèves au total, des élèves de moins de 20 ans et de 20 ans et plus de même que des élèves qui débutent leur FP et d'autres qui sont plus avancés dans leurs formations (des élèves de 2e année). À partir de l'expérience de ces élèves, nous pensons pouvoir trouver des moyens pour aider d'autres élèves ayant des besoins particuliers ou un handicap à vivre une expérience de formation réussie.

Nous aimerions pouvoir vous parler (virtuellement ou au téléphone) pour vous expliquer notre projet. **Alors, si vous êtes intéressé(e) à participer ou si vous êtes curieux ou curieuse et aimeriez en savoir plus, vous pouvez nous écrire ici :**
fortier.marie-pierre@uqam.ca.

Important :

- Sachez que même si vous acceptez d'avoir plus d'informations sur le projet, vous n'êtes pas du tout obligé(e) d'y participer ensuite.
- Sachez aussi que nos échanges resteront confidentiels, que vous ayez ou non fait le choix de dévoiler vos besoins particuliers à votre CFP.
- Si vous choisissez de participer au projet, vous pourrez arrêter votre participation si en tout temps.

En vous remerciant de l'attention portée à notre demande !

L'équipe de recherche :

Marie-Pierre Fortier

Chercheuse UQAM

Camille Jutras-Dupont, Valérie Kabis, Émilie Lavend'homme et Alexandre Poitras

Auxiliaires de recherche UQAM

Nous sollicitons votre aide afin d'identifier des participants potentiels pour une étude en FP. Si vous connaissez des élèves ayant un besoin particulier ou se déclarant handicapés est-ce possible de leur transférer cette invitation à participer à cette étude ? Les élèves intéressés à participer à l'étude peuvent nous écrire à l'adresse suivante : great-fp@uqam.ca

Info sur la *participation* au projet de recherche

- **QUI** : Des élèves qui se déclarent comme ayant un handicap ou ayant des besoins particuliers, avec ou sans plan d'aide à l'apprentissage. Profil varié et tous les programmes d'études.
- **QUOI** : Entretiens (2 à 3) d'une durée de 45 min à 60 min chacun. Ces entretiens se déroulent en vidéoconférence – pour participer à l'étude, l'élève doit avoir accès à un ordinateur. Les rencontres ont pour but d'en connaître davantage sur leur perspective et sur leur expérience de formation dans leur programme de FP. Les entretiens sont réalisés sur le temps personnel des élèves.
- **COMMENT** : contacter Camille Carrier Belleau great-fp@uqam.ca
- **Varia** : Une compensation de 25\$ est offerte par entretiens.

Info sur le projet de recherche

- **Partenariat avec l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)**

De plus en plus d'élèves handicapés ou à besoins particuliers (EBP) fréquentent les centres de formation professionnelle (CFP) du Québec. Nous disposons de peu d'informations sur les défis et enjeux auxquels ces élèves font face lors de leur formation. L'objectif de cette étude consiste à décrire, grâce à des témoignages, les expériences des EBP ou se déclarant handicapés en FP.

Notre équipe de recherche s'intéresse à l'expérience en formation professionnelle des élèves qui s'identifient comme ayant un handicap ou des besoins particuliers

Nous souhaitons rencontrer des élèves qui se déclarent comme ayant un handicap ou des besoins particuliers et qui ont possiblement un plan d'aide à l'apprentissage (PAA) afin de réaliser des entretiens.

Nous recherchons des élèves avec des profils variés :

- des élèves de moins de 20 ans et de 20 ans et plus
- des élèves qui débutent leur FP et d'autres qui sont plus avancés dans leur formation (des élèves de 2e année).

Nous aimerions pouvoir vous parler pour vous expliquer notre projet. **Si vous êtes intéressé.e à participer ou si vous êtes curieux ou curieuse et aimeriez en savoir plus, vous pouvez nous écrire ici : great-fp@uqam.ca**

Important ! Sachez que :

- même si vous acceptez d'avoir plus d'informations sur le projet, vous n'êtes pas du tout obligé.e d'y participer ensuite;
- nos échanges resteront confidentiels, que vous ayez ou non fait le choix de dévoiler vos besoins particuliers à votre CFP;
- si vous choisissez de participer au projet, vous pourrez arrêter votre participation en tout temps sans avoir à vous justifier;
- vous recevrez une compensation de 25\$ par entretien complété.

Vous vous identifiez comme un élève de la FP ayant un handicap ou des besoins particuliers?

Nous aimerions discuter avec vous à propos de votre vécu pour accéder et persévérer dans votre programme de FP, mais aussi sur ce qui vous aide ou vous nuit dans cette formation.

Écrivez-nous: great-fp@uqam.ca

L'équipe de recherche

Annie Dubeau et Marie-Pierre Fortier
Chercheuses UQAM

Marion Chatelois, Laurence Leblanc-Lepine, Camille Jutras-Dupont, Valérie Kabis, Émilie Lavend'homme et Alexandre Poitras
Assistant.e.s de recherche UQAM

ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN

Canevas d'entretien semi-dirigé (milieu ou fin du stage)

Déroulement de l'entretien :

INTRODUCTION DE L'ENTRETIEN

1- Présentation du chercheur

« Bonjour [prénom de l'élève], mon nom est Alexandre Poitras. Je suis étudiant à l'UQAM et je travaille avec les professeurs Dubeau et Fortier qui mènent une recherche qui porte sur la participation et la diplomation des élèves qui se déclarent comme ayant un besoin particulier et qui suivent un programme de FP en formation professionnelle. Merci d'avoir accepté de me rencontrer. »

2- Rappel des objectifs de l'entretien et de la recherche, incluant un rappel des critères de sélection des participants (élève à besoins particuliers).

« L'objectif de cet entretien est de recueillir ton témoignage relativement à ton expérience en stage lors de ta formation professionnelle. Nous aborderons les thèmes suivants lors de cet entretien : ton **programme d'études**, le **métier que tu souhaites faire**, tes **besoins éducatifs dans ce programme d'études** et du **stage**. »

3- Rappel des droits du participant

« Ta participation à cet entretien est volontaire. Cela signifie que tu acceptes de participer l'entretien sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs tu es libre de mettre fin à ta participation en tout temps au cours de celui-ci, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à te justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de ta part, les enregistrements audio et vidéo te concernant seront détruits. Ton accord à participer implique également que tu acceptes que je puisse utiliser aux fins de la présente recherche (mémoire, articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant t'identifier ne soit

divulguée publiquement. Quand nous allons raconter ton histoire ou des bouts de celle-ci, nous allons remplacer ton nom par un pseudonyme. »

4- Ouverture aux questions du participant

« Avant de débiter l'entretien, j'aimerais que tu me dises comment tu te sens en ce moment. Quel mot pourrait décrire ce que tu ressens en ce moment ? »

Si l'élève nomme un état d'esprit positif, poursuivre l'entretien.

Si l'élève nomme un état d'esprit plutôt négatif, chercher à mesurer son niveau d'inconfort et à le rassurer.

« Je vois que tu sembles [reprendre le mot du participant]. À quel point te sens-tu [reprendre le mot du participant] ? Qu'est-ce que je pourrais t'expliquer ou faire pour que tu te sentes mieux en ce moment ? »

« As-tu des questions à propos de cet entretien et de la recherche que je mène ? »

5- Début de l'enregistrement

« Je vais débiter l'enregistrement maintenant. À tout moment tu peux décider de cesser l'entretien. Tu peux également me demander de préciser une question ou encore de prendre une pause. Tu peux aussi me demander de passer à la question suivante si tu ne souhaites pas répondre à une question. »

Expérience scolaire

Q1. Dans quel type de programme es-tu inscrit actuellement ?

Q2. J'aimerais que tu me parles de ce programme (avec relance ou reformulation possible : que connais-tu de ce programme) ?

MÉTIER CONVOITÉ

Q3. J'aimerais que tu me décrives le métier dont tu voudrais faire grâce à la formation que tu suis.

Q3.1. Quelles sont tes attentes par **rapport à l'exercice de ce métier ?**

Q3.2 Qu'est-ce que ça prend pour réussir dans ce métier ?

Q4 Avec quelles forces et capacités arrives-tu dans ce métier ? Avec quels besoins et difficultés arrives-tu dans ce métier ? (Sentiment de compétence, efficacité personnelle ?)

PROGRAMME D'ÉTUDES

Q5. À ce stade-ci de la formation, j'aimerais que tu me parles de ton expérience dans le programme d'études ? (On cherche à savoir si la personne a eu un échec ou non et combien...)

Q5.1 Alors tu rencontres des difficultés... Peux-tu me raconter comment s'est passé cet échec-là ?

Q5.2 Alors ça se passe bien ! J'aimerais que tu m'en parles.

Q6 À quelles ressources as-tu accès pour t'aider à développer tes compétences : au centre de formation professionnelle, dans les organismes communautaires, dans des cliniques privées, etc. ?

Q6.1 J'aimerais que tu me parles des personnes que tu côtoies et qui te soutiennent dans ta formation.

Q6.2 Comment chacune de ces personnes t'aide-t-elle ? (Ça peut être aussi des personnes extérieures à l'école)

Q6.3 As-tu eu l'occasion de rencontrer un ou des membres de l'école qui t'aident pour ta formation ?

Q6.4 Comment chacune de ces personnes t'aide-t-elle ? (As-tu vécu des expériences ou reçu des conseils moins profitables jusqu'ici dans ta formation ?)

Q6.5 Quels étaient ces conseils et de la part de qui t'ont-ils été donnés ?

Q6.6 As-tu l'occasion d'utiliser des ressources technologiques pendant ta formation ? Lesquelles ?

BESOINS ÉDUCATIFS

Q7 Explique-moi les mesures d'adaptation auxquelles tu avais droit ?

Q7.1 Dans quel contexte tu utilisais ces mesures ? Pour quel(s) cours ?

Q7.2 Considères-tu que ces mesures d'adaptation t'ont été utiles ? Pourquoi ?

Q8. Selon toi, quels sont les impacts de ton diagnostic sur ton parcours en formation professionnelle ?

Q8.1 Si tu n'avais pas déclaré ta situation de handicap, qu'est-ce qui aurait été différent dans ton parcours scolaire ?

LE STAGE

Q9 Parle-moi du stage que tu as effectué.

Q9.1 À quel endroit as-tu effectué ton stage ?

Q9.2 Quelle est la durée du stage ?

Q9.3 Quelles tâches effectuais-tu ?

Q10 Est-ce qu'il avait des tâches que tu as trouvé plus faciles/plus difficiles à effectuer ?

Q10.1 Quelles tâches pouvais-tu effectuer de façon autonome ?

Q10.2 Pour quelles tâches avais-tu besoin de supervision ?

Q11 Quels apprentissages, lors de la formation théorique (ou dans tes cours au CFP), as-tu mis en application en stage ?

Q11.1 Qu'est-ce que tu n'avais pas appris lors dans tes cours au CFP que tu as appris en stage ?

Q12 Comment décrirais-tu ta relation avec ton superviseur de stage (enseignant) ?

Q12.1 Comment fonctionnait la supervision de ton stage ?

Q13 Comment décrirais-tu ta relation avec ton accompagnateur (Professionnel du milieu de stage) ?

Q13.1 De quelle façon, il t'accompagnait dans ton stage ?

Q13.2 À quelle fréquence avais-tu des rencontres avec lui ?

Q14 As-tu déclaré ta situation de handicap dans ton milieu de stage ?

OUI

Q14.1 De quelles mesures d'adaptation as-tu eu besoin ?

NON

Q14.2 Pour quelles raisons, as-tu fait le choix de ne pas divulguer ta situation de handicap ?

Q15 Comment résumerais-tu ton expérience de stage ?

Q15.1 Quelles sont les difficultés que tu as vécues pendant ton stage ?

Q15.2 Qu'est-ce qui t'a aidé. e à compléter ton stage ?

CLÔTURE DE L'ENTRETIEN

1- Ouverture aux questions du participant

« Ça fait le tour des questions que je voulais te poser aujourd'hui. As-tu autre chose à ajouter ? Des idées qui te viennent en tête et que tu aimerais me raconter ? Merci énormément de ton témoignage. J'ai été ravi t'écouter me raconter ton histoire.

Avant que tu partes, il y a quelques informations que je veux valider avec toi. »

- Rappel des conditions de traitement et d'utilisation des données (révision du verbatim ou écoute du fichier audio) + rappel du droit de regard sur l'enregistrement
- Demander au participant de choisir un pseudonyme pour les verbatims et lui expliquer l'utilité de ce pseudonyme
- Rappel de la compensation financière qui sera transmise par Camille
- Demander au participant s'il/elle connaît d'autres élèves à besoins particuliers qui suivent un programme de formation professionnelle et qui seraient intéressés à participer à cette recherche. Le cas échéant, dire au participant de transmettre les informations de Camille à ces élèves pour qu'ils puissent contacter Camille par eux-mêmes.

Fin de l'enregistrement

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANT.E.S



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES ÉLÈVES

« La participation et la diplomation des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle »

PRÉAMBULE

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à documenter la participation et la diplomation des élèves à besoins particuliers dans les programmes de FP. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. N'hésitez pas à poser des questions s'il y a des passages ou des éléments que vous souhaitez préciser.

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable : Annie Dubeau, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Co-chercheuse : Marie-Pierre Fortier, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Étudiants aux cycles supérieurs : Camille Jutras-Dupont (UQAM), Mylène Beaulieu, B.Éd. (UQAM), Emilie Lanvend'homme (UQAM), Alexandre Poitras (UQAM), Valérie Kabis (UQAM)

Auxiliaires de recherche : Laurence Leblanc-Lépine, Marion Chatelois

Coordonnatrice de recherche : Camille Carrier Belleau (carrier-belleau.camille@uqam.ca)

OBJECTIF DU PROJET

Ce projet de recherche vise à documenter le cursus des élèves à besoins particuliers (EBP) dans les programmes de FP. Cette étude vise deux objectifs : 1 - dresser un portrait précis des EBP dans les différents programmes de FP et, 2- documenter les besoins et les capacités identifiés par les EBP et leur entourage (personnel et scolaire) ainsi que les obstacles et les facilitateurs qu'ils rencontrent au cours de leur FP.

NATURE DE LA PARTICIPATION

Votre participation consiste à prendre part à un, deux ou trois entretiens d'environ 45 minutes chacun. Les entretiens seront menés au cours de l'année scolaire 2021-2022 par téléphone ou en visioconférence,

à un moment de la journée qui vous convient. Vous serez amené à identifier des personnes ayant contribué positivement ou négativement à votre cheminement en FP.

AVANTAGES

Votre participation vous permettra de vous exprimer sur votre formation.

RISQUES POTENTIELS

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Toutefois, si certaines questions vous indisposaient, vous pouvez décider de ne pas répondre à celles-ci.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que tous les renseignements et documents recueillis lors de l'entretien sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos réponses et à vos informations personnelles. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet. Les personnes identifiées comme ayant contribué positivement ou négativement ne sauront pas qu'elles ont été identifiées comme telles et seront abordées de façon neutre.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION

En guise de compensation, 25\$ vous seront remis à la fin de chacun des entretiens.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

RECHERCHES ULTÉRIEURES

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de cinq ans les données recueillies auprès de vous pour conduire d'autres projets de recherche. Les règles d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme de vos données. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

Je refuse que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 514-987-3000 poste 3645 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 514-987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : cierreh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (courriel : ombudsman@uqam.ca ; téléphone : 514-987-3151)

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

SIGNATURE

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. J'accepte que l'entretien soit enregistré.

Signature :

Date :

Nom :

Déclaration du chercheur principal :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Date : 7 mai 2020



Nom (lettres moulées) et coordonnées : Annie Dubeau

514 987-3000 poste 3645

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE D
CERTIFICATION ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2021-3288

Date : 31 août 2023

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Annie Dubeau

Unité de rattachement : Département d'éducation et formation spécialisées

Titre du protocole de recherche : La participation et la diplomation des élèves handicapés en formation professionnelle

Source de financement (le cas échéant) : OPHQ-Office des personnes handicapées du Québec

Date d'approbation initiale du projet : 25 juin 2020

Équipe de recherche

Cochercheurs UQAM : Marie-Pierre Fortier

Partenaires : Nathalie Boudrias (École des métiers de l'informatique, du commerce et de l'administration | EMICA) ; Guy Coutlée Commission scolaire des Trois-Lacs) ; Camille Jutras-Dupont (UQAM)

Auxiliaires de recherche : Alexandre Poitras ; Emilie Lavend'homme ; Valérie Kabis ; Laurence Leblanclépine ; Marion Chatelois

Étudiants réalisant un projet de mémoire ou de thèse : Alexandre Poitras (UQAM) : « Les étudiants en situation de handicap : Enjeux motivationnels lors du stage d'intégration en formation technique » ; Valérie Kabis (UQAM) : « Identifier les obstacles et les facilitateurs à la

divulgateion d'un diagnostic de handicap des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle »

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **11 juillet 2024**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Gabrielle Lebeau
Coordonnatrice du CIEREH

Pour Yanick Farmer, Ph. D.
Professeur
Président

Signé le 2023-08-31 à 10:12

ANNEXE E

JOURNAL DE BORD

Informations prises de contact :

Numéro d'entretien : [ajouter l'information]

Code de l'entretien : [P -#]

Participant : [ajouter son pseudonyme]

Date de l'entretien : [ajouter la date de l'entretien]

Durée de l'entretien : [ajouter la durée en minutes et secondes]

Les autres types d'informations à inclure concernent les thèmes suivants :

- Le contexte dans lequel l'entretien s'est déroulé (généralement, ce sont des faits)
 - Les retards
 - Les coupures
 - L'environnement dans lequel vous et le participant vous situez
 - Etc.

- Impressions générales sur l'entretien (généralement, c'est du ressenti, des impressions)
 - Vous pouvez rapporter des émotions ressenties à l'un ou l'autre moment de l'entretien ou encore de manière plus générale
 - Par rapport au participant, à votre « performance », au canevas d'entretien

- Modification au canevas

- **intuitions** et **réflexions** sur le plan théorique
 - Des liens avec la théorie
 - Des questions par rapport aux cadres théoriques

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, R. et Ouellette, J. G. (2002). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carriérologie*, 8, 497-517. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Real_Allard/publication/228649351_Vers_un_modele_macroscopique_des_facteurs_determinants_de_linsertion_socioprofessionnelle_des_jeunes/links/02e7e52a5cac2385ce000000/Vers-un-modele-macroscopique-des-facteursdeterminants-de-linsertion-socioprofessionnelle-des-jeunes.pdf
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, 26 (1), 5-31. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28 (1), 1-7.
- Anderson, J. (2010). ICT transforming education: a regional guide. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36 (1), 29-48. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v36i1.183524>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control* (p. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives, Hors-série* (2), 17.
- Beaucher, C. (2020). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, (9), 10-24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Beaucher, C. et Breton, S. (2020). Les élèves de moins de 21 ans ont-ils un projet professionnel qui les anime ? *Canada Education*, 60 (2), 47.
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D. et Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle. Observatoire de la formation professionnelle du Québec*.
- Beaulieu, K. (2021). *Collaboration entre les entreprises et les centres de services scolaires en reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et des compétences en formation professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].

- Beaulieu, M. (2020). *Modélisation des liens entre un but personnel, la motivation et des indicateurs de la réussite scolaire d'étudiants-athlètes au collégial* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Beaupré, P., Landry, L. et Tétreault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. JSTOR. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 183-202). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.14>
- Béchar, N. (2017). *Évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec : éléments de la démarche évaluative acceptables selon des parties prenantes du secteur jeune francophone* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Benoit, H. (2003). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? *La nouvelle revue de l'AS*, 2 (22), pp 81-88.
- Bélisle, R., Dorceus, S. et Mottais, É. (2022). *Obtenir un diplôme d'études professionnelles par la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)*. Rapport d'une recherche menée en partenariat avec le Centre de services scolaire de la Capitale. Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Université de Sherbrooke.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Boily, M. (2013). *Évolution de l'identité professionnelle d'étudiantes de niveaux collégial et universitaire dans le contexte de réalisation d'un stage en milieu de garde québécois ou international* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Bourgeois, É. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0233>
- Breton, S., Gagné, A., Beaucher, C. et Laforme, C. (2023). Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle. *Didactique*, 4 (2), 13-32.
<https://doi.org/10.37571/2023.0202>
- Cantin, I. (2016). *Les manifestations d'autodétermination par les élèves ayant participé à la TÉVA sur les plans scolaire, professionnel et personnel* [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Carliner, S. (2020, 2 mars). Des bancs d'école au marché du travail : comment favoriser la transition. *The Conversation*. <http://theconversation.com/des-bancs-decole-au-marche-du-travail-comment-favoriser-la-transition-124540>
- Chochard, Y., Dubeau, A. et Lanoix, S. (2023). Apports et limites de cinq modalités de formation professionnelle en soudage-montage au Québec. *Didactique*, 4 (2), 121-141.
<https://doi.org/10.37571/2023.0206>

- Centre de services scolaire des Trois-Lacs. (2024). *Test de développement général*. Centre de services scolaire des Trois-Lacs. <https://csstl.gouv.qc.ca/services-accueil-referance-conseil-accompagnement/tdg/>
- Chappell, A-L, Goodley, D. et Lawthom, R. (2001). Making Connections: the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 45-50.
- Charrier, F. (2013, 3 avril). Qu'est-ce que le MDH-PPH ? *Le Réseau ÉdCan*. <https://www.edcan.ca/articles/quest-ce-que-le-mdh-pph/?lang=fr>
- Chochard, Y., Dubeau, A. et Lanoix, S. (2023). Apports et limites de cinq modalités de formation professionnelle en soudage-montage au Québec. *Didactique*, 4 (2), 121-141. <https://doi.org/10.37571/2023.0206>
- Commission de la Santé mentale du Canada. (2019). *La stratégie en matière de santé mentale pour le Canada : une perspective axée sur les jeunes*. https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/2019-03/Youth_Strategy_fr_2019.pdf
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28 (4 hors-série), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- Csoli, K. et Gallagher, T. L. (2012). Accommodations in Teacher Education: Perspectives of Teacher Candidates with Learning Disabilities and their Faculty Advisors. *Exceptionality Education International*, 22 (2). <https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7698>
- De Champlain, A. (2017). *L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi].
- De Souza Neto, S., Sarti, F. M. et Benites, L. C. (2013). Du métier d'élève à l'habitus professionnel de l'enseignant : JSTOR. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile* (1re éd., p. 7-22). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph3b7.5>
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale* (5e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Dorismond, M. (2016). *Évolution de la métacognition de trois étudiants du niveau collégial présentant un trouble du spectre de l'autisme* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].

- Doutreloux, E. et Auclair, A. (2021, 28 mai). Repenser le système éducatif pour plus d'équité, de diversité et d'inclusion : un pari possible ? *Le Réseau ÉdCan*. <https://www.edcan.ca/articles/repenser-le-systeme-educatif-pour-plus-dequite-de-diversite-et-dinclusion-un-pari-possible/?lang=fr>
- Dubeau, A. (2021). Les connaissances procédurales [Notes de cours]. FPT1521 - *Processus des apprentissages des savoirs professionnels*. (UQAM)
- Dubeau, A. et Chochard, Y. (2024). Influence of Guidance on Occupational Image and Traineeship's Satisfaction of Vocational Students. *Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09341-y>
- Dubeau, A., Fortier, M.-P., Jutras-Dupont, C. et Beaulieu, M. (2023). *La participation et la diplomation des élèves se déclarant en situation de handicap en formation professionnelle* [Rapport de recherche]. Université du Québec à Montréal.
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education*, 38 (1), 1-23.
- Dubeau, A., Jutras-Dupont, C., Collin-Vallée, T. et Poitras, A. (Soumis). Éléves à besoins particuliers en formation professionnelle : appropriation et mise en œuvre des politiques d'accompagnement par les acteurs. *trices. Revue de l'Université de Moncton*.
- Duc, B., Lamamra, N. et Besozzi, R. (2020). Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti-e-s. *Formation emploi*, n° 150 (2), 167-188.
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7 (2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eurofound. (2021). Tackling labour shortages in EU Member States. *Publications Office*. <https://data.europa.eu/doi/10.2806/363602>
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., Bergeron, H., Cloutier, R., Dion, S.-A. et St-Michel, G. (1998). Social consequences of long term impairments and disabilities: conceptual approach and assessment of handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, 21(2). https://journals.lww.com/intjrehabilres/fulltext/1998/06000/social_consequences_of_long_term_impairments_and.2.aspx
- Fougeyrollas, P. (2011). Conjuguer ouverture des possibles au temps de l'incertitude. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 19 (1), 15. <https://doi.org/10.7202/1087259ar>

- Fougeyrollas, P. (2021). *Classification internationale - Modèle de développement Humain-Processus de production du handicap* (MDH-PPH), 1, 6-10.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction des connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 239-267). Presses de l'Université Laval.
- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi].
- Gagné, A. (2019). La dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel. *Formation et profession*, 27 (1), 124. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.a164>
- Gagné, S. (2021). *Le développement de l'autonomie professionnelle dans le programme technique Soins préhospitaliers d'urgence au cégep de Shawinigan* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17 (1), 90-111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>
- Gaudreault, M., Normandeau, S. -K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*. ECOBES-Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. G. Morin.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Consultations régionales - Document d'appui à la réflexion : l'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail : une contribution au développement du Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages. L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal*. Rapport de recherche remis à Éducation-Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6485/>.
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal].

- Hardy, M. et Ménard, L. (2009). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), 689-709. <https://doi.org/10.7202/029514ar>
- Hovington, S. (2021). *Le stage dans les métiers relationnels : Profiter pleinement de son expérience* (Les éditions JFD). JFD.
- Institut du Québec. (2022). *Transformations sectorielles et déficit de compétences en vue. Bilan 2021 de l'emploi*. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2022/02/202102-IDQ-BILANEMPLOI2021.pdf>
- Jacobs, J. E., et Eccles, J. S. (2000). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, p. 932–944.
- Jolette, D. et Godard, J. (2024). Regard sur les mesures d'inclusion et les pratiques d'accompagnement des stagiaires ayant des besoins sociopédagogiques en travail social. *Éducation et francophonie*, 52 (1), 1111735ar. <https://doi.org/10.7202/1111735ar>
- Jutras-Dupont, C. (2019). *L'effet des pratiques sélectives sur la motivation, l'engagement et le rendement scolaire des élèves présentant des comportements perturbateurs lors du passage primaire-secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Kabis, V., Jutras-Dupont, C., Lavend'homme, É., Chatelois, M., Leblanc-Lépine, L. et Dubeau, A. (2022, mai). *Comment favoriser le cheminement scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en FP ? Portrait des mesures mises en place par les CFP du Québec*. 89e Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke.
- Laflamme, C. (1989). L'école, les nouvelles technologies et l'insertion professionnelle des jeunes. *Revue des sciences de l'éducation*, 15 (2), 231-246. <https://doi.org/10.7202/900629ar>
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Lazowski, R. A. et Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86 (2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 195-214. <https://doi.org/10.7202/1036179ar>
- Leclerc, K. (2015). *Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au collégial* [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Lefèvre, L. & Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81, 173-183. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0173>

- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2e éd.). De Boeck.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F., et Jansen, M. (2015). Dimensional Comparison Theory: Paradoxical relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning and Instruction*, 35, p.16–32.
- Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, Vol.3 (10), 1-20.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42 (1), 113-135. <https://doi.org/10.7202/1024568ar>
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. Dans J. L. Leroux, *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 577-625). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., révision scientifique). De Boeck université.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *À chacun son rêve Pour favoriser la réussite : L'approche orientante*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/A-chacun-son-reve-MELS-2002.pdf.
- Ministère de l'éducation du Québec (2010). *Programme 5325. Santé, assistance et soins infirmiers. Spécification pour l'évaluation aux fins de sanction description d'épreuves ou de participation*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation. (2022). *La relance au secondaire en formation professionnelle-Rapport de l'enquête 2019 La situation des personnes diplômées de 2017-2018*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007, juillet). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : Parcours et motivations*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/JeunesCheminFP_Rapport.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers : formation professionnelle*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3280208>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Formation technique au collégial : les employeurs s'expriment 2018*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3732957>
- Ministère du travail de l'emploi et de la solidarité sociale. (2018). *Stratégie nationale sur la main-d'oeuvre 2018-2023 : le Québec à l'ère du plein emploi*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3550805>

- Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives*, 37 (2), 39-60.
<https://doi.org/10.7202/1052107ar>
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissages : quels en sont les sources et les effets ? Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637.htm>
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (1), 53-70.
<https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- OCDE. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/eleves-presentant-des-deficiences-des-difficultes-et-des-desavantages-sociaux_9789264027640-fr
- O'Connor, C. et Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406919899220.
<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative. Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux : Théories et méthodologies de la recherche*. Tome III (p. 409-443). Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706.htm>
- Paquin-Forest, M. (2019). *La transition de l'école à la vie active des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research et Evaluation Methods* (4e éd.). SAGE Publications.
- Paul, M. (2018). Ce qu'accompagner veut dire. *Accompagner les adolescents. Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels*. Érès. <https://www.cairn.info/accompagner-les-adolescents--9782749262086.htm>
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques*. Bordas.
- Perez-Roux, T. (2016). Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (21), 95-115.
- Petit, M. et Dionne, L. (2021). Introduction. Dans *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (p. 15-22). Éditions FFD.

- Philion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C., Lebel, C., Vivegnis, I. et Grenier, J. (2022, 22 mars). Accompagnement en stage : perspective de stagiaires [Conférence du CAPRES]. *Favoriser une meilleure transition des ESH vers le marché du travail*. Montréal.
- Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C., Maubant, P., Wittorski, R., Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Bélair, L. M. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8 (1-2), 64-80. <https://doi.org/10.7202/1066585ar>
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65-78. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec. http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/8/422523
- Poitras, A. (2022, mai). *Accompagnement des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : Comment les acteurs et les milieux éducatifs s'approprient-ils les politiques encadrant les EBP en FP ?* [Communication, 89e Congrès de l'ACFAS]. Université de Sherbrooke.
- Poitras, A. (2023, mai). *L'accompagnement des étudiant. e. s en situation de handicap en contexte de stage : confrontation de discours entre les acteurs et le stagiaire* [Communication, 90e Congrès de l'ACFAS]. Montréal.
- Poitras, A. (2024). *L'accompagnement des étudiants en contexte de stage : Quelques bonnes pratiques* [Présentation Journée inclusion]. Longueuil.
- Poupart, Jean. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). G. Morin.
- Ravenda-Bouchard, É. (2020). *Liens entre la motivation au travail et l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes atteints de troubles neurodéveloppementaux* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- RIPPH. (2024). *Modèle MDH-PPH*. RIPPH. <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/concepts-cles/>
- RLRQ. *Loi visant à assurer la protection des stagiaires en milieu de travail*. RLRQ, c2.
- Rousseau, N., Dionne, C. et Balboni, G. (dir.). (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous ? Un panorama des usages, *Hors Série*(7), 64-79.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Self-Determination-Theory/Ryan-Deci/9781462538966>

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd, p. 339-362). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). *L'analyse qualitative. La recherche en éducation : Étapes et approches*. ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. JSTOR. *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Trainor, A. et Graue, M. E. (dir.). (2013). *Reviewing qualitative research in the social sciences*. Routledge.
- Tremblay, L. (2010). *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://doi.org/10.1522/030147865>
- Trilling, B. et Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. (p. xxxi, 206). Jossey-Bass/Wiley.
- Trottier, C. (2001). *Entre éducation et travail : les acteurs de l'insertion*. (De Boeck, vol. 1). De Boeck Univ.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie Médicale*, 10 (4), 253-266. <https://doi.org/10.1051/pmed/20090330>
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Saint-Martin.
- Ward, J. (2019). L'accompagnement en début de stage. Dans *Guide d'accompagnement du stagiaire en travail social*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Wigfield, A., et Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, p.1-35.