



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Implantation de stages de travail adapté en milieu universitaire : des pratiques collaboratives à visée inclusive

Auteurs

Josianne Caron, professeure, Université du Québec à Rimouski, Canada, josianne_caron@uqar.ca

Edith Jolicoeur, professeure, Université du Québec à Rimouski, Canada, edith_jolicoeur@uqar.ca

Pauline Beaupré, professeure associée, Université du Québec à Rimouski, Canada, pauline_beaupre@uqar.ca

Julie Beaulieu, professeure, Université du Québec à Rimouski, Canada, julie_beaulieu@uqar.ca

Chloé Harvey, étudiante graduée à la maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada, chloe_harvey@uqar.ca

Marie-Ève Bolduc, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada, marie-eve.bolduc@uqar.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

Recension des écrits utilisés dans l'article

Idéation, élaboration du plan de l'article

Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Analyse de données présentées dans l'article

Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article

Correction linguistique de l'article

Vérification des normes bibliographiques

Autre (précisez) : Proposition de synthèses, à partir de passages formulés initialement par l'auteur, modifiée par l'auteur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

L'université peut concrétiser des principes de l'inclusion scolaire et sociale. Une initiative s'est implantée : des stages de travail adapté en milieu universitaire (STAMU) encadrés pour des élèves en adaptation scolaire. Lorsque des personnes collaboratrices issues de différents secteurs s'unissent au sein des STAMU, quelles sont les pratiques collaboratives à visée inclusive mobilisées ? Dans cet article, le regard est porté sur le déploiement de ces pratiques novatrices. De cette recherche collaborative intersectorielle se dégagent des actions pour la création d'un environnement ouvert à l'équité, à la diversité et à l'inclusion et pour la formation et le développement professionnel de la relève enseignante.

Mots-clés : collaboration intersectorielle en enseignement; pratiques collaboratives à visée inclusive; stages de travail adapté; formation préparatoire au travail; transition de l'école à la vie active



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Au Québec, le milieu universitaire s'organise autour de quatre missions touchant la formation, la recherche, l'administration et les services aux collectivités. Relativement aux services aux collectivités, ce milieu est encouragé à miser sur une plus grande collaboration avec des groupes « non traditionnellement desservis par les universités, en vue de répondre à des besoins qui leur sont propres » (Université du Québec à Montréal, 2023). En outre, en ce qui a trait à la formation, spécifiquement au sein des programmes de formation à l'enseignement, l'université et les membres de sa communauté devraient désormais avoir pour objectif clair de maximiser le développement de compétences pour l'enseignement à une diversité de personnes apprenantes, qu'elles soient dans la période de l'enfance, de l'adolescence ou de la vie adulte (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020).

Actuellement, selon la recension des écrits, certaines initiatives concrétisant les valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) ont vu le jour en milieu universitaire québécois pour favoriser le développement de cette compétence (Services des communications, 2019). Or, ces actions ne visent pas directement et simultanément les besoins de groupes d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDA) non traditionnellement desservis par les universités ainsi que par les programmes d'enseignement. Dans ces programmes, maximiser le développement de la compétence à collaborer pour l'enseignement à une diversité de personnes apprenantes nécessite de rapprocher les lieux de formation (Lemay et al., 2021). Le futur personnel enseignant devrait pouvoir apprendre à collaborer en côtoyant des élèves, non seulement pendant leurs stages en milieu scolaire, mais également dans d'autres contextes, notamment dans leur environnement de formation : leur université (Baron et al., 2023). Les étudiant·e·s universitaires en enseignement gagnent déjà à se déplacer dans les écoles dans le cadre de leurs stages (Caron, 2019). Il serait avantageux que les élèves puissent aussi se déplacer à l'université. Cela rendrait possible leur participation scolaire et sociale, tout en leur permettant de développer un sentiment d'appartenance (Booth et Ainscow, 2002; Pelletier, 2020). Cette opportunité viserait plus spécifiquement la préparation au travail à travers une expérience encadrée en milieu universitaire. Ainsi, l'université pourrait former aux principes de l'inclusion sociale et scolaire en accueillant elle-même des pratiques collaboratives à visée inclusive inspirantes, particulièrement pour la relève enseignante.

Depuis 2021, une approche collaborative intersectorielle a été mise en œuvre : des stages de travail adapté en milieu universitaire (STAMU) pour des EHDA d'une école secondaire. Sachant que des « milliers d'élèves handicapés [ou en difficulté] terminent leurs études secondaires chaque année et que la transition vers le marché de l'emploi pour ceux qui désirent s'y diriger demeure un enjeu important



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

» (Vérificateur général du Québec, 2020, p. 66), il est crucial de proposer des initiatives et de déployer des pratiques qui facilitent les transitions (Dupéré et al., 2019). Or, la coordination des interventions et la collaboration intersectorielle au service des élèves HDAA s'avèrent sous-exploitées (Marion, 2018). De plus, la démarche Transition de l'école à la vie active (TEVA) comporte actuellement des enjeux de collaboration faisant obstacle au continuum des services offerts à ces élèves (Couture, 2021; Desmarais et al., 2021; MEES, 2018). Partant de ces constats, le groupe ciblé à desservir en milieu universitaire est celui d'élèves stagiaires du secteur de l'adaptation scolaire au secondaire qui font des stages de travail adapté dans le cadre du [parcours de formation axée sur l'emploi](#) (PFAE). Cependant, ce type de parcours suscite des critiques en raison d'un taux de diplomation ou de qualification inférieur chez les élèves qui y sont inscrits, comparativement à ceux des classes ordinaires (Rousseau et al., 2007; Rousseau et al., 2012). Ces stagiaires sont concernés par la démarche [TEVA](#) et les stages qu'elles ou qu'ils vivent gagneraient à être à la fois valorisants et préparatoires à l'emploi. Lorsque des personnes collaboratrices issues de différents secteurs (éducation, emploi, communautaire) s'unissent au sein des STAMU, quelles sont les pratiques collaboratives à visée inclusive mobilisées ? Dans cet article, le regard est porté sur l'émergence et le déploiement de ces pratiques novatrices.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel aborde quatre concepts centraux, soit les valeurs de l'EDI qui mènent à des pratiques collaboratives à visée inclusive, le parcours de formation axée sur l'emploi, la démarche TEVA, puis les stages de travail adapté en milieu universitaire.

Des valeurs inclusives à l'origine des STAMU vers des pratiques collaboratives à visée inclusive

L'équité, la diversité et l'inclusion sont généralement considérées comme des valeurs fondamentales dans de nombreux contextes sociaux, organisationnels, culturels et éducatifs. Ces valeurs devraient être promues dans le but de favoriser des environnements justes, égaux et harmonieux dans lesquels évoluent des personnes qui souhaitent s'y sentir acceptées et valorisées (Gremion et al., 2024). Les mesures relatives à l'EDI sont encadrées par des lois et des conventions. À cet effet, l'Organisation des Nations Unies (ONU) propose des conventions et des déclarations, notamment en ce qui a trait aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006). Au Québec, des lois fédérales et provinciales offrent également un cadre juridique. En cohérence avec cette structure et ces normes, les universités de même que leurs programmes de formation tendent à adopter une visée inclusive qui concrétise les valeurs de l'EDI.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En milieu universitaire, l'adoption d'une visée inclusive peut être caractérisée par le fait de créer un environnement accessible (notamment de stage) qui repose sur un climat et une culture favorables à l'accueil, au respect, à la valorisation ainsi qu'au soutien de toutes et de tous (Université du Québec à Rimouski [UQAR], 2023). La création d'un tel environnement exige le leadership et l'engagement de la communauté (Booth et Ainscow, 2002; Chatenoud et al., 2018) composée de membres qui gagnent à collaborer pour atteindre un objectif de « pleine participation de tous [...], sans égard à leur handicap [...] » (Vienneau, 2002, p. 274). Au service de stagiaires HDAA, des pratiques, soit des actions concrètes d'accompagnement et d'encadrement en collaboration, devraient être orientées vers une quête d'équité et de transformation sociale (Borri-Anadon et al., 2015). Dans le milieu de stage, par exemple, il peut s'agir de prendre collectivement en compte le bagage expérientiel et les besoins des stagiaires ainsi que de coétablir leur portrait et des moyens de différenciation pour bien les encadrer. Ces pratiques peuvent également se concrétiser par la contribution à leur socialisation et à la sensibilisation de la communauté universitaire à la différence dans un contexte d'ouverture à la diversité de ses membres, dont son personnel et son effectif étudiant. Comme l'évoquent plusieurs, une telle visée inclusive ne peut être portée sans des pratiques collaboratives (Borri-Anadon et al., 2015; Chatenoud et al., 2018; Lefebvre et al., 2023; Rousseau et al., 2017).

Le parcours de formation axée sur l'emploi menant à des STAMU

Le PFAE, comme défini par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2008, représente une initiative éducative destinée à répondre aux besoins des élèves confrontés à des défis éducatifs majeurs, comme l'ont souligné Rousseau et Bergeron (2017). Le PFAE se caractérise par une approche pédagogique basée sur l'alternance entre le travail et les études. Les élèves engagés dans ce programme ont l'opportunité d'effectuer des stages au sein de leur école ou au sein d'entreprises et d'organismes partenaires tout en continuant leur cursus scolaire traditionnel au sein de leur école secondaire. À l'issue de ce parcours, conçu dans le but de les préparer au marché de l'emploi, les élèves peuvent obtenir un certificat de formation qualifiante reconnu par le ministère de l'Éducation. L'orientation vers l'une des deux formations spécifiques au sein du programme, soit la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé et la formation préparatoire au travail, est déterminée en fonction du profil individuel des élèves ainsi que de leurs préalables. Les élèves peuvent ainsi bénéficier d'une démarche TEVA.

La démarche Transition de l'école à la vie active soutenue par les STAMU

La démarche TEVA (MEES, 2018) se définit comme un processus systémique visant à assurer une continuité de services



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

adaptés aux élèves HDAA en prenant en compte leurs besoins spécifiques ainsi que leurs aspirations en matière de projet de vie (Couture, 2021; Desmarais et al., 2021). Son objectif principal est de renforcer la cohérence dans les interventions destinées aux élèves et d'offrir un accompagnement pour faciliter leur transition de l'école à la vie active. Cet accompagnement englobe à la fois les aspects personnels et professionnels de cette transition cruciale. La démarche s'enclenche idéalement trois années avant que les élèves ne franchissent le seuil de la transition de l'école à la vie active, soit vers leur vie adulte. Cette période préliminaire permet une préparation adéquate et complète autour de différentes sphères de la vie des jeunes (MEES, 2018). Les STAMU viennent principalement soutenir la sphère de l'intégration socioprofessionnelle et des perspectives d'emploi au sein de cette démarche globale.

Les STAMU : des stages de travail adapté en milieu universitaire inclusif au service des élèves HDAA et du futur personnel enseignant

Les stages de travail adapté englobent une dimension significative de l'intégration professionnelle expérientielle au sein d'un environnement inclusif (Cease-Cook et al., 2015; MEQ, 2022). Ces stages se positionnent comme une opportunité professionnelle sur mesure, soigneusement adaptée aux caractéristiques, aux besoins et aux compétences des élèves inscrits dans une formation préparatoire au travail et engagés dans une démarche TEVA. Leur formation intègre des périodes d'apprentissage au sein d'un environnement professionnel soucieux de leur zone proximale de développement. Les STAMU s'avèrent essentiels pour permettre aux élèves stagiaires d'identifier leurs forces et leurs défis en matière de développement des compétences nécessaires sur le marché du travail (DiYenno et al., 2019; Gouvernement du Québec, 2023). L'université, en plus d'offrir un large éventail de programmes d'études, se positionne également comme un environnement de travail inclusif (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap [CRISPESH], 2021, 2023). Cette inclusion s'articule autour de plusieurs axes, notamment : la place de la main-d'œuvre en situation de handicap au sein de l'organisation; le recrutement et la sélection; l'accueil et l'intégration; le maintien en emploi ou en stage; et les conditions de travail. L'opérationnalisation de ces axes nécessite un accompagnement teinté par la collaboration.

Dans le contexte des STAMU, la collaboration intersectorielle est mobilisée entre des membres de différents secteurs possédant des qualifications et des compétences professionnelles distinctes, aussi nécessaires que complémentaires (Beaulieu et al., 2022 ; Beupré et al., 2022; Girard, 2023). Pour le futur personnel enseignant en formation initiale à l'université, les STAMU constituent également une riche occasion de développement professionnel en permettant de le préparer à enseigner à une diversité de personnes apprenantes, à mettre en place, «



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves » (MEQ, 2020, p. 62, compétence 7) et à contribuer aux « actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté » (MEQ, 2020, p. 70, compétence 10).

Par ailleurs, ces compétences impliquent un recours à des pratiques collaboratives à visée inclusive. À cet égard, les objectifs de la présente recherche collaborative, inspirée de Portelance et Giroux (2009) concernant la notion de modifications d'intentions et de pratiques en cours de route de même que des étapes de Desgagné et al. (2001), ayant mené à des STAMU étaient de 1. Situer des besoins prioritaires en matière de transition de l'école à la vie active; 2. Analyser des pratiques actuelles et souhaitées; 3. Synthétiser les pratiques souhaitées en actions de mise en œuvre auprès d'élèves concernés par la démarche TEVA, et ce, en milieu universitaire impliquant des personnes étudiantes en enseignement.

Méthodologie

La recherche menée (CER : 119-934; 2023-132) s'inscrit dans une approche qualitative justifiée par une nécessité d'exploration approfondie et détaillée (Creswell et Poth, 2017) des pratiques de collaboration à visée inclusive déployées dans le contexte des STAMU, lesquelles sont émergentes. Elle permet de mettre l'accent sur la compréhension des expériences des personnes collaboratrices impliquées dans l'implantation des STAMU. Comme la recherche a été menée selon une approche de collaboration intersectorielle, c'est le type de recherche collaborative qui a été retenu. La collaboration intersectorielle fait interagir des personnes collaboratrices d'au moins deux secteurs, dont les missions premières sont distinctes, qui possèdent des qualifications et des compétences professionnelles différentes et complémentaires (Caron et al., 2022). Réaliser une recherche avec ces personnes collaboratrices de différents secteurs implique leur participation active de même que la prise en compte de leurs besoins.

Pour former un groupe intersectoriel de participant-e-s, des invitations par courriel ont été envoyées. Les personnes volontaires recrutées devaient avoir une expertise ou un intérêt relativement à l'adaptation scolaire et sociale auprès de jeunes en formation préparatoire au travail. Visant la complémentarité des expertises, les secteurs suivants devaient être représentés par au moins une personne participante : éducation, emploi, communautaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1. Les personnes participantes ayant consenti à la recherche et leur fonction

Personnes participantes entre l'automne 2021 et l'été 2023	Fonction	Nombre
Coresponsables des STAMU qui encadrent les stages à la bibliothèque, à la didacthèque ou au centre sportif et qui guident les quatre stagiaires	Employées de l'université	4
Coresponsables des STAMU qui encadrent les stages à la bibliothèque, à la didacthèque ou au centre sportif et qui guident les quatre stagiaires	Étudiantes dans un programme de baccalauréat en enseignement à l'université	3
Éducatrice spécialisée à l'école secondaire partenaire qui collabore avec les coresponsables des STAMU sur les lieux et qui est en soutien aux quatre stagiaires	Employée d'un centre de services scolaire	1
Coordinatrice des STAMU qui soutient l'éducatrice spécialisée et les coresponsables des STAMU	Étudiante à la maîtrise en éducation à l'université	1
Enseignante en adaptation scolaire et sociale intervenant à la formation préparatoire au travail adapté de l'école secondaire partenaire qui présente les stagiaires et leurs besoins	Employée du centre de services scolaire	1
Conseillère pédagogique en adaptation scolaire et sociale qui alimente les réflexions concernant la démarche TEVA	Employée du centre de services scolaire	1
Professeures intervenant au programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale qui réunissent les membres du groupe intersectoriel et coordonnent la collecte de données	Employées de l'université	2
Membre d'un organisme communautaire qui offre une vision du secteur de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle	Directeur général	1
Total		14

L'équipe de recherche assumait des rôles en cohérence avec ce que Desgagné et al. (2001) prônent, soit cosituer la thématique générale à l'origine des STAMU dans ses dimensions de recherche (pratiques collaboratives à visée inclusive) et de formation (à la collaboration); coopérer à la caractérisation des échanges réflexifs dans lesquels s'engagent les personnes collaboratrices pour coconstruire un savoir lié à la pratique; coproduire des livrables (guide d'implantation des STAMU, écrits et communications) qui font état des retombées scientifiques et sociales.

Les méthodes de collecte de données utilisées ont été l'entretien semi-directif (ESD) de groupe (un en février 2022, un en juin 2022) ainsi que le journal de bord tenu par la chercheuse principale et l'auxiliaire de recherche coordonnant le projet de recherche. Les entretiens visaient à dégager une parole collective, comme l'appelle Combessi (2007), concernant les pratiques collaboratives à visée inclusive émergeant de l'implantation des STAMU. À titre d'exemple, les thèmes suivants étaient abordés : objectif 1. - besoins des stagiaires; développement de l'autonomie et de leurs compétences (*p. ex.* : Quel accompagnement offrir selon le profil des stagiaires et la complexité des tâches?); objectifs 2. et 3. - pratiques pour répondre aux besoins; objectif 3. - sensibilisation des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

milieux de stage à l'EDI. Ils ont été enregistrés, puis transcrits intégralement. Principalement associé à l'objectif 3., le journal de bord (JDB) (Valéau et Gardody, 2016), quant à lui, a débouché sur une synthèse chronologique écrite des principales pratiques collaboratives à visée inclusive issues de chaque visite de la coordonnatrice, soit en situation réelle de STAMU (deux en 2021-2022 et trois en 2022-2023).

Les données recueillies, anonymisées et traitées, ont été analysées selon une approche inductive au sens de Blais et Martineau (2006). L'analyse a donné lieu à une réduction des données brutes pour en extraire la signification. Cette réduction a été rendue possible grâce à une lecture détaillée des transcriptions d'entretiens et du journal de bord selon les principes de la triangulation. Les pratiques collaboratives à visée inclusive, présentées dans les résultats en ordre chronologique de déploiement (trois phases inspirées d'étapes de Desgagné et al., 2001, abordées sous le Tableau 1.), représentent des catégories émergentes issues de cette lecture.

Résultats

La section des résultats présente les pratiques collaboratives à visée inclusive qui se dégagent de l'implantation de stages de travail adapté en milieu universitaire. De manière chronologique, elles sont regroupées en trois grandes phases s'échelonnant de la mi-octobre (début des STAMU) au début juin (fin des STAMU). Les phases portent sur l'organisation (en réponse à l'objectif 1.), la planification et la mise en œuvre des STAMU (en réponse aux objectifs 2. et 3.). Les codes qui accompagnent notamment des extraits de verbatim toilettés (JDB : journal de bord parties 1 à 5; ESD : entretien semi-directif de groupe 1 et 2) indiquent la provenance des données.

Phase 1 : cosituation de besoins relatifs à la démarche TEVA

La phase initiale de la mise en œuvre des STAMU implique la collaboration des personnes participantes en vue d'identifier les besoins essentiels en ce qui concerne la démarche TEVA. Les sept pratiques collaboratives à visée inclusive qui y sont associées cherchent globalement à établir un fonctionnement favorable à l'intégration sociale et professionnelle des stagiaires inscrit·e·s dans une formation préparatoire au travail (FPT).

1.1 Constituer un comité de pilotage avec des personnes enseignantes à l'université et une personne coordonnatrice

À la suite de l'idéation et de la conceptualisation du projet des STAMU avec des personnes collaboratrices des différents secteurs, la mise en place d'un comité de pilotage a été initiée (JDB1). Dans cette



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

démarche, trois professeures, qui possèdent une expertise en matière de collaboration intersectorielle en adaptation scolaire et sociale, ont rejoint ce comité, accompagnées d'une étudiante à la maîtrise ayant un intérêt pour la FPT (coordonnatrice).

1.2 S'approprier le PFAE et la démarche TEVA

Dans le journal de bord, il est indiqué que le comité de pilotage a élaboré une vision commune des STAMU empreinte de valeurs inclusives en se basant sur des documents ministériels et en tirant parti des connaissances générées par des recherches au sujet du PFAE et de la démarche TEVA. En entretien de groupe, l'une des professeures a synthétisé ce qu'elle dégage de son appropriation personnelle : « Pas simple, mais nécessaire de collaborer pour offrir des stages adaptés aux caractéristiques des jeunes. L'université est un milieu éducatif et d'emploi qui prône l'équité, la diversité et l'inclusion. Elle pourrait donc faire sa part pour inclure ces jeunes » (Prof1_ESD2).

1.3 Formuler des objectifs de formation à l'enseignement en fonction de besoins liés au PFAE et à la démarche TEVA

Le comité de pilotage a formulé des propositions d'objectifs et de contenus de formation à l'enseignement à trois enseignant·e·s universitaires en éducation, dans le but de les inciter à favoriser le développement de la compétence professionnelle relative à la collaboration dans une visée inclusive. Au sein de certains cours, il a été entendu de contextualiser cet impératif de collaborer pour répondre aux besoins des élèves bénéficiant de la démarche TEVA (JDB1). Une coresponsable des STAMU a abordé un objectif en particulier : « Ça pourrait être d'observer ce qu'un élève [suivant un PFAE] arrive à faire en stage avec des responsables et leur éducatrice. Il faudrait inviter les étudiant·e·s en formation à l'enseignement à venir voir ce potentiel » (CoreEmp2_ESD2).

1.4 Formuler des objectifs de stages de travail adapté en milieu universitaire

Les participantes de l'école secondaire partenaire ont insisté pour que les STAMU répondent à des objectifs centraux de mener les stagiaires vers l'autonomie tout en les préparant à l'emploi. Lors du premier entretien, elles s'accordaient pour dire que le secteur de l'emploi devient progressivement plus inclusif. L'environnement de travail n'étant pas toujours capacitant, il exige encore beaucoup d'autonomie des personnes employées.

1.5 Présenter les objectifs des STAMU à des membres de l'équipe de direction du milieu universitaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Une fois cositués, les objectifs centraux et les sous-objectifs des STAMU visant l'inclusion de stagiaires en FPT ont été soumis à une personne responsable des partenariats à l'université ainsi qu'à la direction des services à la communauté universitaire. Ces personnes ont approuvé l'implantation des STAMU et ont aidé à officialiser le partenariat avec l'école secondaire (JDB1). Lors du deuxième entretien, l'une des professeures (1) a mis en évidence que l'approbation donnait suite à une proposition de la conseillère pédagogique participante et d'un collaborateur d'un organisme communautaire. Cette suggestion était de créer, puis d'ouvrir des places de stage. « Le projet des STAMU a été accueilli à bras ouverts » (Prof1_ESD2). Une autre professeure (2), a ajouté qu'éventuellement, l'université pourrait aussi penser à ouvrir des emplois adaptés.

1.6 Déterminer les besoins en ressources humaines et recruter des coresponsables des STAMU

Avec l'autorisation de la direction de l'université, des membres du personnel ont été approchés afin de s'impliquer dans les STAMU durant leur temps et sur leur lieu de travail. Le mandat qui leur a été proposé : agir comme coresponsables des stages en encadrant des élèves inscrits en FPT. Il est indiqué dans le journal de bord (partie 1) que trois employées, respectivement de la bibliothèque, de la didacthèque et du centre sportif, ont accepté d'être coresponsables des STAMU en offrant une expérience de stage adaptée à trois stagiaires par année. Comme les STAMU contribuent à la formation de la relève enseignante relativement à la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle, des personnes étudiantes en enseignement ont été recrutées pour agir également à titre de coresponsables des STAMU. Dans chaque lieu de stage, il a été convenu que les stagiaires soient sous la responsabilité partagée de personnes employées et étudiantes en enseignement. L'une d'elles a mentionné : « J'ai aimé planifier et piloter des activités éducatives pour mettre les stagiaires en contact direct avec les gens de l'université, ce qu'on a appelé des missions éducatives. Je tire des apprentissages de mon implication » (CoreEtu1_ESD2).

1.7 Trouver des sources de financement en fonction des besoins

Des besoins financiers ont rapidement fait l'objet de discussions au sein du groupe de personnes collaboratrices. Pourrait-on libérer l'enseignante en FPT pour rencontrer l'équipe de l'université? Comment assurer le transport adapté des stagiaires entre l'école et l'université? Quelle reconnaissance offrir aux coresponsables des stages? Quelle bourse accorder aux stagiaires pour récompenser leur engagement dans leur travail et leurs apprentissages? Ce sont des exemples de questions issues à la fois des entretiens et de la deuxième partie du journal de bord. Lors du premier entretien, l'une des professeures a expliqué : « Nous avons fait des demandes de soutien financier en répondant à des offres



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de prix, de bourses et de subventions. Heureusement, nous avons pu obtenir des fonds pour les deux premières années, mais la pérennité n'est pas garantie » (Prof1_ESD2).

Phase 2 : Coopération à la planification en fonction des besoins cositués relatifs à la démarche TEVA

La seconde phase d'implantation des STAMU implique la collaboration des personnes participantes en vue de coplanifier leur mise en œuvre en fonction d'une analyse des pratiques actuelles et souhaitées de soutien à la TEVA. Les six pratiques collaboratives à visée inclusive suivantes y sont associées.

2.1 Rédiger une liste de tâches adaptées par lieu de stage

En collaboration intersectorielle, les personnes participantes ont convenu qu'il revenait aux coresponsables des STAMU de lister des tâches potentielles à la fois véritablement utiles, significatives et adaptées, et ce, en fonction de chaque lieu de stage. Dans cette perspective, les coresponsables des STAMU suivaient leur intuition, ne connaissant pas encore l'identité des stagiaires ni leurs caractéristiques et leurs capacités : « Si je me fie à mes expériences, je pense que mon stagiaire aimerait enregistrer des livres avec le lecteur qui déclenche un son *bip* » (CoreEmp1_ESD1). Préparer des charriots de matériel, arroser des plantes, vérifier une liste de documents, aller porter du courrier, nettoyer, sont des exemples de tâches ayant été proposées à l'enseignante et à l'éducatrice spécialisée. Celles-ci ont eu à commenter la liste pour l'adapter à leurs élèves ayant le désir, l'intérêt et les capacités de participer aux STAMU. Au-delà des tâches, l'enseignante souhaitait aussi que les STAMU fournissent des occasions de contacts sociaux et de développement d'habiletés sociales : « C'est de les inclure un peu partout pour qu'elles et ils osent demander une information, poser une question, saluer » (Ens_ESD1).

2.2 Proposer une offre personnalisée d'accompagnement des stagiaires et des coresponsables

La planification des STAMU exigeait de se pencher sur l'encadrement des stagiaires, mais aussi de se préoccuper de l'accompagnement de leurs coresponsables, lesquelles étaient peu ou pas familières avec les élèves HDAA. L'enseignante a présenté le portrait de chaque stagiaire à l'aide d'un document de type portrait d'élève. Elle a ainsi transmis des informations extraites du projet de vie de chacune et de chacun. Dépassant leur diagnostic de trisomie ou d'autisme, elle a brossé, à l'écrit et de vive voix, les fins détails de leur individualité, de leur développement global, de leurs intérêts et de leurs intentions. Elle a notamment dit, lors du premier entretien : « Ce stagiaire a l'habitude des situations sociales (voyages, activités, etc.). Il peut interagir avec des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

adultes, est très poli, toujours prêt à aider ». Elle a renchéri : « Il lit, a de bonnes capacités, apprend bien. Une fois qu'on lui montre comment faire, exemple de l'étiquetage de livres, il va toujours le faire minutieusement de cette façon-là ». L'éducatrice spécialisée a ajouté : « C'est sûr que l'initiative, la rapidité et le classement sont à développer ». L'école partenaire a décidé de libérer l'éducatrice spécialisée pour accompagner les stagiaires à l'université afin de collaborer avec les coresponsables et de soutenir la quête progressive d'autonomie. La coordonnatrice des STAMU a aussi été nommée pour accompagner les coresponsables afin de guider leurs interventions différenciées auprès des stagiaires : « Je vais leur fournir des pistes pour communiquer avec des élèves autistes, entre autres à l'aide d'images et en respectant le rythme de traitement de l'information » (Coo_ESD1).

2.3 Concevoir des missions éducatives en cohérence avec le PFAE et le projet de vie de chaque stagiaire

Pour les personnes collaboratrices participantes, les STAMU ne devaient pas se limiter à être un lieu de travail à l'université. Il leur importait que, pour les stagiaires, le milieu universitaire représente également un environnement éducatif. En effectuant des STAMU, les stagiaires pourraient bénéficier d'un cadre de travail inclusif qui favorise des apprentissages intégrés à des activités planifiées par la relève enseignante impliquée, notamment en lecture et en écriture. Dans le journal de bord (partie 3), il est indiqué que les coresponsables étudiantes en enseignement ont été chargées de concevoir et de superviser des missions éducatives en conformité avec les objectifs du PFAE et les aspirations individuelles de chaque stagiaire en FPT. L'une d'elles consistait à écrire un courriel de présentation à ses coresponsables des stages et à lire la réponse reçue. Une autre a été décrite par la coordonnatrice lors du deuxième entretien : « J'ai proposé une mission qui exigeait une interaction sociale, soit demander à un étudiant s'il a besoin d'aide, pour aller ranger un jeu sorti à la didacthèque, par exemple ». La coresponsable étudiante des STAMU a renchéri : « J'ai conçu la mission d'aller acheter une collation à la cafétéria avec un montant d'argent » (Core_Etu1_ESD2).

2.4 Établir des attentes mutuelles entre l'équipe-école partenaire, l'équipe universitaire et les stagiaires

Étant donné que les stagiaires allaient être sous la responsabilité partagée de personnes issues de deux organisations (école et université) et de professions distinctes (professionnelles de soutien, éducatrice, [futures] enseignantes), il a semblé avantageux pour celles-ci de documenter de manière écrite les responsabilités de chacune en misant particulièrement sur les attentes mutuelles qui faciliteraient l'inclusion des stagiaires. Elles ont discuté d'actions de sensibilisation à la différence, d'encouragement à l'autonomie dans les tâches et de sentiment



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'appartenance à la communauté universitaire. À l'égard des attentes quant à l'autonomie, l'une des coresponsables du stage à la didacthèque a souligné : « J'aimerais recevoir le profil de chaque stagiaire et des idées de tâches pour guider notre travail d'encadrement. Je pourrai voir ce que je peux leur faire faire en fonction de l'achalandage étudiant que j'ai à gérer » (CoreEm2a_ESD1).

2.5 Réunir l'équipe-école partenaire et l'équipe universitaire pour établir un calendrier de stage et réserver le transport adapté

Entre les participantes de l'école secondaire et les coresponsables des STAMU, un échange a permis de choisir un moment propice à un accueil optimal des stagiaires. Les contraintes soulevées par les différents partis ont été prises en considération. Plusieurs ont été relevées dans le journal de bord (partie 2) : les journées pédagogiques ou fériées; la disponibilité de l'éducatrice spécialisée à accompagner les élèves; la baisse d'énergie et la fatigue cognitive des élèves; l'achalandage aux lieux des stages qui peut engendrer un niveau sonore élevé; l'horaire de cours des coresponsables étudiantes. En entretien, il a été possible d'entendre l'éducatrice spécialisée à ce sujet : « Un avant-midi pas trop achalandé en milieu de semaine, ce serait l'idéal pour respecter la sensibilité et la fatigabilité des stagiaires, puis l'horaire du transport en taxi et de l'école » (Edu_ESD1). Une fois le calendrier établi, la direction d'école a acheté des titres de transport auprès d'une compagnie de taxi pour assurer le déplacement entre l'école et l'université.

2.6 Choisir et paramétrer des canaux de communication

Lors du premier entretien, une question posée par l'éducatrice spécialisée participante a permis au groupe de convenir d'un premier canal de communication : « Il faudrait trouver un moyen rapide de communiquer, par exemple si quelqu'un est malade une journée de stage » (Edu_ESD1). C'est à la coordonnatrice qu'est revenue la tâche d'écrire et de rendre disponible par courriel une liste de coordonnées avec des numéros de téléphonie mobile. Un dossier partagé en ligne a été également ouvert et rendu disponible sur invitation (usage restreint). Il contenait les différents documents de stage : coordonnées, portraits anonymisés des élèves, listes de tâches, outils d'évaluation, etc. Rapidement, les participantes ont souhaité former un groupe de clavardage *Facebook* pour des questions, des problèmes, des solutions différenciées, des informations ou des urgences. Dans le journal de bord (partie 5), il est relevé que ce choix s'est particulièrement révélé judicieux lorsqu'une stagiaire s'est mise à pleurer en stage. L'éducatrice spécialisée a été demandée en renfort rapidement par clavardage. Ce canal de communication et le courriel ont été particulièrement utilisés par les participantes intervenant directement auprès des stagiaires.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Phase 3 : coopération à la mise en œuvre des STAMU en fonction de la coplanification

La troisième et dernière phase d'implantation des STAMU consiste à cosynthétiser les pratiques souhaitées durant la phase de coplanification en actions concrètes auprès des stagiaires. Cette phase mène à un pilotage du dispositif de mise en œuvre des STAMU en fonction des besoins prioritaires cositués en phase 1 et de la coplanification en phase 2. Cinq pratiques collaboratives à visée inclusive y sont associées.

3.1 Offrir une rentrée progressive et conviviale

D'un commun accord, il a été décidé de laisser passer la rentrée scolaire de septembre pour vivre la rentrée des STAMU en octobre. L'argument principal : l'équipe-école avait le temps de connaître les élèves et de remplir le portrait de chacun afin de le transmettre aux coresponsables des STAMU. D'un désir d'offrir une rentrée en douceur manifesté par les coresponsables lors du deuxième entretien, la coordonnatrice des STAMU a proposé de « scénariser et filmer une vidéo d'accueil personnalisée prenant la forme d'une courte visite virtuelle des lieux de stage (maximum cinq minutes, dans le respect des capacités attentionnelles des stagiaires) ». Les stagiaires ont pu voir les coresponsables des stages, la porte d'entrée principale, le vestiaire, les toilettes, le modelage d'une tâche à exécuter, etc. (JDB, partie 3). Une semaine avant la première journée de stage, la première mission éducative a été demandée aux stagiaires pour faciliter leur intégration socioprofessionnelle. Elle consistait en un échange de courriels de présentation mutuelle entre chacun·e et les coresponsables des stages. Si les stagiaires ont été préparé·e·s au stage, la communauté universitaire l'a aussi été, et ce, selon une intention de transformation sociale progressive. Des ressources enseignantes en éducation ont annoncé aux étudiant·e·s en enseignement leur venue. De petites affiches de présentation des stagiaires ont été déposées sur les lieux de stage. Enfin, pour que la rentrée soit conviviale et crée un sentiment d'appartenance, il a été convenu d'offrir aux stagiaires les gilets à l'effigie de l'université.

3.2 Guider l'exécution de tâches sécuritaires à l'aide de séquences imagées

Au sujet de cette pratique, les stagiaires se sont familiarisé·e·s avec des tâches simples, non anxiogènes, préalablement modélisées par les coresponsables des stages. « Cette guidance a nécessité des pictogrammes et des séquences imprimées pour les amener vers un peu d'autonomie, par exemple dans le déchetage des feuilles et l'arrosage des plantes » (CoreEtu1_ESD2), rappelle l'une des étudiantes en enseignement impliquées, en parlant des adaptations adoptées pour les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

stagiaires HDAA. Recherchant leur sécurité et leur bien-être, les coresponsables étudiantes des STAMU s'assuraient d'offrir un environnement sécuritaire (position de travail, outils, matériel, produits, etc.) et demandaient également l'appréciation des stagiaires pour chaque tâche.

3.3 Observer, rétroagir et évaluer

L'outil d'évaluation, en adéquation avec le PFAE et la démarche TEVA, a d'abord été envoyé par l'équipe-école, puis adapté par les coresponsables des stages et les professeures à quelques reprises (JDB, partie 5). « Il y a eu quelques allers-retours entre l'école et l'université. L'ajout d'une section qualitative dans l'outil a permis de noter des observations en cours de stage pour alimenter les rétroactions », a soulevé l'une des coresponsables du stage (CoreEm2b_ESD2). Ce sont notamment ces observations lors des jours de stage qui pouvaient engendrer une adaptation du travail demandé aux stagiaires. La coordonnatrice a enrichi la quatrième partie du journal de bord en notant que les visites des coresponsables des stages étaient des occasions d'exploiter les observations recueillies pour simplifier ou complexifier les tâches et les missions éducatives.

3.4 Effectuer des visites de coordination et de formation

Les visites de coordination ont été jugées essentielles par les personnes participantes à la recherche. Les professeures impliquées s'accordaient pour dire, en premier et en deuxième entretiens, qu'il était crucial pour la coordonnatrice de rencontrer une fois par mois les coresponsables des stages, des membres de la direction de l'université ou de la communauté universitaire. Dans chacune des parties du journal de bord, il est noté que ces visites avaient pour objectifs d'écouter, d'offrir de l'aide, de transmettre des informations, de conseiller et de répondre aux différents besoins et demandes, notamment relatifs à la formation aux interventions adaptées aux caractéristiques des stagiaires : « C'est la première fois que j'accueille un élève avec ce profil à l'université. Je ne sais pas trop comment l'encadrer » (CoresEm2a_ESD1). De ces besoins de formation ont été créés différents outils sous des formes variées : des infographies, des grilles, des guides, des canevas, par exemple.

Ces outils, dont le portrait de l'élève, ont pu être utilisés dans certains cours pour former la relève enseignante au sujet de ce qui entoure l'insertion socioprofessionnelle en stage. Personnellement, j'envoyais mes étudiant·e·s voir les stagiaires. Je sais que les coresponsables ont remarqué leur curiosité, se sont fait poser des questions sur les STAMU (Prof1_ESD2).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

3.5 Souligner la mi-stage et la fin du stage, faire des bilans

Le calendrier de l'université se compose, entre autres, d'activités pour l'ensemble de la communauté universitaire. Les personnes collaboratrices ont proposé que les stagiaires puissent se greffer à ces activités (p. ex. brunch de Noël, pause-café, réunion d'équipe). Pour les coresponsables des stages, la mi-stage a été un moment de rencontre entre les collaboratrices de l'école secondaire et des membres de l'équipe universitaire. Les éléments rétrospectifs et prospectifs ont constitué des pistes d'amélioration pour la poursuite des STAMU. La fin du stage, quant à elle, a été un moment pour récompenser les stagiaires et reconnaître leur travail et leurs apprentissages. Des publications sur le site de l'université, de l'école et dans un réseau social ont d'ailleurs fait état de cette reconnaissance : sortie récompense, attestation de stage et chèque-cadeau. Cette diffusion autour des STAMU visait également la sensibilisation de la communauté à la différence et la transformation sociale. Juin arrivé, les personnes collaboratrices des différents secteurs se sont réunies afin de faire un bilan annuel utile pour assurer la pérennité des STAMU en collaboration intersectorielle, une source d'inspiration pour la relève enseignante.

Discussion

Des résultats présentés en lien avec les pratiques collaboratives à visée inclusive émergeant de l'implantation des STAMU se dégagent notamment des pistes pour la formation et le développement professionnel de la relève enseignante, mais surtout des pistes pour créer un environnement ouvert à la diversité. Au sein des STAMU, la relève enseignante a vécu la collaboration au service des quatre stagiaires en participant à l'élaboration d'un état de la situation précis; en plaçant les stagiaires en FPT au cœur des STAMU; en établissant des relations constructives entre toutes les personnes impliquées et en misant sur la formation et le développement professionnel, comme le recommandent Beaupré et al. (2022). Dans le cadre de leurs fonctions, les personnes collaboratrices issues de différents secteurs se sont non seulement impliquées activement dans le projet de recherche, mais ont aussi mobilisé des pratiques inspirantes pour les milieux éducatifs dans chacune des trois phases d'implantation des STAMU correspondant aux objectifs de la recherche.

D'abord, la cosituation des besoins peut être discutée comme une première phase visant l'organisation des STAMU selon des valeurs inclusives. Les pratiques collaboratives à visée inclusive associées à cette phase abordent principalement la prise en compte des différences (ONU, 2006) pour aplanir des préjugés et des stéréotypes concernant les EHDAA. Selon une approche capacitante, les caractéristiques des stagiaires (forces, intérêts, intentions, etc.) forment le point de départ pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comprendre leurs besoins. En collaboration, des partenaires tentent de retirer des barrières à l'insertion socioprofessionnelle et d'aplanir des inégalités, lesquelles sont encore présentes (Gremion et al., 2024). Les STAMU sont une occasion d'amorcer à plusieurs, avec la relève enseignante, la concrétisation de principes d'équité, de diversité et d'inclusion dans trois lieux de travail à l'université. Ces lieux pourraient éventuellement être multipliés, diversifiés et déboucher sur des emplois adaptés en milieu universitaire.

Ensuite, la coopération à la planification peut être interprétée comme une deuxième phase visant la conception flexible des STAMU selon les attentes ministérielles. Les pratiques collaboratives à visée inclusive associées à cette phase sont alignées avec le PFAE (MELS, 2008) et la démarche TEVA (MEES, 2018), et ce, en répondant notamment à certains besoins des élèves qui vivent une alternance entre le travail et les études. À l'instar de Rousseau et Bergeron (2017), les personnes participantes jugent crucial de connaître les défis éducatifs des stagiaires à accueillir. Les coresponsables étudiantes ont pu ainsi développer leur compétence professionnelle à planifier pour une diversité d'élèves, particulièrement pour des élèves HDAA, une attente formelle dans la profession enseignante (MEQ, 2020).

Enfin, la coopération à la mise en œuvre représente une troisième phase visant le développement de compétences des stagiaires et des coresponsables des stages. Les pratiques collaboratives à visée inclusive associées à cette phase se résument en une implantation douce et progressive d'un environnement inclusif pour vivre une expérience d'intégration professionnelle (Cease-Cook et al., 2015) positive pour les stagiaires et les personnes qui gravitent autour d'elles et d'eux. Les stagiaires exécutaient des tâches et vivaient des missions éducatives en collaboration avec des personnes étudiantes et employées neurotypiques de la communauté universitaire. Des efforts considérables ont été déployés relativement à l'accueil des stagiaires. Des conditions ont d'ailleurs pu maintenir les élèves en stage (CRISPESH, 2021, 2023) : sentiment d'appartenance, tâches intéressantes, missions stimulantes, encadrement différencié, interactions sociales variées, notamment avec la relève enseignante. Ce sont les conditions pour maintenir les coresponsables en stage sur lesquelles il faudrait éventuellement s'attarder (besoins de formation pour intervenir). À ce sujet, notre interprétation reste limitée.

Dans une vision interprétative d'ensemble, il est possible d'affirmer que l'intersectorialité gagne à être privilégiée dans les accompagnements et les projets de recherche collaborative. Dans la tradition de celle-ci, le milieu scolaire est sollicité (Desgagné et al., 2001). Or, l'intersectorialité vient mettre à profit l'expertise de personnes ayant des qualifications et des compétences professionnelles aussi distinctes que complémentaires (Beaulieu et al., 2022; Beaupré et al., 2022) ainsi



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qu'influencer les intentions et les pratiques (Portelance et Giroux, 2009). Par exemple, le membre du secteur communautaire associé aux STAMU a mis à contribution ses valeurs inclusives (Pelletier, 2020) en suggérant que les stagiaires soient invité·e·s à participer pleinement aux activités de la communauté universitaire, ce qui rejoint les dires de Vienneau (2002).

En terminant et en cohérence avec l'un des axes du numéro thématique, un regard critique et nuancé peut être porté sur la stratégie de recherche collaborative qui a été menée en collaboration intersectorielle. Il est à retenir que des efforts restent à fournir pour que d'autres secteurs, plus de stagiaires et les familles des stagiaires se greffent à la suite du projet des STAMU et alimentent l'adoption de valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion. Cet aspect constitue une limite méthodologique quant aux personnes recrutées. Une plus grande diversité des personnes collaboratrices pourrait encore mieux servir l'ouverture à la diversité. Elles pourraient devenir des personnes cochercheuses encore plus investies ou nouvellement impliquées (familles) dans les différentes étapes de la recherche, par exemple, jusqu'à la diffusion. Cette dernière gagnerait en pertinence et en crédibilité si elle venait d'une personne représentante par secteur agissant à titre de passeuse culturelle dans l'écosystème autour des stagiaires. Quant à l'équipe de recherche de professeures, elle a été en contact continu avec le milieu scolaire et le milieu communautaire, comme en témoignent plusieurs des pratiques collaboratives à visée inclusive documentées dans les trois phases du projet. Dans un avenir proche, l'équipe professorale pourrait intervenir au-delà de l'université et assurer une présence accrue dans les milieux impliqués dans la collaboration intersectorielle. Que pourrait-elle faire à l'école secondaire, en formation préparatoire au travail ? Quelles actions inclusives pourrait-elle poser dans le secteur communautaire associé à l'insertion socioprofessionnelle ? Des modalités flexibles et égalitaires (rapport non hiérarchique) de présence engagée seraient à penser concernant son rôle d'accompagnement. En outre, les nombreux outils qu'elle a coproduits gagneraient à être transférés, voire codiffusés dans d'autres lieux de stages adaptés, de travail adapté. Cela reste un défi à relever pour assurer la pérennité du projet et l'émergence souhaitée de repères d'actions communs au service de l'insertion socioprofessionnelle visée par une démarche facilitée de transition de l'école à la vie active et adulte.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Remerciements

Les autrices tiennent à remercier la Ville de Lévis (financement Lévis ville éducative), le PRESICA (financement Pôle régional en enseignement supérieur de Chaudière-Appalaches) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (financement Soutien au parcours de formation du ministère de l'Enseignement Supérieur et financement Projets inédits en sciences de l'éducation 2021-2022 de l'Université du Québec à Trois-Rivières en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski).

Un guide concernant l'implantation des STAMU a été coproduit. Pour le consulter :

Caron, J., Beaupré, P., Jolicoeur, E., Gauthier-Boudreault, C., Beaulieu, J., Letscher, S. et Harvey, C. (2023). Stages de travail adapté en milieu universitaire (STAMU). Guide d'implantation. Dans J. Caron et P. Beaupré (dir.), *Maximiser le développement des compétences pour l'enseignement à une diversité d'apprenants/optimiser la collaboration intersectorielle en situation complexe*. Document produit dans le cadre des Projets inédits du ministère de l'Éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
<http://www.uqtr.ca/reseau-education>. DOI.
[10.13140/RG.2.2.31053.45285](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31053.45285)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Baron, M., Sasseville, N., Vachon, C., Côté, C. et Doucet, M. (2023). Le codéveloppement «inter» professionnel pour aller au-delà des disciplines en formation initiale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2), 1-18. <https://journals.openedition.org/ripes/4758>
- Beaulieu, J., Gagnon-Tremblay, A. et Caron, J. (2022). Élèves vivant une situation complexe dont les besoins nécessitent la collaboration. *InspirAction*, 5, 1-10.
- Beaupré, P., Gauthier, M., Jolicoeur, E., Beaulieu, J. et Letscher, S. (2022). Pratiques collaboratives efficaces à adopter pour répondre aux besoins d'élèves en situation complexe. *InspirAction*, 5, 104-111.
- 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.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.). (p. 52-63). Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. COGNITION. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806/>
- Caron, J., Beaupré, P., Jolicoeur, E., Gauthier-Boudreault, C., Beaulieu, J., Letscher, S. et Harvey, C. (2023). Stages adaptés en milieu universitaire. Guide d'implantation. Dans J. Caron et P. Beaupré (dir.), *Maximiser le développement des compétences pour l'enseignement à une diversité d'apprenants/optimiser la collaboration intersectorielle en situation complexe*. Document produit dans le cadre des Projets inédits du ministère de l'Éducation. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=674&owa_no_fiche=52&owa_bottin=



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Caron, J., Gagné, A., Gagnon-Tremblay, A. et Beaulieu, J. (2022). De la collaboration interpersonnelle à la collaboration intersectorielle. *InspirAction*, 5, 11-20.
- Cease-Cook, J., Fowler, C., et Test, D. W. (2015). Strategies for creating work-based learning experiences in schools for secondary students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 47(6), 352-358.
- Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap. (2021). *Incluvis : Situez votre organisation sur le chemin de l'inclusion pour l'emploi des personnes en situation de handicap*. <https://crispesh.ca/incluvis-vers-des-pratiques-inclusives-en-employabilite-des-personnes-en-situation-de-handicap/>
- Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap. (2023). *Incluvis employé : L'outil pour évaluer mon milieu de travail*. <https://crispesh.ca/incluvis-vers-des-pratiques-inclusives-en-employabilite-des-personnes-en-situation-de-handicap/>
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3–11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>
- Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie (dir.), *La méthode en sociologie* (p. 24-32). La Découverte.
- Couture, M. (2021). *Accompagner l'adolescent vers le passage à la vie adulte* [communication orale]. Mieux comprendre la diversité, École de réadaptation, Université de Sherbrooke. <https://mieuxcomprendre.ca/wp-content/uploads/2021/04/transition-avril-2021-Couture.pdf>
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Desmarais, C., Lamontagne, M.-È., St-Pierre, M.-C., Grandisson, M., Dahan Oliel, N., Julien-Gauthier, F., Jacob, S. et Ouimet, M. (2021). *Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TEVA) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec?* Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/chantal.desmarais_teva_jeunes-handicapes_rapport.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- DiYenno, C., Mulvihill, T., Wessel, R. D. et Markle, L. (2019). Experiences of students with physical disabilities in a summer internship program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(2), 147-157.
- Dupéré, V., Archambault, I., Beauregard, N., Dion, É., Frohlich, K., Janosz, M. et Lacourse, E. (2019). *Services et mesures de soutien facilitant les transitions post-secondaires réussies chez des jeunes hautement vulnérables : un regard interdisciplinaire et longitudinal*. (2019-PZ-264288). [Rapport de recherche – programme actions concertées]. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/services-et-mesures-de-soutien-facilitant-les-transitions-post-secondaires-reussies-chez-des-jeunes-hautement-vulnerables-un-regard-interdisciplinaire-et-longitudinal/>
- Girard, M. A. (2023). *La collaboration interprofessionnelle dans le domaine de la santé au Québec : une approche en managérialisation du droit* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28045/Girard_Marie-Andree_2021_these.pdf?sequence=2
- Gouvernement du Québec. (2023). *DuoEmploi- Offres de stages pour les personnes handicapées*. <https://www.quebec.ca/emploi/embauche-et-gestion-de-personnel/duoemploi-offres-de-stages-pour-les-personnes-handicapees>
- Gremion, F., Gremion, L., Monney, C. et Matthey, M.-P. (2024). L'inclusion scolaire, dix ans de projets et de réflexions. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney et M.-P. (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 9-20). Éditions HEP-BEJUNE.
- Lefebvre, C., Poulin, M.-H. et Fortier, M.-P. (2023). *L'éducation sans conditions. Des stratégies inclusives pour répondre aux besoins de tous les élèves*. Chenelière éducation.
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A. M., Lessard, M. et Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit des jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes : une analyse des controverses. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 111-127.
- Marion, É. (2018). *Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement: naviguer entre problématisations et controverses* [thèse de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

doctorat, École nationale d'administration publique].
<https://espace.enaq.ca/id/eprint/174/1/032095350.pdf>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Chapitre 5 : Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Formation préparatoire au travail et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/_PFEQ_Chap_05.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Gouvernement du Québec. <https://santesaglac.gouv.qc.ca/medias/2018/11/TEVA-guide-2018.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignant.pdf?1606848024

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *PFEQ – Les programmes*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Synthese-Programmes-PFEQ.pdf

Organisation des Nations unies. (2006, 13 décembre). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. 61e session de l'Assemblée générale de l'ONU <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, (22), 10-29.

Portelance, L. et Giroux, L. (2009). La problématisation dans un processus de recherche collaborative. *Recherches en Éducation*, 6, 95-108.

Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135–148. <https://doi.org/10.7202/1040808ar>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 21-40. <https://doi.org/10.25656/01:16094>
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : Vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35(1), 76-94. <https://doi.org/10.7202/1077956ar>
- Rousseau, N., Tétreault, K., Fréchette, S. et Théberge, N. (2012). Mieux faire l'école pour nous aider à voir grand! Le cas des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 235-253). Presses de l'Université du Québec.
- Services des communications. (2019). *Activité entre futurs enseignants et participants au Plateau de travail de l'UQTR : L'expertise des personnes en situation de handicap rapportée*. Neo UQTR. <https://neo.uqtr.ca/2019/12/19/expertise-des-personnes-en-situation-de-handicap-rapporte/>
- Université du Québec à Montréal. (2023). *Services aux collectivités*. Université du Québec à Montréal. <https://sac.uqam.ca/#:~:text=Le%20Service%20aux%20collectivit%C3%A9s%20collabore,de%20promotion%20collective%20ou%20culturelle>
- Université du Québec à Rimouski. (2023). *Politique institutionnelle sur l'équité, la diversité et l'inclusion*. https://uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/politiques_et_reglements/politiques/77c3.pdf
- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, 35(1), 76–100. <https://doi.org/10.7202/1084497ar>
- Vérificateur général du Québec (2020). *Rapport du vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021*. [Rapport]. Vérificateur général du Québec. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_automne-2020_web.pdf?fbclid=IwAR0mS01HMCLtoCv-YjBIJt3MiefzzN9DVf5JuGDSvJ3ILc-tz6oCL3FX0NU



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286.
<https://doi.org/10.7202/1079534ar>