



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

## Améliorer la formation à la planification : pistes de réflexions et d'actions

DIRECTION :

GENEVIÈVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LÉNA BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AGNÈS DEPRIT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SÉVERINE HAÏAT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL/UNIVERSITÉ DE  
LORRAINE

Volume 12, numéro 2

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

\*\*\*

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de  
Sherbrooke

# LA GESTION DE LA PLANIFICATION EN ENSEIGNEMENT : QU'EN EST-IL DES STAGIAIRES PRÉSENTANT UN TROUBLE D'APPRENTISSAGE ?\*\*

STÉPHANIE DONDEYNE, HAUTE ECOLE EPHEC EDUCATION, BELGIQUE<sup>1</sup>

VALÉRIE DE HOE, HAUTE ECOLE EPHEC EDUCATION, BELGIQUE

CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, BELGIQUE

## RÉSUMÉ

Une augmentation de la population d'étudiants reconnus en situation de handicap (ESH) est relevée depuis l'introduction du décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif en 2014 en Belgique Francophone (ARES, 2023). Dans le cadre des stages en formation initiale des enseignants, les stagiaires en situation de handicap (SSH) témoignent de difficultés liées à leur trouble, se portant principalement sur l'organisation, la planification et le passage à l'écrit. Par ailleurs ils soulèvent des difficultés à divulguer leur trouble, se sentent discriminés (Dufour et al., 2019), et estiment bénéficier de peu d'aménagements en stage (Lebel et al., 2016).

Dans cette étude, nous souhaitons mieux comprendre la manière dont ces stagiaires régulent leurs planifications malgré leurs difficultés. Nous avons interrogé, lors d'entretiens individuels, quatre étudiantes présentant un trouble d'apprentissage. Nous avons ainsi pu faire émerger les difficultés qu'elles éprouvent ainsi que les ressources dont elles ont disposé lors de leur premier stage, et la manière dont elles envisagent de les réinvestir au stage suivant.

**Mots-clés :** Enseignement inclusif ; Planification ; stages ; enseignement ; étudiants en situation de handicap.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [s.dondeyne@ephec.be](mailto:s.dondeyne@ephec.be)

**\*\*Pour citer cet article :**

Dondeyne, S., De Hoe, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2025). La gestion de la planification en enseignement : qu'en est-il des stagiaires présentant un trouble d'apprentissage ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 38-51.

## 1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

### 1.1. Le contexte des ESH

En Belgique francophone, les services d'accompagnement des étudiants en situation de handicap (ESH) ont été créés dans l'enseignement supérieur à partir de 2014. De 904 étudiants bénéficiaires d'aménagements en 2014/2015, nous passons à 4276 en 2020/2021, soit près de cinq fois plus (ARES, 2023). Certaines études montrent que les ESH mettent davantage de temps pour réussir les études, que leurs performances sont souvent inférieures à celles des autres étudiants et que leur persévérance est moindre (Robert *et al.*, 2016). Ils ont aussi tendance à camoufler leur handicap à l'aide de stratégies compensatoires ou d'évitement consciemment ou non, et à moins demander de l'aide que leurs pairs, ce qui freine leur réussite (Webb *et al.*, 2008). Leurs difficultés sont ciblées sur l'organisation, la planification, l'attention, la communication, la conceptualisation et le traitement de l'information (Dauphinais *et al.*, 2016). Pour gérer au mieux leur formation, ils ont intérêt à bien se connaître, notamment par rapport à l'impact de leur trouble sur le développement de leurs compétences, mais aussi à connaître leurs droits (Reed *et al.*, 2003). Enfin, ils sont de plus en plus nombreux à introduire des demandes d'aménagements, mais celles-ci portent surtout sur les examens et rarement sur d'autres activités liées à leurs études, telles que les stages (Philion *et al.*, 2016).

### 1.2. Les atouts et les défis des stagiaires en enseignement

Les ESH inscrits dans des études en enseignement disposent d'atouts et ont pleinement leur place, mais ils font aussi face à des défis. Dondeyne et ses collaboratrices (2024) ont interrogé des superviseurs de stagiaires en situation de handicap (SSH) belges francophones sur les forces de ces derniers par rapport au métier d'enseignant. Les superviseurs soulignent leur motivation, leur ténacité et reconnaissent qu'ils présentent une plus grande facilité à repérer et à prendre en compte les besoins de leurs élèves. Ils doivent pourtant composer avec des défis répertoriés en six catégories : l'adaptation au lieu de stage, la maîtrise de la langue écrite, la maîtrise des savoirs et savoir-faire, la régulation des émotions (notamment l'anxiété), l'identification et la prise en compte de leurs besoins spécifiques, l'adaptation de leurs attitudes à la situation et la responsabilité professionnelle (Philion *et al.*, 2019).

C'est avec ce bagage d'atouts et de défis que les SSH doivent jongler et trouver un équilibre pour se préparer au mieux aux stages, souvent sans bénéficier d'aménagements particuliers qui leur permettraient de soulager leur charge cognitive (Dufour *et al.*, 2019). Selon leurs témoignages, les troubles influencent leur manière d'appréhender les stages, ce qui engendre chez certains une forte anxiété de performance (Dufour *et al.*, 2019 ; Philion et Vivegnis, 2018). Selon le modèle de production du handicap (Fougeyrollas, 2004) la participation sociale résulte d'une interaction entre les caractéristiques de la personne et celles du contexte de vie. Cette approche systémique met en avant l'interdépendance des différentes dimensions. Ainsi, certains facteurs environnementaux peuvent se révéler favorables ou défavorables à la réussite des stages. Pourtant, malgré des difficultés en stage liées à la situation de handicap, peu de mesures d'aménagements sont proposées. Les stagiaires n'osent pas faire part de leurs troubles de peur d'être stigmatisés et éprouvent des difficultés à nommer leurs besoins lorsqu'ils formulent leurs demandes d'aménagement auprès des services compétents (Dufour *et al.*, 2019). Il est fréquent d'observer des phénomènes de découragement, d'échec (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019) voire d'abandon de stage, parfois même en fin de parcours d'études (Monfette, 2021).

### 1.3. Contexte de l'étude

Une réflexion sur l'organisation des stages en enseignement pour les SSH a été initiée au sein d'une Haute École Pédagogique (HEP) bruxelloise avant la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE). Dans cette HEP, il y a environ 7% d'ESH, dont 5% présentent des troubles d'apprentissage ou des troubles déficitaires de l'attention. Concernant l'organisation, les stagiaires ne choisissent ni leur école de stage ni leur superviseur, mandaté par la HEP pour les accompagner lors des deux stages à prester au cours d'une année académique. Les stages se déroulent sur deux périodes de deux semaines en deuxième et sur trois et cinq semaines en troisième année du bachelier en enseignement. Avant leurs prestations, les stagiaires réalisent des observations sur leur lieu de stage et bénéficient d'une semaine dédiée à la planification de leurs leçons avant le stage. C'est alors l'occasion de se préparer et de solliciter l'aide de leur maître de stage, de leur superviseur et des enseignants didacticiens ou psychopédagogues de la HEP.

Les SSH rencontrent des difficultés à gérer leurs préparatifs de stage ; c'est d'ailleurs lors de cette phase qu'ils estiment éprouver le plus de difficultés (Dufour *et al.*, 2019). Ainsi, nous souhaitons à travers cette étude, comprendre de quelle manière ces étudiants présentant des troubles d'apprentissage gèrent leurs planifications malgré les difficultés qu'ils soulèvent. Quelles sont leurs perceptions en regard des ressources dont ils disposent, ce qu'ils en apprennent après avoir vécu leur stage et quelles sont les pistes de régulations qu'ils dégagent pour la suite ?

## 2. Cadre théorique

### 2.1. La planification de stage

Les stages en enseignement sont l'occasion pour les stagiaires de transférer les savoirs construits en formation dans des situations authentiques d'apprentissage en classe. Lorsqu'ils planifient leur stage, les stagiaires sont plongés dans une tâche mentale complexe relevant d'une résolution de problème qui est en partie non consciente (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a ; Fortier et Bergeron, 2016). Différents moments clés structurent la planification d'un stage : la période préactive d'anticipation des plans qui a lieu avant le stage ; la période interactive dans laquelle les stagiaires ajustent leurs plans au fil de leurs prestations ; et la période postactive, qui consiste en une régulation après le stage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a).

Pour Durand (1996), la régulation préactive se traduit par l'organisation de la matière sur une période prolongée et la préparation des interactions avec les élèves. Elle donne lieu à la rédaction d'une trace visible : la préparation formelle de la leçon (Scheepers, 2013). À la suite de Deprit et Van Nieuwenhoven (2021b), nous définissons la planification préactive sur laquelle nous centrons notre recherche, comme suit : « une activité faisant partie du métier de l'enseignant qui se réalise dans un contexte situé et en amont de l'interaction avec les élèves. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant à prendre des décisions à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage » (2021b, p.76-77).

Selon Charlier (1989), tout au long de ces différents temps, les stagiaires prennent des décisions pour, répondre aux attentes de leur maître de stage et de leur HEP, tout en tenant compte de leurs propres projets. Ils vont devoir parfois accommoder leur planification par rapport à ces exigences.

### 2.2. Les ressources pour planifier :

Une fois qu'ils entament leurs projets, les stagiaires puisent dans leurs ressources, les articulent et les coordonnent afin de pouvoir agir. Celles-ci sont répertoriées par Deprit et Van Nieuwenhoven (2021a) sur la base de différentes études (figure 1). Les auteurs distinguent la nature des ressources, qui fait référence aux réseaux et au matériel, ainsi qu'à l'origine parfois personnelle ou provenant de la HEP, de l'école de stage ou de l'entourage (experts ou proches). Les stagiaires prennent des décisions pour trouver un équilibre et ont l'occasion de s'autoréguler, soit de manière anticipative, en amont de l'action, soit de manière réactive. Pour respecter un principe de viabilité, ils établissent leurs choix en fonction de trois principes : la faisabilité de leur projet (critère d'efficacité), le sentiment d'aisance par rapport au choix posé (critère de confort) et la capacité à justifier leur choix (critère de certitude) (Malo, 2005). L'étudiant évolue ainsi de manière non linéaire au cours de sa formation et en hiérarchisant certains critères plutôt que d'autres selon les différentes étapes vécues lors de son cursus (Deprit *et al.*, 2019).

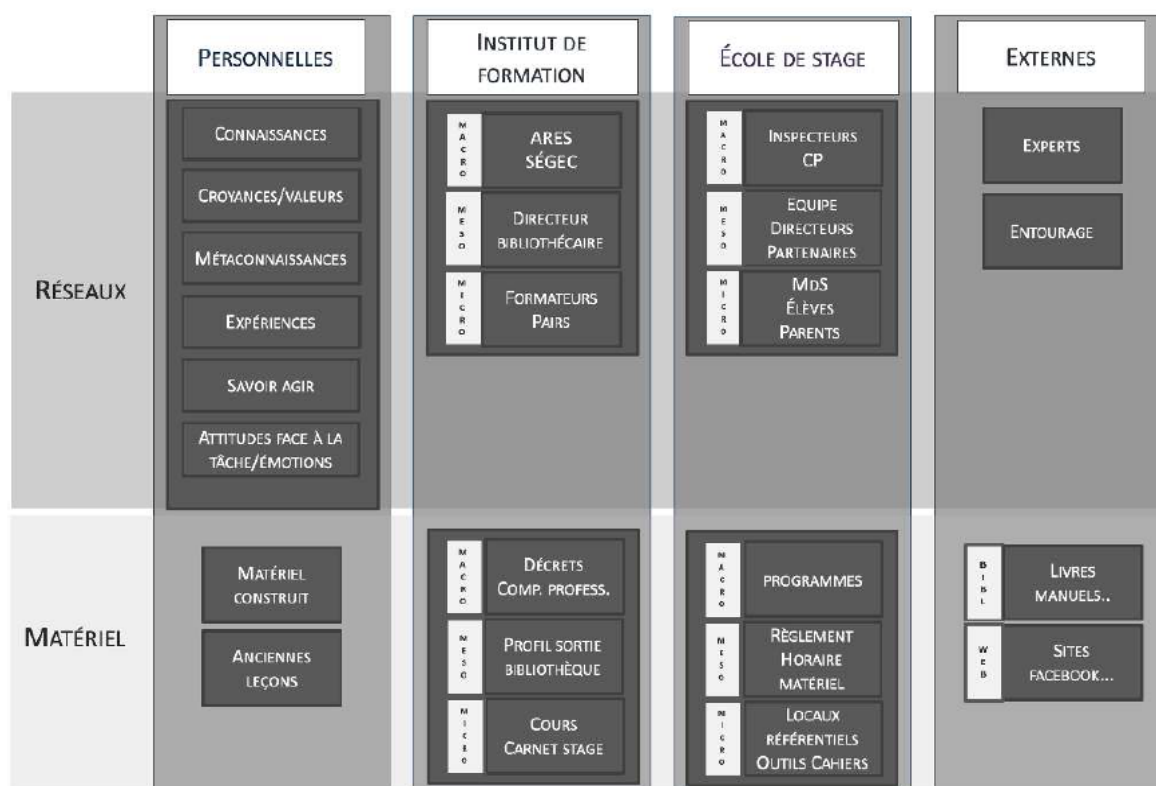


Figure 1: Les ressources disponibles pour planifier (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a, p.3)

### 2.3. La mobilisation des ressources :

L'exploitation des ressources est variable. Au début, les stagiaires disposent déjà de ressources internes (Malo, 2005) et s'appuient plutôt sur des ressources institutionnelles (formateurs, cours). Cependant, au fur et à mesure de leur formation, ils évoluent vers des savoirs procéduraux et mobilisent des ressources externes (Deprit *et al.*, 2019). Dans une perspective interactionniste, Malo (2011) estime que les stagiaires, à travers leurs actions dans le stage, développent progressivement de nouveaux schèmes de compréhension et d'action, ce qui les conduit à se transformer. En effet, confronté à des situations-problèmes, le stagiaire les résout en faisant interagir ses objectifs, ses actions, ses décisions et le contexte dans lequel il évolue, afin de s'y adapter (Malo, 2011).

À ce jour, aucune recherche empirique n'a été menée sur la thématique de la planification de stage en enseignement pour les SSH en Belgique francophone. Pourtant, les étudiants demandeurs se signalent davantage (ARES, 2023) et expriment leurs difficultés en stage (Dufour *et al.*, 2019). C'est dans ce contexte que nous nous intéressons aux ressources dont ces stagiaires disposent et qu'ils mobilisent lors de la phase préactive, soit en amont du stage. Nous formulons l'hypothèse que les SSH mobilisent des ressources dès leurs premières expériences de stage, tiennent compte de leur trouble pour gérer leurs préparatifs en respectant un principe de viabilité et qu'ils apprennent de leur première expérience de stage actif.

## 3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La HEP est en période de réorganisation de la formation et souhaite se pencher sur la problématique des stages pour les étudiants en situation de handicap afin d'améliorer l'encadrement offert aux stagiaires dans une visée inclusive. Dans ce cadre, nous souhaitons identifier les ressources sur lesquelles les stagiaires présentant des troubles d'apprentissage s'appuient pour gérer la période préactive du premier stage, et mettre en évidence les pistes de régulation qu'elles identifient pour la préparation du stage suivant. Il s'agit essentiellement d'une recherche exploratoire descriptive, à visée compréhensive (Savoie-Zajc, 2011).

### 3.1. Contexte de la recherche

Lors de leur cursus en bachelier de formation initiale en enseignement, les étudiants présentent un stage d'observation en binôme en première année, deux stages de deux semaines chacun en deuxième année et deux stages de trois et de cinq semaines en troisième année. Nous avons interrogé quatre stagiaires présentant des troubles d'apprentissage, inscrites en deuxième année de bachelier dans les sections préscolaire ou primaire<sup>2</sup>. Elles ont été rencontrées lors de leur premier stage de deuxième année. Il s'agit d'un stage réputé exigeant, pour lequel les stagiaires prennent seules pour la première fois la classe en charge pour la totalité des activités. Elles sont accompagnées par un maître de stage (MS) exerçant dans une école bruxelloise et par un superviseur mandaté par la HEP.

### 3.2. Participantes

Nous avons interrogé quatre étudiantes lors de leur premier stage actif de deuxième année. Deux stagiaires sont inscrites en préscolaire (Arianne et Eline<sup>3</sup>) et les deux autres en primaire (Alexia et Elza<sup>4</sup>). Leur profil est détaillé dans le tableau 1.

Toutes bénéficient d'aménagements en raison d'un trouble d'apprentissage identifié lors de leur cursus obligatoire. Concernant les stages, elles bénéficient d'une tolérance en orthographe dans les canevas de préparations : seule une partie des canevas est évaluée au niveau de l'orthographe, mais tous les documents adressés aux parents, aux maîtres de stage et aux élèves doivent être correctement orthographiés. Trois des quatre stagiaires ont réussi leur stage.

Tableau 1: Profil des stagiaires participantes aux entretiens

Prénoms d'emprunts	Troubles	Parcours scolaire	Parcours en HEP
Alexia	Trouble des apprentissages en langage écrit	Scolarité primaire : sans redoublement Logopédie : suivie pendant 2 ans Autonomie dans sa scolarité, sans aide. Enseignement technique en secondaire (Techniques d'animation)	Bac 2 Primaire 3 examens de 1 <sup>ère</sup> à récupérer
Elza	Trouble du développement du langage diagnostiqué en 2 <sup>ème</sup> primaire Trouble des apprentissages en langage écrit diagnostiqué en 4 <sup>ème</sup> secondaire	Primaire et secondaire : logopédie régulièrement par intermittence Aménagements à partir de la 4 <sup>ème</sup> secondaire Enseignement technique en secondaire (Sciences sociales)	Bac 2 Primaire de plein droit
Arianne	Trouble des apprentissages en langage écrit	Primaire : enseignement spécialisé 1 <sup>ère</sup> différenciée Enseignement secondaire artistique réorientation en secondaire assistante nursing	Redoublement du Bac 2 Préscolaire, pas accès aux stages l'an dernier, étalement sur 3 années
Eline	Trouble des apprentissages en langage écrit diagnostiqué en 1 <sup>ère</sup> primaire	Suivi 8 ans en logopédie Changement d'école secondaire pour obtenir les aménagements (ordinateur) Teste cette année le stylet lecteur	Bloc 2 Préscolaire 3 examens de 1 <sup>ère</sup> à récupérer

<sup>2</sup> Cette étude précède la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) entrée en vigueur en 2023 (Décret du 7 février 2019, tel que modifié par le décret du 20 juillet 2022)

<sup>3</sup> Prénoms d'emprunts

<sup>4</sup> Prénoms d'emprunts

### 3.3. Récolte et analyse des données

Les stagiaires ont été interrogées lors d'un entretien individuel pendant la phase préactive de leur premier stage de deuxième année, soit deux semaines avant le stage. Elles ont ensuite été rencontrées après l'évaluation du premier stage et avant le démarrage du second. Les entretiens ont été réalisés sur Teams, enregistrés et retranscrits sous forme de verbatims. Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique (Van der Maren, 1996) en catégorisant les verbatims sur la base de la typologie des ressources disponibles pour planifier, établies par Deprit et Van Nieuwenhoven (2021a). Une attention a été portée aux éventuelles catégories émergentes. Lors de ces entretiens nous nous sommes centrées sur les ressources dont les stagiaires disposent pour gérer leur planification, en interrogeant les leviers et les obstacles qui se jouent pour elles.

À la suite du premier stage, nous leur avons demandé d'établir un bilan concernant plus particulièrement la période préactive de planification, en raison des difficultés relevées lors de cette période par les SSH (Dufour *et al.*, 2019). Nous les avons également interrogées sur les ajustements qu'elles envisageaient pour le second stage, afin de faire émerger d'éventuels indices de régulation.

## 4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous cherchons à mieux comprendre la manière dont les stagiaires présentant un trouble d'apprentissage gèrent leurs planifications dans la phase préactive du stage et se projettent dans une régulation en vue du stage suivant. Nous avons analysé leurs propos avant et après leur premier stage et nous les avons catégorisés selon le modèle des ressources disponibles pour planifier (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a), en indiquant pour chaque catégorie les leviers, les obstacles, le bilan tiré à la suite du premier stage et la mise en projet pour le stage suivant. Nous avons également été attentives aux ressources que les étudiantes relaient spontanément.

### 4.1. Ressources personnelles mobilisées

#### 4.1.1. Avant le stage

Concernant les ressources personnelles du réseau, et plus particulièrement l'attitude et la motivation face au stage, nous notons une très forte motivation de la part des quatre stagiaires, ce qui leur permet de persévérer tout au long du stage. Par contre, elles estiment toutes que la période préactive est vraiment compliquée à gérer en raison de la pression, du stress et de la fatigue. Elles investissent beaucoup d'énergie, mais elles sont souvent fragilisées par le contexte spécifique du stage, les exigences, leur manque d'assurance, les difficultés personnelles, couplées à celles liées à leur trouble. Elles sont bien conscientes de leurs troubles et expriment le besoin de prouver aux partenaires, ou à elles-mêmes, qu'elles ont leur place dans la formation et sur le terrain.

Leur motivation, bien qu'élevée, peut néanmoins être rapidement ébranlée. C'est le cas notamment pour Arianne qui exprime, dès le premier entretien, une fragilité liée à ses difficultés à s'organiser.

Je n'ai plus de motivation en fait. J'ai plein d'idées. Je sais ce que je veux faire et je n'arrive pas à m'organiser. Mais maintenant je n'ai plus aucune motivation, je n'arrive plus à rien et je n'ai encore rien en fait (Arianne).

Arianne n'a pas pu prêter son stage, car elle ne se sentait pas prête. Elle attribue cette situation à une procrastination liée à des blocages qu'elle peine à comprendre et exprime une culpabilité et des craintes par rapport au regard des autres.

Au niveau du savoir-agir, les quatre s'appuient sur leurs nombreuses idées d'activités. Elles évoquent toutes, lors du premier entretien, l'importance de l'anticipation, de la nécessité de s'y mettre le plus tôt possible. Chacune gère différemment la planification : certaines démarrent par des recherches sur la matière, d'autres conçoivent d'abord leurs activités ou les exercices. Toutes vivent la rédaction des canevas de préparation difficilement. Par ailleurs, elles semblent être lucides quant aux obstacles qu'elles attribuent à leur trouble. Outre la gestion de l'orthographe, elles peinent à formuler à l'écrit leurs idées et à les structurer surtout lorsqu'elles rédigent le déroulement de leurs leçons. Alexia éprouve des difficultés à cibler les compétences visées et sollicitées dans ses activités et Elza soulignent la complexité et le caractère chronophage de l'analyse de la matière :

M'imaginer comment ça va se passer et après retranscrire correctement, pour que ce soit compréhensible par tous. C'est vraiment dans la compréhension et j'ai à chaque fois peur que ce ne soit pas compréhensible. Alors une phrase, je dois l'écrire cinq fois pour être sûre que c'est la bonne phrase, mais ça prend du temps de réécrire cinq fois cette phrase (Elza).

Concernant leurs expériences passées, elles évoquent toutes lors du premier entretien, leur stage de première année (stage presté en binôme) comme porteur et soutenant par rapport à la confiance en soi. Elles affirment qu'elles ont appris. Ariane a notamment appris à être plus autonome et minutieuse dans son travail. Alexia a repris l'astuce de l'exploitation du PowerPoint pour ne pas écrire au tableau. Elles ont toutes pris conscience des répercussions de leur trouble au niveau de l'écrit et de l'organisation :

C'est vraiment tout l'aspect organisationnel des stages que je dois encore travailler parce que j'ai encore des difficultés maintenant, mais vraiment ça m'a aidé à être plus, comment dire ? Plus minutieuse (Ariane).

Concernant les métaconnaissances, nous notons qu'elles semblent toutes conscientes de leurs besoins et des répercussions de leur trouble sur le stage. Elles savent qu'elles ont besoin de plus de temps que les autres pour gérer le stage et que le passage à l'écrit est difficile. Elles déplorent toutefois le manque de ressources pour pallier leurs difficultés, ce qui constitue un frein.

Enfin, au niveau des ressources matérielles personnelles, Elza et Alexia partagent quelques stratégies pour anticiper par rapport à certaines difficultés liées à leur trouble, notamment en orthographe en situation de classe (usage du tableau, étiquettes de mots écrites à l'avance, exploitation de PowerPoint).

#### **4.1.2. Après le stage**

À la suite du stage, les quatre étudiantes ont, à nouveau, évoqué l'importance de la motivation. Elza évoque des idées qu'elle se formulait pour se rassurer et maintenir sa motivation :

Je pense que c'est le fait que j'ai rien lâché. Enfin, je me suis vraiment donnée à 100% du début à la fin et que même si à un moment ça commence à être vraiment dur, mais j'ai continué et donc je pense que ça aide aussi que je ne lâche pas, que je me dis bah dis-toi que dans quelques temps ce sera moins de prépa, ça sera beaucoup plus avec les élèves et moins de dire faut que je fasse cette prépa là pour demain... C'était super hein, ça a beaucoup aidé je pense (Elza).

Dans leur mise en projet par rapport au prochain stage, Elza et Eline sont stimulées par l'envie d'être en classe et de partager du temps avec les élèves. Elza est très motivée par le prochain stage qui constitue pour elle un moyen propice à l'apprentissage du métier.

Au niveau du savoir-agir, elles confirment la complexité de la rédaction des canevas. Les trois étudiantes qui ont eu la possibilité d'effectuer leur stage relèvent certains apprentissages. Alexia anticipe mieux la formulation de ses consignes, Elza mesure mieux l'importance du contenu matière, Eline dit mieux comprendre le but de l'alignement pédagogique et se met en projet d'être plus attentive, lors des cours, à tisser des liens avec l'analyse de la matière. Dans leur mise en projet, elles insistent, toutes, sur l'importance de l'anticipation et d'avancer au fur et à mesure sur leurs planifications.

Au niveau des métaconnaissances, elles expriment qu'elles ont quelques pistes pour s'améliorer et mieux gérer mais dans leur mise en projet, à part le fait de s'y mettre tout de suite, elles n'expriment pas d'autres leviers.

C'est au niveau des préparations, ça me prend beaucoup de temps. Je ne m'étais pas rendu compte et pourtant je m'y suis prise vachement tôt. Enfin, dès que j'ai eu mes sujets, je m'y suis mise directement mais je n'avais toujours pas fini puisque concilier les cours plus les préparations. Je me suis rendu compte que c'était presque impossible niveau temps et niveau fatigue (Eline).

## 4.2. Ressources réseaux liées à l'institut de formation, à l'école de stage et ressources externes

Au niveau des ressources liées au réseau, les stagiaires évoquent exclusivement la manière dont elles travaillent avec leur maître de stage et leur superviseur. Au niveau externe, pour pallier certaines difficultés liées au trouble, nous avons relevé dans leurs propos l'importance de l'entourage personnel pour trois des étudiantes.

### 4.2.1. Avant le stage

Lors du premier entretien, elles témoignent toutes les quatre de l'importance de nouer une relation de qualité aussi bien avec leur superviseur que leur maître de stage. Au niveau de leurs atouts, elles n'ont pas de difficulté à nommer leur trouble et à expliciter leurs besoins. À part Ariane, qui se positionne plutôt en attente d'aide, sans oser la demander, les trois autres stagiaires sollicitent tant leur maître de stage que leur superviseur pour des rétroactions.

Au niveau des obstacles, Eline nomme le fait de s'être retrouvée désarmée face à « une » maître de stage qui remettait en question son choix professionnel. Alexia témoigne de devoir composer entre les exigences de la haute école et du maître de stage. Elza souhaiterait plus d'entraide entre les stagiaires. Ariane insiste sur son besoin d'être aidée notamment par rapport à l'organisation et à la mise en route, mais elle exprime que malgré ce besoin elle n'ose pas demander d'aide parce qu'elle ne souhaite pas être prise en pitié :

Je n'avais pas envie de déballer ma vie devant les autres quoi... Je n'ai pas besoin de devoir me justifier ou alors que ce soit une excuse. En fait ce n'est pas une excuse d'être dyslexique, ça n'empêche rien. Je suis dans ces études, je n'ai pas envie d'inspirer la pitié ou d'être trop en demande, donc je préfère ne rien demander et que ça coule de source quoi (Ariane).

Au niveau externe, à l'exception d'Ariane, elles utilisent toutes les trois leur entourage proche pour corriger l'orthographe et la formulation de leurs préparations. Il y a pour Eline, notamment, toute une organisation et une mobilisation de la famille dans la gestion des corrections :

Mes prépas doivent passer par mon entourage avant de les envoyer au MS. Et donc comme il y a des prépas en urgence, mon entourage va corriger ces prépas en urgence pour les envoyer en urgence (Eline).

### 4.2.2. Après le stage

Lors du second entretien, les trois étudiantes qui ont eu l'occasion de prêter leur stage insistent sur l'encadrement porteur offert par leur maître de stage et leur superviseur. Elles se sont senties en confiance, ont eu la possibilité de commettre des erreurs sans se sentir jugées et ont bénéficié de rétroactions. Cependant, le moment de la rétroaction est parfois un peu tardif pour leur permettre de se réajuster.

Pour le prochain stage, elles maintiennent l'idée de nommer le trouble, de nouer une relation positive avec leur nouveau maître de stage et de maintenir celle établie avec leur superviseur, qui est un soutien porteur pour elles. Elles souhaitent aussi poser plus de questions et le faire plus tôt.

En outre, au niveau externe, elles confirment avoir bénéficié d'un entourage proche très soutenant et disponible et le considèrent comme nécessaire.

## 4.3. Ressources matérielles liées à l'institut de formation, à l'école de stage et ressources externes

Au niveau des outils évoqués spontanément par les stagiaires lors du premier entretien, elles abordent exclusivement le format du canevas de préparation, les aménagements proposés par le service inclusif et les outils technologiques.

### 4.3.1. Avant le stage

Au niveau de l'institut de formation, les étudiantes s'expriment essentiellement sur le canevas imposé. Celui-ci est perçu comme un outil qui pourrait être aidant pour la planification, mais dont le format imposé par l'institut de formation est jugé trop rigide, peu adapté aux besoins et très chronophage. Il constitue plutôt un frein pour les stagiaires qu'un levier réel.

Deux étudiantes reconnaissent un certain soulagement par rapport à l'aménagement proposé au niveau d'une tolérance par rapport à l'orthographe dans les canevas de préparations, mais Ariane et Elza considèrent que ce n'est pas suffisant pour se sentir vraiment à l'aise et estiment que les exigences autour du canevas restent trop strictes malgré l'aménagement.

Au niveau des ressources matérielles externes, Ariane et Elza évoquent les outils technologiques comme *ANTIDOTE*, *SCRIBENS*, *WORD IMMERSIVE*, *SPRINT*<sup>5</sup> pour gérer leur orthographe. Cependant, Eline et Elza estiment ne pas avoir le temps de s'approprier ces outils pour réellement les exploiter efficacement.

#### 4.3.2. *Après le stage*

Lors du second entretien, les stagiaires confirment leurs difficultés par rapport aux canevas et aux aménagements. Le canevas, tel qu'il est proposé, est remis en question et elles évoquent leur volonté de retravailler sa structure afin qu'il corresponde à leurs besoins.

Au niveau externe, elles expriment aussi leur intérêt pour les outils technologiques et une envie de s'y plonger plus particulièrement dans une période moins chronophage pour elles. Eline exprime bien éprouver des difficultés à lâcher ses habitudes de fonctionnement qui prennent du temps, mais qui la rassurent.

Moi j'utilise le Word 2007 puisque le 365 je l'utilise sans vraiment l'utiliser et je trouve que moi j'ai toujours appris sur le 2007 et j'ai mes repères... Je ne vais pas dire que ça me prend un peu plus de temps mais... Disons que je dois encore me familiariser avec l'outil et je n'ai pas le temps actuellement de me familiariser avec l'outil. Donc je me dis bon j'ai compris, je fais comme d'habitude (Eline).

## 5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Rappelons que nous souhaitons identifier les ressources sur lesquelles les SSH s'appuient pour gérer leur planification lors du premier stage actif et pointer ce qu'elles identifient comme pistes de régulation pour améliorer la gestion des préparations lors du stage suivant.

Il s'agit pour nos participantes d'une période sensible, énergivore et stressante, mais n'est-ce pas le cas de tout étudiant qui vit son stage ? Le stage est une activité complexe qui nécessite de mobiliser tant les savoirs théoriques que pratiques et de les mettre en lien (Caron et Portelance, 2017 ; Maes *et al.*, 2021). C'est aussi l'occasion d'expérimenter la réalité du métier et d'y poser un regard réflexif (Pentecouteau, 2012). C'est une période particulièrement compliquée à gérer pour les SSH, qui se sentent sous pression de réussir et qui éprouvent une forte anxiété (Dufour *et al.*, 2019 ; Phillion *et al.*, 2016).

Concernant les moyens mis en œuvre pour planifier, nous avons relevé que les SSH comptent sur leur motivation forte ; elles savent qu'elles doivent anticiper et le font dès leurs préparatifs de stage. Elles comptent sur leur créativité et s'appuient sur leur MS, leur superviseur et leur entourage. Elles sont préoccupées par des éléments en lien avec la matière et la didactique (alignement pédagogique, maîtrise de la matière, formulation des consignes), reconnaissent leur importance et projettent d'investir ces aspects, ce qui rejoint des préoccupations similaires autour du critère de confort observées en Bloc 2 par Deprit et ses collaboratrices (2019).

Pour les trois stagiaires en réussite, elles n'hésitent pas à se faire aider. Elles accordent une importance à la qualité de la relation avec le MS, sollicitent leurs rétroactions et elles comptent sur le superviseur comme soutien moral.

Tout comme nos étudiantes le soulignent, Deprit et Van Nieuwenhoven (2021a) mettent également en évidence l'importance de recevoir des rétroactions assez rapidement pour se réajuster. Il serait toutefois pertinent d'investiguer le type de rétroactions que les étudiantes souhaiteraient et qui serait les plus porteuses par rapport à leur trouble (Rodet, 2000), ce qui n'a pas été relevé dans notre présente étude.

<sup>5</sup> Outils supports à la lecture et au langage écrit (orthographe, syntaxe), <https://www.sprintplus.be/fr> ; <https://support.microsoft.com/en-gb/office/use-immersive-reader-in-word-a857949f-c91e-4c97-977c-a4efcaf9b3c1>; <https://www.scribens.fr/> .

Nous constatons, au niveau des réseaux, que nos stagiaires demeurent ciblées dans leur propos sur les relais micro (maîtres de stage et superviseurs), sans évoquer les autres ressources potentielles au niveau méso et macro. Cela confirme les données de Deprit et Van Nieuwenhoven (2018), qui montrent que les stagiaires privilégient surtout l'expérience du maître de stage ainsi que ses ressources pratiques. Elles évoquent par ailleurs le relais par les pairs (autres étudiants) et les réseaux sociaux, ce qui n'a pas du tout été mentionné par les étudiantes de notre panel, à l'exception d'une participante qui souhaiterait davantage de collaborations entre pairs.

Néanmoins cette importance accordée au maître de stage et au superviseur conforte différents écrits estimant qu'une relation de qualité est importante à investir pour tous les stagiaires, mais particulièrement pour les SSH (Dufour *et al.*, 2019; Philion et Bourrassa, 2023). Nous constatons pour l'étudiante qui n'a pas presté son stage, de nombreuses attentes vis-à-vis des accompagnateurs mais aussi de fortes réticences à demander de l'aide, ce qui rejoint certains constats observés dans la littérature (Dufour *et al.*, 2019 ; Philion *et al.*, 2019).

C'est à ce titre que l'instauration d'une relation de confiance entre les accompagnateurs et les stagiaires est un élément clé dans la réussite des stages (Colognesi *et al.*, 2018). Il s'agit pour les accompagnateurs de stage de faire preuve de bienveillance, de moduler leur posture selon les besoins (Colognesi *et al.*, 2018), mais aussi de soutenir l'élaboration du lien entre la théorie et la pratique et de proposer des rétroactions adaptées (Maes *et al.*, 2023). Ces liens pourront être facilités en stimulant l'analyse réflexive des stagiaires (Buysse et Vanhulle, 2009).

Dans le cadre de l'accompagnement des SSH, il s'agit de proposer d'emblée un cadre ajusté qui permette de partager les responsabilités avec le stagiaire, partie prenante du projet, et d'instaurer avec lui un climat de confiance réciproque (Philion et Bourrassa, 2023). Les aménagements possibles doivent être concertés et tenir compte des besoins propres au stagiaire, sans omettre les exigences du stage (Philion et Bourrassa, 2023). Mais, étant donné les difficultés relevées par les accompagnateurs de SSH pour se sentir à l'aise dans l'accompagnement (Lebel *et al.*, 2016), il est important de former ceux-ci afin qu'ils comprennent finement le mode de fonctionnement et les besoins spécifiques de chaque SSH qu'ils accompagnent, et de construire en concertation avec eux un cadre bienveillant et adapté (Dondeyne *et al.*, 2024).

Au niveau de leurs ressources personnelles, nous constatons que les stagiaires tiennent compte de leur trouble et développent différentes stratégies pour gérer la formulation écrite et l'orthographe notamment. Elles manifestent une volonté de se conformer à l'attendu et sont soucieuses que leurs écrits soient compréhensibles pour les autres. Toutefois, elles questionnent la rigidité des exigences autour de la forme et du contenu des canevas. Elles anticipent beaucoup, mais gérer l'orthographe de manière autonome est compliqué, ce qui les oblige à solliciter leur entourage proche, parfois dans des conditions de forte pression temporelle, entraînant une augmentation du stress et de l'anxiété. Les trois stagiaires en réussite de stage ont pu compter sur un entourage proche très porteur et aidant, ce qui rejoint les constats relevés par ailleurs notamment par rapport à l'importance du soutien émotionnel et affectif apporté par les proches (Philion *et al.*, 2023).

L'utilisation des outils technologiques est présente, mais limitée à ce qu'elles maîtrisent. Pour les exploiter, elles ont besoin de les utiliser régulièrement mais indiquent que cela nécessite du temps d'appropriation. La période de stage étant une tâche complexe, elle est particulièrement énergivore pour les SSH (Dufour *et al.*, 2019). La recherche d'équilibre selon un principe de viabilité (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021a) explique le peu d'investissements de ces outils (Dufour *et al.*, 2019).

Lors du bilan du stage, les stagiaires se mettent en projet d'adapter leurs pratiques en vue du second stage, mais ne comptent pas modifier leurs stratégies habituelles, sur lesquelles elles s'appuient et qui les rassurent, même si elles sont énergivores et moins efficaces. En faisant le lien avec ce que Malo (2011) évoque concernant les schèmes d'action, elles vont surtout intensifier certaines stratégies déjà mises en place au premier stage plutôt que développer de nouveaux schèmes d'actions. Elles projettent notamment d'investir encore davantage sur l'anticipation. Au niveau matériel, certaines souhaitent aussi investir les outils technologiques et, en ce sens, étendre les actions qu'elles mettent déjà en place en testant de nouveaux outils. Elles comptent aussi poursuivre leurs stratégies de sollicitation de l'entourage et s'appuient fortement sur leur MS et leur superviseur, qu'elles souhaitent solliciter encore davantage pour des rétroactions, et ce, le plus tôt possible.

Enfin, nos stagiaires restent en questionnement et en demande de souplesse par rapport aux canevas exigés par la HEP, qu'elles considèrent comme un vrai frein. Elles insistent sur la nécessité de repenser des aménagements plus porteurs que ceux qui leur sont proposés. D'ailleurs, elles indiquent exploiter d'autres outils (fiches) que les

canevas lors du stage, ce qui interroge l'utilité perçue de ces supports. La tension réside entre l'attendu du stage et le besoin des étudiantes, qui doivent s'équilibrer pour permettre la pleine participation au stage.

## 6. CONCLUSION

Notre objectif était d'identifier les ressources sur lesquelles les SSH s'appuient pour gérer leur planification lors du premier stage actif et pointer les freins et les leviers pour réguler la gestion des préparations en vue du stage suivant.

Les étudiantes mobilisent des ressources pour leur stage (motivation, persévérance, astuces, anticipation) et tiennent compte de leur connaissance de leur trouble et de leurs besoins. Après la prestation de leur premier stage, elles ont appris à intensifier ce qu'elles mettaient déjà en place et à miser davantage sur l'anticipation et la sollicitation, tant de leur MS que de leur superviseur. En ce sens, nous pouvons observer des transformations dans leurs schèmes de compréhension et d'action. Elles se mettent en projet de prendre le temps d'investir les outils technologiques et de se les approprier, conscientes que cela pourrait les soulager. Mais il demeure des blocages liés aux pressions qu'elles ressentent et qui se cristallisent sur les exigences liées au canevas, sur lesquels elles rédigent leurs préparations. Le canevas de préparation n'est pas perçu comme un outil utile au stagiaire, mais plutôt comme une contrainte engendrant lourdeur, fatigue et stress. Il s'agit plutôt de respecter un attendu institutionnel dans lequel elles sont prêtes à s'engager si cela contribue à la réussite de leur stage.

Par ailleurs, elles utilisent des stratégies qui les rendent dépendantes de leur entourage, souvent dans l'urgence, ce qui est un facteur de stress et ne leur permet pas de tendre vers l'autonomie. En ce sens, nous pouvons estimer que le canevas de préparation imposé par la HEP peut être considéré comme un frein sérieux et un facteur environnemental (Fougeyrollas, 2004) qui handicape la bonne marche du stage. Les stagiaires suggèrent davantage de souplesse. Aménager les canevas de préparations nécessiterait alors un partenariat plus important entre le service inclusif, le superviseur, le maître de stage et le stagiaire. En effet, il s'agit de négocier et de coconstruire avec chaque stagiaire un modèle de canevas qui corresponde à ses besoins, tout en respectant les attendus du stage (Philion et Bourrassa, 2023). Ceci implique de l'anticipation et une bonne communication entre les partenaires pour convenir d'un modèle qui permette de diminuer l'énergie que les SSH dépensent à se conformer à un canevas qui ne leur convient pas et ainsi favoriser le développement de l'articulation théorie-pratique (Caron et Portelance, 2017).

Cela implique aussi que tant les MS que les superviseurs soient préparés à faire preuve de souplesse, tout en tenant compte des exigences du stage. Pour ce faire, sachant que ceux-ci se sentent souvent en manque de ressources face aux ESH (Philion *et al.*, 2016) et reçoivent peu de formation à l'accompagnement des stages (Colognesi *et al.*, 2018), il s'agit de prévoir des dispositifs pour à la fois informer et former à l'accompagnement, mais aussi sensibiliser aux besoins particuliers des SSH. C'est d'autant plus important que les quatre stagiaires interrogées se mettent en projet pour le stage suivant, de solliciter plus tôt et de manière plus soutenue leur maître de stage ainsi que leur superviseur. Construire une relation de confiance est donc vraiment essentiel pour les SSH (Philion et Bourrassa, 2023).

Il serait utile d'approfondir nos recherches et de ne pas nous limiter à une seule institution. Nous pourrions nous intéresser notamment aux superviseurs et aux maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires. Nous avons, en ce sens, le projet de poursuivre la réflexion en dyade entre stagiaires et superviseurs afin de mettre en place des aménagements des canevas de préparations porteurs et repenser les modalités d'accompagnement non seulement pour les SSH mais aussi pour l'ensemble des étudiants.

## 7. RÉFÉRENCES

- ARES. (2023). *Rapport d'activités 2021-2022: Septembre 2021 – septembre 2022*. Bruxelles: ARES. [https://www.ares-ac.be/images/publications/rapports-d-activites/ARES-RA-2021-2022-ALL\\_Web.pdf](https://www.ares-ac.be/images/publications/rapports-d-activites/ARES-RA-2021-2022-ALL_Web.pdf)
- Bergeron-Leclerc, C. et Simard, È. (2019). Repenser l'accompagnement des stagiaires en travail social en situation de handicap. *Phronesis*, 8(1), 96–110. <https://doi.org/10.7202/1066587ar>
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225–242. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34–49. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Charlier, È. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. De Boeck.
- Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *e-JIREF*, 4(2), 27–46.
- Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire : le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion professionnelle et en cours de carrière* (pp. 29-44). Presses universitaires de Louvain.
- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L. A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 46-72. <https://doi.org/10.7202/1036172ar>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.3266>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Un impusleur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- Deprit, A., März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources mobilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel ? *Swiss Journal of Educational Research*, 41(1), 222–241. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.14>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726–752. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3284>
- Dondeyne, S., De Hoe, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2024). Accompagner les stagiaires en situation de handicap : la position des superviseuses et superviseurs. *Éducation et francophonie*, 52(1). <https://doi.org/10.7202/1111732ar>

- Dufour, F., Dondeyne, S., Van Nieuwenhoven, C. et Piché Richard, A. (2019). Les mesures d'accommodements et d'accompagnement perçues par des étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'enseignement en Belgique et au Québec. *Phronesis*, 8(1), 81–95. <https://doi.org/10.7202/1066586ar>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. FeniXX.
- Fortier, M. P. et Bergeron, G. (2016). Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université. *Le tableau : échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire, Université du Québec*, 5(3), 1–2. [https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/68/1/letableau\\_v5\\_n3\\_educationinclusive.pdf](https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/68/1/letableau_v5_n3_educationinclusive.pdf)
- Fougeyrollas, P. (2004). Définition de la participation sociale selon le PPH. *Développement humain, handicap et changement social*, 13(1–2), 9.
- Lebel, C., Bélaïr, 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>
- Maes, O., Deprit, A., Blondeau, M., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27(1), 117–136. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.302>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.786>
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237–255. <https://doi.org/10.7202/1008985ar>
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : Une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9375751>
- Monfette, O. (2021). Comment la situation de handicap a teinté le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement. *Formation et profession*, 29(1), 1–13. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.534>
- Parlement de la communauté française. (2014). Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif (9 avril 2014). *Moniteur belge*, 39922. [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39922\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39922_000.pdf)
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Pédagogiques (Montréal)*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Phillion, R. et Bourassa, M. (2023). Un modèle d'accompagnement de stagiaires en situation de handicap. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.5254>
- Phillion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C. et Lebel, C. (2023). Stratégies à déployer par les étudiants en situation de handicap en stage et accompagnement souhaité. *Formation et profession*, 31(3), 1–15. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.845>

- Philion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C. et Vivegnis, I. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 7(1-2), 64-80.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Philion, R. et Vivegnis, I. (2018). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : des problématiques vécues aux mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. Communication présentée au 43<sup>e</sup> Congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal, Québec.
- Reed, M. J., Lewis, T. et Lund-Lucas, E. (2003). Accès à l'éducation postsecondaire et aux services pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage : points de vue d'étudiants, d'anciens élèves et de parents de deux universités de l'Ontario. *Perspectives de l'enseignement supérieur*, 2(2), 50-65.
- Robert, J., Deburme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45. <https://doi.org/10.7202/1036171ar>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances*. <https://edutice.hal.science/edutice-00000482/document>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-146). ERPI.
- Scheepers, C. (2013). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 8798. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0087>
- Webb, K. W., Patterson, K. B., Syverud, S. M. et Seabrooks-Blackmore, J. J. (2008). Evidence-based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, 16(4), 192-206.