

Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement
Bioecological Analysis Of Teaching Trainees' Difficulties And Professional Development

Adel Habak, Jean-François Desbiens, Enrique Correa Molina and Brigitte Caselles-Desjardins

Volume 56, Number 1, Winter 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087051ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1087051ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Habak, A., Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. & Caselles-Desjardins, B. (2021). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 107–127. <https://doi.org/10.7202/1087051ar>

Article abstract

Considered a central component of teacher training, the internship represents a professionalization situation. However, difficulties experienced by trainees may influence this potential. During the semi-structured interviews, associate teachers (n = 7) seemed to attribute the difficulties mainly to trainees while trainees (n = 14) and supervisors (n = 9) link more causes to the environment. Our results suggest a shared responsibility between concerned individuals and organizations. Based on the bioecological theory and its environments, primary dyad and development constructs, our avenues of reflection tackle initial training, support and internship methods.

© Faculty of Education, McGill University, 2022



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

The logo for Érudit, featuring the word 'Érudit' in a red, lowercase, sans-serif font.

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

ANALYSE BIOÉCOLOGIQUE DES DIFFICULTÉS ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT

ADEL HABAK, JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, ENRIQUE CORREA MOLINA et BRIGITTE CASELLES-DESJARDINS *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Composante centrale de la formation en enseignement, le stage représente une situation de professionnalisation. Or, des difficultés éprouvées par les stagiaires influencent ce potentiel. Lors d'entrevues semi-dirigées, des enseignants associés ($n = 7$) semblent lier les difficultés principalement aux stagiaires. Toutefois, des stagiaires ($n = 14$) et des superviseurs ($n = 9$) identifient plus de causes apparées à l'environnement. Nos résultats suggèrent une responsabilité partagée entre les individus et les organisations concernés. Basées sur la théorie bioécologique et les construits d'environnements, de dyade primaire et de développement, nos pistes de réflexion abordent la formation initiale, l'accompagnement et les modalités de stage.

BIOECOLOGICAL ANALYSIS OF TEACHING TRAINEES' DIFFICULTIES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT. Considered a central component of teacher training, the internship represents a professionalization situation. However, difficulties experienced by trainees may influence this potential. During the semi-structured interviews, associate teachers ($n = 7$) seemed to attribute the difficulties mainly to trainees while trainees ($n = 14$) and supervisors ($n = 9$) link more causes to the environment. Our results suggest a shared responsibility between concerned individuals and organizations. Based on the bioecological theory and its environments, primary dyad and development constructs, our avenues of reflection tackle initial training, support and internship methods.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) identifie le développement professionnel des enseignants comme un facteur important de la réussite des élèves (MÉES, 2017). Assujettis à des considérations de contenu, de programme, de temps, d'engagement et de posture des personnes étudiantes stagiaires (PES) ainsi que de qualité de l'accompagnement, les stages offrent aux PES des occasions de développement professionnel (Desbiens et coll., 2018). Desbiens et coll. (2015) soulignent que la qualité des stages influence celle

des apprentissages professionnels des PES. À l'instar de Spallanzani et coll. (2017), nous considérons les stages comme une composante importante de la formation initiale des enseignants et une occasion d'insertion progressive dans la profession. Ainsi, la qualité des stages influence le développement professionnel des futurs enseignants et ultimement, la réussite des élèves. Néanmoins, les stages comportent leur lot de difficultés. Avant d'aborder les difficultés proprement dites, attardons-nous aux caractéristiques des recherches dans ce domaine.

Dans les premières étapes de notre recension d'écrits scientifiques sur les difficultés en stage (Habak, 2020), nous avons identifié 60 recherches empiriques dont 48 (80,0 %) rapportent les points de vue des PES (Deasy et coll., 2014). Dans l'ensemble, 35 recherches (58,3 %) rapportent le point de vue d'un seul type d'acteurs, 15 recherches (25,0 %) celui de deux types d'acteurs et 10 recherches (16,7 %) celui de trois types d'acteurs. Dans l'ordre, ce sont les points de vue des PES, des personnes enseignantes associées (PEA) et des personnes superviseuses universitaires (PSU) qui sont privilégiés. En référant à la notion d'environnement (Bronfenbrenner, 1979), nous pouvons dire que ces recherches sont centrées sur les points de vue de deux types d'acteurs appartenant à l'environnement proximal qu'est la classe. Les recherches semblent négliger les points de vue des acteurs d'environnements distants dont l'université, la commission scolaire (CS) et le gouvernement. Aussi, les recherches consultées paraissent offrir un portrait parcellaire et des analyses en silos des difficultés en stage.

Néanmoins, les documents recensés signalent des difficultés de divers ordres dont des actions, des attitudes, des comportements, des connaissances ou des compétences. Parfois, le terme renvoie à un manque de planification de la PES, à une relation conflictuelle entre PES et PEA (Mozen, 2005; Patrick, 2013), à une méconnaissance de la matière enseignée ou à une tenue vestimentaire inappropriée (Wilkins et coll., 1981). Des recherches associent des difficultés à d'autres composantes des environnements dont les modalités d'organisation des stages, les protocoles de supervisions (Montecinos et coll., 2015), ou les ententes entre les universités et les CS (Mrika et coll., 2014). Bien que les auteurs ne semblent pas s'entendre sur la notion de difficulté, plusieurs effets sont identifiés.

Selon Desbiens et coll. (2015), les situations difficiles en stage peuvent mener les PES à ressentir de la fatigue¹ et de la confusion. Luhanga et coll. (2014) signalent des sentiments d'anxiété, de perte de motivation et d'engagement dans leur stage ainsi qu'un manque de confiance en soi chez des PES qui risquent d'échouer leur stage. Poulsen (2012) rapporte des sentiments de colère, de nervosité et de peur chez des PES ayant échoué leur stage. La révision du choix de carrière est également constatée (Bullock et Russel, 2010). De plus, des PEA et des PSU expriment des sentiments d'inconfort et des questionnements, surtout au moment d'évaluer des PES faisant face à l'échec (Fives et coll., 2007). Selon Malo (2014, p. 42), des élèves du secondaire perçoivent que « leur réussite scolaire et leur confort sont mis en jeu par la présence d'un stagiaire ». Ainsi, des effets des

difficultés en stage se manifestent chez les membres de la triade et possiblement chez les élèves. Nous considérons l'échec au stage comme un des effets les plus conséquents pour les PES.

Aux États-Unis, pour Schmidt et Knowles (1995), la perception d'échec de la part des PES est considérée comme un échec, alors que d'autres retiennent les abandons ou les retraits de stage qu'ils soient ou non consignés au bulletin (Harwood et coll., 2000, p 36). Tracy et coll. (1998) ne tiennent compte que de la présence d'une mention officielle d'échec. Au Canada, Chudleigh et Gibson-Gates (2010) estiment le taux d'échec à 4 % pour l'Ontario ($n = 729$). Or, Poulsen (2012) a estimé ce taux à 5 % pour l'Alberta ($n = 911$) alors que Lebel et coll. (2012) l'ont estimé à 10 % pour le Québec ($n = 1822$). Il appert que les définitions de l'échec de même que les méthodes de sa comptabilisation divergent selon les auteurs. Ceci augmente les risques de confusion et d'imprécision lors de la comparaison, de la compilation et de la synthèse des recherches.

En résumé, nous constatons que :

- La qualité des stages influence l'apprentissage et le développement professionnel des futurs enseignants.
- Les difficultés éprouvées par les PES semblent avoir des effets négatifs sur les membres de la triade et possiblement sur les élèves.
- L'échec au stage et la révision du choix de carrière sont au nombre des effets potentiels de ces difficultés.
- Les recherches dans le domaine semblent marquées par quelques confusions et une vision parcellaire de la situation de stage.

Dans le cadre de notre recherche, ces constats nous mènent à considérer les points de vue de divers acteurs impliqués, à situer la notion de difficulté en fonction des composantes des environnements qui entourent la PES, et à mettre en tension les difficultés et leurs effets potentiels sur le développement professionnel des PES. À l'instar de Crahay (2006), nous pensons qu'une approche écosystémique favorise l'analyse des difficultés éprouvées par les PES et leur influence potentielle sur le développement de ces dernières. Ainsi, notre recherche s'intéresse aux environnements qui entourent la PES incluant leurs composantes, leurs caractéristiques, leurs interactions et leur évolution. Pour ce faire, nous retenons la théorie bioécologique de Bronfenbrenner (1979) qui s'inspire des travaux de Lewin (1935) et de Vygotsky (2011).

CADRE THÉORIQUE

La théorie bioécologique (Bronfenbrenner 1979; 2001) vise à situer le développement humain en fonction des éléments qui composent les environnements qui entourent la personne en développement. Le processus développemental est décrit à travers des systèmes d'interactions entre ces

composantes. L'image de poupées russes est souvent évoquée. La situation de stage implique un grand nombre de systèmes. Les interactions entre les composantes de la classe où se déroule le stage, les interactions entre ces composantes et celles des cours à l'université, et finalement les interactions entre ces dernières et les composantes de l'environnement familial n'en sont que quelques exemples. C'est donc en accord avec Lewthwaite (2011) que nous n'utiliserons que la notion d'environnement dans notre analyse.

Nous décrivons la situation de stage à travers les construits de sphère de vie et d'environnement. Le processus développemental est ensuite situé au regard des notions d'apprentissage, de compétence, de dyade primaire et d'activité molaire. Afin d'éviter des confusions potentielles (Habak, 2020), nous précisons le sens dans lequel nous utilisons les expressions « difficulté éprouvée » et « cause attribuée ». Les objectifs de recherche sont ensuite exprimés en fonction de ces construits.

Les environnements entourant le stagiaire et leurs composantes

La PES joue minimalement trois rôles. Elle est une étudiante à l'université, une stagiaire à l'école et un individu membre d'une famille. Nous inspirant des travaux de Absil et coll. (2012), de Bronfenbrenner (2005), de Bronfenbrenner et Ceci (1993), de Bronfenbrenner et Evans (2000) et de Bronfenbrenner et Morris (1998), nous situons la PES dans trois sphères de vie : scolaire, universitaire, et personnelle. Dans chacune de ces sphères, la PES fait partie d'environnements proximaux dont la classe, les cours universitaires et son environnement familial et social. La PES est également entourée d'environnements distants, dont elle ne fait pas partie comme la structure universitaire, la CS et le ministère de l'Éducation. Ces environnements sont considérés dans la mesure où ils influencent le déroulement du stage.

Ces environnements sont constitués de quatre types de composantes. Alors que Bronfenbrenner (1979) utilise le terme personnes, nous préférons référer aux agents (A). Ce terme réfère aux acteurs : PEA, élèves, PSU, pairs, professeurs universitaires, famille, structures, comités, organisations. Il réfère également aux objets (matériel pédagogique, local de classe), aux symboles (langage), et aux conventions (règles de classe). Les agents² forment le premier type de composantes. Ensuite, les processus (P), soit les interactions entre les composantes, sont considérées comme des composantes en elles-mêmes. Les caractéristiques de toutes ces composantes forment le contexte (C) de l'environnement. Finalement, le temps (T), plus spécifiquement l'évolution dans le temps de l'ensemble de ces composantes et de leurs caractéristiques constitue la dernière composante de l'environnement. Ces composantes (PACT) doivent être considérées selon le point de vue de la PES en autant qu'elles influencent son développement professionnel (Bronfenbrenner, 1974; Lewin, 1931). D'ailleurs le construit de développement fait l'objet de la section suivante.

Le processus développemental

Afin de situer la notion de développement, cette section décrit les construits d'apprentissage, de développement de compétence, de processus proximal, d'activité molaire et de dyade primaire.

L'apprentissage est associé à l'acquisition et à l'utilisation de connaissances dans des contextes précis (Vygotsky, 2011). Le développement de compétences s'effectue et se reflète par l'utilisation d'habiletés, de connaissances et par la mobilisation des ressources disponibles afin d'agir et d'adopter des attitudes et des comportements de manière consciente, intentionnelle, réussie, efficace, efficiente et récurrente dans divers contextes réels (Bronfenbrenner, 1979; Martinet et coll., 2001; Lewin, 1935).

Plus précisément, le développement s'effectue à travers des processus proximaux soit des interactions réciproques et de plus en plus complexes entre la PES et les autres composantes des environnements immédiats et externes qui se déroulent régulièrement sur des périodes suffisamment longues. À titre d'exemple, les actions de la PEA, le matériel pédagogique disponible, et les règles de classe existantes orientent les interventions de la PES. En retour, en négociant des ajustements des actions avec la PEA, en adaptant le matériel pédagogique et en modifiant des règles de classe, la PES agit sur les caractéristiques de ces composantes et altère le contexte de la classe. Afin de situer le développement de la PES, il nous faut tenir compte des processus présents et de ceux en voie de maturation (Vygotsky, 2011).

L'utilisation consciente d'habiletés ou de connaissances doit s'effectuer dans le cadre d'activités significatives pour la PES et durables dans le temps. Ces activités dites molaires sont associées à une intention d'atteindre un but qui dépasse le geste immédiat (Bronfenbrenner, 1979; Lewin, 1935). Elles constituent la principale source d'influence sur la PES. Les processus proximaux et les activités molaires sont favorisés si la PES et la PEA forment une dyade primaire. Pour cela, trois conditions s'imposent : (a) l'absence de conflit entre les deux; (b) l'augmentation du niveau de réciprocité des sentiments positifs; et (c) le transfert graduel de la balance de pouvoir en faveur de la PES (Bronfenbrenner, 1979). Par exemple, une PES et sa PEA forment une dyade primaire lorsque leur relation est positive et que la PES a l'occasion de prendre de plus en plus de décisions lors de la planification commune d'une séquence de cours. Le processus développemental ainsi décrit nous sert à l'analyse des difficultés éprouvées par les PES et à l'identification de leur influence potentielle sur le développement professionnel de celles-ci.

Difficulté éprouvée et cause attribuée

Une PES éprouve des difficultés lorsqu'elle est dans l'incapacité ou qu'elle déploie des efforts importants afin d'agir et d'adopter des attitudes et des comportements de manière intentionnelle, réussie, efficace, et efficiente (Martinet et coll., 2001; Bronfenbrenner, 1979; Lewin, 1935). Ainsi, les difficultés sont exprimées en

fonction de standards attendus de la PES selon les milieux. Ces difficultés se manifestent en contexte réel d'enseignement dans une ou plusieurs dimensions de ses rôles de stagiaire (tâches d'enseignement) ou d'étudiant (remises de travaux universitaires). Le référentiel des compétences professionnelles en enseignement (Martinet et coll., 2001) est invoqué pour le classement des difficultés éprouvées liées aux compétences d'enseignement de la PES.

Dans le présent article, le terme « cause attribuée »³ renvoie aux caractéristiques de toutes les composantes PACT des environnements entourant la PES si ces caractéristiques sont sources ou catalyseurs de difficultés éprouvées par la PES. Une santé fragile de la PES, un manque d'engagement de son accompagnateur ou du matériel insuffisant peuvent en être des exemples pourvu qu'ils soient des causes attribuées aux difficultés éprouvées par la PES. Le Cadre de référence pour la formation des enseignants associés est mis à contribution pour le classement des causes attribuées aux PEA, et le Cadre de référence pour la formation des superviseurs universitaires est utilisé pour celles appariées aux PSU (Portelance et coll., 2008).

Objectifs de recherche

Nous avons situé la notion de difficultés et de causes attribuées en fonction des composantes PACT des environnements qui entourent la PES. Notre premier objectif de recherche⁴ est d'identifier, en fonction des composantes PACT, les difficultés éprouvées par les PES et les causes qui leurs sont attribuées selon des PES, des PEA, et des PSU impliquées dans des programmes d'enseignement au préscolaire et au primaire au Québec.

Parallèlement, le développement est décrit en fonction des processus entre la PES et les composantes PACT des environnements qui l'entourent. Ainsi, la notion de développement interpelle celles de difficultés, de causes attribuées, de composantes et de processus. Notre deuxième objectif est d'analyser, au regard de la théorie bioécologique, l'influence potentielle des difficultés éprouvées et des causes attribuées sur le développement professionnel des futurs enseignants.

MÉTHODOLOGIE

L'entrevue semi-dirigée favorise l'accès aux perceptions des participants et à la dimension affective liée au sujet abordé (Van der Maren, 1996). Les interactions souples qui lui sont associées facilitent l'approfondissement des propos des participants (Savoie-Zajc, 2009). Nous avons opté pour cette approche qui convient à notre sujet potentiellement délicat. Cette section décrit les démarches utilisées pour la constitution de notre échantillon ainsi que la composition de celui-ci. Enfin, la collecte et le traitement des données sont abordés.

Échantillon

Nous avons sollicité des responsables de programmes d'enseignement au préscolaire et au primaire d'universités francophones du Québec afin de vérifier leur intérêt à participer à notre recherche. Quatre responsables ont répondu favorablement. Avec la collaboration de leurs équipes, des lettres d'invitation expliquant le projet, ses implications, et le caractère facultatif et confidentiel de leur participation ont été envoyées par courriel aux PES, PEA et PSU qu'il nous a été permis de contacter. Les personnes recrutées devaient avoir vécu des situations difficiles⁵ en stage. Le cas échéant, nous avons effectué des relances téléphoniques. Chaque participant a été en mesure d'en suggérer d'autres. Nous avons utilisé le recrutement critérié, volontaire et par réseau afin de former notre échantillon non probabiliste (Beaud, 2009). En plus d'être non représentatif de la population, cet échantillon nous expose aux biais potentiels imputés au fait que les participants volontaires peuvent avoir des caractéristiques particulières. Enfin, ajoutons que le faible nombre de participants incite à la prudence quant à la possibilité d'étendre nos conclusions à la population visée.

Notre échantillon ($n = 30$), majoritairement féminin (80 %), comporte presque autant de PES (14) que de PEA (7) et de PSU (9) combinées. En termes d'années d'expérience, 75 % des accompagnateurs en cumulent plus de quatre dans leur fonction actuelle. Chacun compte entre une et 10 PES supervisées durant les trois dernières années. Certains participants ont la double fonction de PEA et de PSU et quelques-uns ont relaté leur propre expérience comme stagiaire. Les propos ainsi recueillis sont alors classés selon la fonction principale déclarée aux fins de l'entrevue. Cette multiplicité de postures⁶ a introduit une diversité de points de vue et une dimension temporelle dans leurs propos.

Collecte et traitement des données

Les entrevues se sont déroulées soit en face à face ou par téléphone. Des enregistrements audios ont servi à la transcription des verbatim. La construction des guides d'entrevues ainsi que la conduite des entretiens ont profité d'un processus d'échanges itératif entre les six membres de l'équipe de professeurs-chercheurs et deux intervieweurs analystes. Un document regroupant les thèmes d'entrevue a été distribué aux participants. Cela permettait, pour ceux qui le désiraient, de se préparer à l'entretien. L'enregistrement, l'écoute d'entrevues effectuées par l'autre intervieweur, la prise de notes, les rencontres hebdomadaires puis mensuelles entre les deux intervieweurs et la direction de recherche ont favorisé l'harmonisation de la conduite des entrevues. Le logiciel NVivo 10 a servi à l'extraction et au codage des énoncés. Le logiciel Excel a aidé à la compilation des résultats. Un code alphanumérique et un archivage à accès restreint a permis d'assurer la confidentialité des participants.

Nous avons adopté une approche consensuelle pour l'analyse des données qui s'effectue selon le modèle mixte (C) de L'Écuyer (1990). Les catégories

ont été organisées en un réseau sémantique qui fut mis à l'épreuve à travers un autre processus itératif : le codage d'une dizaine de verbatim, des séances de confrontation des codes accordés par les analystes, et l'analyse ainsi que la critique par l'équipe de professeurs-chercheurs.

Des 30 verbatim analysés, nous avons extrait 545 énoncés, dont 253 proviennent des PES, 206 des PSU, et 86 des PEA. Chaque énoncé est classé dans l'une des 69 catégories et sous-catégories de difficultés et de causes attribuées. Aux catégories prédéterminées par les composantes des environnements et par les trois référentiels de compétences invoqués s'ajoutent des catégories de causes attribuées émergentes. Les catégories prépondérantes et les principaux résultats sont décrits dans la section suivante.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

D'abord, nous mettons en évidence les faits saillants concernant les difficultés éprouvées et les causes attribuées aux PES. Ensuite, nous décrivons les causes attribuées aux autres composantes des environnements. Afin d'alléger le texte, chaque présentation de résultats est suivie d'éléments de discussion.

Une importante mise en garde s'impose : cet article ne traite pas de quantité de difficultés éprouvées ou de causes attribuées, mais bien de la proportion d'énoncés parmi les 545 énoncés retenus appariés à chaque catégorie.

Difficultés et causes liées aux stagiaires

Nous avons regroupé les difficultés liées aux 12 compétences professionnelles des PES selon quatre catégories prédéterminées par le référentiel de compétences en enseignement : acte d'enseignement, identité professionnelle, fondements de l'enseignement, et contexte social et scolaire (Martinet et coll., 2001).

Pour certains participants, une PES qui arrive en retard, qui s'absente, et qui ne respecte pas les consignes fait preuve d'un manque d'éthique.

Elle arrive avec des pantalons déchirés, avec une gomme dans la bouche et elle parle comme elle parle à ses amis. Pour moi, ce n'est pas une bonne éthique de travail. (PEA2)

Certains participants associent à l'éthique professionnelle des difficultés concernant l'assiduité, la ponctualité, le port d'une tenue vestimentaire adéquate, ou le respect des consignes pour l'accomplissement de certaines tâches.

À notre avis, ces exigences ne sont pas d'ordre pédagogique et s'appliquent à l'ensemble du personnel d'une école. Leur niveau de complexité s'avère moindre que, par exemple, le pilotage d'une activité d'enseignement. Toutefois, ces exigences sont enchâssées dans les trois compétences de la Formation préparatoire au travail (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Nous utilisons donc le terme « compétences d'emploi » pour décrire cette catégorie

émergente. La catégorie touchant aux caractéristiques biopsychologiques des PES renvoie à leur disposition et leur santé physique et mentale (Bronfenbrenner et Morris, 1998). La catégorie de sphères de vie personnelle regroupe les causes attribuées aux situations personnelles, familiales et financières des PES. Toutes ces catégories sont explicitées avec des exemples concrets dans les paragraphes suivants.

Le Tableau 1 indique les proportions d'énoncés associés à chaque groupe de catégories de difficultés éprouvées ou de causes attribuées à la PES. Les catégories sont classées par ordre décroissant des proportions avec lesquelles les PES ont abordé chacune d'elles. Par exemple, 14,2 % des énoncés des PES, soit 36 énoncés sur 253, associent des difficultés aux compétences liées à l'acte d'enseignement.

TABLEAU 1. Proportion d'énoncés par type de participant par catégorie de difficulté et de cause liées aux PES

Catégories de difficultés et de causes	PES		PSU		PEA	
	n = 14		n = 9		n = 7	
	énoncés		énoncés		énoncés	
	n = 253		n = 206		n = 86	
	f	f%	f	f%	f	f%
Compétences: Acte d'enseignement	36	14,2%	49	23,8%	19	22,1%
Caractéristiques: biopsychologiques	21	8,3%	27	13,1%	8	9,3%
Caractéristiques: Sphères de vie personnelle	18	7,1%	6	2,9%	8	9,3%
Compétences: Identité professionnelle	13	5,1%	28	13,6%	7	8,1%
Compétences: Fondements de l'enseignement	12	4,7%	9	4,4%	11	12,8%
Compétences: Emploi	7	2,8%	7	3,4%	14	16,3%
Compétences: Contexte social et scolaire	7	2,8%	3	1,5%	1	1,2%
Total	114	45,1%	129	62,6%	68	79,1%

Tout d'abord, soulignons une relative similitude entre les proportions représentant les propos des PES et des PSU ainsi que certaines divergences avec celles des PEA.⁷ Parallèlement, notons que les PEA portent les difficultés des PES au crédit de ces dernières (79,1 % des énoncés) tout comme le font les PSU, mais dans une moindre mesure (62,6 % des énoncés). Quant aux PES, elles reconnaissent leur propre rôle avec 45,1 % des énoncés, mais témoignent de la responsabilité d'autres composantes avec 54,9 % des énoncés.

Les trois catégories de compétences les plus mentionnées par les PES et les PSU sont liées à l'acte d'enseignement, à l'identité professionnelle ainsi qu'aux fondements de l'enseignement (surtout la maîtrise des contenus et de la langue).

[Je disais :] ce n'est pas assez clair ce que tu donnes, tu n'es pas intervenu dans telle situation. Mais, la difficulté principale... c'est au niveau de la gestion de classe. (PSU 5)

Elle me reprochait aussi de ne pas faire assez de pensée réflexive... mais je ne comprenais pas ce qu'elle voulait dire. [...] Mes réflexions n'étaient pas assez poussées. (PES 9)

Je pouvais lui demander de faire un enseignement sur le déterminant, elle mélangeait ça avec des adjectifs. (PEA 4)

Les propos des participants sur les difficultés liées à l'acte d'enseignement sont cohérents avec ceux de Dufour et coll. (2018) qui pointent des éléments faibles de la formation initiale. Ces compétences sont fréquemment abordées par les formations dédiées aux nouveaux enseignants (Landry et Larocque, 2013). Cette apparente nécessité de poursuivre la formation des nouveaux enseignants au-delà de leur formation initiale nous mène à suggérer l'instauration d'un continuum de formation initiale et continue. Le volet initial ciblerait le développement des trois catégories de compétences mentionnées ci-haut. Le volet continu serait centré sur la consolidation de ces compétences et sur le développement de celles associées au contexte social et scolaire qui regroupent 2,8 % des énoncés ou moins.

L'intégration en formation initiale d'activités de simulation (Kaufman et Ireland, 2016), de formules de concomitance et d'alternance (Kitchen et Petrarca, 2017) augmenterait possiblement les occasions de vivre des activités molaires. Aussi, il serait avantageux que les modalités d'évaluation reflètent la capacité des PES à sélectionner puis à utiliser différentes habiletés dans différents contextes, et ce avec et sans l'aide d'une personne experte⁸ (Bronfenbrenner et Morris, 1998). La formation continue peut contribuer à cette diversification des situations et favoriser la réflexion sur les situations vécues en contexte réel d'emploi (Schön, 1994). Elle donne également l'occasion d'accompagner le novice alors centré sur son rôle d'enseignant et sur le développement des compétences liées à son identité professionnelle sans les difficultés associées au double rôle d'étudiant et de futur enseignant (Maes et coll., 2018) ni celles liées au déséquilibre du pouvoir entre la PES et la PEA (Bronfenbrenner, 1979).

Par ailleurs, 13,1 % des énoncés des PSU (9,3 % pour les PEA et 8,3 % pour les PES) portent sur les caractéristiques biopsychologiques des PES, une faible estime de soi⁹, un manque de confiance ou de maturité, une perception de surcharge de travail, un sentiment d'incapacité à s'organiser ou à réaliser le travail demandé (Klassen et Durksen, 2014), une perception de limitation personnelle, une émotivité ou une timidité exagérée et des problèmes de santé mentale ou physique (anxiété, burnout, surcharge cognitive). Un des participants soulève la délicate question de la capacité d'enseigner de PES ayant bénéficié de mesures de flexibilité, d'adaptation, et de modification (Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires [DASSEC], 2014) durant leur formation initiale. De surcroît, entre 9,3 % des énoncés des PEA (7,1 % pour les PES et 2,9 % pour les PSU) des énoncés concernent les causes attribuées à la sphère de vie personnelle, dont la situation familiale, sociale et financière (Deasy et coll., 2014).

Je n'avais aucune concentration, je n'étais pas capable de dormir. (PES 9)

Je n'ai pas de diagnostic d'anxiété, mais bien de trouble de stress post-traumatique ... et j'ai un tempérament nerveux à la base. (PES 14)

C'est le genre de problème dyspraxie dysorthographe... Je veux bien considérer les différences, mais jusqu'où? ... Il faut qu'elle livre le produit et elle n'est

pas capable. (PSU 3)

C'était leur vie personnelle qui venait empiéter... sur leur disponibilité à être en stage... Elle avait déjà un enfant et elle vivait dans la pauvreté... Pas de conjoint, des responsabilités financières, des grandes difficultés au niveau de son équilibre de vie. (PEA 5)

Dans ces situations, la bonification des services aux étudiants et la sensibilisation des accompagnateurs peuvent contribuer au soutien des PES (Russell et coll., 2013). Puisque les caractéristiques biopsychologiques des PES ont un faible potentiel de changement (Bronfenbrenner, 2005), la question de la pertinence de tests ou d'entrevues de sélection des candidats à l'enseignement se pose (Bents et Anderson, 1991; Luhanga et coll., 2014). Toutefois, l'efficacité de telles mesures est contestée (Eldar et Talmor, 2006). Conséquemment, des études spécifiques sur les effets potentiels des difficultés associées aux caractéristiques biopsychologiques nous semblent pertinentes.

Avec 16,3 % des énoncés, des PEA associent à l'éthique professionnelle (Portelance et coll., 2018; St. Maurice, 2001) des difficultés que nous avons liées aux compétences d'emploi. Or, la description que fait la Formation préparatoire au travail (MELS, 2006) de ce type de comportements et d'attentes pourrait contribuer à d'éventuels efforts d'harmonisation des attentes des milieux universitaire et scolaire. L'explicitation auprès des PES de ces exigences semble souhaitable. En outre, une formation des accompagnateurs à la distinction entre les compétences liées à l'éthique (respect des renseignements confidentiels) et celles liées à l'emploi peut s'avérer pertinente et aidante afin d'orienter leurs rétroactions. Une modulation des critères d'évaluation est également à envisager.

En résumé, les compétences liées à l'acte d'enseignement sont priorisées par tous les participants, suivies par les caractéristiques des PES. Les PEA soulignent plus abondamment que les autres les compétences liées à l'emploi et à l'identité professionnelle. Nos propositions tournent autour de l'instauration d'un continuum de formation intégrant diverses modalités pour la structuration et l'évaluation des activités ainsi que pour la formation et la sélection des acteurs.

Causes attribuées aux composantes autres que les stagiaires

Le Tableau 2 présente les proportions d'énoncés associant des causes aux composantes autres que les PES. Les remarques sur la description du Tableau 1 s'appliquent.

TABLEAU 2. Proportion d'énoncés par type de participant par catégorie de difficulté et de cause liées aux composantes autres que les stagiaires

Catégories de causes	PES		PSU		PEA	
	n = 14		n = 9		n = 7	
	énoncés		énoncés		énoncés	
	n = 253		n = 206		n = 86	
	f	f%	f	f%	f	f%
PEA	63	24,9%	30	14,6%	11	12,8%
Stage	19	7,5%	13	6,3%	0	0,0%
École	15	5,9%	6	2,9%	2	2,3%
Relations	14	5,5%	12	5,8%	3	3,5%
PSU	12	4,7%	1	0,5%	0	0,0%
Université	10	4,0%	13	6,3%	1	1,2%
Gouvernement	3	1,2%	0	0,0%	0	0,0%
Culture	2	0,8%	0	0,0%	0	0,0%
CS	1	0,4%	2	1,0%	1	1,2%
Total	139	54,9%	77	37,4%	18	20,9%

Sauf exception, les participants abordent et ignorent les mêmes catégories. En effet, les compétences et les caractéristiques des PEA sont soulignées par 24,9 % des énoncés des PES. En ajoutant les 5,5 % des énoncés qui concernent les relations PES-PEA (Colognesi et coll., 2018), c'est avec un total de 30,4 % des énoncés que les PES soulignent l'importance du rôle des PEA. D'ailleurs, 20,4 % des énoncés des PSU et 16,2 % de ceux des PEA en font de même.

Il aurait fallu que j'enseigne de sa façon au lieu d'enseigner comme je le voulais. (PES 11)

J'étais sa première stagiaire... je ne me suis pas sentie soutenue... C'était très difficile d'être accompagné adéquatement dans ce contexte-là. (PES 12)

J'aurai aimé avoir de l'aide de mon enseignante, qui m'aurait donné des conseils et tout ça. Mais il n'y en avait pas, de relation. (PES 4)

Des enseignantes associées qui semblent avoir des exigences très élevées auxquelles les stagiaires ne peuvent pas [répondre]. (PSU 6)

[La PES] n'avait pas rencontré d'enseignants associés qui l'avaient amené à se questionner sur le pourquoi qu'elle faisait [sic] telle activité. (PEA 6)

Cette emphase sur le rôle de la PEA concorde avec l'importance que confère Bronfenbrenner (1979) à la dyade développementale. Au premier abord, la formation des PEA (Lapointe et Guillemette, 2015) et leur sélection (Morrison, 2013) ressortent comme des moyens d'agir sur certaines de leurs compétences et caractéristiques. Une révision des cadres de formation des PEA et des PSU (Portelance et coll., 2008) pourrait s'inspirer de la vision bioécologique et du processus de développement qu'elle implique. Parallèlement, les modalités de

placement des PES pourraient être réexaminées afin de favoriser la formation de dyades primaires.

Par ailleurs, les PEA et les PSU abordent peu souvent leurs propres compétences et caractéristiques. Trois PEA ont formulé 11 énoncés (12,8 %) sur leurs propres compétences et caractéristiques ou celles de leurs collègues. Aucune PEA n'a abordé les compétences des PSU, alors qu'une seule PSU a mentionné celles de ses pairs dans deux énoncés (0,5 %).

Ce n'est pas parce qu'on était un très bon enseignant qu'on est nécessairement un bon superviseur. (PSU 8)

Les accompagnateurs sous-estiment-ils leur propre influence sur la qualité de l'expérience de stage? Était-ce trop délicat d'aborder les compétences de leurs pairs ou de leurs collaborateurs? Nous devons rappeler que les participants étaient sollicités afin de discuter des difficultés éprouvées par les PES et non dans le but d'analyser les compétences des accompagnateurs. Il appert que les PES reconnaissent plus ouvertement leur propre implication dans les difficultés que ne le font leurs accompagnateurs. Au demeurant, nous proposons des recherches plus approfondies sur la lecture des PEA de l'ensemble de la situation de stage de même que sur le rôle et l'influence potentielle des PSU sur le développement professionnel des PES.

Les catégories « stage », « école », « université », « gouvernement », « culture », et « CS » représentent les environnements ou les composantes qui n'incluent pas directement la PES. S'y retrouvent les conflits avec le personnel de l'école (Patrick, 2013), le manque de soutien de la direction, les trop grands écarts entre les exigences des différents stages (Montgomery, 2007), les conflits entre les calendriers universitaires et scolaires (Maubant et Roger, 2010), l'inefficacité des mécanismes de sélection des PEA (Morrison, 2013), la faible valorisation des rôles des PEA et des PSU, ainsi que leur surcharge de travail (Zeichner, 1992). Au total, ces catégories regroupent 19,8 % des énoncés des PES, 16,5 % des énoncés des PSU, et 4,7 % de ceux des PEA. En voici quelques extraits.

Pour la première fois dans tout son parcours universitaire, elle voit toute l'ampleur de la tâche ... et pour la première fois où elle doit vivre et prendre en main cette continuité-là, elle est évaluée, à la fin de son BAC. (PSU 8)

J'avais donc deux semaines pour m'améliorer, mais en réalité j'avais seulement une semaine puisque la dernière semaine, il y avait les examens du ministère. (PES 5)

Si une direction d'école n'accepte pas de signer la demande de l'enseignant, bien l'enseignant va retourner la voir... [Les directions] n'osent pas réagir pour ne pas avoir de problème ensuite. (PSU 6)

Le manque de temps qu'on m'offre [sic] pour pouvoir bien accompagner un stagiaire... on constate [sic] une difficulté, on n'a plus grand temps pour se retourner de bord (PSU 8).

À un moment donné je lui ai dit : « ... Je suis dans mes bulletins. On se parlera [plus tard] si tu veux, mais là, c'est fini. ». (PEA 3)

Ces causes attribuées sont tributaires, entre autres, de règles budgétaires, de conventions collectives et de décisions administratives qui relèvent des instances décisionnelles que sont les universités, les CS, et le gouvernement, sans oublier les syndicats et même la culture du milieu de l'éducation. Il nous faut convenir qu'à diverses proportions, les participants – mais surtout les PES – tiennent compte des environnements distants dans leur lecture des situations difficiles en stage. Ainsi identifiées, ces causes attribuées aux éléments de contexte peuvent orienter les décideurs vers des ajustements des modalités de stages et des conditions de travail des accompagnateurs en vue de favoriser le développement professionnel des PES.

En substance, cette section souligne l'influence des éléments de contexte sur la qualité de l'expérience de stage. Les participants nomment directement l'influence du personnel et de l'organisation scolaire ainsi que celle des modalités de stage. Toutefois, les causes attribuées aux CS, au gouvernement, et à la culture du milieu de l'éducation sont indirectement mentionnées. Les causes attribuées identifiées nous mènent à proposer : (a) une formation et une sélection des PEA et des PSU visant à les sensibiliser à ces causes attribuées et à les outiller afin de nuancer leurs interventions et leur évaluation des PES; et (b) que les décideurs révisent les modalités des stages, les mandats et les ressources afin de favoriser la création de dyades primaires et le recours à des activités molaires.

CONCLUSION

L'analyse des résultats révèle que les PES énumèrent des difficultés et des causes apparées à leurs trois sphères de vie. Elles reconnaissent leurs difficultés liées à leurs compétences et à leurs caractéristiques bioécologiques, dont leur santé et leur situation personnelle. Elles pointent également les PEA puis l'université comme exerçant une grande influence sur leur expérience de stage. Les PSU qui participent à deux des trois sphères de vie exposent une vision qui se rapproche de celles des PES. Les PEA concentrent leurs propos sur les PES et mentionnent peu de causes externes à celles-ci. Nous pouvons nous demander si et comment la connaissance ou la participation à un environnement peut influencer l'attribution de causes à ses diverses composantes. Dans l'affirmative, la participation des PEA à la sphère universitaire s'avérerait importante. Nos propositions concernant les membres de la triade abordent principalement des modalités de sélection de formation et d'accompagnement.

En tant que responsable de l'organisation du stage, l'université est la troisième composante la plus souvent mentionnée par les participants après les PES et les PEA. Une organisation des stages qui tient principalement compte des contraintes organisationnelles et administratives ne conduit pas nécessairement à des expériences éducatives ou satisfaisantes (Patrick, 2013). Nos suggestions invitent

les responsables universitaires, gouvernementaux, et ceux des CS (environnements distants) à agir (Dufour et coll., 2018) avec les professeurs universitaires, les PSU, et les PEA (environnements proximaux) afin d'ajuster les modalités de stage, les curriculums, les calendriers de cours, les modalités d'évaluation, les mandats, et les conditions de travail des PEA et des PSU (éléments de contexte) en fonction du modèle bioécologique ainsi que des construits entourant le processus développementaux. Les recommandations formulées suggèrent surtout un changement de paradigme au moment de la prise des décisions. Néanmoins, nous reconnaissons les nombreuses contraintes inhérentes aux structures, dont le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats, ainsi que celles émanant des habitudes du milieu de l'éducation.

L'analyse que nous avons effectuée des composantes des environnements entourant les PES et de leur influence potentielle sur le développement professionnel de ces dernières nous porte à penser qu'il n'est pas toujours justifié d'imputer les difficultés éprouvées en stage aux seuls stagiaires.

Enfin, afin d'approfondir notre compréhension des situations de stages en enseignement ainsi que sur le développement professionnel des futurs enseignants, il serait intéressant que des chercheurs s'attardent aux questions suivantes :

- Quels rôles jouent les acteurs, structures, règles et modalités d'organisation liées aux environnements distants (familles, cercle social, CS, gouvernement, vision sociale de l'enseignement) dans le développement professionnel des PES?
- Quels sont les modèles existants qui lient la formation initiale et continue en un continuum (Filâtre, 2016, p. 32) et que savons-nous de leur effet sur l'organisation et la qualité des stages ainsi que sur le développement professionnel des PES?
- Comment évolue (ou non) la vision des stages selon l'expérience des acteurs?

NOTES

1. Ces termes ne renvoient pas à des diagnostics médicaux, mais proviennent des documents recensés.
2. Dans cet article, nous traitons principalement des acteurs.
3. Le terme « cause attribuée » s'inspire de la notion d'attribution causale développée par Reeve (2014).
4. La recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH #435-2014-1241).
5. Il revenait aux participants de nous indiquer ce qui constitue pour eux une situation difficile.
6. Notre analyse ne distingue pas les participants en fonction de cette caractéristique.

7. Ces apparentes différences, ainsi que la priorisation de certaines catégories, sont abordées dans la section suivante.
8. Nous référons au construit de *more knowledgeable other* (Vygotsky, 1978)
9. Ces termes ne réfèrent pas à des diagnostics médicaux, mais reflètent ceux utilisés par les participants.

RÉFÉRENCES

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Appui en Promotion et Éducation pour la Santé (APES-ULiège); Observatoire de la Santé du Hainaut. <http://hdl.handle.net/2268/114839>
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 215–283). Presses de l'Université du Québec.
- Bents, M. et Anderson, E. (1991). Failure in student teaching. *The Teacher Educator*, 26(3), 26–32. <https://doi.org/10.1080/08878739109554983>
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1–5. <https://doi.org/10.2307/1127743>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Bronfenbrenner, U. (2001). Bioecological theory of human development. Dans N. J. Smelser et P. B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (vol. 10, p. 6963–6970). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00359-4>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. et Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question “How?”: A first approximation. Dans R. Plomin et G. E. McClearn (dir.), *Nature, nurture & psychology* (p. 313–324). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10131-015>
- Bronfenbrenner, U. et Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 1, p. 993–1028). John Wiley.
- Bullock, S. M. et Russel, T. (2010). Does teacher education expect too much from field experience? Dans T. Falkenberg et H. Smits (dir.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (vol. 2, p. 91–100). Faculty of Education of the University of Manitoba. <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113295/Book-on-Field-Experiences-Volume-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Chudleigh, A. M. et Gibson-Gates, C. (2010). Supporting teacher candidates at-risk in field experiences: Organizational and program responsiveness. Dans T. Falkenberg et H. Smits (dir.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (vol. 1, p. 101–116). Faculty of Education of the University of Manitoba. <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113295/Book-on-Field-Experiences-Volume-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Colognesi, S., Ayivor, Y. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel? *Phronesis*, 7(4), 36–48. <https://doi.org/10.7202/1056318ar>
- Crahay, M. (2006). Qualitatif-Quantitatif : Des enjeux méthodologiques convergents? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 33–52). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-education-9782804150518-page-33.htm>

DASSEK. (2014b). Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers : document d'information. MELS. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2456342>

Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. et Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method inquiry. *PLoS ONE*, 9(12), 1–23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>

Desbiens, J.-F., Lepage, M., Gervais, C. et Correa Molina, E. (2015). Field experience in Canadian teacher education. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian Research in initial teacher education* (p. 167–182). Association canadienne de formation d'enseignement (ACFE). <https://cate-acfe.ca/wp-content/uploads/2019/05/Handbook-of-Canadian-Research-in-ITE-2015-1.pdf>

Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. et Beaudoin, S. (2018). Faire apprendre par l'expérience d'enseignant stagiaire : contingences, limites, tensions et espoirs d'une formation à caractère expérientiel. Dans J. Mukamura, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives* (p. 87–107). Éditions JFD.

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2868gs.14>

Eldar, E. et Talmor, R. (2006). Characteristics of outstanding student teachers. *Sport, Education and Society*, 11(1), 55–72. <https://doi.org/10.1080/13573320500453461>

Filâtre, D. (2016). *Rapport sur la formation continue : vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000754.pdf>

Fives, H., Hamman, D. et Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>

Habak, A. (2020). Regard bioécologique sur les difficultés et le développement professionnel des stagiaires québécois en enseignement [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17906>

Harwood, A. M., Collins, L. et Sudzina, M. (2000). *Learning from student teacher failure: Implications for program design* [communication par affiche]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ED442777>

Kaufman, D. et Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60(3), 260–267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>

Kitchen, J. et Petrarca, D. (2017). *Initial teacher education in Ontario: The first year of four-semester teacher education programs* (vol. 9). Association canadienne de formation d'enseignement (ACFE). <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113285/InitialTeacherEducation-in-Canada.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Klassen, R. M. et Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33(octobre), 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>

Landry, C. et Larocque, M.-J. (2013). Le programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire : genèse, bilan et perspectives. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 7–30). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/formation-continue-recherche-partenariat-2338.html>

Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>

- Lebel, C., Belair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches et éducatons*, 7(octobre), 55–68. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lewin, K. (1931). The conflict between aristotelian and galileian modes of thought in contemporary psychology. *Journal of General Psychology*, 5(2), 141–177. <https://doi.org/10.1080/00221309.1931.9918387>
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. McGraw-Hill.
- Lewthwaite, B. E. (2011). *Applications et utilité de la théorie bioécologique d'Urie Bronfenbrenner* (vol. 4). Réseau des recherches en éducation au Manitoba. <https://docplayer.fr/22727362-Universite-du-manitoba-centre-de-recherche-sur-l-enseignement-et-l-apprentissage-des-sciences.html>
- Luhanga, F. L., Larocque, S., MacEwan, L., Gwekwerere, Y. N. et Danyluk, P. (2014). Exploring the issue of failure to fail in professional education programs: A multidisciplinary study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(2), 3. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1342&context=jutlp>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner / former » ou « évaluer / certifier ». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation et formation*, e–308(10), 95–106. <http://hdl.handle.net/2078.1/202491>
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous » : Apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 24–45. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1487/1668>
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, G. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (publication n°00-1152). Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Maubant, P. et Roger, L. (2010). *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec.
- MÉES. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- MELS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axé sur l'emploi. Domaine du développement professionnel. Sensibilisation au monde du travail*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_Chap_10.2.pdf
- Montecinos, C., Cortez, M. et Walker, H. (2015). School administrators' understandings and management of barriers for the school's involvement in the practicum component of initial teacher education in Chile. *International Journal of Educational Development*, 43(juillet), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2015.05.009>
- Montgomery, C. (2007). Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 89–191. <https://doi.org/10.7202/1018165ar>
- Morrison, J. D. (2013). Hearing voices: Using narrative inquiry to examine how preservice teachers experience transition from university student to student teacher [thèse de doctorat, University of Nevada]. <https://www.proquest.com/docview/1415919983>
- Mozen, D. (2005). Best practices of effective student-teacher supervision based on NASPE standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 40–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608266>
- Mtika, P., Robson, D. et Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39(avril), 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>

- Patrick, R. (2013). "Don't rock the boat": Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 207–226. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0086-z>
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65–79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence. Rapport de recherche présenté à la Table MELS-Universités. https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf
- Poulsen, J. (2012). Second chance: If at first you do not succeed, set up a plan and try, try again. *USChina Education Review*, A(3), 365–373. <https://hdl.handle.net/10133/5147>
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion* (6e éd.). John Wiley & Sons.
- Russell, T., Martin, A., O'Connor, K., Bullock, S. M. et Dillon, D. (2013). Comparing fundamental conceptual frameworks for teacher education in Canada. Dans L. Thomas (dir.), *What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century* (p. 10–37). <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/38783>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-358). Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt, M. et Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429–444. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00011-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00011-8)
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemann et D. Gagnon-Heynemann). Éditions Logiques.
- St. Maurice, H. (2001). Supervising unsuccessful student teaching assignments: Two terminator's tales. *The Educational Forum*, 65(4), 376–386. <https://doi.org/10.1080/00131720108984519>
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement: le point de vue de stagiaires finissants en ÉPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–30. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2376/2426>
- Tracy, D. M., Follo, E. J., Gibson, S. L. et Eckart, J. A. (1998). *Success after failure: A case study of three teacher interns* [rapport de recherche]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED425134>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal. <https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes-de-recherche-pour-l'education>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes* (adapté par A. Blundel, N. Schmolze, S. Scribner et E. Souberman; 2^e éd.). Harvard University Press. <http://www.ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 198–211. <http://doi.org/10.1891/1945-8959.10.2.198>
- Wilkins Rickman, L. et Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176–179. <https://doi.org/10.1080/00193089.1981.10533707>
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296–307. <https://doi.org/10.1177/0022487192043004009>

ADEL HABAK détient un doctorat en sciences de l'éducation. Il est chargé de cours à l'Université de Sherbrooke et à l'Université de Montréal. De 1983 à 2014, il a été directeur d'établissements scolaires et enseignant en éducation physique. Ses intérêts de recherche portent sur l'approche bioécologique appliquée à l'étude du développement professionnel des futurs enseignants et des difficultés éprouvées en stage. En plus de se consacrer à l'accompagnement de stagiaires, il s'intéresse à l'analyse qualitative assistée par ordinateur. adel.habak@usherbrooke.ca

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la profession et la formation enseignante (CRIFPE). Il est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'université de Sherbrooke (Québec, Canada). Ses intérêts de recherche englobent la gestion de classe, la supervision pédagogique, la communication pédagogique et le climat motivationnel. jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca

ENRIQUE CORREA MOLINA est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est Chercheur régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux de recherche et publications portent sur le développement de compétences, la réflexivité, la formation en alternance et le développement professionnel des acteurs de la triade. enrique.correa.molina@usherbrooke.ca

BRIGITTE CASELLES-DESJARDINS est actuellement professionnelle de recherche et coordonnatrice de la constituante de l'Université de Sherbrooke du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Également formatrice d'adultes, elle prépare, anime des actions de formation collectives et accompagne les apprenants dans leur cheminement. Titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, elle s'intéresse particulièrement à l'éducation des adultes, à l'alphabétisation, aux pratiques et à l'accompagnement en formation des adultes dans une perspective andragogique. Le développement professionnel des enseignants et enseignantes à l'éducation des adultes fait également partie de ses champs d'intérêt. brigitte.caselles-desjardins@usherbrooke.ca

ADEL HABAK holds a doctorate in educational sciences. He is a lecturer at the Université de Sherbrooke and the Université de Montréal. From 1983 to 2014, he was a school principal and a physical education teacher. His research interests focus on the bioecological approach applied to the study of the professional development of teacher candidates and the difficulties encountered during practicum. In addition to devoting himself to mentoring trainees, he is interested in computer-assisted qualitative analysis. adel.habak@usherbrooke.ca

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS holds a doctorate degree in psychopedagogy from Laval University. He is currently full professor at the Faculté des sciences de l'activité physique of the Université de Sherbrooke (Quebec, Canada), and regular researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la profession et la formation enseignante (CRIFPE). His main research interests are classroom management, pedagogical supervision, instructional communication, and motivational climate. jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca

ENRIQUE CORREA MOLINA is a full professor at the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. He is a regular researcher at the Center Interuniversity of Research on Training and the Teaching Profession (CRIFPE). His research focuses on the development of skills, reflexivity, work-study training and the professional development of the actors of the triad. enrique.correa.molina@usherbrooke.ca

BRIGITTE CASELLES-DESJARDINS is currently a research professional and coordinator of the Université de Sherbrooke component of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Also a trainer for adults, she prepares and leads collective training actions and supports learners on their journey. Holder of a master's degree in education from the University of Sherbrooke, she is particularly interested in adult education, literacy, practices and support in adult training from an andragogical perspective. The professional development of adult education teachers is also one of her areas of interest. brigitte.caselles-desjardins@usherbrooke.ca