

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PARCOURS DE PERSÉVÉRANCE DE STAGIAIRES FINISSANTS EN  
ENSEIGNEMENT : ANALYSE DES STRATÉGIES POUR SURMONTER LES  
DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

OLIVIA MONFETTE

JUILLET 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens à prendre quelques lignes pour remercier les personnes qui m'ont accompagnée à travers la réalisation de cette thèse.

Je voudrais d'abord témoigner de ma grande reconnaissance envers ma directrice, Christine Lebel et ma codirectrice, Louise Bélair pour la qualité de leur accompagnement au cours de ces quatre dernières années. Votre écoute, vos conseils, votre efficacité et votre soutien constant m'ont permis de cheminer à travers mon parcours doctoral sans perdre le nord. De plus, votre vaste expérience en recherche a contribué à forger mon identité de chercheure en plus de m'avoir aidée à produire une thèse à la hauteur de mes ambitions scientifiques. Je vous remercie de la confiance et de la liberté que vous m'avez accordée tout au long de mon doctorat.

Je remercie également mon président de jury, Stéphane Martineau, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui m'a offert des commentaires qui ont engendré plusieurs réflexions et qui, en fin de compte, ont amélioré la qualité de ma thèse. D'autres remerciements s'adressent aux membres du jury, soit France Dufour, professeure à l'Université du Québec à Montréal et Christelle Lison, professeure à l'Université de Sherbrooke pour le temps accordé à la lecture de cette thèse et aux précieuses rétroactions empreintes de votre expertise.

Je tiens également à remercier chaleureusement les neuf étudiants finissants du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire ainsi que du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ayant participé volontairement à cette recherche. Je serai éternellement reconnaissante du temps que vous m'avez généreusement accordé en acceptant de collaborer aux différentes étapes de la collecte des données.

Je souligne aussi la contribution financière que j'ai eu le privilège de recevoir du Fonds de recherche du Québec – Société et culture de 2013 à 2016 ainsi que du Conseil de recherches en sciences humaines de 2016 à 2018, sans oublier le programme de soutien à la diffusion de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Un merci spécial à tous les professeurs et collègues doctorants que j'ai rencontrés au fil des années et qui m'ont offert des conseils ou du soutien de près ou de loin dans mon cheminement, notamment mes amies et collègues du groupe « Pro-Thèse ». Votre présence a sans aucun doute diminué le sentiment de solitude que peut habiter un doctorant pendant son parcours.

Un dernier merci à ma famille et plus particulièrement à mon mari qui m'a toujours encouragée à atteindre mes aspirations professionnelles.

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                       |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| REMERCIEMENTS.....                                                                                                    | ii   |
| TABLE DES MATIÈRES .....                                                                                              | iv   |
| LISTE DES FIGURES .....                                                                                               | x    |
| LISTE DES TABLEAUX.....                                                                                               | xi   |
| RÉSUMÉ .....                                                                                                          | xiii |
| INTRODUCTION .....                                                                                                    | 1    |
| CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....                                                                                         | 5    |
| 1.1 Programmes de formation à l'enseignement au Québec : une formation à<br>caractère professionnel.....              | 6    |
| 1.1.1 Structure des stages en milieu scolaire .....                                                                   | 7    |
| 1.2 Place centrale du stage dans la formation initiale à l'enseignement.....                                          | 9    |
| 1.3 Difficultés rencontrées lors des stages .....                                                                     | 12   |
| 1.3.1 Difficultés d'ordre psychologique .....                                                                         | 13   |
| 1.3.2 Difficultés d'ordre social .....                                                                                | 14   |
| 1.3.3 Difficultés d'ordre économique .....                                                                            | 15   |
| 1.3.4 Difficultés d'ordre organisationnel .....                                                                       | 15   |
| 1.3.5 Difficultés d'ordre interactionnel.....                                                                         | 18   |
| 1.3.6 Interrelation entre les divers types de difficultés .....                                                       | 20   |
| 1.4 Incidence des difficultés rencontrées en stage sur la poursuite du programme<br>et sur le choix de carrière ..... | 21   |
| 1.5 État des recherches sur la persévérance aux études postsecondaires.....                                           | 23   |
| 1.5.1 Synthèse critique face à l'état actuel des connaissances.....                                                   | 28   |
| 1.6 Problème de recherche .....                                                                                       | 31   |

|                                    |                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.7                                | Question générale de recherche .....                                                                                                             | 32 |
| 1.8                                | Pertinence scientifique et sociale .....                                                                                                         | 32 |
| CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ..... |                                                                                                                                                  | 35 |
| 2.1                                | Concept de persévérance aux études postsecondaires .....                                                                                         | 35 |
| 2.2                                | Définitions de la persévérance selon le domaine d'expertise des chercheurs...                                                                    | 37 |
| 2.2.1                              | Persévérance au sens de volonté .....                                                                                                            | 37 |
| 2.2.2                              | Persévérance au sens de ténacité.....                                                                                                            | 37 |
| 2.2.3                              | Persévérance au sens d'engagement .....                                                                                                          | 38 |
| 2.2.4                              | Persévérance au sens de passion .....                                                                                                            | 39 |
| 2.2.5                              | Synthèse : deux éléments centraux du concept de persévérance .....                                                                               | 40 |
| 2.3                                | Persévérance aux études postsecondaires .....                                                                                                    | 41 |
| 2.3.1                              | Nécessité d'explicitier le positionnement épistémologique du chercheur ..                                                                        | 43 |
| 2.3.2                              | Éléments conceptuels qui devraient être pris en considération lors du choix d'une définition de la persévérance aux études postsecondaires ..... | 43 |
| 2.4                                | Principales perspectives théoriques qui sous-tendent les modèles de persévérance existants.....                                                  | 46 |
| 2.4.1                              | Perspective psychologique.....                                                                                                                   | 47 |
| 2.4.2                              | Perspective sociale .....                                                                                                                        | 48 |
| 2.4.3                              | Perspective économique.....                                                                                                                      | 49 |
| 2.4.4                              | Perspective organisationnelle.....                                                                                                               | 49 |
| 2.4.5                              | Perspective interactionnelle .....                                                                                                               | 50 |
| 2.4.6                              | Regard critique sur les modèles de persévérance existants.....                                                                                   | 52 |
| 2.5                                | Concept de stratégie .....                                                                                                                       | 54 |
| 2.5.1                              | Stratégies d'apprentissage.....                                                                                                                  | 58 |
| 2.5.2                              | Taxonomie de Weinstein et Mayer (1986) .....                                                                                                     | 60 |
| 2.5.3                              | Taxonomie de McKeachie, Pintrich, Lin et Smith (1987).....                                                                                       | 61 |
| 2.5.4                              | Taxonomie de Saint-Pierre (1991).....                                                                                                            | 62 |
| 2.5.5                              | Taxonomie de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) .....                                                                                        | 64 |
| 2.5.6                              | Taxonomie de Bégin (2008) .....                                                                                                                  | 65 |
| 2.5.7                              | Taxonomie de Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016) .....                                                                                     | 67 |
| 2.6                                | Synthèse des types de stratégies d'apprentissage .....                                                                                           | 68 |
| 2.6.1                              | Stratégies cognitives .....                                                                                                                      | 69 |
| 2.6.2                              | Stratégies métacognitives.....                                                                                                                   | 70 |

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.6.3 Stratégies affectives .....                                                               | 71  |
| 2.6.4 Stratégies de gestion des ressources .....                                                | 71  |
| 2.7 Bonification du cadre conceptuel : ajout du modèle d'action.....                            | 72  |
| 2.8 Modèle d'action .....                                                                       | 74  |
| 2.8.1 Représentation.....                                                                       | 76  |
| 2.8.2 Intention .....                                                                           | 77  |
| 2.8.3 Choix des stratégies .....                                                                | 77  |
| 2.9 Objectifs spécifiques de la recherche.....                                                  | 78  |
| CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....                                                                 | 80  |
| 3.1 Approches méthodologiques privilégiées dans le cadre de recherches sur la persévérance..... | 80  |
| 3.2 Cadre méthodologique et épistémologique de la recherche.....                                | 83  |
| 3.3 Approche méthodologique de la recherche : l'étude de cas multiples.....                     | 85  |
| 3.3.1 Étude de cas selon la posture interprétative de Merriam (1988, 1998, 2009).....           | 87  |
| 3.4 Délimitation de la persévérance.....                                                        | 88  |
| 3.5 Sélection des participants.....                                                             | 90  |
| 3.6 Participants.....                                                                           | 93  |
| 3.7 Outils de collecte des données .....                                                        | 95  |
| 3.7.1 Entretien semi-dirigé #1.....                                                             | 96  |
| 3.7.2 Journal de bord.....                                                                      | 97  |
| 3.7.3 Entretien d'explicitation #1.....                                                         | 98  |
| 3.7.4 Entretien d'explicitation #2 et entretien semi-dirigé #2.....                             | 101 |
| 3.7.5 Journal de recherche et questions organisationnelles .....                                | 102 |
| 3.8 Analyse des données .....                                                                   | 105 |
| 3.8.1 Qualité de la recherche : rigueur et critères de scientificité.....                       | 110 |
| 3.8.2 Qualité de la recherche : critères d'ordre éthique .....                                  | 113 |
| 3.9 Aspects déontologiques et consentement.....                                                 | 116 |
| CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....                                         | 117 |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Structure des stages vécus par les participants.....                                                   | 117 |
| 4.2 Parcours de persévérance des participants .....                                                        | 118 |
| 4.2.1 Parcours de persévérance d'Isabelle .....                                                            | 121 |
| 4.2.2 Parcours de persévérance d'Agnès .....                                                               | 123 |
| 4.2.3 Parcours de persévérance d'Amélie .....                                                              | 125 |
| 4.2.4 Parcours de persévérance de Maryse .....                                                             | 127 |
| 4.2.5 Parcours de persévérance de Justin .....                                                             | 130 |
| 4.2.6 Parcours de persévérance de Jonathan .....                                                           | 132 |
| 4.2.7 Parcours de persévérance de Corinne .....                                                            | 134 |
| 4.2.8 Parcours de persévérance de Geneviève .....                                                          | 137 |
| 4.2.9 Parcours de persévérance de Mireille .....                                                           | 139 |
| 4.3 Difficultés rencontrées lors des trois premiers stages et stratégies pour les<br>surmonter .....       | 142 |
| 4.3.1 Difficultés et stratégies d'Isabelle.....                                                            | 143 |
| 4.3.2 Difficultés et stratégies d'Agnès.....                                                               | 145 |
| 4.3.3 Difficultés et stratégies d'Amélie .....                                                             | 147 |
| 4.3.4 Difficultés et stratégies de Maryse.....                                                             | 148 |
| 4.3.5 Difficultés et stratégies de Justin .....                                                            | 151 |
| 4.3.6 Difficultés et stratégies de Jonathan.....                                                           | 154 |
| 4.3.7 Difficultés et stratégies de Corinne.....                                                            | 156 |
| 4.3.8 Difficultés et stratégies de Geneviève.....                                                          | 159 |
| 4.3.9 Difficultés et stratégies de Mireille.....                                                           | 161 |
| 4.3.10 Synthèse des difficultés et stratégies en stages I, II et III.....                                  | 163 |
| 4.4 Modèles d'action des participants pour surmonter les difficultés rencontrées<br>lors du stage IV ..... | 164 |
| 4.4.1 Modèle d'action d'Isabelle.....                                                                      | 165 |
| 4.4.2 Modèle d'action d'Agnès.....                                                                         | 170 |
| 4.4.3 Modèle d'action d'Amélie .....                                                                       | 174 |
| 4.4.4 Modèle d'action de Maryse .....                                                                      | 179 |
| 4.4.5 Modèle d'action de Justin .....                                                                      | 184 |
| 4.4.6 Modèle d'action de Jonathan .....                                                                    | 191 |
| 4.4.7 Modèle d'action de Corinne.....                                                                      | 197 |
| 4.4.8 Modèle d'action de Geneviève .....                                                                   | 203 |
| 4.4.9 Modèle d'action de Mireille.....                                                                     | 208 |
| 4.4.10 Synthèse des difficultés et stratégies en stage IV .....                                            | 214 |
| 4.5 Analyse horizontale et constats généraux des cas.....                                                  | 215 |

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5.1. Résultats saillants du parcours de persévérance .....                                                         | 216 |
| 4.5.2 Principales difficultés rencontrées en stages.....                                                             | 218 |
| 4.5.3 Principales stratégies mobilisées en fonction du type de difficulté.....                                       | 221 |
| 4.5.4 Continuum des intentions derrière le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires .....                  | 223 |
| 4.5.5 Éléments non codifiés émergents du verbatim .....                                                              | 228 |
| CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS .....                                                                            | 231 |
| 5.1 Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement .....                                          | 231 |
| 5.2 Schématisation des difficultés rencontrées lors des stages .....                                                 | 234 |
| 5.3 Principales stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stages.....                      | 237 |
| 5.4 Apport du modèle d'action sur l'analyse des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés en stages ..... | 242 |
| CHAPITRE VI CONCLUSION .....                                                                                         | 248 |
| 6.1 Synthèse des résultats .....                                                                                     | 248 |
| 6.2 Retombées de la recherche.....                                                                                   | 250 |
| 6.3 Limites de la recherche .....                                                                                    | 252 |
| 6.4 Pistes de recherches futures .....                                                                               | 256 |
| ANNEXE 1 .....                                                                                                       | 259 |
| QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE.....                                                                                         | 259 |
| ANNEXE 2 .....                                                                                                       | 262 |
| CANEVAS ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ 1 .....                                                                                | 262 |
| ANNEXE 3 .....                                                                                                       | 270 |
| JOURNAL DE BORD.....                                                                                                 | 270 |
| ANNEXE 4 .....                                                                                                       | 271 |
| CANEVAS ENTRETIEN EXPLICITATION 1 .....                                                                              | 271 |
| ANNEXE 5 .....                                                                                                       | 279 |

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| CANEVAS ENTRETIEN EXPLICITATION 2 ..... | 279 |
| ANNEXE 6 .....                          | 286 |
| CANEVAS ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ 2 .....   | 286 |
| ANNEXE 7 .....                          | 291 |
| CERTIFICAT ÉTHIQUE UQTR .....           | 291 |
| RENOUVELLEMENT ÉTHIQUE UQTR 2016.....   | 292 |
| ANNEXE 8 .....                          | 293 |
| CERTIFICAT ÉTHIQUE UQAM.....            | 293 |
| RÉFÉRENCES .....                        | 294 |

## LISTE DES FIGURES

| Figure                                                                                                                                 | Page |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Figure 2.1. La construction d'un modèle d'action.....                                                                                  | 76   |
| Figure 3.1. Schématisation de la collecte des données.....                                                                             | 104  |
| Figure 3.2. Schématisation du bas vers le haut de la démarche d'analyse.....                                                           | 106  |
| Figure 4.1. Continuum des intentions derrière le choix de stratégies des stagiaires<br>pour surmonter les difficultés rencontrées..... | 226  |
| Figure 5.1. Schéma des difficultés rencontrées en stages.....                                                                          | 234  |

## LISTE DES TABLEAUX

| Tableau                                                                                             | Page |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Tableau 2.1. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Weinstein et Mayer.....                 | 60   |
| Tableau 2.2. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon McKeachie et al.....                    | 61   |
| Tableau 2.3. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Saint-Pierre.....                       | 63   |
| Tableau 2.4. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet et al.....                       | 64   |
| Tableau 2.5. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Bégin.....                              | 65   |
| Tableau 2.6. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Dauphinais et al.....                   | 67   |
| Tableau 3.1. Approches méthodologiques privilégiées dans le cadre d'études sur la persévérance..... | 80   |
| Tableau 3.2. Les participants de la recherche.....                                                  | 94   |
| Tableau 4.1. Profil des participants.....                                                           | 119  |
| Tableau 4.2. Stratégies pour surmonter les difficultés d'Isabelle.....                              | 144  |
| Tableau 4.3. Stratégies pour surmonter les difficultés d'Agnès.....                                 | 146  |
| Tableau 4.4. Stratégies pour surmonter les difficultés d'Amélie.....                                | 147  |
| Tableau 4.5. Stratégies pour surmonter les difficultés de Maryse.....                               | 149  |
| Tableau 4.6. Stratégies pour surmonter les difficultés de Justin.....                               | 151  |

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 4.7. Stratégies pour surmonter les difficultés de Jonathan.....        | 154 |
| Tableau 4.8. Stratégies pour surmonter les difficultés de Corinne.....         | 157 |
| Tableau 4.9. Stratégies pour surmonter les difficultés de Geneviève.....       | 159 |
| Tableau 4.10. Stratégies pour surmonter les difficultés de Mireille.....       | 162 |
| Tableau 4.11. Principales difficultés et stratégies en stage I, II et III..... | 163 |
| Tableau 4.12. Modèle d'action d'Isabelle.....                                  | 167 |
| Tableau 4.13. Modèle d'action d'Agnès.....                                     | 171 |
| Tableau 4.14. Modèle d'action d'Amélie.....                                    | 176 |
| Tableau 4.15. Modèle d'action de Maryse.....                                   | 181 |
| Tableau 4.16. Modèle d'action de Justin.....                                   | 187 |
| Tableau 4.17. Modèle d'action de Jonathan.....                                 | 193 |
| Tableau 4.18. Modèle d'action de Corinne.....                                  | 199 |
| Tableau 4.19. Modèle d'action de Geneviève.....                                | 204 |
| Tableau 4.20. Modèle d'action de Mireille.....                                 | 210 |
| Tableau 4.21. Principales difficultés et stratégies en stage IV.....           | 214 |
| Tableau 4.22. Synthèse des difficultés rencontrées en stages.....              | 218 |
| Tableau 4.23. Stratégies mobilisées en fonction du type de difficulté.....     | 222 |
| Tableau 4.24. Exemples d'extraits des modèles d'action.....                    | 223 |

## RÉSUMÉ

Il est largement reconnu que les stages représentent la pierre angulaire des programmes de formation à l'enseignement au Québec (Dixon, Jennings, Orr et Tummons, 2010; Monfette et Grenier, 2014). En effet, ceux-ci sont irremplaçables pour le développement des compétences professionnelles ainsi que pour la construction identitaire (Perez-Roux, 2012; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014). Toutefois, les sources de difficultés ne manquent pas en stage, passant des difficultés d'ordre psychologique, social, économique, organisationnel et interactionnel (Cividini, 2012; Goyette, 2015; He et Watson, 2014; Montgomery, 2007). Desbiens et Spallanzani (2013) soutiennent que les difficultés rencontrées en stage peuvent certes représenter des occasions de développement professionnel pour les stagiaires, à condition que ces derniers soient en mesure de les surmonter. Ainsi, il importe de comprendre les stratégies qu'ils mettent en œuvre afin de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. À ce sujet et tel que l'indiquent Vandercleyen, Carlier et Delens (2013), il existe plusieurs stratégies efficaces pour surmonter les difficultés rencontrées en stage selon le contexte. L'étude des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage selon une perspective compréhensive en prenant en considération le contexte semble donc prometteuse (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay, 2015). De plus, bien que les écrits scientifiques abondent de recherches sur l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009; Philion et al., 2010; Roland et al., 2015; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006), très peu d'entre elles s'attardent à la persévérance en contexte de formation initiale à l'enseignement (Tardif et Deschenaux, 2014). Afin de porter un meilleur éclairage sur le phénomène de persévérance chez des stagiaires en enseignement, cette recherche a pour but de mieux comprendre le parcours de persévérance chez des stagiaires finissants en enseignement en dégagant et en analysant les stratégies qu'ils mobilisent pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages.

S'inscrivant dans une perspective compréhensive et contextualisée, cette recherche de type qualitative/interprétative a privilégié une approche méthodologique d'études de cas multiples selon la posture interprétative de Merriam (1998). Neuf stagiaires finissants aux profils diversifiés provenant du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ainsi que du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale d'une université montréalaise ont participé à l'étude. La collecte des données s'est déroulée à la session d'hiver 2016 s'échelonnant sur l'ensemble du dernier stage (stage IV) du programme à l'aide de deux entretiens semi-dirigés, des journaux de bord et deux entretiens d'explicitation. S'appuyant sur le cadre de référence regroupant le concept de persévérance, de stratégie d'apprentissage et le modèle d'action issu du

concept d'apprentissage expérientiel (Bourassa, Serre et Ross, 1999), l'analyse inductive des données a permis de documenter le parcours de persévérance des stagiaires ainsi que de dégager et d'analyser les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages.

Les résultats indiquent que sept des neuf stagiaires considèrent le stage III ou le stage IV comme étant le plus difficile de leur formation, soit celui qui a regroupé le plus de difficultés et qui a engendré le plus de remises en question par rapport au choix de carrière. Ils illustrent également que les principales difficultés rencontrées en stage sont d'ordre organisationnel, habituellement liées aux exigences universitaires, et interactionnel, notamment avec l'enseignant associé et/ou le superviseur de stage. Les résultats démontrent que les stagiaires priorisent des stratégies de gestion des ressources pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en stage. Toutefois, l'utilisation de plusieurs stratégies différentes pour surmonter une même difficulté ressort, notamment lors de l'analyse des entretiens d'explicitation qui témoignent de l'aspect évolutif des stratégies mobilisées selon le contexte. Enfin, l'analyse des résultats au regard du modèle d'action soutient l'idée que le choix de stratégies priorisées dépend fortement des intentions des stagiaires et que ces intentions peuvent se situer sur un continuum allant d'intentions centrées sur eux-mêmes (réussir le stage, obtenir une bonne note en stage, se sentir prêt et en confiance, etc.) aux intentions centrées sur les élèves (favoriser l'apprentissage des élèves, aider les élèves en difficultés, climat de classe, etc.).

Mots clés : stagiaires en enseignement ; persévérance ; stratégies pour surmonter les difficultés ; études de cas

## INTRODUCTION

Il est largement reconnu que les stages représentent la pierre angulaire des programmes de formation à l'enseignement au Québec (Dixon et al., 2010; Monfette et Grenier, 2014). En effet, ceux-ci sont irremplaçables pour le développement des compétences professionnelles ainsi que pour la construction identitaire (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009; Perez-Roux, 2012; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014), notamment à travers le développement de la pratique réflexive (Schön, 1994). Toutefois, les sources de difficultés ne manquent pas en stage, passant des difficultés d'ordre psychologique, social, économique, organisationnel et interactionnel (Cividini, 2012; Goyette, 2015; He et Watson, 2014; Montgomery, 2007). Desbiens et Spallanzani (2013) soutiennent que les difficultés rencontrées en stage peuvent certes représenter des occasions de développement professionnel pour les stagiaires, à condition que ces derniers soient en mesure de les surmonter.

Bien que les écrits scientifiques abondent de recherches sur l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires (Doray et al., 2009; Phillion et al., 2010; Roland et al., 2015; Sauvé et al., 2006), très peu d'entre elles s'attardent à la persévérance en contexte de formation initiale à l'enseignement (Tardif et Deschenaux, 2014). De plus, au cours des deux dernières décennies, un nombre impressionnant d'études a été réalisé pour tenter d'identifier les facteurs permettant d'expliquer et de prédire la persévérance et la réussite des étudiants aux études postsecondaires (Roland et al., 2015), délaissant, entre autres, les recherches qui adoptent une posture compréhensive et contextualisée (Deschenaux et Tardif, 2016; Roland et al., 2015).

Afin de porter un meilleur éclairage sur le phénomène de persévérance chez des stagiaires en enseignement, il importe de comprendre les stratégies qu'ils mettent en œuvre afin de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Pour ce faire, l'adoption

d'une perspective compréhensive en prenant en considération le contexte semble prometteuse. En effet, tel que l'indiquent Vandercleyen et al. (2013), il existe plusieurs stratégies efficaces pour surmonter les difficultés rencontrées en stage en fonction du contexte. Il apparaît donc pertinent d'étudier le phénomène de persévérance dans une perspective compréhensive et de manière contextualisée afin de prendre en considération les différentes stratégies mobilisées pour faire face aux divers types de difficultés rencontrées selon le contexte spécifique des stages.

L'objectif de la recherche est donc de mieux comprendre le parcours de persévérance chez des stagiaires en enseignement en dégagant et en analysant les stratégies qu'ils mobilisent pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages. Six chapitres constituent cette thèse qui se décline comme suit :

Le chapitre I présente la problématique menant à la question générale de recherche. Ce chapitre campe d'abord la place centrale des stages dans les programmes de formation à l'enseignement avant de s'attarder aux difficultés que les stagiaires rencontrent et aux répercussions possibles sur leur parcours professionnel. Ce chapitre met aussi de l'avant les divergences entre le parcours de persévérance des étudiants aux études postsecondaires et celui des étudiants inscrits dans un programme de formation à caractère professionnel. Enfin, cette section de la thèse propose des arguments qui soutiennent le choix de mener une recherche selon une position épistémologique compréhensive et contextualisée pour étudier le phénomène de persévérance.

Le chapitre II présente le cadre conceptuel de cette recherche. Les bases théoriques pour définir les trois concepts principaux de la thèse sont ainsi établies, les deux premiers étant les concepts de persévérance et de stratégies d'apprentissage. Ce chapitre se poursuit par la présentation du modèle d'action qui s'appuie sur le concept d'apprentissage expérientiel (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Le modèle d'action a été ajouté au cadre conceptuel de départ afin de mieux prendre en compte le contexte dans la compréhension du parcours de persévérance des stagiaires, notamment par

l'identification des intentions derrière le choix des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage. L'étude du parcours de persévérance à travers ces cadres de référence permet de répondre aux objectifs spécifiques qui sont formulés à la fin de ce deuxième chapitre.

Le chapitre III propose une méthodologie de type qualitative/interprétative qui s'inscrit dans la posture compréhensive et contextualisée de la recherche. Une approche méthodologique d'étude de cas multiples selon la posture interprétative de Merriam (1998) a été privilégiée afin de répondre aux objectifs de la recherche. Pour ce faire, deux types d'entretiens ont été choisis et sont présentés, soit l'entretien semi-directif et l'entretien d'explicitation en plus du journal de bord. L'analyse des données a été menée pour favoriser l'émergence des résultats à travers une démarche inductive qui est présentée à la fin du chapitre en plus de s'attarder aux efforts mis en place pour respecter les critères de scientificités et d'éthique en recherche qualitative.

Le chapitre IV consiste en la présentation et l'analyse des résultats de la recherche. Le premier registre d'analyse est d'abord présenté à travers l'analyse verticale des cas. Cette section du chapitre présente les résultats au regard du parcours de persévérance des participants ainsi qu'au sujet des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages. Le deuxième registre d'analyse est ensuite présenté à la suite de l'analyse horizontale des résultats de la recherche. Cette section permet de porter un regard plus approfondi sur les objectifs spécifiques de la recherche, notamment sur les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage. Cette section met la table pour le chapitre suivant où les résultats sont davantage discutés.

Le chapitre V vise à discuter des résultats issus de la recherche. Il s'attarde à mettre en évidence l'apport des résultats obtenus sur le plan théorique, notamment au regard du cadre conceptuel convoqué pour analyser les données. Ce chapitre offre également quelques réflexions et orientations pour d'éventuelles recherches.

Enfin, le chapitre VI présente les grandes conclusions de la recherche en offrant une synthèse des résultats obtenus. Il se poursuit par la présentation des retombées de la recherche sur le plan scientifique, social, théorique et méthodologique. Les limites induites par les outils méthodologiques, la posture de la chercheuse et l'effet d'analyse sont ensuite abordées afin de permettre au lecteur d'interpréter les résultats de cette recherche avec prudence. Enfin, ce dernier chapitre propose de manière plus détaillée des pistes de recherches nouvelles à explorer pour faire suite à cette thèse.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose le problème à l'étude dans le cadre de cette recherche. Il débute en présentant le caractère professionnel des programmes de formation initiale à l'enseignement au Québec et le fonctionnement des stages en milieu scolaire ainsi que la place centrale qu'ils occupent au sein des programmes de formation. Cette section permet d'illustrer l'influence des stages sur le développement professionnel des étudiants et sur la construction de leur identité professionnelle. Ce chapitre met ensuite de l'avant que bien que les stages soient essentiels pour le développement professionnel et identitaire des futurs enseignants, ils sont également empreints de difficultés qui peuvent avoir une incidence sur le désir de poursuivre sa formation et sa carrière en enseignement, selon la capacité des stagiaires de les surmonter. Ce chapitre se poursuit par la présentation de l'état des connaissances au regard de la persévérance aux études postsecondaires. Deux constats émanent de l'analyse de ces résultats : 1) peu d'études ont porté sur la persévérance des stagiaires en enseignement et 2) peu d'études ont pour objectif de mieux comprendre les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées. La fin du chapitre expose les arguments qui permettent de justifier l'intérêt d'étudier les stratégies mobilisées spécifiquement chez des stagiaires en enseignement pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent afin de dresser leur parcours de persévérance. Cette section du chapitre permet effectivement d'illustrer le caractère distinct de la persévérance chez cette population spécifique ainsi que le peu de connaissances par rapport aux stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées. Enfin, la question générale de recherche ainsi que la pertinence scientifique et sociale sont présentées à la fin de ce chapitre.

### 1.1 Programmes de formation à l'enseignement au Québec : une formation à caractère professionnel

À la suite de la réforme basée sur une approche par compétence initiée dans les années 90, la formation initiale des enseignants s'est transformée pour devenir une formation à caractère professionnel, s'inscrivant autour du paradigme de la professionnalisation qui vise à faciliter le passage des étudiants vers leur statut d'enseignant (Gauthier et Mellouki, 2006, Gouin et Hamel, 2015; Lacourse et Nault, 2009; MEQ, 2001; Neto, Benites, Iaochite et Borges, 2012; Perrenoud, 2001). La professionnalisation repose sur le principe que les futurs enseignants doivent développer et mobiliser leurs compétences afin de résoudre des problèmes issus du milieu réel en faisant évoluer les savoirs et les savoir-faire au gré de l'expérience accumulée en situation réelle d'enseignement (Gauthier et Mellouki, 2006; MEQ, 2001; Vacher, 2015). L'épistémologie de ce concept est fondée sur le fait que la pratique professionnelle constitue un lieu de formation unique qu'on ne peut pas reproduire de manière artificielle à l'université (Gauthier et Mellouki, 2006; Neto et al., 2012).

La restructuration des programmes de formation à l'enseignement et l'exigence de professionnalisation a entraîné la mise de l'avant de l'enseignant en tant que praticien réflexif (Anadon, Bouchard, Goyer et Chevrier, 2001; Gauthier et Mellouki, 2006; Goyette, 2015; Schön, 1994). En effet, ce paradigme est « essentiellement axé sur l'entraînement à une pratique réflexive et sur l'acquisition de savoirs et de compétences regroupés en des référentiels » (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998, p. 27). Les enseignants ont désormais un statut de professionnel où ils sont appelés à réfléchir sur leur pratique afin de l'améliorer et d'améliorer leurs stratégies pédagogiques (Gauthier et Mellouki, 2006; Goyette, 2015). Le concept de professionnalisation ainsi que celui de praticien réflexif mettent ainsi de l'avant que les compétences professionnelles des enseignants se développent essentiellement dans l'action et par la réflexion sur et dans l'action (Soubrié, 2008). Le développement de la pratique réflexive s'appuie sur l'agir

professionnel par l'analyse de l'intelligibilité de la pratique (Barbier, 2011; Bucheton, 2009) permettant aux étudiants d'analyser leur propre pratique et de « voir » ce qui s'en dégage. La pratique réflexive présuppose ainsi un rapport actif entre l'environnement institutionnel et les expériences pratiques afin de favoriser un développement professionnel contribuant à l'autonomisation du professionnel (Schön, 1994; Vacher, 2015).

Or, la professionnalisation implique que la formation des enseignants ne soit plus isolée du contexte réel, mais plutôt que les apprentissages issus des cours à l'université soient en relation étroite avec la pratique professionnelle des enseignants (Gauthier et Mellouki, 2006). Cette nouvelle perspective a débouché sur des nouveaux dispositifs tels que l'augmentation du nombre d'heures de stage, l'alternance entre les cours à l'université et les stages, l'analyse réflexive ainsi que l'intensification de l'implication des enseignants associés et des superviseurs universitaires dans la formation des futurs enseignants (Gauthier et Mellouki, 2006; Malo, 2010; Petignat, 2009). Concrètement, à cette époque, la formation initiale des enseignants est passée de trois à quatre ans, augmentant le nombre d'heures de stage à 700 heures réparties sur les quatre années de formation (Gervais et Desrosiers, 2005; MEQ, 2002).

#### 1.1.1 Structure des stages en milieu scolaire

Les programmes de formation initiale à l'enseignement au Québec accordent une grande importance aux stages en milieu scolaire durant lesquels les étudiants prennent en charge une ou plusieurs classes et où ils développent une autonomie professionnelle (MELS, 2008). Selon les programmes et les universités, les stages peuvent être consécutifs et sans interruption afin de fournir une expérience de stage la plus représentative possible de la réalité, ou encore ils peuvent être perlés, répartissant le temps du stagiaire entre le milieu scolaire et l'université dans le but d'arrimer la théorie et la pratique. Bien que la durée et le fonctionnement des stages diffèrent selon les programmes et les universités (MELS, 2008; Nitonde et Paquay, 2011), les deux

premiers stages sont généralement plus courts variant entre cinq à vingt jours et ne demandent pas aux étudiants d'assumer la totalité de la tâche d'un enseignant. Pour leur part, les troisième et quatrième stages varient de sept à douze semaines et sont conçus pour que les étudiants s'approprient l'ensemble de la tâche d'un enseignant.

Néanmoins, malgré certaines variations dans le fonctionnement des stages selon les programmes et les universités, tous les stagiaires doivent, à la fin des quatre stages, démontrer leur capacité à enseigner seuls à tous les groupes d'élèves qui sont sous la responsabilité de l'enseignant avec qui ils ont été jumelés en plus de démontrer leur niveau de développement des douze compétences professionnelles prescrites par le MELS (MEQ, 2001). Ainsi, indépendamment du programme et de l'université où est poursuivie la formation, l'objectif est toujours le même : former des enseignants compétents à travers le développement des douze compétences professionnelles du référentiel ministériel. Les finissants en enseignement doivent avoir atteint le niveau de maîtrise attendu face aux douze compétences professionnelles du référentiel ministériel afin d'obtenir leur diplôme universitaire et leur brevet d'enseignement.

Actuellement au Québec, les stages regroupent trois acteurs; le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire (Gauthier et Mellouki, 2006; Gervais et Desrosiers, 2001, 2005). D'abord, le stagiaire s'investit dans son développement professionnel par l'entremise de l'approche réflexive et est guidé par les formateurs de la triade (Gouin et Hamel, 2015). Les deux formateurs de cette triade, l'enseignant associé et le superviseur universitaire, se répartissent les rôles afin de soutenir l'apprentissage des stagiaires (Pharand et Boudreault, 2011). L'enseignant associé est responsable de l'accompagnement du stagiaire dans la poursuite de ses objectifs de formation pratique (MEQ, 1994). Il est un enseignant d'expérience qui accueille le stagiaire dans son école et dans sa classe afin de lui donner l'opportunité d'acquérir de l'expérience en enseignement, tout en contribuant à sa formation en l'aidant à se développer sur le plan professionnel (Correa Molina, 2008; Monfette, 2012). Pour sa

part, le superviseur universitaire est une personne-ressource autant pour le stagiaire que pour l'enseignant associé, il joue le rôle de médiateur entre les deux, ayant un regard extérieur et complémentaire (Enz, Freeman et Wallin, 1996; Gervais, 2008; Gervais et Desrosiers, 2005, MELS, 2008; Pharand et Boudreault, 2011). Ce dernier sert d'agent de liaison entre le milieu scolaire et universitaire puisqu'il représente officiellement l'université et s'assure du respect des exigences de l'établissement d'études pendant le stage (Correa Molina, 2008; Duschesne, 2010; Pharand et Boudreault, 2011; Table MELS-Universités, 2008).

## 1.2 Place centrale du stage dans la formation initiale à l'enseignement

En plus d'être la pierre angulaire des programmes de formation à l'enseignement au Québec (Bower et Bonnett, 2009; Dixon, Jennings, Orr et Tummons, 2010; Monfette et Grenier, 2014), les chercheurs s'entendent sur le fait que les stages sont irremplaçables pour le développement des compétences professionnelles (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009; Gervais et Desrosiers, 2005; He et Watson, 2014; Moussay, Malo et Méard, 2013; Perez-Roux, 2012; Salem, 2014). Les stages représentent l'occasion pour les futurs enseignants de mobiliser diverses ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) afin d'apprendre à faire face à la complexité de la profession (Nitonde et Paquay, 2011). En outre, les stages permettent le développement de la pratique réflexive, dans une optique de bidirectionnalité, au regard des méthodes d'enseignement observées ainsi qu'aux méthodes pédagogiques adoptées par les stagiaires en lien avec les connaissances disciplinaires et didactiques apprises à l'université (He et Watson, 2014; Moussay et al., 2013; Nitonde et Paquay, 2011; Soubrié, 2008). Tel que le souligne Masciotra (2007, p. 18) : « une personne compétente ne fait pas qu'agir, elle réfléchit aussi ». Un enseignant compétent se caractérise ainsi par sa capacité à réfléchir sur son agir.

De plus, de nombreux chercheurs ont démontré que le stage est le moment le plus significatif de la formation initiale aux yeux des étudiants (Bourque et al., 2007;

Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Malo, 2005; Neto et al., 2012; Nichols, 2011). Les stages permettent aux étudiants d'acquérir une image réaliste de la profession ainsi que du fonctionnement quotidien des enseignants en plus de leur permettre de s'intégrer progressivement dans le milieu scolaire (Gervais et Desrosiers, 2001; Malo, 2005; MEQ, 1994; Nitonde et Paquay, 2011). Desbiens et ses collaborateurs (2009) soulignent que les stages sont très marquants pour les étudiants autant par leur durée que par leur niveau d'intensité, ce qui en fait une dimension de la formation fortement attendue et significative. En effet, le stage est une période cruciale dans la trajectoire de formation des étudiants puisque c'est à cette occasion qu'ils croient réellement apprendre à enseigner (Desbiens et al., 2009; Jordan, Phillips et Brown, 2004; Malo, 2014; Nadot, 2003).

Enfin, les stages sont largement reconnus comme étant des moments déterminants de la construction identitaire et du développement professionnel des jeunes enseignants (Dejean et Charlier, 2012; Gervais, 2003; Mukamurera, 2011; Roux-Perez, 2008; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014; Wittorski et Briquet-Duhaze, 2009). C'est à cette occasion que les étudiants commencent à construire et à consolider leur image de soi professionnel par le développement de leur propre vision de l'enseignement (Nichols, 2011), ce qui contribue à la construction graduelle de leur identité professionnelle qui peut être définie comme étant :

la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens (Gohier et al., 2001, p. 13).

Cette identité, en constante évolution, se développe en fonction du milieu scolaire dans lequel les stagiaires œuvrent, l'ordre et le champ d'enseignement ainsi qu'en fonction de la personnalité de l'individu (Goyette, 2015). En effet, cette identité relève d'un

processus dynamique basé sur des expériences concrètes d'enseignement (Brière-Guenoun et Musard, 2012). Cette représentation dynamique et interactive se forme, d'un côté par la représentation que le stagiaire a de lui-même comme personne et de l'autre côté par la représentation qu'il a des enseignants et de la profession (Vandercleyen, Boudreau, Carlier et Delens, 2012). Ainsi, son identité professionnelle se construit d'une part en se basant sur ses émotions, ses connaissances, ses croyances, ses valeurs, ses attitudes et ses buts personnels et d'autre part, sur les liens qu'entretient le stagiaire avec ses pairs et avec la profession enseignante (Vandercleyen et al., 2012).

La construction de l'identité professionnelle débute dès les premiers stages en milieu scolaire où les étudiants commencent à développer leur sentiment d'appartenance à la profession en plus de recevoir pour la première fois le statut de collègue (Neto, Sarti et Benites, 2013; Nitonde et Paquay, 2011). En effet, tel que le rapportent Vandercleyen et ses collaborateurs (2012, p. 62) ainsi que Brière-Guenoun et Musard (2012), la construction identitaire se développe en situation « contextualisée », elle prend forme selon les situations critiques vécues pendant la formation initiale à l'enseignement, notamment en stages. Les futurs enseignants se retrouvent ainsi dans un processus constant d'aller-retour entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre, ce qui a une influence sur l'affirmation de leur sentiment de compétence. Ces auteurs indiquent que les moments de « crises » (Vandercleyen et al., 2012, p. 62), qui sont provoqués par cette tension constante entre la représentation de soi comme enseignant et son rapport aux autres enseignants sont à l'origine de profondes remises en question chez les jeunes enseignants, ce qui constitue la base même du développement de leur identité professionnelle. Ces moments de « crises » sont caractérisés par des émotions positives ou négatives relativement intenses qui ont une influence sur leur sentiment de compétence, caractéristique qui se trouve au cœur de l'identité professionnelle. En somme, les stages représentent des moments « cruciaux de la construction de l'identité professionnelle et de l'enclenchement des bases du développement professionnel »

(Vacher, 2015, p. 11) et la pratique réflexive constitue un levier pour former des enseignants compétents.

### 1.3 Difficultés rencontrées lors des stages

Bien que les stages soient essentiels au développement professionnel des futurs enseignants, ils regroupent des difficultés qui peuvent avoir des répercussions sur leur avenir, en fonction de leur capacité à les surmonter (Cividini, 2012; Goyette, 2015; He et Watson, 2014; Montgomery, 2007). En effet, les stages sont des moments à haut potentiel de difficultés, surtout les derniers stages de prise en charge (Desbiens, Borges et Spallanzanni, 2012a, 2012b; Neto et Benites, 2012). À cet égard, le stage IV, tout particulièrement, représente un moment culminant et éprouvant dans la formation, une véritable épreuve où plusieurs stagiaires terminent à bout de forces, ce qui les place parfois dans une situation de vulnérabilité (Borges et Séguin, 2012). Pelletier (2013) rapporte d'ailleurs que malgré la refonte des programmes de formation initiale à l'enseignement pour inclure plus d'heures de stage afin de faciliter le continuum de développement professionnel des étudiants (CSE, 2014) et ainsi les préparer à leur insertion professionnelle, les difficultés à former des enseignants aptes à s'insérer dans la profession sans trop de douleur persistent. En effet, nombreux sont les stagiaires qui se sentent impuissants devant les défis qu'ils rencontrent et qu'ils peinent à surmonter (Neto et al., 2013). Ces auteurs indiquent que même les meilleurs stagiaires avouent avoir rencontré des difficultés et ont manqué de stratégies pour les surmonter. En analysant les résultats de recherche au regard des difficultés vécues par les stagiaires, il est possible de les regrouper en cinq catégories : 1) les difficultés d'ordre psychologique; 2) social; 3) économique; 4) organisationnel et 5) interactionnel. Ces résultats concordent avec les propos Desbiens et Spallanzani (2013) ainsi que Gagnon (2013) qui soulignent que les difficultés rencontrées en stage sont diversifiées et fortement interreliées.

### 1.3.1 Difficultés d'ordre psychologique

Dans un premier temps, pour la majorité des étudiants, les stages représentent une période extrêmement angoissante et stressante qui s'accompagne de moments affectifs intenses (Borges et Séguin, 2012; Desbiens et al., 2009, 2012b; Kaldi, 2009; Nitonde et Paquay, 2011). Guitouni (2005) souligne que les stagiaires portent en eux leurs insécurités, leurs craintes, leurs angoisses, leur manque de connaissances ainsi que leur manque d'expérience de terrain pendant les stages. Ils doivent gérer simultanément leur classe et leurs émotions pendant les stages (Calin, 2011). En effet, ils se trouvent pour les premières fois « sous les projecteurs » ou « au milieu de l'arène », ce qui leur demande une gestion efficace de leur comportement et de leurs émotions devant les élèves (Calin, 2011, p. 112). Par ailleurs, les écrits scientifiques rapportent une hausse sans cesse croissante d'étudiants en situation de handicap dans les universités, dont dans les programmes de formation initiale à l'enseignement où les difficultés sont encore plus apparentes lors des stages (Bergeron, Ducharme, Fortin et Vézina, 2013; Lebel et al., 2016). En effet, les stages étant des moments où l'étudiant se retrouve seul devant un groupe d'élèves, les difficultés sont décuplées et plus apparentes pour le stagiaire en situation de handicap (Lebel et al., 2016).

De plus, les stagiaires poursuivent leur formation avec des représentations initiales de la profession enseignante et d'eux-mêmes à titre d'enseignants (Delsemme, 2004; Gagnon, 2013; Riopel, 2006). Toutefois, cette image idéalisée du métier d'enseignant est souvent ébranlée pendant les stages (Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2009; Malo, 2010; Nitonde et Paquay, 2011; Perez-Roux, 2012; Roux-Perez, 2008; Tillema et Smith, 2009; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2009). Kagan (1992) ainsi que Vanderclayen, Carlier et Delens (2013) rapportent que la réalité à laquelle ils font face ne correspond pas à leurs représentations et à leurs attentes. Ces auteurs indiquent que ce « choc » des premières expériences d'enseignement est présent tant dans les stages que lors de la phase d'insertion professionnelle en début de carrière. Cette désillusion place souvent les stagiaires en position de survie où ils se remettent constamment en

question (Kagan, 1992). De plus, ce « choc de la réalité » engendre souvent des émotions négatives vu le décalage entre la situation anticipée (souhaitée) et la situation réelle (Vanderclayen et al., 2013, p. 180). Cet écart entre les deux situations (anticipée et réelle) représente une difficulté majeure pour eux puisque plusieurs sont incapables d'adapter leur enseignement à la situation réelle.

### 1.3.2 Difficultés d'ordre social

Au niveau social, l'ensemble des expériences antérieures de vie des stagiaires caractérise leur parcours dans leur programme de formation à l'enseignement ainsi que leur vision de la profession enseignante, ce qui a une influence sur leur apprentissage du métier (Gagnon, 2013; Pelletier, 2013). De plus, différentes caractéristiques sociales peuvent entraîner des difficultés chez les stagiaires en enseignement telles que l'origine ethnique ou l'immigration récente (Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006; Théberge, 2006). À ce sujet, Collin et Camaraire (2013) indiquent que les stagiaires d'immigration récente rencontrent de multiples difficultés lors de leurs stages et Duchesne (2010) soutient même qu'ils ont une position désavantageuse lors des stages par rapport aux autres futurs enseignants vu leur méconnaissance du système scolaire du pays d'accueil. Enfin, un choc culturel peut également être présent pour des stagiaires qui enseignent dans une autre province que leur province d'origine. Gaboury-Bonhomme (2006) indique à ce sujet avoir vécu un choc culturel lors de son premier stage effectué en Ontario en expliquant que le système éducatif ontarien diffère grandement de celui en place au Québec, où elle a grandi. Même si elle se trouvait dans une école franco-ontarienne, elle avoue que cette première expérience de stage en a été une d'adaptation constante.

### 1.3.3 Difficultés d'ordre économique

Dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, les stages demandent un important investissement en temps, mais ne sont pas rémunérés<sup>1</sup>. En effet, le MELS (2008) indique que les stagiaires doivent participer aux diverses activités pédagogiques, syndicales et sociales de l'école pendant leurs stages et que cet investissement dans les différentes activités devrait être perçu comme des occasions de développer leurs compétences professionnelles. Ils sont également encouragés à se joindre à certains comités au sein de l'école (MELS, 2008). Cet important investissement en temps pendant les stages peut avoir une incidence sur la situation financière des étudiants puisqu'ils doivent souvent concilier un emploi avec leur stage (Deschenaux et Tardif, 2016). Cette période peut donc représenter un moment empreint de difficultés financières pour certains stagiaires, et ce, spécifiquement lors des derniers stages de prise en charge où les stagiaires assument toutes les tâches d'un enseignant (tâche à temps plein), mais doivent également travailler le soir et les fins de semaine pour subvenir à leurs besoins. Or, il est possible que cette double situation d'emploi entraîne un surmenage qui affectera leur expérience de stage.

### 1.3.4 Difficultés d'ordre organisationnel

Les difficultés d'ordre organisationnel font référence à celles engendrées par l'établissement et le programme d'études. À ce sujet, certaines difficultés rencontrées par les stagiaires sont liées aux caractéristiques propres des programmes de formation initiale à l'enseignement, soit le peu de contrôle sur le placement de stage, l'arrivée à l'école habituellement en milieu d'année scolaire et le manque de connaissances relatives au fonctionnement et à la culture de l'école au début du stage (Hayes, 2003; Montgomery, 2007; Peters, 2012). Par exemple, en lien avec le placement de stage, les

---

<sup>1</sup> À la suite de moyens de pression de la part des étudiants en formation initiale à l'enseignement, il est prévu dans le budget provincial que le stage IV soit rémunéré sous forme d'allocation à partir de l'année scolaire 2018-2019.

stagiaires sont généralement jumelés à un enseignant associé qu'ils ne connaissent pas. Certains d'entre eux se retrouvent joints à un enseignant associé qui a un comportement et des méthodes pédagogiques qui ne concordent pas avec ceux que préconise l'université ou encore avec leurs valeurs personnelles (Pelletier, 2013). Ce manque d'adéquation entre les méthodes pédagogiques apprises à l'université et/ou les siennes et celles observées chez l'enseignant associé peut influencer négativement leur expérience de stage.

De plus, Delsemme (2004) et Belzile (2008) avancent que les difficultés rencontrées en stage ne sont que rarement résolues lors des cours universitaires subséquents, ce qui entraîne souvent de la frustration de la part des stagiaires vis-à-vis leur formation initiale. D'ailleurs, plusieurs chercheurs soulèvent le manque d'articulation entre la théorie et la pratique dans le cadre de la formation à l'enseignement, ce qui peut causer des difficultés en stages ainsi qu'en début de carrière (Desjardins et Dezutter, 2008; Tremblay-Wragg, 2013). Pour leur part, Fournier et Marzouk (2008) indiquent que le manque de prise en compte de l'ensemble des dimensions de la profession enseignante lors de la formation universitaire, tel que la dimension psychologique, sociale et professionnelle, entraîne des difficultés chez les stagiaires et les enseignants débutants du secteur préscolaire et primaire, ceux-ci n'étant pas outillés pour gérer l'ensemble des dimensions impliquées dans cette profession.

Dans un autre ordre d'idées, certains chercheurs soutiennent que les attentes des stagiaires à l'égard des conditions d'exercice diffèrent de la réalité (Leroux, 2012; Martineau et Presseau, 2007). D'abord, ces chercheurs déplorent que lors des stages, l'enseignant associé intervient souvent en cas de problème, ce qui ne les prépare pas adéquatement à une prise en charge complète de la tâche d'un enseignant. Martineau et Presseau (2007) ajoutent qu'en plus de l'interférence de l'enseignant associé dans la gestion de classe du stagiaire, ce dernier n'a pas beaucoup de marge de manœuvre pour

mettre en place un système de gestion qui lui convient, il doit essentiellement adhérer aux routines déjà en place (Malo, 2010).

En outre, une autre condition propre aux stages qui peut entraîner des difficultés repose sur la constante évaluation des stagiaires de la part des enseignants associés ainsi que du superviseur de stage. L'omniprésence de l'évaluation à travers les stages ajoute de la pression aux stagiaires et contribue à faire des stages une période stressante (Desbiens et Spallanzani, 2012). À ce sujet, les stagiaires tendent à voir les stages comme une des tâches à compléter de leur programme universitaire et non pas comme un lieu de formation professionnelle (Neto et al., 2013). Ainsi, à l'instar du « métier d'élève » de Perrenoud (2013) et de « l'étudiant stratégique » de Beauchesne (1995), ces stagiaires s'engagent dans leurs stages en maintenant leur vision du « métier d'élève » au lieu de les percevoir comme une occasion de développer leur identité professionnelle d'enseignant (Neto et al., 2013; Perrenoud, 2013; Théberge, 2006). Ces stagiaires considèrent qu'il importe simplement de réussir le programme et de se conformer aux attentes des autres membres de la triade, ce qui engendre un maintien de leur identité d'étudiant à travers leur formation. En conséquence, bien qu'ils réussissent leur formation initiale, ils ne développent pas leur identité professionnelle d'enseignants à la veille de leur entrée dans la profession (Gervais, 2003).

Enfin, He et Watson (2014) rapportent que la distance entre le campus universitaire et les lieux de stages entraîne des difficultés. Selon ces chercheurs, cette distance conduit aux difficultés de développer et de maintenir des relations de collaboration entre les superviseurs de stage, les stagiaires et les enseignants associés. Selon ces auteurs, il y a souvent un manque de communication entre les différents membres de la triade, ce qui cause un certain nombre de problèmes tels que de l'incompréhension dans les exigences et les responsabilités de chacun ainsi que des retards dans la remise des travaux ou des évaluations.

### 1.3.5 Difficultés d'ordre interactionnel

Finally, au niveau interactionnel, les stages représentent une période marquée par la confusion au regard des rôles et des fonctions que les stagiaires doivent assumer en tant qu'apprenant(s) et praticien(s) (Malo, 2010; Vandercleyen et al., 2012). En effet, lors des stages, les stagiaires reçoivent pour la première fois le statut d'enseignant et de collègue, mais en même temps, ils ont également le statut d'étudiant et d'apprenant aux yeux des membres de l'équipe-école et des élèves (Malo, 2010). Les stagiaires doivent donc être en mesure de s'adapter à ce double statut en plus de s'intégrer à l'environnement scolaire dans lequel ils se trouvent pendant leurs stages. En plus d'assumer ce double rôle, les stagiaires doivent également graduellement abandonner leur identité d'élève pour celle d'enseignant (Neto et Benites, 2012). Cette transition est souvent empreinte de difficultés puisque les stagiaires sont fréquemment reçus dans le milieu scolaire comme des élèves de l'université et non pas comme des enseignants en devenir (Neto et al., 2013).

Par ailleurs, bien que les stagiaires maîtrisent beaucoup de connaissances, de stratégies et de méthodes pédagogiques à l'issue des cours à l'université, ils semblent moins conscients de leur rôle capital dans la mise en place d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et d'une dynamique collaborative au sein de l'équipe-école (Pelletier, 2013). Cette situation engendre souvent des difficultés relationnelles avec les élèves, les parents d'élèves et les membres de l'équipe pédagogique (Pelletier, 2013). Au regard des difficultés relationnelles avec les élèves, de nombreux chercheurs avancent que les stagiaires vivent des difficultés importantes en lien avec la gestion de classe (Cividini, 2012; Desbiens et al., 2012b, 2013; Gervais, 2002; Malo, 2010; Salem, 2014; Vandercleyen et al., 2012). En effet, plusieurs stagiaires craignent des interactions négatives avec leurs élèves pendant les stages (Malo, 2014). Ces appréhensions affectent souvent la manière dont ils entrent en contact avec les élèves, ce qui peut avoir une influence sur l'efficacité de leur gestion de classe (Calin, 2011; Gervais, 2002; Malo, 2014). D'ailleurs, une recherche de Malo (2014) a permis de mieux

comprendre la perception qu'ont les élèves d'un stagiaire. Les résultats de son étude mettent de l'avant que les élèves considèrent que les stagiaires sont des personnes qui viennent apprendre le métier et qui tentent de s'intégrer dans le milieu. Toutefois, les élèves distinguent les stagiaires des enseignants par leur manque d'expérience et leur jeunesse apparente. Les élèves rapportent qu'ils perçoivent les stagiaires comme des remplaçants qui seront là pendant un certain temps, mais qui « ne s'implante(nt) pas vraiment » (p. 38). Ainsi, vu leur statut temporaire et leur manque d'expérience, les élèves mentionnent qu'il y a de fortes chances que les stagiaires rencontrent des difficultés pendant leurs stages. D'autres élèves ajoutent que l'arrivée d'un stagiaire dans l'école est perçue négativement puisque cela engendre de l'inquiétude, du stress, un déséquilibre et du changement dans leur routine. Ils indiquent que puisque les stagiaires arrivent habituellement en milieu d'année scolaire et qu'ils sont habitués aux façons de faire de leur enseignant, l'arrivée d'un stagiaire les oblige à s'adapter, ce qui ne plait pas à tous.

Toujours sur le plan interactionnel, les stagiaires peuvent rencontrer des difficultés relationnelles avec leur enseignant associé et/ou leur superviseur de stage. Théberge (2006) explique que la relation au sein de la triade peut porter divers qualificatifs tels que « tout baigne dans l'huile », en ce sens que tout se déroule bien ; « mi-figue, mi-raisin », qui représente une relation mitigée ou encore « d'enfer » lorsque la relation est difficile (p. 92). L'acceptation de la part de l'enseignant associé d'un stagiaire dans sa classe n'est pas tributaire d'une relation harmonieuse entre les partis (Théberge, 2006). Il est largement reconnu que l'enseignant associé a une influence importante sur le développement professionnel des stagiaires ainsi que sur la réussite d'un stage (Boudreau, 2009; Desbiens et al., 2009; Monfette, 2012; Peterson, Valk, Baker, Brugger et Hightower, 2010). Ainsi, selon le type de relation qui s'établit entre les deux, le stage peut être très enrichissant sur le plan personnel et professionnel pour le stagiaire ou à l'inverse, il peut être largement marqué par des difficultés qui peuvent être dues, entre autres, à des problèmes de communication, à l'absence d'attentes

claires ou à l'absence d'une relation de soutien (Desbiens et al., 2009). Ces difficultés peuvent influencer négativement l'expérience de stage ainsi que la qualité de l'accompagnement (Desbiens et al., 2009). Enfin, en ce qui a trait aux superviseurs, des difficultés peuvent émaner lorsque la relation est difficile entre le stagiaire et son enseignant associé et ce dernier, surtout en ce qui a trait aux exigences universitaires et à l'évaluation du stagiaire (Desbiens et al., 2009).

### 1.3.6 Interrelation entre les divers types de difficultés

Bien que les difficultés rencontrées en stages soient divisées en cinq catégories ci-dessus, il est possible de concevoir qu'elles sont interreliées. En effet, le classement des difficultés en stage recensées dans les écrits scientifiques n'est pas mutuellement exclusif. Il est souvent difficile de classer une difficulté relatée par les stagiaires dans une seule catégorie. Par exemple, les difficultés en gestion de classe placées ici dans la dimension interactionnelle peuvent également être causées par la dimension organisationnelle telle que le placement de stage ou l'inadéquation entre les valeurs de l'enseignant associé et celles du stagiaire au regard de la gestion de classe. Celles-ci pourraient également être classées dans la dimension psychologique puisqu'elles peuvent engendrer du stress chez les stagiaires et à l'inverse, un manque de confiance de la part des stagiaires au regard de leur capacité à gérer la classe peut être à l'origine de ces difficultés avec les élèves. Enfin, l'origine ethnique des stagiaires peut aussi être liée aux difficultés en gestion de classe conformément à la vision de leur rôle à titre d'enseignant en fonction de leur culture d'origine. En somme, cet exemple permet de soutenir la prémisse que les difficultés rencontrées en stage sont fortement diversifiées et interreliées (Desbiens et Spallanzani, 2013; Gagnon, 2013). Ainsi, le simple classement des difficultés dans une catégorie semble insuffisant pour comprendre comment prennent forme les difficultés rencontrées par les stagiaires, comment ils se représentent les difficultés rencontrées et surtout comment ils y font face afin d'être en mesure de poursuivre leurs stages et de persévérer dans leur programme de formation

initiale à l'enseignement. Selon la représentation que le stagiaire se fait de la difficulté rencontrée, celle-ci peut se positionner dans différentes sphères présentées ci-haut. De plus, cette représentation influencera les diverses avenues envisagées pour tenter d'y remédier. Il importe donc de s'attarder à cette représentation des difficultés rencontrées par les stagiaires afin de mieux comprendre les stratégies véritablement mises en place pour tenter de les surmonter pendant les stages et de mieux comprendre les liens qui témoignent de leur interrelation.

#### 1.4 Incidence des difficultés rencontrées en stage sur la poursuite du programme et sur le choix de carrière

Dépendamment de la manière dont sont vécus les stages, certains stagiaires sont en mesure de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, tandis que d'autres ne le sont pas. L'incapacité de surmonter les difficultés vécues en stages peut avoir des répercussions sur le désir de poursuivre sa formation et sa carrière en enseignement. En effet, Lebel, Bélair et Goyette (2012) indiquent que 20% des stagiaires éprouvent des difficultés et que plusieurs choisissent d'abandonner leur formation. Pour sa part, Gauthier (2011) rapporte que 25% des étudiants envisagent de quitter lors des derniers stages en troisième et quatrième année de baccalauréat, les deux stages où ils doivent prendre en charge l'ensemble de la tâche d'un enseignant. À ce sujet, Salem (2014) montre que les stagiaires finissants rencontrent encore des défis de taille en fin de formation, ce qui engendre un haut degré de stress chez ces derniers. Ce chercheur soutient que si les stagiaires entretiennent un sentiment d'échec persistant, cela peut alimenter leur sentiment d'incompétence face à la profession enseignante et peut ultimement les inciter à quitter le programme.

Plusieurs chercheurs expliquent que les remises en question par rapport au choix de carrière apparaissent lors des stages en milieu scolaire (Kirsch, 2006; Montgomery, 2007; Neto et al., 2012; Roness et Smith, 2010; Sinclair, Dowson et McInerney, 2006). Ces chercheurs indiquent que le degré de certitude du choix de carrière des étudiants

peut changer de manière radicale en fin de formation à la suite des stages de prise en charge. Conséquemment, tel que le souligne Malo (2010), en dépit d'une formation initiale nettement réussie et d'un stage de fin de formation réussi avec succès, certains étudiants finissants choisissent de réorienter leur carrière vers une autre occupation. Il semble effectivement que certains étudiants finissants sont tellement déstabilisés à la suite des stages qu'ils décident de ne pas poursuivre en enseignement (Gervais, 2011; Kirsch, 2006; Malo, 2010). Bien qu'il soit admis qu'il est normal que certains étudiants abandonnent leurs études postsecondaires à la suite d'échecs répétés ou d'une prise de conscience quant à leur choix de carrière en début de parcours, il est inquiétant de savoir que des futurs enseignants décident de quitter leur programme après avoir complété une partie ou la totalité de leur programme d'études. Dans cette optique, il semble important de mieux comprendre comment les stagiaires finissants en enseignement composent avec les difficultés qu'ils rencontrent à travers leur formation.

La situation dépeinte ci-dessus illustre un réel problème qui va au-delà de la filtration naturelle des étudiants qui se produit en début de parcours universitaire. En effet, les recherches qui portent spécifiquement sur l'abandon et la persévérance des étudiants en formation initiale à l'enseignement relatent que ces derniers tendent à quitter en fin de parcours, principalement en troisième et quatrième années de baccalauréat à la suite des stages de prises en charge, et ce, malgré le fait d'avoir réussi leurs premières années dans le programme (Gauthier, 2011; Gervais, 2011; Kirsch, 2006; Malo, 2010; Salem, 2014). Étonnamment, les recherches menées sur la persévérance et l'abandon aux études postsecondaires soulèvent un problème important d'abandon au cours de la première année, voire de la première session, que ce soit au niveau collégial ou universitaire (Bégin et Ringuette, 2005; Fontaine et Peters, 2012; Pageau et Médaille, 2005; Phillion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand, 2010; Tinto, 2006), ce qui diverge grandement des données propres aux programmes de formation initiale à l'enseignement. En plus de cette divergence au niveau du moment d'abandon de son

programme d'études, de nombreuses recherches ont été menées au regard de la persévérance et de l'abandon aux études postsecondaires (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009; Philion et al., 2010; Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay, 2015; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006), mais très peu d'entre elles étudient le phénomène de persévérance et d'abandon des études en contexte de formation initiale à l'enseignement (Tardif et Deschenaux, 2014). En effet, au cours des deux dernières décennies, un nombre impressionnant d'études a été réalisé pour tenter d'identifier les facteurs permettant d'expliquer et de prédire la persévérance et la réussite des étudiants aux études postsecondaires (Roland et al., 2015), délaissant, entre autres, les programmes de formation visant la professionnalisation en plus rarement avoir pour objectif de mieux comprendre le parcours de persévérance des étudiants en adoptant une approche qualitative/interprétative (Deschenaux et Tardif, 2016; Roland et al., 2015).

### 1.5 État des recherches sur la persévérance aux études postsecondaires

Sans prétendre à l'exhaustivité, une recension des écrits<sup>2</sup> menée dans le cadre de cette recherche témoigne d'une prédominance des études visant à identifier les facteurs qui permettent d'expliquer ou de prédire la persévérance (Billinsley, 2004; Doyon, 2013; Deschenaux et Tardif, 2016; Roland et al., 2015). Puisque deux seules recherches sur la persévérance de stagiaires en enseignement ont été recensées (Hancock, 2003; Lebel et al., 2012), cette section regroupe des recherches sur la persévérance aux études postsecondaires ainsi que dans le champ de la formation pratique en enseignement qui permettent de porter un éclairage sur l'état des connaissances à ce sujet.

D'abord, au niveau postsecondaire, des chercheurs se sont centrés sur l'identification des facteurs psychologiques liés à la persévérance (Schmitz et al., 2010; Sauvé et al., 2006; Thérèse et Ayse, 2010). Ces chercheurs indiquent que des facteurs tels que le

---

<sup>2</sup> Pour plus de détails concernant les recherches recensées (participants, approches méthodologiques, etc.), voir la section 3.2 du chapitre III *Méthodologie*.

sentiment d'efficacité personnelle, la confiance en soi, la motivation et la capacité de *coping* influent sur la décision de quitter ou de demeurer dans son programme d'études postsecondaires. Toutefois, une recherche de Lison et al. (2011) ayant pour but de valider les prédicteurs de l'engagement et de la persévérance à l'intérieur de programmes universitaires innovants à caractère professionnel, tels que génie électrique, génie mécanique et médecine, indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle ne semble pas prédire la persévérance de ces étudiants. Certaines recherches mettent de l'avant la part des facteurs sociaux dans la persévérance aux études postsecondaires (Pariat, 2008; Sauvé et al., 2006; Stailescu, 2011; Thérèse et Ayse, 2010). Sauvé et ses collaborateurs (2006) soutiennent que certains facteurs familiaux, telle la vie familiale, le statut et l'ethnie représentent des facteurs associés la persévérance des étudiants. Les recherches ont également mis de l'avant certains facteurs économiques qui semblent pouvoir prédire la persévérance tels que l'aide financière reçue pendant ses études, le nombre d'heures que l'étudiant consacre à un emploi pendant ses études ainsi que la satisfaction quant à sa situation financière (Ménard, 2010; Sauvé et al., 2006; Stailescu, 2010). Seule la recherche de Ménard (2010), qui avait pour but de comparer l'expérience scolaire d'étudiants de formation technique inscrits dans un programme de baccalauréat professionnalisant offert dans un continuum et celle d'étudiants universitaires inscrits dans un programme de baccalauréat offert selon le mode régulier rapporte des nuances quant à la capacité de prédiction de la persévérance associée aux facteurs économiques. Les résultats de l'étude démontrent que les étudiants du continuum sont plus nombreux à prévoir une interruption dans leurs études, à s'inscrire à temps partiel, à vivre une situation financière peu satisfaisante et un passage à l'université difficile que les étudiants qui proviennent d'un baccalauréat régulier. Cependant, malgré ces résultats, cette recherche avance que ce sont les étudiants du continuum qui persévèrent en plus grand nombre que ceux issus d'un programme préuniversitaire.

Les recherches de Ménard (2010) et Sauvé et al. (2006) rapportent également certains facteurs organisationnels ayant un impact sur la persévérance des étudiants au niveau postsecondaire. Il semble que la taille de l'établissement, les méthodes pédagogiques privilégiées par les professeurs, la satisfaction des étudiants à l'égard de leur formation ainsi que la distance entre l'établissement d'étude et le domicile des étudiants représentent des facteurs qui ont une incidence sur la persévérance. Enfin, au niveau interactionnel, des facteurs tels que l'intégration académique et sociale ressortent comme ayant un impact sur la persévérance des étudiants (Pariat, 2008; Sauvé et al., 2006; Schmitz et al., 2010). D'autres chercheurs rapportent que le soutien social permet de prédire la persévérance (Pariat, 2008; Stăilescu, 2011; Thérèse et Ayse, 2010). Toutefois, les résultats de la recherche de Ménard (2010) laissent présager que l'intégration académique ne semble pas être déterminante de la persévérance des étudiants en continuum de formation, c'est-à-dire pour les étudiants qui ont effectué une formation technique au collégial et qui poursuivent un programme universitaire à caractère professionnel dans le même domaine. Enfin, il semble que la qualité de la relation qui s'établit dans les cours avec les autres étudiants ainsi qu'avec le corps professoral et le personnel administratif soit un facteur central de persévérance aux études postsecondaires (Sauvé et al., 2006; Thérèse et Ayse, 2010).

Maintenant, dans le champ de la formation pratique en enseignement, bien que peu de recherches portent spécifiquement sur la persévérance, certaines d'entre elles soulèvent tout de même des facteurs qui semblent l'influencer. D'abord, sur le plan psychologique, Montgomery (2007), qui a examiné les différences discursives entre des stagiaires « forts » et des stagiaires « faibles » à la suite d'un stage de prise en charge soulève que les stagiaires « forts » ont une meilleure confiance en soi ce qui les amènent à s'engager davantage dans leurs stages, à prendre plus de risques et à être plus proactifs durant ceux-ci, ce qui à son tour a un impact sur le déroulement du stage et sur leur persévérance dans le programme. Au regard de l'attribution de la réussite ou de l'échec du stage, les résultats de cette étude soulignent que les stagiaires « faibles »

attribuent généralement leurs échecs à des causes externes et ont plus de difficultés à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent pendant les stages. Au contraire, les stagiaires « forts » voient plutôt les difficultés et les échecs de manière positive, ils considèrent qu'ils sont capables de les surmonter en plus de faire davantage preuve de motivation intrinsèque. Pour leur part, Vandercleyen et al. (2012) démontrent que les incidents critiques que vivent les stagiaires représentent des épisodes chargés d'émotions relativement intenses et généralement négatives. Les auteurs soulignent que cela peut avoir une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires ainsi que sur le développement de leur identité professionnelle. Ces chercheurs indiquent que les stagiaires qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle tendent à avoir une meilleure capacité d'adaptation et une meilleure capacité à faire face émotionnellement aux difficultés et aux incidents qui ont lieu dans la classe pendant leurs stages. Enfin, une recherche de Lebel et Bélair a permis d'identifier certains facteurs de persévérance chez des stagiaires en enseignement en plus de comparer les facteurs de persévérance identifiés par des enseignants experts et novices avec ceux identifiés par des stagiaires (Lebel et al., 2012). Leurs résultats indiquent qu'autant les enseignants experts et novices que les stagiaires considèrent que la confiance en soi représente le facteur le plus déterminant de la persévérance. De plus, les stagiaires, tout comme les enseignants experts et novices, soutiennent que l'engagement, la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle sont des facteurs importants pour persévérer. Toutefois, l'analyse des propos des stagiaires a permis de discerner que certains facteurs de persévérance identifiés par les enseignants experts n'avaient pas nécessairement la même importance pour eux, notamment en ce qui a trait au plaisir. En effet, contrairement aux enseignants experts, les stagiaires ne considèrent pas le plaisir comme étant un facteur déterminant de leur persévérance. À cet égard, Lebel et al. (2012) rapportent que la courbe associée au plaisir représente une courbe croissante proportionnelle aux années d'expérience, c'est-à-dire que le plaisir est davantage un facteur déterminant de la persévérance chez les enseignants experts que chez les

novices ou chez les stagiaires. Pour sa part, Malo (2005) indique que les stagiaires qui ont de fortes motivations intrinsèques pour exercer la profession enseignante tendent à persévérer davantage dans leur programme d'études. Sinclair et al. (2006) arrivent aux mêmes conclusions en rapportant que les étudiants qui ont le désir de poursuivre leur formation sont ceux qui ont de fortes motivations intrinsèques face à l'enseignement. Les résultats de leur recherche soutiennent toutefois que plusieurs étudiants vivent une diminution de leur motivation au cours de leur formation initiale. Les auteurs attribuent ces changements motivationnels au fait d'avoir vécu des stages en milieu scolaire et d'avoir été confronté aux réalités de la profession enseignante.

Une recherche de Hancock (2003) s'est davantage centrée sur les facteurs d'ordre organisationnel qui influent sur la persévérance des stagiaires. Les résultats démontrent que les compétences et les capacités développées et perfectionnées à travers la formation initiale ne sont pas nécessairement des indicateurs de la persévérance dans la profession. En effet, cette recherche montre que les stagiaires qui avaient un haut niveau d'intensité, d'efficacité et d'investissement dans leur enseignement pendant leur dernier stage ont quitté en aussi grande proportion que les stagiaires qui ont fait preuve de moins d'intensité, d'efficacité et d'investissement dans leur enseignement lors de leur dernier stage.

Enfin, au niveau interactionnel, Malo (2005) soutient que le désir des stagiaires de poursuivre leur formation en enseignement est influencé par trois critères d'appréciation, soit l'efficacité de leurs interventions en classe, le sentiment de confort dans l'application de leur style d'enseignement et de gestion de classe ainsi que la certitude que leurs méthodes pédagogiques et leurs stratégies d'enseignement sont efficaces. En effet, il semble que les stagiaires qui arrivent à trouver leur propre style de gestion de classe et qui sentent qu'ils arrivent à créer un climat favorable à l'apprentissage vivent des stages plus positifs, ce qui influence leur désir de poursuivre leur formation. De plus, Malo (2005) rapporte que les stagiaires qui se trouvent dans

un contexte de stage facilitant et stimulant persévèrent davantage. Les stagiaires avancent que le fait de côtoyer des gens compétents, motivés et passionnés pendant les stages influence positivement leur persévérance. Pour leur part, Lebel et Bélair (2007) rapportent que les stagiaires, tout comme les enseignants novices, considèrent que les alliances naturelles qui se développent au sein de l'équipe-école ainsi que le mentorat représentent des facteurs primordiaux pour persévérer contrairement aux enseignants experts, qui considèrent ces facteurs comme étant importants, mais pas primordiaux. Les stagiaires relatent également de l'importance du travail en équipe avec l'enseignant associé comme étant un facteur indéniable de leur persévérance lors des stages. Enfin, une recherche parallèle de Lebel et al. (2012) menée auprès de cinq stagiaires en difficultés ayant échoué un stage indique que l'accompagnement soutenu de l'enseignant associé a été un atout important dans la réussite de leur stage de reprise et de leur persévérance dans le programme. Ces stagiaires ont également mentionné que la collaboration qui s'est établie à travers le stage avec leur enseignant associé a eu une influence sur la solidification de leur confiance en soi, qui avait été fortement atteinte lors de l'échec précédent. En somme, cette recherche a également permis de constater l'influence du superviseur universitaire sur la persévérance des stagiaires. En effet, il semble que l'établissement d'une relation positive avec le superviseur universitaire pendant le stage de reprise a également eu une influence positive sur la reconstruction de la confiance en soi des stagiaires en difficultés.

#### 1.5.1 Synthèse critique face à l'état actuel des connaissances

Les résultats recensés à cette section démontrent qu'au niveau postsecondaire, la seule recherche recensée qui regroupe des étudiants inscrits dans un programme qui vise la professionnalisation (Ménard, 2010) laisse présager que la persévérance se décline différemment chez les étudiants inscrits dans des programmes postsecondaires réguliers et ceux inscrits dans des programmes à caractère professionnel. De plus, aucune d'entre elles n'avait pour visée de mieux comprendre la persévérance des

étudiants en prenant en considération le contexte. Au contraire, elles avaient toutes pour but d'identifier certains facteurs permettant de prédire la persévérance. Ainsi, il semble pertinent de poursuivre les recherches sur la persévérance au niveau postsecondaire en employant une perspective plus compréhensive et en regroupant plus d'étudiants provenant de programmes à caractère professionnel afin de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de la persévérance aux études postsecondaires. Ces résultats permettraient non seulement d'obtenir des données plus approfondies sur la manière dont les étudiants persévèrent, mais permettrait également un éclairage plus nuancé en différenciant le parcours de persévérance d'étudiants provenant de programmes à caractère professionnel, sachant que les universités en regroupent plusieurs, telles que sciences infirmières, ingénierie, travail social, enseignement, etc., où les stages ont une place capitale et pendant lesquels les stagiaires rencontrent des difficultés qui ont une incidence sur leur parcours de persévérance.

À ce sujet, spécifiquement chez les stagiaires en enseignement, les résultats de recherches présentées dans la section précédente permettent certes d'identifier certains facteurs qui influencent leur persévérance, sans toutefois avoir de données qui permettent de comprendre comment ils surmontent les difficultés rencontrées en stage afin de persévérer. D'ailleurs, des résultats de recherche chez les stagiaires en enseignement soutiennent l'idée que la persévérance soit influencée par leur capacité à surmonter les difficultés rencontrées. Rappelons que Montgomery (2007) avance que les stagiaires « forts » considèrent être capables de surmonter les difficultés et les échecs qu'ils rencontrent pendant leurs stages, ce qui a une influence sur leur persévérance dans leur programme. Pour leur part, Vandercleyen et al. (2012) indiquent que les stagiaires ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle (facteur souvent associé à la persévérance) ont une meilleure capacité à faire face aux difficultés. Toutefois, bien que ces recherches avancent que la persévérance serait tributaire de la capacité à surmonter les difficultés rencontrées, très peu d'études s'attardent à comprendre comment ils les surmontent. À cet égard, seules Lebel et al.

(2012) rapportent des résultats à ce sujet en illustrant que l'établissement d'une bonne collaboration entre des stagiaires en difficultés et leur enseignant associé et superviseur universitaire les ont aidés à surmonter les difficultés entourant la reprise d'un stage. Somme toute, les résultats de recherche permettant de mieux comprendre comment les étudiants au niveau postsecondaire ainsi que plus spécifiquement comment les stagiaires en enseignement surmontent les difficultés qu'ils rencontrent demeurent parcellaires.

De plus, le nombre restreint de recherches qui portent sur la persévérance de stagiaires en enseignement permet difficilement de comprendre la persévérance de cette population spécifique. D'ailleurs, ces quelques résultats mettent de l'avant de nouveaux facteurs qui semblent être propres aux stagiaires, tels que la relation avec l'enseignant associé ainsi que celle établie avec le superviseur universitaire (Lebel et al., 2012). Or, outre les recherches regroupant des étudiants provenant spécifiquement de programmes postsecondaires visant la professionnalisation, d'autres devraient se focaliser sur la manière de surmonter les difficultés lors des stages, période cruciale dans le cheminement postsecondaire d'étudiants inscrits dans ce type de programme. Pour ce faire, il semble que l'étude des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés lors des stages soit une voie prometteuse pour documenter le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement en adoptant une perspective compréhensive, celle-ci étant largement négligée actuellement dans les recherches sur la persévérance. L'adoption d'une perspective compréhensive permettrait également de considérer le contexte, puisqu'il semble inévitable que le contexte dans lequel se retrouvent les stagiaires influence le type de stratégies choisies pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent. Comme mentionné précédemment dans ce chapitre, les difficultés rencontrées lors des stages reposent sur la représentation subjective du contexte de la part des stagiaires (De Stercke, 2016). En fonction de cette représentation, diverses stratégies semblent pouvoir être envisagées afin de les surmonter. Cette prémisse permet de soutenir l'importance de la prise en compte du

contexte lors de l'étude de la persévérance au lieu d'avoir pour objectif d'identifier les facteurs qui permettent de prédire la persévérance.

### 1.6 Problème de recherche

Tel que le rapportent Desbiens et ses collaborateurs (2012b), les sources de difficultés ne manquent pas en stage, passant des difficultés d'ordre psychologique, social, économique, organisationnel et interactionnel. Desbiens et Spallanzani (2013) soutiennent que les difficultés rencontrées en stage peuvent certes représenter des occasions de développement professionnel pour les stagiaires, à condition que ces derniers soient en mesure de les surmonter. Ainsi, afin de porter un meilleur éclairage sur le phénomène de persévérance chez des stagiaires en enseignement, il importe de comprendre les stratégies qu'ils mettent en œuvre afin de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. De plus, Vandercleyen et al. (2013) soulignent que les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés en stage dépendent fortement du contexte dans lesquelles ils prennent forme. Selon ces auteurs, il n'existe pas une stratégie plus efficace qu'une autre, mais plutôt plusieurs stratégies efficaces selon le contexte (Vandercleyen et al., 2013). Il appert donc pertinent d'étudier le phénomène de persévérance dans une perspective compréhensive et de manière contextualisée afin de prendre en considération les différentes stratégies mobilisées pour faire face aux divers types de difficultés rencontrées selon le contexte spécifique des stages. Enfin, Tardif et Deschenaux (2014) soulignent que la persévérance et l'abandon des études en contexte de formation initiale à l'enseignement ont été très peu étudiés. En effet, les recherches sur la persévérance ont essentiellement été menées auprès d'étudiants inscrits dans des programmes réguliers avec pour objectif d'identifier les facteurs qui permettent de prédire la persévérance aux études postsecondaires (Deschenaux et Tardif, 2016; Roland et al., 2015). À ce sujet, Sauvé et ses collaborateurs (2007, p. 42) indiquent : « même si la recherche ne cesse d'identifier des facteurs permettant de mieux prédire la persévérance aux études [...], il s'avère qu'il n'existe pas de véritable consensus

dans les recherches qui puisse clairement identifier les facteurs facilitant la persévérance ». L'absence de consensus autour des facteurs permettant de prédire la persévérance semble pouvoir être attribuable à la diversité des contextes dans lesquels prennent forme les difficultés rencontrées, à la diversité des parcours postsecondaires des étudiants ainsi que la représentation subjective de la réalité de chaque individu (Bourassa, Serre et Ross, 1999; De Stercke, 2016). Par conséquent, l'étude des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées semble être une voie prometteuse pour mieux comprendre la persévérance au lieu de s'attarder à identifier les facteurs qui permettent de l'expliquer ou de la prédire.

### 1.7 Question générale de recherche

Cette problématique conduit à l'énonciation de l'objectif de la recherche qui est de mieux comprendre le parcours de persévérance chez des stagiaires finissants en enseignement en dégagant et en analysant les stratégies qu'ils mobilisent pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages. Ainsi, cet objectif amène à formuler une question générale de recherche :

*Quelles stratégies des stagiaires finissants en enseignement mobilisent-ils pour persévérer à travers leurs stages en formation initiale à l'enseignement ?*

### 1.8 Pertinence scientifique et sociale

Sur le plan scientifique, cette recherche s'inscrit dans la perspective récemment envisagée d'agir en prévention dès la formation initiale afin de développer la persévérance des futurs enseignants et des enseignants débutants (Boies et Portelance, 2014; Gervais, 2011; Leroux, 2014; Théorêt, Garon, Himech et Carpentier, 2006; Schmitz et al., 2010). Ainsi, cette thèse s'inscrit dans le champ de recherche en émergence de la préparation à l'insertion professionnelle (Dufour, Portelance, Van Nieuwenhoven et Vivegnis, 2018). De plus, elle se penchera sur un champ d'études peu documenté, soit la persévérance dans le cadre de la formation initiale en

enseignement (Tardif et Deschenaux, 2014). La contribution scientifique de cette étude réside dans la compréhension approfondie de la persévérance chez des stagiaires en enseignement en étudiant ce concept dans une perspective compréhensive et contextualisée tout en admettant que les difficultés rencontrées par les stagiaires soient influencées par leur représentation subjective de la réalité (Bourassa et al., 1999; De Stercke, 2016). De plus, cette recherche ne vise pas à identifier les facteurs de persévérance, mais plutôt à comprendre les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées à travers les stages en enseignement. Or, ayant fait état de certaines divergences qui existent entre la persévérance chez des étudiants inscrits dans des programmes postsecondaires réguliers et celle d'étudiants inscrits dans un programme à caractère professionnel, cette recherche contribuera au développement des connaissances spécifiquement pour ce type de population. Cette étude permettra ainsi de porter un éclairage nouveau sur la persévérance aux études postsecondaires.

Sur le plan social, la profession enseignante au Québec, comme ailleurs dans le monde, fait actuellement face à un problème grandissant d'attrition chez les enseignants débutants (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Mansfield, Beltman, Price et McConney, 2012; McCormack et Gore, 2008; Mukamurera, 2011; Roness et Smith, 2010). Les efforts afin de limiter les taux d'attrition chez ces derniers se multiplient et nombreux sont les chercheurs qui soutiennent qu'il importe maintenant d'agir en prévention dès la formation initiale en enseignement afin de favoriser la persévérance en début de carrière (Boies et Portelance, 2014; Leroux, 2014; Mansfield et al., 2012; Mukamurera, 2014; Théorêt et al., 2006). À cet égard, Sinclair et ses collaborateurs (2006) soulignent qu'il importe de comprendre pourquoi certains stagiaires choisissent de persévérer et de demeurer dans leur programme malgré la rencontre de diverses difficultés et du stress inévitable pendant les stages. Tel que le souligne Goyette (2015), si les jeunes enseignants arrivent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur formation, plusieurs bénéfices en découleront, notamment la consolidation de leur identité professionnelle, un plus grand sentiment de compétence, une meilleure santé

physique et mentale ainsi qu'un plus grand sentiment de bien-être. La consolidation de l'identité professionnelle et le bien-être au travail contribuent à diminuer la détresse psychologique, ce qui influence à son tour la persévérance dans la profession enseignante (Lebel et Bélair, 2007). Goyette (2015) ainsi que De Stercke (2016) indiquent d'ailleurs que les chercheurs ont jusqu'à présent essentiellement orienté leurs recherches sur l'abandon de la profession enseignante, au détriment de l'étude de la persévérance. Une meilleure compréhension de la persévérance chez des stagiaires en enseignement pourrait aider à comprendre comment, et par quels moyens ils persévèrent, ce qui pourrait potentiellement contribuer à améliorer les programmes de formation à l'enseignement en aidant les jeunes enseignants à mieux vivre leurs stages, ce qui pourrait ultimement être réinvesti lors de la phase d'insertion professionnelle afin de mieux passer à travers les premières années de carrière. En effet, tel qu'avancé par Schmitz et ses collaborateurs (2010), le fait de mieux comprendre la persévérance des stagiaires en enseignement pourrait faciliter le développement d'actions préventives en vue de l'insertion professionnelle.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre aborde d'abord les diverses définitions de la persévérance, un premier concept central de cette recherche. Il se consacre par la suite à la présentation des principales perspectives théoriques qui sous-tendent les modèles de persévérance ainsi qu'à l'examen critique des modèles. On aborde ensuite le concept de stratégie et explore diverses taxonomies de stratégies d'apprentissage afin de définir les types de stratégies d'apprentissage retenues dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre se termine par la présentation du modèle d'action, qui s'appuie sur le concept d'apprentissage expérientiel, qui a été ajouté au cadre conceptuel de départ afin de mieux prendre en compte le contexte dans la compréhension du parcours de persévérance des stagiaires, notamment par l'identification des intentions derrière le choix des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage (Bourassa et al., 1999). L'ensemble des concepts définis dans les prochaines pages servent de cadre de référence et ont orienté l'analyse des données afin de répondre à la question générale de recherche ainsi qu'aux objectifs spécifiques formulés à la fin du chapitre.

#### 2.1 Concept de persévérance aux études postsecondaires

Plusieurs recherches portent sur la persévérance aux études postsecondaires depuis les années 1970. Toutefois, il existe encore plusieurs ambiguïtés en ce qui a trait à la définition de ce concept, ne facilitant pas sa conceptualisation (Billingsley, 2004; Lison et al., 2011; Mukamurera, 2014; Poellhuber, 2007; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006; Staiculescu, 2011). D'abord, un flou réside dans l'interrelation entre le concept de persévérance et divers autres concepts tels que ceux

de volonté, de ténacité, d'engagement ainsi que ceux en lien avec la dimension affective (passion). En effet, les définitions de la persévérance semblent être liées aux différents champs d'expertise des chercheurs. Ces chevauchements conceptuels ont entraîné l'élaboration de différentes caractérisations de la persévérance, ce qui contribue aux difficultés de la définir adéquatement (Lison et al., 2011; Mukamurera, 2014; Poellhuber, 2007; Roland et al., 2015). Toutefois, malgré certains chevauchements conceptuels, ces définitions permettent de dégager des éléments centraux qui devraient être inclus dans le concept de persévérance, notamment dans celui de la persévérance aux études postsecondaires. Les textes analysés ont été recensés dans les bases de données ERIC, Erudit, FRANCIS, ProQuest et PsycINFO, ainsi qu'à travers les mémoires et thèses portant sur la persévérance aux études postsecondaires et les ouvrages collectifs et livres entourant ce concept disponibles en ligne et aux bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Après avoir établi les bases du concept de persévérance, cette section du chapitre se poursuit par la présentation des définitions directement liées à la persévérance aux études postsecondaires. Cette section permet de mieux comprendre la nécessité d'explicitier le positionnement épistémologique des chercheurs afin de délimiter les étudiants qui sont considérés comme ayant abandonné leurs études et ceux ayant persévéré dans leurs études dans le cadre de chaque recherche sur la persévérance aux études postsecondaires. En effet, selon la définition retenue, un même étudiant peut être considéré comme étant un étudiant ayant abandonné ses études ou ayant persévéré dans ses études. Différentes ambiguïtés sont soulevées à la fin de cette section et contribuent à justifier la nécessité de camper de manière explicite ce qui est entendu par « étudiant persévérant » dans chaque recherche au sujet de la persévérance aux études postsecondaires. Dans le cadre de la présente recherche, l'énonciation du positionnement épistémologique de la chercheuse au regard de la persévérance ainsi que la délimitation de la persévérance sera présentée dans le chapitre III *Méthodologie*.

## 2.2 Définitions de la persévérance selon le domaine d'expertise des chercheurs

Cette section présente la recension des écrits au regard de la persévérance au sens de volonté, de ténacité, d'engagement et en lien avec la dimension affective (passion). Celle-ci met en évidence le fait que les diverses définitions de la persévérance soient teintées du champ d'expertise des chercheurs l'ayant défini. Une synthèse permet ensuite de dégager des éléments centraux du concept de persévérance.

### 2.2.1 Persévérance au sens de volonté

Pour certains chercheurs qui s'intéressent au sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance d'être en mesure d'accomplir avec succès une tâche (Bandura, 2007), la persévérance renvoie au concept de volonté. En effet, Eccles et Wigfield (2002) ainsi que Peterson et Seligman (2004) expliquent qu'elle fait référence au niveau de volonté et de diligence nécessaire pour poursuivre et accomplir un but. Pour leur part, Boudrenghien, Frenay et Bourgeois (2012) ainsi que Multon, Brown et Lent (1991) indiquent que la persévérance correspond au degré de détermination et aux efforts fournis pour réussir. En lien avec le concept d'efficacité personnelle, il semble que les individus ayant de fortes croyances d'efficacité tendent à entreprendre des tâches plus complexes, à démontrer une grande volonté d'accomplir leurs buts et à persévérer davantage dans la réalisation de ceux-ci (Bandura, 2007).

### 2.2.2 Persévérance au sens de ténacité

En outre, plusieurs chercheurs ayant pour champ d'intérêt la motivation et la capacité de « coping » définissent la persévérance à travers le concept de ténacité. Bourdages (2010) souligne que la définition de la persévérance est souvent associée à la ténacité au sens de durabilité, de continuité et de résistance. Cette dernière rapporte que la persévérance se retrouve chez un individu qui se maintient sans faiblir et qui perdure malgré les obstacles. Dans le même ordre d'idées, Pintrich et Schunk (1996) définissent la persévérance comme étant un choix conscient de poursuivre cognitivement,

métacognitivement et affectivement une tâche malgré les obstacles et les difficultés rencontrées. Dans le même sens, Purper-Ouakil, Michel et Perez-Diaz (2004) expliquent qu'elle correspond à la capacité de maintenir un comportement malgré les frustrations rencontrées, la fatigue et l'absence de renforcements immédiats. Selon Rothermund (2003), Viau (2009) et Yost (2006), la persévérance renvoie au fait de rester actif jusqu'à l'atteinte de ses buts, et ce, malgré le fait d'être confronté à des échecs occasionnels ou des contraintes à travers son parcours. Enfin, Brault-Labbé et Dubé (2010) soulignent que la ténacité est un concept inhérent à la persévérance puisqu'elle prend tout son sens lorsque les individus poursuivent leurs buts malgré les obstacles et l'adversité. En somme, ces chercheurs s'entendent pour indiquer que les individus ayant de fortes motivations intrinsèques et qui mobilisent des stratégies de « coping » sont plus persévérants dans l'atteinte de leurs buts, et ce, malgré les obstacles rencontrés.

### 2.2.3 Persévérance au sens d'engagement

La persévérance est également définie à travers le concept d'engagement. En effet, les définitions associées aux deux termes sont parfois tellement liées qu'elles pourraient être utilisées de manière interchangeable (Boies, 2012; Lee, 2002). À cet égard, le concept d'engagement se rapporte à l'énergie déployée, dirigée et soutenue pour poursuivre activement un but dans le temps et accomplir une tâche (Poellhuber, 2007; Skinner et Pitzer, 2012). L'engagement est considéré comme un investissement personnel consentant, volontaire et conscient (Ndoreraho et Martineau, 2006). Ainsi, il correspond à l'intention de persévérer à long terme dans le but d'accomplir une tâche et se caractérise par une manifestation concrète et observable qui peut être perceptible à travers le niveau d'effort, de vigueur, d'intensité, de vitalité et d'enthousiasme mobilisés pour accomplir une tâche (Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006; Brault-Labbé et Dubé, 2010; Ndoreraho et Martineau, 2006; Skinner et Pitzer, 2012).

Il peut ainsi être mesuré à partir de l'intérêt, la concentration et l'absorption d'un individu dans une tâche (Skinner et Pitzer, 2012).

Pour définir la persévérance à travers le concept d'engagement, plusieurs chercheurs l'opérationnalisent en le présentant de manière concrète. Pour mesurer la persévérance d'un individu, il faut donc s'intéresser, par exemple, au temps qu'il consacre à une tâche, au niveau d'efforts déployés ou au niveau de concentration et d'absorption dans la tâche (Chouinard et Butler, 2005; Williams et DeSteno, 2008). En effet, plusieurs auteurs vont définir la persévérance en étudiant le niveau d'engagement de l'individu (Appleton et al., 2006; Berger et Milem, 1999; Brault-Labbé et Dubé, 2010; Glanville et Wildhagen, 2007; Poellhuber, 2007). Ces chercheurs indiquent qu'un individu qui s'engage dans la tâche afin de la compléter fait preuve de persévérance. Roland et ses collaborateurs (2015) présentent une définition de la persévérance à travers le concept d'engagement qui résume bien les propos exposés. Selon eux, il s'agit « du maintien de l'engagement indépendamment des obstacles rencontrés, même si ceux-ci rendent le parcours plus difficile » (p. 5).

#### 2.2.4 Persévérance au sens de passion

Enfin, un autre concept qui est souvent associé à la persévérance est celui de passion, notamment en lien avec le concept de « grit » développé par des chercheurs américains. Les chercheurs Duckworth, Peterson, Matthews et Kelly (2007), qui sont à l'origine de ce concept, définissent le « grit » comme étant la persévérance et la passion d'accomplir des objectifs à long terme. Ainsi, pour ces chercheurs, le « grit » fait référence à la détermination d'accomplir ses objectifs ainsi qu'au désir d'entreprendre, de poursuivre et d'accomplir des buts ambitieux à long terme pour lesquels les individus sont passionnés, et ce, malgré les obstacles inévitables (Doskoch, 2005). Le concept de « grit » s'apparente également à celui de persévérance puisque les auteurs indiquent que le « grit » se rapporte au fait de travailler de manière énergique vers l'accomplissement de ses défis, le maintien de l'effort et de l'intérêt pour la tâche au

fil des ans en dépit de l'échec et de l'adversité (Duckworth, Quinn et Seligman, 2009). L'association de la persévérance à une dimension affective, qui se traduit par le désir et la passion de poursuivre ses objectifs, représente une distinction par rapport aux autres définitions mentionnées précédemment.

Le concept de « grit » se divise en deux composantes, soit la capacité de maintenir l'effort malgré l'adversité et la stabilité de ses intérêts sur une longue période de temps (Eklund, Dowdy, Jones et Furlong, 2011). Selon Duckworth et al. (2007), les individus persévérants sont habituellement passionnés par les buts à accomplir. Ces auteurs indiquent même que la persévérance a le potentiel de favoriser le développement de la passion dans un domaine. Duckworth et ses collaborateurs (2007) ajoutent qu'un individu qui fait preuve de « grit » considère ses objectifs et ses réalisations comme étant des marathons à poursuivre. Ces individus ne perçoivent donc pas la déception et l'ennui comme des signes qu'il est temps d'abandonner, ils ont plutôt tendance à continuer leur parcours. Ceux-ci se fixent délibérément des objectifs à très long terme et ne s'y écartent pas, même en l'absence de renforcement positif (Duckworth et al., 2007).

#### 2.2.5 Synthèse : deux éléments centraux du concept de persévérance

À la lumière de la recension des définitions présentée ci-haut, deux éléments théoriques récurrents semblent incontournables et devraient être compris dans la définition du concept de persévérance. D'abord, peu importe si la persévérance est définie à travers le concept de volonté, de ténacité, d'engagement ou de passion (« grit »), les auteurs indiquent qu'elle fait référence à la poursuite de l'accomplissement d'un but (Duckworth et al., 2007; Eccles et Wigfield, 2002; Viau, 2009; Yost, 2006). De plus, l'ensemble des définitions incluent la notion d'obstacles lorsqu'il est question du concept de persévérance (Duckworth et al., 2009; Pintrich et Schunk, 1996; Roland et al., 2015). Ainsi, en accord avec Roland et ses collaborateurs (2015), ces notions devraient être intégrées dans la conceptualisation de la persévérance. En effet, la

capacité de poursuivre son but malgré les obstacles rencontrés représente deux éléments centraux associés à la persévérance dans les écrits scientifiques.

Ces deux éléments permettent d'établir que la persévérance n'est pas un phénomène ponctuel qui peut se mesurer uniquement lorsque le but est atteint. Au contraire, les diverses définitions témoignent de l'importance de la prise en compte du parcours pour atteindre le but, et ce, malgré les obstacles rencontrés (Duckworth et al., 2007; Rothermund, 2003; Stailescu, 2011; Tinto, 1975).

### 2.3 Persévérance aux études postsecondaires

Dans le cadre de la présente recherche, les balises conceptuelles permettant de définir les stagiaires persévérants ont dû être établies. Ainsi, à la suite de la recension des définitions de la persévérance et de l'identification des deux éléments centraux liés à ce concept, il a été nécessaire de se pencher plus particulièrement sur la persévérance aux études postsecondaires. Cette section présente diverses définitions de la persévérance aux études postsecondaires pour ensuite dégager les éléments sur lesquels il importe de se positionner lors de l'étude de la persévérance aux études postsecondaires, limitant ainsi les ambiguïtés entre l'abandon et la persévérance. Cette section met la table pour le prochain chapitre (*Méthodologie*) où les balises pour définir ce qui est entendu par « stagiaires persévérants » dans le cadre de cette thèse seront présentées.

Certains chercheurs définissent la persévérance aux études postsecondaires de manière fixe dans le temps, en fonction de la durée du programme d'études entrepris. Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), Chenard et Doray (2005) ainsi que Sauvé et ses collaborateurs (2006) indiquent que la persévérance renvoie à la poursuite continue des études et à la diplomation dans le temps prescrit. Chenard (2005) ainsi que Sauvé et al. (2006) ajoutent qu'elle doit tenir compte de la trajectoire de formation des étudiants, c'est-à-dire de la continuation des études dans un établissement spécifique et dans le

programme d'études initialement choisi. Dans le même ordre d'idées, la persévérance correspond à la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme (Berge et Huang, 2004; Berger et Lyon, 2005; DeRemer, 2002). La définition de la persévérance aux études postsecondaires est donc souvent associée à la réussite et à la performance scolaire (DeWitz et al., 2009; Doray, Bélanger et Mason, 2005; Poellhuber, 2007). En effet, elle inclut habituellement la finalité d'un programme d'études et se rapporte au fait de maintenir son inscription dans un seul établissement pour l'ensemble du programme d'études choisi (Ben-Yoseph et al., 1999; Chenard et Doray, 2005; Sauvé et al., 2006; Staiculescu, 2011).

Contrairement aux définitions recensées dans le paragraphe précédent, d'autres chercheurs rapportent des définitions moins statiques de la persévérance aux études postsecondaires en laissant sous-tendre qu'il ne s'agit pas d'un moment délimité dans le temps, mais plutôt d'un processus qui se déroule sur l'ensemble du parcours universitaire des étudiants. À cet égard, Roy (2005) considère que la persévérance aux études postsecondaires n'est pas seulement mesurable à partir du temps réel associé à la poursuite des études dans un programme et dans un établissement, mais également à partir des intentions des étudiants à poursuivre leurs études postsecondaires. Dans cette optique, l'interruption des études postsecondaires pour réorienter son choix de carrière ou pour changer de programme ou d'université n'est pas considérée comme un abandon, mais est plutôt incluse dans le parcours de persévérance aux études postsecondaires de l'étudiant. Pour sa part, Tinto (1975) définit la persévérance aux études postsecondaires comme « un processus longitudinal d'interactions entre le système de l'étudiant et les systèmes académique et social de l'établissement » (p. 90). Pour Tinto (1975), la persévérance aux études postsecondaires est expliquée par la perception que l'étudiant a de son niveau d'intégration académique et sociale dans son établissement d'études (Ménard, 2010; Staiculescu, 2011; Wood, 2012). Enfin, pour leur part, Roland et ses collaborateurs (2015) proposent de prendre en considération l'engagement tout au long du parcours universitaire dans la définition de la

persévérance aux études postsecondaires. Selon ces auteurs, l'engagement permet de « témoigner du caractère processuel de la persévérance et ne pas se limiter à une mesure en fin de parcours » (p. 5).

### 2.3.1 Nécessité d'explicitier le positionnement épistémologique du chercheur

Les définitions de la persévérance aux études postsecondaires présentées ci-haut témoignent de la nécessité d'explicitier son positionnement épistémologique afin d'établir ce qui est entendu par « persévérance aux études postsecondaires » dans chaque recherche à ce sujet. En concordance avec Grayson et Grayson (2003), Roland et al. (2015) et Sauvé et al. (2006), cela passe inévitablement par l'énonciation de la posture épistémologique des chercheurs qui abordent ce concept puisque la délimitation entre un étudiant persévérant et un étudiant ayant abandonné ses études n'est pas toujours claire. Pour ce faire, il semble judicieux de déterminer ce qui est entendu par abandon dans la recherche, en déterminant les variables s'y rattachant. À titre d'exemple, en fonction de la définition de la persévérance aux études postsecondaires et de la délimitation des variables permettant d'établir l'abandon d'un étudiant aux études postsecondaires, un étudiant ayant changé d'établissement d'études ou ayant interrompu ses études avec l'intention d'y retourner peut être considéré à la fois comme un étudiant qui persévère ou qui abandonne.

### 2.3.2 Éléments conceptuels qui devraient être pris en considération lors du choix d'une définition de la persévérance aux études postsecondaires

D'abord, comme mentionnée plus haut, la définition de la persévérance aux études postsecondaires devrait inclure la notion d'atteinte d'un objectif malgré la rencontre de difficultés<sup>3</sup> en cours de réalisation. À cet égard, il semble nécessaire d'explicitier dans

---

<sup>3</sup> Bien que les auteurs tendent à utiliser le terme « obstacle » à surmonter, cette recherche a plutôt employé la terminologie « difficulté » auprès des stagiaires lors de la collecte des données puisque le mot « difficulté » était considéré par les participants comme ayant une connotation moins négative ou grave. De plus, les écrits scientifiques dans le champ de la formation pratique en enseignement font

la définition de la persévérance aux études postsecondaires ce qui est entendu par « objectif à atteindre ». Dépendamment des recherches, la persévérance peut être étudiée sur l'ensemble du parcours postsecondaire des étudiants ou encore elle peut être étudiée sur une seule session universitaire. Ainsi, le « but à atteindre » peut être différent selon de la définition retenue et l'objectif de la recherche.

La définition de la persévérance aux études postsecondaires devrait également permettre l'étude de toutes les difficultés surmontées à travers l'atteinte du but. Toutefois, suivant l'objectif de la recherche, les difficultés peuvent être délimitées dans le temps (par exemple les difficultés rencontrées et surmontées pendant une session universitaire) ou non (ex. : prendre en considération toutes les difficultés rencontrées pendant le parcours postsecondaire de l'étudiant).

De plus, à la suite de la recension des écrits spécifiquement sur la persévérance aux études postsecondaires, la définition devrait préciser si elle est fixe dans le temps, c'est-à-dire si la persévérance est étudiée en fonction de la réussite d'un programme d'études dans le temps prescrit ou si la définition est plus souple, prenant en considération l'ensemble du parcours postsecondaire des étudiants. Il est important de savoir si le chercheur considère un étudiant inscrit à temps partiel ou ayant interrompu ses études pour des raisons personnelles comme étant un étudiant persévérant ou non dans le cadre de sa recherche. Dépendamment de la définition retenue de la persévérance aux études postsecondaires, l'interruption des études peut être considérée comme un abandon ou comme une difficulté parmi d'autres qu'un étudiant a surmontée afin d'atteindre son but.

En outre, la définition de la persévérance aux études postsecondaires devrait préciser si elle se limite à étudier la poursuite des études dans le programme pour lequel l'étudiant a été initialement admis ou si elle prend en considération les changements de

---

davantage référence aux difficultés rencontrées en stage. Pour ces raisons, l'appellation « difficulté » sera utilisée pour le reste de la thèse.

programmes et/ou d'université. En effet, une réflexion de la part du chercheur devrait permettre de savoir si un étudiant ayant changé de programme pour un domaine d'activités radicalement différent de son ancien programme est considéré comme un étudiant persévérant ou comme un étudiant ayant abandonné son programme d'études.

Il importe aussi d'établir les balises concernant la réussite d'un programme d'études. Les chercheurs doivent préciser dans leurs définitions si les étudiants ayant échoué à un ou plusieurs cours sont considérés comme étant persévérants. Selon le positionnement épistémologique du chercheur, un étudiant n'ayant pas réussi tous les cours suivis au moment de la recherche pourrait être exclu des étudiants considérés comme étant persévérants. Au contraire, ces mêmes étudiants pourraient être considérés comme étant persévérants s'ils ont l'intention de suivre de nouveau les cours échoués. Dans cette optique, l'échec d'un cours serait considéré comme une difficulté à surmonter afin d'atteindre le but visé.

Enfin, certains chercheurs sous-tendent implicitement ou explicitement à travers leurs définitions de la persévérance qu'il s'agit toujours de quelque chose de positif (Martineau, 2015; Roland et al., 2015). Pourtant, la persévérance ne devrait pas être considérée comme quelque chose de positif ni de négatif en soi (Roland et al., 2015). Cela dépend entièrement de la situation. En effet, autant la persévérance que l'abandon d'un programme d'études peuvent s'avérer positifs pour l'étudiant lui-même et pour la société. Par exemple, un étudiant aux études postsecondaires qui persévère malgré l'échec répété de certains cours peut être considéré comme quelque chose de négatif pour l'étudiant lui-même ainsi que pour la société. Toutefois, l'abandon du programme par cet étudiant pourrait être quelque chose de positif pour lui, puisqu'il pourrait réorienter son choix de carrière vers un domaine où il se sentira plus compétent, ainsi que pour la société qui pourrait se retrouver avec un travailleur davantage confiant en ses capacités dans son champ d'expertise. Mis à part l'exemple des échecs répétés de certains cours, un étudiant qui persévère dans son programme, bien qu'il ne soit pas

100% sûr d'aimer son domaine d'études, peut également s'avérer négatif à long terme pour lui. À la fin de son programme d'études, il aura certes persévéré, mais il sera peut-être malheureux de commencer sa carrière dans ce domaine. Or, il importe que les définitions de la persévérance aux études postsecondaires ne laissent pas présager qu'il s'agit toujours d'un phénomène positif.

#### 2.4 Principales perspectives théoriques qui sous-tendent les modèles de persévérance existants

Le volume important de recherches en lien avec la persévérance aux études postsecondaires a entraîné l'élaboration d'une panoplie de modèles basés sur divers courants théoriques (Chenard et Doray, 2005; Cloutier, Bellemare, Côté et Paré, 2005; Deschenaux et Tardif, 2016; Ménard, 2010; Poellhuber, 2007; Rolland et al., 2015; Staiculescu, 2011; Sauvé et al., 2006; Tinto, 1992; Wood, 2012). À ce sujet, Tinto (1992) a recensé l'ensemble des théories qui ont contribué au développement des modèles existants. Selon ses travaux, cinq perspectives théoriques semblent impliquées dans la persévérance aux études postsecondaires, soit psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles. Bien que cette recherche ne vise pas à étudier la persévérance à travers certaines variables en particulier, mais s'inscrit plutôt dans une perspective compréhensive et contextualisée, le nombre impressionnant de modèles existants pour tenter d'expliquer ou de prédire la persévérance aux études postsecondaires ne peut passer sous silence. De plus, les diverses perspectives à l'origine des modèles se rapprochent des différents types de difficultés rencontrées en stage tels que présentés dans la problématique. Ainsi, cette section offre une définition de ces perspectives théoriques qui semblent impliquées dans la persévérance aux études postsecondaires. Cette section se termine toutefois par une synthèse critique qui a pour but de soutenir le choix de mener une recherche sur la persévérance sans avoir recours à un modèle en particulier qui est teinté d'une perspective théorique prédominante.

### 2.4.1 Perspective psychologique

Les premiers modèles élaborés pour tenter d'expliquer la persévérance aux études postsecondaires ont été développés en s'appuyant sur des théories psychologiques (Grayson et Grayson, 2003; Stăilescu, 2011). Ces modèles, principalement développés à partir des années 1950, mettent essentiellement l'accent sur les caractéristiques personnelles et les habiletés intellectuelles pour expliquer la persévérance des étudiants (Grayson et Grayson, 2003; Pariat, 2008; Stăilescu, 2011). En effet, cette perspective se concentre sur la capacité de l'étudiant de s'organiser lors de son entrée aux études postsecondaires, notamment lors de la première session universitaire (Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005). De plus, la perspective psychologique tient également compte de la capacité de l'étudiant à gérer son stress au cours de ses études (Fontaine et Peters, 2012). Ces premiers modèles avancent que les étudiants qui abandonnent leurs études sont ceux qui manquent de maturité, qui sont moins sérieux et qui ont tendance à se rebeller contre l'autorité (Stăilescu, 2011). La maturité psychologique de l'étudiant représente un facteur central à considérer lors de l'étude de la persévérance aux études postsecondaires.

La critique principale liée aux modèles basés sur les théories psychologiques est que ceux-ci mettent trop l'accent sur les caractéristiques individuelles de l'étudiant, ce qui laisse croire qu'il existe un profil type de « l'étudiant décrocheur », malgré que ceci n'ait jamais été démontré dans les écrits scientifiques (Pariat, 2008). De plus, Tinto (1992) avance que ces modèles ne prennent pas en considération les effets du contexte social et institutionnel dans l'explication de la persévérance de l'étudiant, ce qui représente une limite importante de cette perspective. Toutefois, bien que ces modèles aient été délaissés pour les modèles interactionnels vers la fin du siècle, de nouveaux modèles basés sur les théories psychologiques sont réapparus au début des années 2000 à la suite des travaux de Bean et Eaton (2000) (Pariat, 2008; Schmitz et al., 2010). En effet, les nouveaux modèles ont été développés en prenant en considération les avancées scientifiques au sujet du phénomène complexe de la persévérance aux études

postsecondaires. Ainsi, ces nouveaux modèles incluent, entre autres, les concepts de motivation, du sentiment d'efficacité personnelle, des stratégies de « coping » et les traits de personnalité (Bean et Eaton, 2000; Pariat, 2008).

#### 2.4.2 Perspective sociale

Pour leur part, les modèles développés à partir des théories sociales soutiennent que l'origine sociale de l'étudiant influence sa persévérance. À ce propos, l'accent est mis sur certains facteurs sociaux tels que l'origine ethnique de l'étudiant, son statut social ainsi que le prestige de l'établissement d'études (Ménard, 2012; Tinto, 1992). Dans cette perspective, la persévérance aux études postsecondaires est expliquée par la concordance entre les valeurs et la culture de l'étudiant et les valeurs et la culture de l'établissement d'études (Christie et Dinham, 1991; Sandler, 2000, Tinto, 1975). Ainsi, les modèles s'appuyant sur des théories sociales considèrent les aspects sociodémographiques et ceux liés à l'origine sociale de l'étudiant comme étant des facteurs centraux à considérer lors de l'étude de la persévérance. À titre d'exemple, la faible scolarité des parents, les problèmes sociaux des parents ainsi que leur attitude envers la scolarisation sont des facteurs souvent pris en considération (Diallo, 2016; Sauvé et al., 2006).

Les critiques principales liées à la perspective sociale reposent sur le fait que les facteurs pouvant expliquer la persévérance aux études postsecondaires sont trop larges et trop simplistes, et par conséquent, ne permettent pas d'expliquer adéquatement ce phénomène complexe (Pariat, 2008; Tinto, 1992; Stailescu, 2011). Tinto (1975) soutient également que le lien entre l'existence de rapports entre l'abandon aux études postsecondaires et l'origine ethnique des étudiants n'est pas clair. De plus, Sauvé et ses collaborateurs (2006) indiquent que la perspective sociale ne prend pas en considération les facteurs liés au contexte institutionnel de l'étudiant, ce qui représente également une limite importante.

### 2.4.3 Perspective économique

Les modèles développés à partir des théories économiques avancent principalement que la situation financière de l'étudiant permet d'expliquer sa persévérance aux études postsecondaires (Braxton 2000; Pariat, 2008; Stăilescu, 2011). Dans cette perspective, le revenu familial de l'étudiant ainsi que sa capacité financière de prise en charge sont des facteurs primordiaux à prendre en considération (Fontaine et Peters, 2012). Ces modèles considèrent que les besoins financiers de l'étudiant permettent de prédire l'accès aux études ainsi que la persévérance. La perspective économique a été incluse afin de prendre en considération les réalités des étudiants non traditionnels, telles que la conciliation entre le travail et les études et entre le travail, la famille et les études (Deschenaux et Tardif, 2016). Toutefois, bien que l'importance de la situation financière soit admise dans les écrits scientifiques (Pariat, 2008; Tinto, 1992), elle ne permet pas à elle seule d'expliquer la persévérance. Il semble, selon Tinto (1992) que la situation économique de l'étudiant influence le passage aux études postsecondaires, sans toutefois nécessairement avoir un impact sur sa persévérance pendant ses études. De plus, une deuxième critique importante associée à la perspective économique se rapporte au fait qu'elle ne prend pas en considération l'environnement social (Sauvé et al., 2006).

### 2.4.4 Perspective organisationnelle

Les modèles développés à partir des théories organisationnelles soutiennent quant à eux que les caractéristiques de l'établissement d'études permettent d'expliquer la persévérance des étudiants. En effet, dans cette perspective, une attention particulière est accordée à l'environnement institutionnel de l'étudiant, principalement à travers les moyens mis en place pour aider à la rétention des étudiants (Fontaine et Peters, 2012). Ainsi, les caractéristiques de l'institution, telles que la taille de l'institution, les horaires des cours, les dispositifs pédagogiques et le matériel pédagogique privilégiés par les professeurs, le ratio enseignant/étudiant dans les cours ainsi que les mesures d'aide à

la réussite sont des facteurs clés pris en considération dans l'explication de la persévérance (Bean et Metzner, 1985; Pariat, 2008; Sauvé et al., 2006; Stăilescu, 2011). En somme, en plus des caractéristiques de l'établissement d'études, la perspective organisationnelle tient compte de la satisfaction des étudiants envers l'établissement d'études (Bean et Metzner, 1985).

Les principales limites rapportées au sujet des modèles basés sur des théories organisationnelles résident dans leur incapacité d'expliquer de manière complète et satisfaisante pourquoi, à l'intérieur du même établissement, certains étudiants persévèrent et d'autres ne persévèrent pas (Tinto, 1992). En effet, Ménard (2012) souligne que cette perspective ne permet pas d'expliquer les causes d'abandon entre différents établissements d'études ni de nuancer les causes d'abandon à l'intérieur d'un même établissement. De plus, la perspective organisationnelle ne prend pas en compte les caractéristiques personnelles d'apprentissage des étudiants et met peu l'accent sur le contexte de la classe, ce qui représente également des limites importantes (Sauvé et al., 2006).

#### 2.4.5 Perspective interactionnelle

Enfin, les modèles développés à partir des théories interactionnelles avancent que la persévérance de l'étudiant peut être expliquée par l'interaction entre ses expériences personnelles pendant ses études et l'environnement universitaire (DeRemer, 2002; Pariat, 2008; Stăilescu, 2011; Sauvé et al., 2006). Parmi ces modèles interactionnels, il est possible de recenser le modèle d'intégration de Tinto (1975), qui est de loin le plus connu dans le champ de recherche sur la persévérance en plus d'être celui qui sert le plus souvent de cadre de référence pour les études sur la persévérance aux études postsecondaires (Deschenaux et Tardif, 2016; Jansen et Van der Meer, 2012; Ménard, 2010; Poellhuber, 2007; Rolland et al., 2015; Sauvé et al., 2006; Schimtz et al., 2010; Stăilescu, 2011; Wood, 2012;). Ce modèle est considéré par plusieurs chercheurs comme étant le paradigme dominant dans la recherche sur la persévérance aux études

postsecondaires (Braxton et Hirschy, 2005; Pariat, 2008; Schimtz et al., 2010; Wood, 2012). Le modèle de Tinto (1975) avance que la décision de quitter son programme est le résultat des interactions entre l'étudiant et l'intégration académique et sociale dans son établissement d'études (Ménard, 2010; Stailescu, 2011). Dans la perspective interactionnelle, l'adaptation au fonctionnement de l'université, à l'apprentissage des méthodes universitaires et à la maîtrise des règles universitaires sont des facteurs importants à étudier. Selon Tinto (1975), l'intégration académique et sociale de l'étudiant dans l'établissement scolaire représente le facteur le plus influent sur sa persévérance (Braxton, 2000; Ménard, 2010). En effet, ce chercheur rapporte que l'intégration de l'étudiant a un impact sur son engagement, ce qui à son tour a un impact sur sa persévérance (Stailescu, 2011).

À travers les années, Tinto a retravaillé son modèle à la suite de nombreuses critiques (Grayson et Grayson, 2003; Pariat, 2008; Stailescu, 2011; Wood, 2012). Ainsi, dans son modèle le plus récent (1997), Tinto a intégré certaines caractéristiques de l'université ainsi que certains éléments externes à l'université, notamment le support de la famille et des amis, les résultats académiques antérieurs et la situation financière de l'étudiant comme facteurs ayant une influence sur la persévérance. Toutefois, malgré l'ajout de certains facteurs, le modèle de Tinto ainsi que les autres modèles basés sur des théories interactionnelles font face à des critiques qui indiquent qu'ils ne prennent pas assez en considération les caractéristiques personnelles des étudiants, les aspects environnementaux ou externes à l'établissement d'études, ni les étudiants dits « non traditionnels » (Bean et Metzner, 1985; Cabrera, Nora et Castaneda, 1993; DeRemer, 2002; Pariat, 2008; Stailescu, 2011). De plus, ces modèles s'inscrivent dans une approche « classe ponctuelle » et non pas dans une perspective curriculaire (Lison et al., 2011, p. 91).

#### 2.4.6 Regard critique sur les modèles de persévérance existants

En somme, malgré la multitude de modèles découlant des diverses perspectives théoriques pour tenter de prédire et/ou d'expliquer la persévérance aux études postsecondaires, Bourdages (2010), Chenard et Doray (2005), Stailescu (2011) et Sauvé et al. (2006) soulignent que l'identification d'un modèle permettant de bien comprendre la persévérance est encore en cours et que leur abondance ne fait que témoigner de la complexité du phénomène. En effet, les nombreuses critiques formulées à l'égard des modèles existants prenant appui sur un courant théorique spécifique permettent de conclure que l'atteinte d'un modèle explicatif de la persévérance aux études postsecondaires n'est pas encore obtenue. De plus, certains chercheurs rapportent qu'en dépit des efforts pour élucider les facteurs de la persévérance aux États-Unis depuis une quarantaine d'années, les recherches au Canada et au Québec restent peu nombreuses (Stailescu, 2011; Chenard et Doray, 2005; Cloutier et al., 2005; Bourdages, 2010). D'autres chercheurs soulignent que les contextes universitaires ont beaucoup évolué depuis l'élaboration des premiers modèles présentés ci-haut (DeRemer, 2002; Sauvé et al., 2006), laissant présager qu'ils sont actuellement peu adaptés pour l'étude de la persévérance aux études postsecondaires. En plus, comme il a été démontré dans la problématique que le parcours de persévérance chez les étudiants aux études postsecondaires diffère de celui des étudiants en formation initiale à l'enseignement inscrits dans un programme à caractère professionnel, il est possible de supposer que les modèles existants ne sont pas adaptés pour l'étude de la persévérance chez des stagiaires en enseignement ou plus largement pour des étudiants inscrits dans un programme de formation visant la professionnalisation.

L'élaboration de ces multiples modèles selon diverses perspectives semble soutenir l'hypothèse que la persévérance est un concept qu'il importe d'étudier en adoptant une perspective compréhensive et contextualisée. Bien que ces nombreuses recherches de nature prédictives aient servi de bases pour élaborer des modèles théoriques permettant

d'expliquer la persévérance et ont permis de fournir de premières avancées scientifiques à ce sujet (Lison et al., 2011, p. 91), il semble maintenant nécessaire de s'attarder à une meilleure compréhension globale du phénomène. En effet, tel que le rapporte Roland et al. (2015, p. 11) : « cette perspective pourrait être abordée en évitant une focalisation trop exclusive sur une variable et en évitant par là même les dérives associées à une perspective trop étroite ». De plus, souscrivant à l'idée que la persévérance s'inscrit dans un processus qui s'étale sur l'ensemble du parcours des étudiants, il serait incohérent d'étudier la persévérance en fin de parcours à l'aide d'un modèle qui vise à mesurer certaines variables précises. Il semble que l'utilisation d'un modèle spécifique de persévérance permettrait de prendre une « photo » du parcours de persévérance à un moment précis au regard de certaines variables spécifiques, mais ne permettrait pas de dresser l'ensemble du parcours de persévérance et de mieux comprendre comment les difficultés sont surmontées en cours de route, et ce, peu importe le type de difficulté rencontrée. Enfin, les éléments de problématique au chapitre I ont permis de soulever l'importance du contexte lors de l'étude de la persévérance et des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées. Ainsi, l'emploi d'un modèle de persévérance ne permettrait pas d'obtenir des informations détaillées sur le contexte dans lequel se retrouvent les stagiaires finissants en enseignement. Les modèles visent essentiellement à obtenir des données au regard de certaines variables spécifiques pour expliquer la persévérance tandis que dans le cadre de la présente recherche, la persévérance est davantage étudiée dans sa globalité, de manière compréhensive afin de prendre en considération le contexte et le parcours spécifique de chacun. D'autant plus qu'il a été démontré, dans la problématique, que les difficultés rencontrées par les stagiaires se rapportent à toutes les perspectives théoriques et qu'elles sont interreliées, ce qui signifie qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives (Desbiens et Spallanzani, 2013; Gagnon, 2013). Ainsi, compte tenu de la problématique établie, de la question générale de recherche et de la définition de la persévérance, il serait réducteur d'étudier la persévérance au regard d'un seul modèle.

Afin de mieux comprendre la persévérance de stagiaires en enseignement, il semble plutôt prometteur de prendre en considération l'ensemble des facettes du phénomène au lieu d'adopter un modèle précis qui s'inscrit dans un seul courant théorique. Concrètement, l'étude des stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent permettra de s'inscrire dans cette perspective compréhensive et contextualisée.

Les prochaines sections s'attardent à définir le concept de stratégie, les types de stratégies d'apprentissage retenus dans le cadre de cette recherche ainsi que le modèle d'action de Bourassa et al. (1999) qui a été ajouté au cadre conceptuel initial. D'abord, les stratégies d'apprentissage offrent l'occasion de mieux comprendre les actions posées pour surmonter des difficultés rencontrées en situation de stage. Ensuite, le modèle d'action permet d'analyser les stratégies mobilisées par les stagiaires en prenant en considération leur représentation des difficultés rencontrées ainsi que leurs intentions derrière le choix des stratégies. L'analyse du modèle d'action permet d'atteindre une meilleure compréhension du choix de stratégies mobilisées en fonction du contexte en s'attardant à l'analyse des intentions qui orientent les stratégies mobilisées par les stagiaires, ces intentions étant largement tributaire du contexte unique et des situations complexes dans lesquelles les stagiaires se trouvent lors des stages.

## 2.5 Concept de stratégie

Au sens général, une stratégie est considérée comme étant une « manière de procéder pour atteindre un but » (Côté, 1998, p. 74). Elle représente un comportement adopté ou des gestes concrets qui permettent d'atteindre un but selon une intention (Bourassa et al., 1999). Une stratégie se traduit par le choix des actions pour atteindre un but, selon les ressources disponibles dans un contexte précis (Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016). En effet, la stratégie que mobilise un individu à un moment précis représente le meilleur moyen qu'il a trouvé à ce moment pour atteindre son but

(Bourassa et al., 1999). Ainsi, les stratégies mobilisées sont adoptées en fonction de la perception subjective qu'ont les individus de la situation et des difficultés à la surmonter (Morrissette et al., 2016). Il s'agit donc d'un processus cognitif qui résulte en des choix décisionnels qui se forment à partir d'objectifs à atteindre ou de problèmes à résoudre (Lauriol, 1998). L'adoption d'une stratégie est le résultat de l'évaluation de l'information permettant d'identifier et de structurer le problème, d'évaluer les solutions envisageables et de choisir les actions à mettre en place pour y faire face (Lauriol, 1998). Elle est « l'aboutissement d'un traitement de l'information et des émotions qui se convertit en comportement observable » (Bourassa et al., 1999, p. 72). Ainsi, le choix de la stratégie regroupe une dimension intime, c'est-à-dire le choix de la stratégie selon l'intention et la perception subjective de la situation et une dimension publique qui représente les actions concrètes qui sont soumises au regard, à la critique et à la rétroaction des autres (Bourassa et al., 1999). Lauriol (1998) indique qu'une stratégie se forme à la suite d'une prise de décision qui est basée sur une intention. Pour leur part, Bourassa et al. (1999) indiquent qu'une stratégie peut parfois prendre la forme d'une forte réaction émotionnelle incontrôlable tandis que dans d'autres occasions, la stratégie peut être longuement réfléchi et bien contrôlé. Dans le même sens, Peters et Viola (2003) indiquent qu'une stratégie est une démarche qui peut être à la fois consciente ou inconsciente qui a pour but de résoudre une difficulté pour parvenir à un but. Enfin, Côté (1998) résume qu'une stratégie est mobilisée dans des situations de résolution de problèmes. La stratégie choisie représente donc un ensemble de procédures qui permettront de résoudre le problème rencontré.

Bourassa et al. (1999) soulignent l'importance du contexte dans le choix d'une stratégie. Ils indiquent que « nous agissons sur notre environnement en tentant, à chaque moment, d'atteindre le mieux possible nos objectifs personnels et de répondre aux attentes des autres dans un contexte donné » (p. 72). Ainsi, pour ces auteurs, une stratégie est une décision, un choix, voire même un pari. En effet, les individus tentent, plus ou moins consciemment, de choisir les stratégies les plus efficaces pour contrôler

une situation selon leurs intentions (Bourassa et al., 1999). La part d'incertitude la plus grande dans le choix d'une stratégie réside dans l'environnement dans lequel les individus se trouvent. Les effets d'interaction, tels que les réactions possibles des autres entraînent une part d'imprévisibilité dans la certitude du choix de la stratégie à adopter (Bourassa et al., 1999). Tardif et Meirieu (1996) sont en accord avec Bourassa et ses collaborateurs (1999) en indiquant qu'une stratégie est d'abord contextualisée. Par contre, ces auteurs soutiennent qu'ensuite, cette stratégie peut devenir générale, c'est-à-dire décontextualisée afin de s'appliquer dans diverses situations. Ils expliquent que les stratégies générales (décontextualisées) deviennent utiles, efficaces et transférables à plusieurs autres situations moyennant une adaptation de la stratégie au contexte en la recontextualisant. Ils définissent cette recontextualisation par « l'application de la stratégie à un nouveau contexte comparable au précédent » (p.5), pour ensuite pouvoir être totalement décontextualisés ou elle pourra être applicable dans différents domaines.

En somme, les nombreuses stratégies mobilisées ont pour but de permettre l'adaptation et l'apprentissage dans une situation donnée (Bourassa et al., 1999). D'ailleurs, les écrits scientifiques indiquent que l'appropriation et la mobilisation d'un large éventail de stratégies permet d'être mieux préparé à composer avec différentes situations d'apprentissage et joue un rôle fondamental dans l'apprentissage et la réussite scolaires (Bégin, 2008; Boulet et al., 1996). Selon Romainville (1993), la capacité d'élaborer et de mobiliser des stratégies ainsi que de les adapter aux situations et aux contextes d'apprentissage qui se présentent est favorable à l'apprentissage. D'autres chercheurs avancent que l'utilisation de stratégies d'apprentissage pertinentes aide à la résolution de problèmes (Lachaine, Provost, Duchesneau et Poellhuber, 2013). En ce sens, les stratégies doivent être étudiées en fonction du contexte où elles sont mises en action puisque les apprenants mobilisent des stratégies d'apprentissage qui varient selon les approches pédagogiques privilégiées, notamment elles vont être très différentes entre l'approche pédagogique magistrale et l'approche pédagogique expérientielle (Boulet

et al., 1996, p.33). À ce sujet, plusieurs recherches examinent les stratégies d'apprentissage mobilisées en contexte postsecondaire, particulièrement dans le cadre des cours qui adoptent généralement l'approche pédagogique magistrale (Bégin, 2008; Boulet et al., 1996; Hattie, Biggs et Purdie, 1996; Ruph et Hrimech, 2001). D'autres recherches s'attardent davantage à l'étude des stratégies d'apprentissage dans certains programmes à caractère professionnel comme médecine et sciences infirmières (Côté, Bellavance, Chamberland et Graillon, 2004; Larue et Hrimech, 2009; Vanpee, Frenay, Godin et Bédard, 2010) où l'approche pédagogique expérientielle est privilégiée durant les stages. Toutefois, peu de recherches semblent se concentrer sur les stratégies d'apprentissage spécifiquement mobilisées lors des stages en enseignement. Pourtant, dans le contexte actuel des programmes de formation initiale à l'enseignement où l'idée de développement de compétences prime, les stratégies sont considérées comme faisant partie des ressources que les apprenants doivent mobiliser dans l'exercice de leurs compétences (Bégin, 2008; Jolin, 2014; Peters et Viola, 2003; Tardif, 2006). Dans le cadre de leurs stages, les stagiaires doivent justement mobiliser des stratégies qui leur permettront de s'adapter à leur environnement et de faire des apprentissages. Ainsi, les stratégies mobilisées semblent pouvoir éclairer le parcours de persévérance en permettant de mieux comprendre comment la mobilisation de stratégies d'apprentissage aident les stagiaires à cheminer dans leurs stages et dans leur programme.

La prochaine section présente les principales stratégies d'apprentissage recensées dans les écrits scientifiques qui ont guidé l'analyse des données afin de mieux comprendre comment des stagiaires finissants en enseignement arrivent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en dégageant les stratégies mobilisées en stages. Ce chapitre se termine par la présentation du modèle d'action (Bourassa et al., 1999) qui permettra d'analyser les stratégies mobilisées par les stagiaires en fonction de leurs intentions pour surmonter les difficultés rencontrées et ainsi persévérer dans leur formation.

### 2.5.1 Stratégies d'apprentissage

Le concept de stratégies d'apprentissage s'inscrit dans le paradigme cognitiviste de l'apprentissage et plus précisément dans le courant de la psychologie cognitive (Bégin, 2008; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). L'étude des stratégies d'apprentissage est axée sur le traitement de l'information, c'est-à-dire de quelle manière les individus apprennent, comprennent, gèrent leurs interactions avec l'environnement, analysent et réutilisent les connaissances apprises ainsi que comment ils transfèrent leurs connaissances à diverses situations (Bégin, 2008; Tardif, 1992; Weinstein et Mayer, 1986). Pour qu'un apprentissage se produise, l'apprenant doit être en mesure de mettre en relation une nouvelle connaissance avec des connaissances antérieures et ainsi construire graduellement de nouvelles connaissances (Boulet et al., 1996). Les apprentissages réalisés et emmagasinés en mémoire à long terme ne sont donc pas une photo des connaissances transmises par l'enseignant, mais plutôt une construction graduelle entre ses connaissances antérieures et nouvelles (Tardif, 1992). Au lieu de considérer les apprenants comme étant passif qui enregistre simplement les informations transmises par l'enseignant, l'apprentissage est considéré comme un processus actif qui implique l'apprenant et qui peut être influencé par celui-ci (Weinstein et Mayer, 1986). Le fait d'apprendre dépend à la fois des connaissances présentées et de la manière dont l'apprenant traite ces informations (Weinstein et Mayer, 1986).

Le concept de stratégie d'apprentissage est basé sur la prémisse que les connaissances sont dynamiques (Tardif, 1992). Ces connaissances dynamiques permettent à l'apprenant d'agir sur son environnement en mobilisant différents types de stratégies d'apprentissage qui permettent de mettre en application ses connaissances dans un contexte donné (Tardif, 1992). Dans cette optique, « l'apprenant est un membre actif de son processus d'apprentissage et il doit apprendre à traiter les informations et à les organiser de façon efficace dans sa structure cognitive » (Boulet et al., 1996, p. 12). Pour y arriver, celui-ci doit mobiliser un ensemble de stratégies d'apprentissage. En

somme, les définitions des stratégies d'apprentissage place l'apprenant au centre de ses apprentissages et précisent qu'il est l'acteur principal ayant une influence sur son apprentissage en prenant conscience de l'objectif à atteindre et en mobilisant les ressources pour y arriver (Jolin, 2014).

Weinstein et Mayer (1986) définissent les stratégies d'apprentissage comme étant des comportements et des pensées qu'un apprenant mobilise pendant un apprentissage destiné à influencer le processus de traitement de l'information et d'encodage. Les stratégies d'apprentissage représentent des processus cognitifs qui servent au traitement de l'information afin de favoriser un apprentissage (Peters et Viola, 2003). Elles représentent comment les individus apprennent, comment ils sélectionnent, organisent, intègrent, ou assimilent un nouvel apprentissage (Bégin, 2008; Côté, 1998). Boulet et al. (1996, p. 13) définissent les stratégies d'apprentissage comme « des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage ». L'objectif de la mobilisation d'une stratégie d'apprentissage est donc « d'influencer l'état affectif ou motivationnel de l'apprenant, ou d'utiliser un moyen par lequel l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou intègre une nouvelle connaissance » (Saint-Pierre, 1991, p. 16, Weinstein et Mayer, 1986). Ainsi, tel que le souligne Bégin (2008), les stratégies d'apprentissage ne sont pas des automatismes ou des habitudes, elles sont plutôt « des moyens pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou l'utilisation de connaissances déjà acquises » (p. 52). Il ajoute qu'elles sont toujours orientées vers l'atteinte d'un but. Bref, trois caractéristiques permettent de définir ce qui est entendu par « stratégie d'apprentissage » dans les écrits scientifiques : 1) il s'agit d'une activité initiée par le sujet; 2) qui vise un but précis; 3) afin d'influencer des processus cognitifs (Sauvé, Racette, Bégin et Mendoza, 2016, p. 80; Ruph, 2010).

Plusieurs catégorisations des stratégies d'apprentissage existent selon les auteurs (Boulet et al., 1996; Côté, 1998; McKeachie, Pintrich, Lin et Smith, 1987; St-Pierre,

1991). En effet, tel que l'indique Bégin (2008), il existe une grande variabilité au regard des taxonomies des stratégies d'apprentissage. Sans prétendre à l'exhaustivité, les prochaines sections ont pour but de présenter certaines taxonomies issues d'une recension des écrits menée à partir des sites des bibliothèques de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec en Outaouais. Cette partie du chapitre se termine par une synthèse des catégories répertoriées. Cette synthèse a permis d'orienter l'analyse des données dans le but de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche qui sont présentés à la fin de ce chapitre.

### 2.5.2 Taxonomie de Weinstein et Mayer (1986)

La taxonomie des stratégies d'apprentissage proposée par Weinstein et Mayer (1986) représente un point d'ancrage majeur qui a inspiré la majorité des autres taxonomies existantes. Ces auteurs, qui ont basé leurs travaux entre autres sur Dansereau (1985) et Pressley (1986), indiquent qu'il existe huit catégories principales de stratégies d'apprentissage (tableau 2.1). Bien qu'ils définissent les stratégies cognitives et métacognitives dans leurs écrits, leur taxonomie présente les huit stratégies d'apprentissage sans toutefois préciser à quel type de stratégies celles-ci se rapportent.

Tableau 2.1. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Weinstein et Mayer.

| Stratégies                             | Exemples de stratégies                                                     |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Stratégies de répétition de base    | Répéter des mots selon une liste ordonnée                                  |
| 2. Stratégies de répétition complexes  | Copier, souligner, surligner                                               |
| 3. Stratégies d'élaboration de base    | Former une image mentale ou une phrase pour obtenir une liste de mots liés |
| 4. Stratégies d'élaboration complexes  | Paraphraser, résumer, décrire                                              |
| 5. Stratégies d'organisation de base   | Regrouper, mettre en ordre sous forme de liste                             |
| 6. Stratégies d'organisation complexes | Décrire un passage, créer une hiérarchie                                   |

| Stratégies                                | Exemples de stratégies                                                                  |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. Stratégies de compréhension            | Procéder à la vérification, s'auto-questionner                                          |
| 8. Stratégies affectives et de motivation | Réduire les distractions extérieures, concentration, se détendre pour contrer l'anxiété |

Traduction libre tirée de Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. Dans M. C. Wittrock et M. Amarel (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 316). New York: New York Macmillan.

### 2.5.3 Taxonomie de McKeachie, Pintrich, Lin et Smith (1987)

Pour leur part, McKeachie et ses collaborateurs (1987) ont élaboré une taxonomie de stratégies d'apprentissage générale qui regroupe des stratégies pouvant être associées à l'un de trois grands types de stratégies, soit les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies de gestion des ressources (tableau 2.2). En ce qui a trait aux stratégies cognitives, McKeachie et al. (1987) ont principalement appuyé leurs travaux sur ceux de Weinstein et Mayer (1986). Quant aux stratégies métacognitives, ils se sont essentiellement inspirés des travaux de Brown, Bransford, Ferra et Campione (1983). Enfin, les stratégies de gestion des ressources ont été notamment élaborées à partir des écrits scientifiques de Dansereau (1985).

Tableau 2.2. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon McKeachie et al.

| Types de stratégies       | Stratégies       | Exemples de tâches                                                       |
|---------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Stratégies cognitives     | De répétition    | Réciter, recopier, ombrer, surligner, etc.                               |
|                           | D'élaboration    | Déterminer des mots-clés, paraphraser, résumer, faire une analogie, etc. |
|                           | D'organisation   | Regrouper, sélectionner les idées principales, schématiser, etc.         |
| Stratégies métacognitives | De planification | Fixer des objectifs, élaborer des questions, etc.                        |
|                           | De contrôle      | S'auto-évaluer, se concentrer, etc.                                      |
|                           | De régulation    | Ajuster la vitesse de lecture, relire, réviser, etc.                     |
|                           | Gestion du temps | Faire un horaire, établir des objectifs, etc.                            |

| Types de stratégies                  | Stratégies                         | Exemples de tâches                                                         |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Stratégies de gestion des ressources | Gestion de l'environnement d'étude | Trouver un lieu précis, calme et organisé, etc.                            |
|                                      | Gestion de l'effort                | S'auto-renforcer, se parler à soi-même, persévérer, etc.                   |
|                                      | Soutien                            | Aide du professeur, des pairs, apprentissage par les pairs, mentorat, etc. |

Traduction libre tirée de McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. et Smith, D. A. F. (1987). *Teaching and Learning in the College Classroom : a Review of the Research Literature*. NCRIPTAL: Michigan, États-Unis, p. 26.

#### 2.5.4 Taxonomie de Saint-Pierre (1991)

À partir d'une recension des écrits et de ses expériences professionnelles, St-Pierre (1991) présente une taxonomie des stratégies d'apprentissage qui se divisent en quatre grands types : les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources. Cette auteure divise ensuite chacun des types de stratégies en stratégies d'apprentissage, à l'exception des stratégies affectives (tableau 2.3). Pour ce qui est des stratégies cognitives qu'elle divise en six, St-Pierre s'appuie principalement sur les travaux de Weinstein et Mayer (1986) ainsi que McKeachie et al. (1987). Quant aux stratégies métacognitives qu'elle identifie au nombre de quatre, ses travaux se sont basés particulièrement sur ceux de Schoenfield (1986) ainsi que McKeachie et al. (1987). En ce qui a trait aux stratégies affectives qu'elle ne divise pas en d'autres stratégies plus précises, St-Pierre (1991) indique s'être appuyé sur les écrits au sujet du contrôle des sentiments, des émotions et de l'anxiété, notamment lors de l'apprentissage ou de la passation d'un examen. Enfin, les stratégies de gestion des ressources qui sont divisées en quatre sont inspirées des travaux de McKeachie et al. (1987), à l'exception du fait que ces derniers incluent les stratégies affectives dans la catégorie des stratégies de gestion des ressources. St-Pierre (1991) indique que ce type de stratégie peut ressembler aux stratégies cognitives et métacognitives en plus d'être affecté par certaines variables affectives. Toutefois, les stratégies de gestion des

ressources visent spécifiquement à aider l'apprenant à organiser son environnement et à chercher les ressources disponibles afin de répondre à ses besoins. St-Pierre (1991) indique que ce type de stratégies correspond aux comportements d'étude de l'apprenant.

Tableau 2.3. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Saint-Pierre.

| Types de stratégies                  | Stratégies                                     | Exemples de moyens                                                                                                                                               |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stratégies cognitives                | De répétition                                  | Répéter, souligner, encadrer, recopier, etc.                                                                                                                     |
|                                      | De généralisation                              | Faire des hypothèses, rechercher une explication, comparer et inventer des exemples, etc.                                                                        |
|                                      | D'élaboration                                  | Paraphraser, résumer, faire une analogie, formuler des questions, etc.                                                                                           |
|                                      | De discrimination                              | Contraster un exemple ou un contre-exemple, trouver les différences, etc.                                                                                        |
|                                      | D'organisation                                 | Regrouper, énumérer, classifier, etc.                                                                                                                            |
|                                      | D'automatisation d'une procédure               | Suivre un exemple étape par étape, faire une liste des étapes à suivre, etc.                                                                                     |
| Stratégies métacognitives            | De planification                               | Survoler le travail à faire, estimer le temps, analyser la tâche, etc.                                                                                           |
|                                      | De régulation                                  | Relire, revoir les étapes, faire des ajustements continuels, etc.                                                                                                |
|                                      | De contrôle                                    | S'auto-évaluer, s'auto-renforcer, évaluer l'efficacité de la stratégie, etc.                                                                                     |
|                                      | De prise de conscience de son activité mentale | Connaître son propre style d'apprentissage, identifier ses lacunes, etc.                                                                                         |
| Stratégies affectives                |                                                | Se récompenser, se parler de façon positive, contrôler son anxiété (techniques de relaxation), garder sa concentration, maintenir sa motivation, persister, etc. |
| Stratégies de gestion des ressources | Identifier les ressources disponibles          | Matériel, camarades, moments où l'on peut consulter le professeur, etc.                                                                                          |
|                                      | Gérer l'environnement de l'étude               | Trouver un lieu précis, calme et organisé, etc.                                                                                                                  |

| Types de stratégies | Stratégies                   | Exemples de moyens                                                               |
|---------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|                     | Gérer le temps efficacement  | Planifier des périodes de travail à l'avance, se donner des sous-objectifs, etc. |
|                     | Solliciter l'aide des autres | Aide du professeur, des pairs, travail en petits groupes, etc.                   |

Tiré de Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. Pédagogie collégiale, 5(2), p. 16, 17 et 18.

#### 2.5.5 Taxonomie de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996)

La taxonomie proposée par Boulet et ses collaborateurs (1996) est fortement inspirée de celle de St-Pierre (1991). Ces auteurs avancent que la gestion des ressources ainsi que certaines variables affectives peuvent influencer de manière directe ou indirecte le processus d'apprentissage de l'apprenant. Ainsi, selon ces auteurs, ces deux catégories devraient être incluses dans la taxonomie des stratégies d'apprentissage. Leur taxonomie regroupe donc, telle que le propose également St-Pierre (1991), quatre types de stratégies d'apprentissage, soit les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources (tableau 2.4).

Tableau 2.4. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Boulet et al.

| Types de stratégies          | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A) Stratégies cognitives     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies de répétition</li> <li>2. Stratégies d'élaboration</li> <li>3. Stratégies d'organisation</li> <li>4. Stratégies de généralisation</li> <li>5. Stratégies de discrimination</li> <li>6. Stratégies de compilation de connaissances</li> </ol> |
| B) Stratégies métacognitives | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies de planification</li> <li>2. Stratégies de contrôle</li> <li>3. Stratégies de régulation</li> </ol>                                                                                                                                          |
| C) Stratégies affectives     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies pour établir et maintenir sa motivation</li> <li>2. Stratégies pour maintenir sa concentration</li> <li>3. Stratégies pour contrôler son anxiété</li> </ol>                                                                                  |

| Types de stratégies                     | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D) Stratégies de gestion des ressources | 1. Stratégies pour gérer son temps efficacement<br>2. Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail<br>3. Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien |

Tiré de Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, p. 16.

#### 2.5.6 Taxonomie de Bégin (2008)

Dans un souci d'offrir un cadre de référence des stratégies d'apprentissage simplifiée, Bégin (2008) propose une taxonomie qui regroupe trois grands types de stratégies d'apprentissage : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution (tableau 2.5). Pour Bégin (2008), il importe de « bien séparer les stratégies des actions, techniques, méthodes, procédures qui les composent ou par lesquelles elles sont mises en application » (p. 53). Ainsi, pour Bégin (2008), les actions concrètes associées à des stratégies différentes telles que paraphraser, formuler des questions, par exemple, ne représente pas des stratégies en soi, mais plutôt des manières variées d'opérationnaliser la stratégie choisie. De plus, pour cet auteur, les stratégies métacognitives et cognitives représentent les stratégies d'apprentissage les plus importantes à développer afin d'obtenir le résultat escompté (Jolin, 2014).

Tableau 2.5. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Bégin.

| Types de stratégies       | Stratégies | Actions, techniques ou procédures                                                                                                                                                      |
|---------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stratégies métacognitives | Anticiper  | - Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir<br>- Considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles |

| Types de stratégies                 | Stratégies    | Actions, techniques ou procédures                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles</li> <li>- Planifier</li> <li>- Émettre des hypothèses</li> </ul>                                                                                                     |
|                                     | S'autoréguler | <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'auto-observer, contrôler, juger, s'ajuster, s'informer</li> </ul>                                                                                                                                                                                  |
| Stratégies cognitives de traitement | Sélectionner  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noter, souligner, surligner, encadrer, écrire, dire, etc.</li> </ul>                                                                                                                                                                                 |
|                                     | Répéter       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redire plusieurs fois à haute voix, redire mentalement plusieurs fois, réécrire plusieurs fois, relire plusieurs fois, réviser, etc.</li> </ul>                                                                                                      |
|                                     | Décomposer    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Séparer en petites parties, identifier les composantes, les caractéristiques, défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures, etc.</li> </ul>                                                                                           |
|                                     | Comparer      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher des différences, rechercher des ressemblances ou similitudes, rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal), rechercher des rapports d'importance, rechercher des rapports d'ordre ou de séquence, etc.</li> </ul> |
|                                     | Élaborer      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paraphraser, formuler des exemples, créer des analogies, etc.</li> </ul>                                                                                                                                                                             |
|                                     | Organiser     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer ou appliquer une mnémotechnique, construire des schémas, construire des diagrammes ou des tableaux, regrouper en fonction de caractéristiques, regrouper par classes ou ensembles, etc.</li> </ul>                                             |
| Stratégies cognitives d'exécution   | Évaluer       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déterminer la valeur des éléments, comparer les rapports, estimer, identifier l'importance relative, etc.</li> </ul>                                                                                                                                 |
|                                     | Vérifier      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles, confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés, etc.</li> </ul>                     |
|                                     | Produire      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire, dire à haute voix, dessiner, etc.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                 |

| Types de stratégies | Stratégies | Actions, techniques ou procédures                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | Traduire   | - Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.), développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique, ajuster la production en fonction de critères déterminés. |

Tiré de Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 56, 58 et 59.

### 2.5.7 Taxonomie de Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016)

Enfin, Dauphinais, Rousseau et St-Vincent (2016) offrent une taxonomie des stratégies d'apprentissage adaptée de celle de Boulet et al. (1996). Tout comme Boulet et al. (1996), Dauphinais et ses collaborateurs considèrent qu'il existe quatre grands types de stratégies d'apprentissage qui sont les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources (tableau 2.6).

Tableau 2.6. Taxonomie des stratégies d'apprentissage selon Dauphinais et al.

| Types de stratégies                  | Stratégies    | Exemples de moyens                                                                                                               |
|--------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stratégies cognitives                | Élaboration   | Notes personnelles, paraphrases, résumés, analogies, etc.                                                                        |
|                                      | Organisation  | Apprentissage par listes, classes, schémas, etc.                                                                                 |
|                                      | Répétition    | Soulignement, encadrement, etc.                                                                                                  |
| Stratégies métacognitives            | Planification | Fixation de buts, prévision des étapes à suivre, etc.                                                                            |
|                                      | Contrôle      | Évaluation de la qualité et de l'efficacité des activités cognitives, anticipation des alternatives possibles de solutions, etc. |
|                                      | Régulation    | Régulation de la capacité de traitement, du matériel traité, de l'intensité de traitement et de la vitesse, etc.                 |
| Stratégies de gestion des ressources | Temporelles   | Établissement des horaires de travail et d'étude, élaboration de plans de travail et d'étude, etc.                               |
|                                      | Humaines      | Identification des ressources disponibles, sollicitation d'aide et soutien, etc.                                                 |

| Types de stratégies   | Stratégies                             | Exemples de moyens                                                                     |
|-----------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | Matérielles                            | Identification et gestion des matériels et ressources disponibles et appropriées, etc. |
| Stratégies affectives | Maintien de la concentration           | Élimination des distractions, climat propice, etc.                                     |
|                       | Favoriser le maintien de la motivation | Identification des objectifs personnels, récompenses, etc.                             |
|                       | Contrôle de l'anxiété                  | Identification et utilisation des techniques de relaxation, etc.                       |

Tiré de 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), p. 51.

## 2.6 Synthèse des types de stratégies d'apprentissage

À la suite de la présentation des principales taxonomies des stratégies d'apprentissage recensées dans les écrits scientifiques, cette section présente les quatre grands types de stratégies d'apprentissage retenus dans le cadre de cette recherche et qui servent de cadre de référence. D'abord, en concordance avec St-Pierre (1991), Boulet et al. (1996) et Dauphinais et al. (2016), dans le cadre de cette recherche, quatre types de stratégies d'apprentissage sont retenus, soit les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources. En effet, en accord avec Boulet et al. (1996), il est entendu que les stratégies affectives et de gestion des ressources peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage des étudiants. Ainsi, contrairement à McKeachie et al. (1987) qui proposent trois types de stratégies d'apprentissage et qui incluent les stratégies affectives dans la rubrique des stratégies de gestion des ressources, dans la présente recherche, ces deux catégories sont délimitées afin de documenter de manière plus fine les stratégies qui se rapportent davantage aux variables affectives de celles en lien avec la gestion des ressources. De plus, dans cette recherche, seules les quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage sont définies puisqu'en concordance avec Bégin (2008), les actions, techniques, méthodes et procédures qui sont mobilisées pour mettre en application une stratégie ne devraient pas être incluses dans la définition des

types de stratégies d'apprentissage. Une stratégie est un ensemble qui regroupe une multitude de méthodes et de procédures pour atteindre un objectif ou résoudre un problème. Ainsi, dans le cadre de cette recherche et en accord avec Bégin (2008), les actions concrètes associées à des stratégies d'apprentissage ne représentent pas des stratégies en soi, mais plutôt des manières variées d'opérationnaliser le type de stratégie choisi. Seuls les quatre grands types de stratégies d'apprentissage sont définis, sachant que ceux-ci peuvent regrouper une multitude d'actions concrètes pouvant permettre de comprendre comment, chez chaque apprenant, ce type de stratégie est mobilisé.

### 2.6.1 Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives représentent différentes activités mentales de traitement de l'information (Côté, 1998; Bégin, 2008). Il s'agit d'activités mentales, soit des pensées ou des comportements qui facilitent le processus d'encodage de l'information dans la mémoire (Boulet et al., 1996; Weinstein et Mayer, 1986). Pour Saint-Pierre (1991), les stratégies cognitives sont des techniques que l'apprenant mobilise pour favoriser l'acquisition de connaissances ou le développement d'une habileté. Ce type de stratégie a pour but de faciliter l'encodage de l'information ainsi que le développement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances (Saint-Pierre, 1991). Selon Ruph (2010), les stratégies cognitives sont des stratégies de production de connaissances par le traitement de l'information et le stockage des connaissances en mémoire (Bégin, 2008). Elles permettent de sélectionner et de guider la résolution de problèmes nouveaux par des opérations mentales autorégulées plus ou moins consciemment, en fonction de leur niveau d'automatisation (Côté, 1998; Ruph, 2010; Sauvé et al., 2016). Selon Côté (1987, p. 59), « la stratégie cognitive oriente le processus de pensée de l'apprenant en lui fournissant une façon systématique de recueillir l'information, de l'organiser, de la retenir et de l'utiliser pour atteindre un but ou une solution à un problème ». En d'autres mots, Peters et Viola (2003) indiquent qu'elles permettent l'organisation, l'élaboration et l'association d'informations. Elles

portent directement sur des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans le but de se les approprier et de produire un apprentissage (Ruph, 2010). Tel que l'indique Bégin (2008) « la description habituelle des stratégies cognitives tient compte, de façon presque exclusive, des situations où l'apprenant doit traiter les informations dans le but de les apprendre » (p. 57).

### 2.6.2 Stratégies métacognitives

La métacognition se focalise sur la conscience d'un individu sur son propre fonctionnement cognitif (Bégin, 2008). Elle regroupe deux dimensions, soit celle de la connaissance et celle du contrôle (régulation) (Boulet et al., 1996; McKeachie et al., 1987; Tardif, 1992; Weinstein et Mayer, 1986). La première dimension fait référence à la connaissance de soi comme apprenant ou du fonctionnement de sa pensée et de ses processus cognitifs (Bégin, 2008; Saint-Pierre, 1991). Celle-ci permet à l'apprenant de mieux se connaître, c'est-à-dire connaître ses points forts et ses points faibles afin d'être en mesure de les prendre en considération lors d'un choix de stratégie (Flavell, 1979; Grangeat, 1999; McKeachie et al., 1987). Tel que l'indique Côté (1998), « elle se fonde sur des croyances et des valeurs personnelles concernant ses compétences comme apprenant » (p. 77). La deuxième dimension renvoie au fait d'être en mesure d'utiliser cette connaissance de soi pour contrôler ses propres processus mentaux et mieux gérer sa pensée (Saint-Pierre, 1991, p. 17). En d'autres mots, cette dimension se rapporte au contrôle qu'un individu a sur lui-même ainsi que sur ses stratégies cognitives (Boulet et al., 1996; Tardif, 1992). Elle vise à permettre à l'apprenant à s'autoréguler afin d'utiliser de manière efficace des stratégies (Grangeat, 1999). Flavell (1979) indique que la métacognition se rapporte à la gérance active, à la régulation et au contrôle qui découlent de ces processus d'apprentissage habituellement au service d'un but ou d'un objectif concret. Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion et une évaluation de la part de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage, ce qui lui permet de gérer ses apprentissages et d'adapter son approche au besoin (Peters et Viola, 2003). En somme, elles consistent à « réfléchir sur sa façon

d'agir et d'apprendre, d'évaluer son efficacité, pour adopter une stratégie efficace » (Grangeat, 1999, p. 115).

### 2.6.3 Stratégies affectives

Les stratégies affectives représentent la mobilisation des dispositifs affectifs favorables à l'apprentissage (Côté, 1998; Dauphinais et al., 2016). Elles servent à contrôler les sentiments, les émotions et l'anxiété des apprenants en période d'apprentissage (St-Pierre, 1991). Les stratégies affectives concernent les opérations mentales qui permettent la gestion des ressources internes ou personnelles de l'individu comme la gestion du stress, des émotions et de la motivation ainsi qu'au regard de l'apprentissage, soit la gestion de son attention, sa concentration et sa mémoire (Sauvé et al., 2016). Ce type de stratégie contribue donc à l'apprentissage en permettant à l'apprenant d'user d'un contrôle affectif qui accompagne ce processus d'apprentissage (Peters et Viola, 2003).

### 2.6.4 Stratégies de gestion des ressources

Les stratégies de gestion des ressources ont pour but d'aider l'apprenant à organiser son environnement et les ressources dont il dispose afin de répondre à ses besoins et d'atteindre un objectif ou de résoudre un problème (Dauphinais et al., 2016; Sauvé et al., 2016; St-Pierre, 1991). En effet, elles représentent des stratégies d'organisation ainsi que des stratégies d'utilisation des ressources humaines et matérielles nécessaires à la résolution d'un problème (Côté, 1998). Ce type de stratégies permet à l'apprenant de s'adapter à son environnement en plus de le modifier selon ses besoins (McKeachie et al., 1987). Tel que l'indique Sauvé et ses collaborateurs (2016), les stratégies de gestion des ressources regroupent la capacité de gérer les ressources externes à l'individu.

En plus des quatre types de stratégies d'apprentissage retenus dans le cadre de cette recherche, la prochaine section présente le concept de l'apprentissage expérientiel sur

lequel se fonde le modèle d'action élaboré par Bourassa et al. (1999) qui permet d'analyser le processus cognitif impliqué derrière le choix d'une stratégie particulière dans un contexte précis. Le modèle d'action permettra d'analyser de manière approfondie les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés que des stagiaires rencontrent selon le contexte spécifique de stage dans lequel ils se trouvent.

## 2.7 Bonification du cadre conceptuel : ajout du modèle d'action

Enfin, le modèle d'action développé par Bourassa, Serres et Ross (1999) a été ajouté au cadre conceptuel initial (persévérance et stratégies d'apprentissage)<sup>4</sup>. Cet ajout a été fait puisque le cadre de référence initial permettait certes de répondre à la question de recherche, mais était limitatif pour comprendre le parcours de persévérance en tenant compte du contexte. Les données brutes laissaient présager que les stagiaires mobilisaient des stratégies en fonction d'intentions ancrées dans une situation et un contexte spécifique. Ainsi, afin d'atteindre une meilleure compréhension des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stages et ainsi persévérer, il semblait nécessaire d'analyser les intentions derrière le choix des stratégies. La recension des écrits au sujet des stratégies d'apprentissage, en plus des questionnements et réflexions partagés au cours de la recherche ont amenés la chercheuse à ajouter le modèle d'action au cadre conceptuel afin de répondre de manière plus complète à la question et aux objectifs de la recherche.

Le modèle d'action sort du paradigme cognitiviste dans lequel s'inscrit les stratégies d'apprentissage et s'appuie davantage sur le paradigme de l'apprentissage expérientiel, à partir de situation réels (Schön, 1994). En bref, l'apprentissage expérientiel implique

---

<sup>4</sup> L'ajout du modèle d'action au cadre conceptuel initial est expliqué d'un point de vue méthodologique dans la section « analyse des données » au prochain chapitre. De plus, il est possible de consulter l'article suivant pour plus d'indications concernant le choix de bonifier le cadre conceptuel : Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation, *Recherches qualitatives*, (37)2, 39-60.

« un changement intérieur issu d'une prise de conscience personnelle du sens d'une expérience » (Côté, 1998, p. 28). Il est influencé par le contexte dans lequel se trouve l'individu ainsi que par les interactions dans ce contexte spécifique (Côté, 1998). Il est provoqué par un problème à résoudre, un obstacle, une difficulté ou une remise en question et se perçoit par un changement dans le comportement de l'individu dans le but d'y faire face (Côté, 1998). L'acquisition de nouvelles connaissances se fait en s'engageant cognitivement et affectivement dans l'action (Beaumier, 2016). L'apprentissage se produit de manière active à partir de situations réelles (Beaumier, 2016). Afin de procéder au changement de comportement, l'individu doit traiter l'information associée à la situation qu'il vit, utiliser les informations pertinentes ainsi que ses connaissances antérieures afin d'adopter un nouveau comportement qui lui permettra de surmonter la situation problématique rencontrée (Côté, 1998). Ainsi, l'objet d'apprentissage est teinté de subjectivité puisque le processus de sélection et de traitement de l'information est influencé par « les expériences antérieures, les préconceptions, les affects, les acquis, les valeurs, les attitudes, l'image de soi, etc. » de l'individu qui vit l'expérience (Côté, 1998, p. 38). Les auteurs à l'origine du concept de l'apprentissage expérientiel, Dewey, Piaget, Lewin, Kolb et Schön soutiennent que l'apprentissage passe par la réflexion dans et sur l'expérience vécue qui se déroule dans l'action. Ces auteurs, notamment Lewin (1951), ajoutent que le comportement de l'apprenant est influencé par sa perception de lui-même et de l'environnement dans lequel il se trouve. Kolb (1984) ajoute que l'apprenant transforme le sens de son expérience en réfléchissant selon son intention qui se manifeste ensuite par une manipulation externe ou l'expérimentation active pour résoudre le problème qui le mènera vers de nouvelles expériences (Boulet et al., 1996).

Malgré ce changement de paradigme, le concept de stratégies et le modèle d'action ne sont pas incompatibles. En effet, les définitions des deux concepts permettent de faire ressortir certains éléments qui témoignent de leur complémentarité pour mieux comprendre le phénomène de persévérance. Par exemple, les deux concepts visent à

dégager les manières de procéder ou les actions entreprises pour atteindre un but et/ou résoudre un problème. De plus, les deux concepts indiquent que la mobilisation de stratégies a pour but de permettre l'adaptation et l'apprentissage dans une situation donnée. Les deux concepts avancent également l'idée que les individus mobilisent certaines stratégies en fonction d'une intention. Enfin, les deux concepts placent l'individu au centre de son apprentissage où il a un rôle actif à jouer dans le traitement de l'information, l'utilisation de connaissances antérieures et l'utilisation des ressources disponibles et pertinentes pour apprendre. Le concept de stratégie se centre plus sur le traitement de l'information, c'est-à-dire sur la manière dont les individus apprennent, comprennent, gèrent leurs interactions avec l'environnement, analysent et réutilisent les connaissances apprises ainsi que comment ils transfèrent leurs connaissances à diverses situations (Bégin, 2008; Tardif, 1992; Weinstein et Mayer, 1986). Tandis que le modèle d'action se centre davantage sur l'environnement dans lequel prennent formes les problèmes à résoudre et comment le contexte influence le choix des stratégies à adopter. L'acquisition de nouvelles connaissances se fait en s'engageant cognitivement et affectivement dans l'action (Beaumier, 2016).

## 2.8 Modèle d'action

Selon les situations qu'il rencontre, l'apprenant oriente son comportement et ses décisions suivant le sens qu'il attribue aux situations (Bourassa et al., 1999). L'interaction avec son environnement lui permet d'apprendre à agir de manière efficace selon lui en s'adaptant aux diverses situations qu'il rencontre. Lorsque confronté à une situation problématique qui soulève un questionnement chez l'apprenant, il « met en branle un processus de recherche, en utilisant à la fois l'action et la réflexion, pour inventer d'autres savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire) plus satisfaisants et viables dans une ou plus d'une situation donnée » (Bourassa et al., 1999, p. 57). C'est dans ces moments qu'il développe son modèle d'action, tel qu'entendu par Bourassa et al. (1999) et s'apparentant au cycle de mise en œuvre du processus réflexif selon Holborn (1992). Les modèles d'action n'impliquent donc pas

une solution unique pour un problème en particulier. Au contraire, ils correspondent au « bricolage » d'une solution selon l'interprétation du problème ou de la situation à résoudre (Malo, 2005, p. 31). Bourassa et ses collaborateurs (1999) définissent les modèles d'action « comme des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage » (p. 60). À l'instar de Holborn (1992), la mise en œuvre du processus réflexif passe principalement à travers la précision des intentions poursuivies et des stratégies favorisées afin d'évaluer les résultats obtenus et de dégager un modèle d'action efficace. La figure 2.1 présente la manière dont se construit un modèle d'action. Il contient trois dimensions principales, soit la représentation, l'intention et la stratégie. Le rétrécissement du cône indique le processus de décision qui se traduit en intention et en action concrète par la mobilisation d'une stratégie. Ainsi, la forme conique permet d'illustrer le passage du général (représentation de la situation, intention) vers le spécifique (choix d'une stratégie qui se traduit par une action concrète dans l'action). La représentation se situe avant l'intention et la stratégie, puisqu'elle représente le traitement de l'information, c'est-à-dire, ce qui influence l'intention et la stratégie dans la situation donnée. La forme conique permet également de concevoir l'ampleur des étapes et de la réflexion qui est demandée par l'apprenant avant d'en arriver au choix d'une stratégie qui se traduit par le comportement observable. De plus, la figure distingue la dimension intime de la dimension publique du modèle d'action. La dimension intime n'est connue que de l'individu qui se représente la situation et qui identifie ses intentions tandis que la dimension publique peut être observée à travers l'interaction entre l'apprenant et la situation. Enfin, tel que le précisent les auteurs à l'origine de cette figure (Bourassa et al., 1999), le modèle d'action repose sur une dynamique interactive entre l'apprenant et le contexte dans lequel il se trouve.

Figure 2.1. La construction d'un modèle d'action.

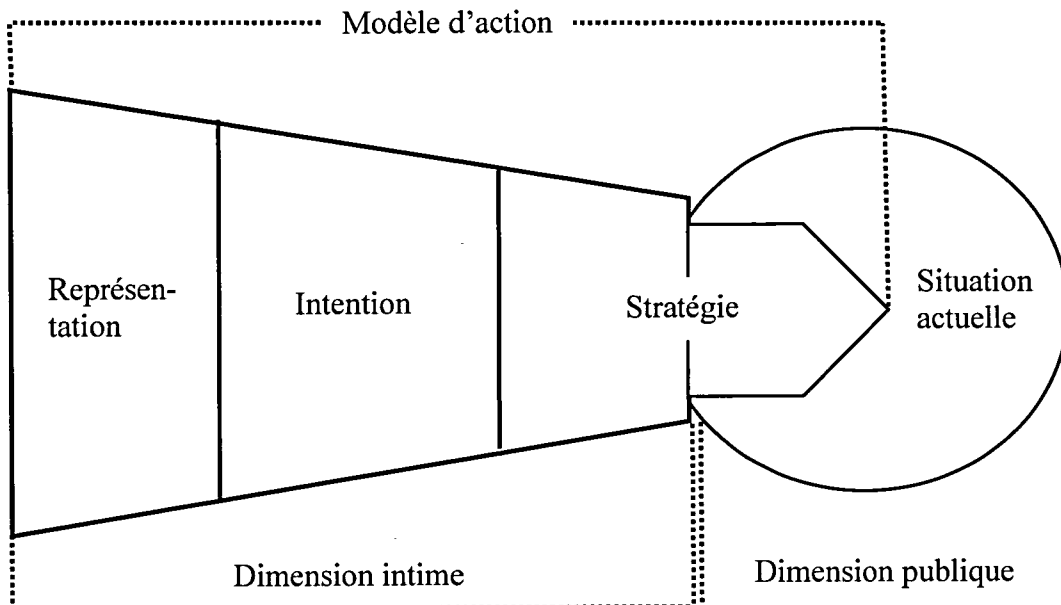


Figure tirée de Bourassa, Serre et Ross (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 61.

### 2.8.1 Représentation

Chaque individu étant unique, nous agissons sur la réalité de manière différente selon notre personnalité. La sélection, l'organisation et l'interprétation de la réalité dépendent de notre manière de voir la situation et du sens qu'on lui accorde. Ainsi, notre manière de nous adapter à chaque situation est différente. Tel que le souligne Bourassa et al., (1999), « nous avons tous une expérience de la réalité et, pour chacun, cette expérience est la réalité » (p. 64). Ces manières singulières de voir la réalité correspondent aux représentations de la réalité. La représentation de la réalité s'appuie sur les opinions, les attitudes, les croyances, les valeurs, les émotions et l'information retenue par chacun par rapport à une situation (Abric, 2003). Cette représentation de la réalité guide les intentions et les stratégies mobilisées dans l'action. Or, la dimension de la représentation est un élément essentiel du modèle d'action puisque cette représentation correspond à la manière dont l'individu apprécie la réalité et guide les actions et les comportements qu'il adoptera. L'individu choisira des stratégies qui lui

permettront de répondre à ses besoins dans le contexte rencontré. Afin d'identifier les représentations, il est suggéré de demander à l'individu de se centrer sur son opinion de la situation qu'il a vécue et sur ce qu'il a pensé au moment où s'est déroulée la situation inédite.

### 2.8.2 Intention

Chaque modèle d'action a une visée pragmatique en ce sens que lorsque l'individu réfléchit dans et sur l'action, il détermine ce qu'il désire faire, ce qu'il veut produire ou encore ce qu'il désire accomplir. L'intention vise à permettre à l'individu de résoudre un problème, d'agir avec efficacité, d'améliorer une situation, etc. L'individu va déterminer son choix de stratégie qui se traduira dans l'action à la lumière du sens qu'il attribue à la situation, la réalité. Ainsi, l'intention est derrière la stratégie puisque celle-ci correspond à finalité qu'il espère atteindre en mobilisant une certaine stratégie. St-Arnaud (1995) indique qu'il existe trois composantes dans une intention : l'intention implique le choix d'une stratégie précise dans un contexte donné, elle vise un effet sur la situation et elle a pour but de répondre à un besoin personnel (Bourassa et al., 1999, p. 69).

### 2.8.3 Choix des stratégies

Dans toutes les circonstances, les individus agissent sur leur environnement en tentant d'atteindre le mieux possible leurs objectifs personnels et de répondre aux attentes de l'environnement dans lequel ils se trouvent. Cela demande un ajustement constant où l'action se traduit par une décision, un choix et même un pari (Bourassa et al., 1999). Les individus sont donc constamment en train de choisir quelles stratégies mobilisées afin de réaliser le mieux possible leurs intentions et aussi garder le contrôle de la situation. L'environnement et le contexte d'interaction représentent des sources d'incertitudes, ce qui amène les individus à adapter leurs stratégies à chaque situation. En ce sens, tel que le souligne Bourassa et al. (1999), « plus la prévisibilité des événements est assurée, moins nos modèles d'action sont remis en question » (p. 72).

Lors d'une situation nouvelle, les individus peuvent choisir de mobiliser de manière spontanée des stratégies connues, mais il n'est pas certain que celles-ci seront efficaces. La stratégie représente l'aboutissement du traitement de l'information tiré de la représentation de la réalité et de l'intention de l'individu. Elle se convertit en comportement observable une fois choisie. La part intime de la stratégie repose sur le choix de la stratégie par l'individu tandis que la part publique représente les paroles, les gestes et les actions concrètes mises en place par l'individu. La stratégie choisie représente alors la meilleure manière que l'individu a trouvée à ce moment pour atteindre son but. La stratégie peut être spontanée ou encore elle peut être réfléchie, contrôlée et longuement planifiée. Selon Bourassa et al. (1999), les modèles d'action permettent l'adaptation et l'apprentissage. Chaque individu développe quelques modèles d'action dans lesquels de nombreuses stratégies se retrouvent.

En somme, l'efficacité est le but premier de tout modèle d'action. L'efficacité peut se traduire par le fait que l'individu atteint ses objectifs à travers le choix de ses stratégies qui se transforment en actions.

## 2.9 Objectifs spécifiques de la recherche

Ce chapitre a mis de l'avant les concepts clés, soit les concepts de persévérance, de stratégie et le modèle d'action qui ont orienté l'analyse des données dans le cadre de cette recherche. Les ancrages théoriques permettent de répondre à la question générale de recherche *Quelles stratégies des stagiaires finissants en enseignement mobilisent-ils pour persévérer à travers leurs stages en formation initiale à l'enseignement ?* Afin de répondre à cette question de recherche, trois objectifs spécifiques sont formulés :

1. Documenter le parcours de persévérance chez des stagiaires en enseignement.
2. Dégager les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés que des stagiaires en enseignement rencontrent pendant leurs stages.

3. Analyser les stratégies adoptées pour surmonter les difficultés que des stagiaires en enseignement rencontrent pendant leurs stages.

Le deuxième objectif vise plus spécifiquement à dégager les types de stratégies d'apprentissage mobilisés pour surmonter les difficultés rencontrées tandis que le troisième objectif vise davantage à analyser les modèles d'action des stagiaires. De plus, le troisième objectif a pour but de faire ressortir les constats généraux qui émanent de l'analyse des résultats. Ainsi, afin de répondre aux trois objectifs spécifiques de cette thèse, la chercheure propose la présentation de deux registres d'analyse dans le chapitre *IV Présentation et analyse des résultats*.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente les aspects liés à la méthodologie et au déroulement de la recherche. Un portrait des approches méthodologiques privilégiées dans d'autres études sur la persévérance est d'abord dressé afin de présenter une brève synthèse critique sur le plan méthodologique. Ce chapitre se poursuit par l'énonciation du cadre épistémologique de la recherche ainsi que de l'approche méthodologique choisie. La manière de sélectionner les participants est ensuite annoncée en plus de la présentation des participants. Les aspects liés à l'opérationnalisation de la recherche, tel que la présentation des outils de collecte des données et le type d'analyse des données s'en suivent. Enfin, les éléments liés à la déontologie et au consentement sont présentés à la fin de ce chapitre.

#### 3.1 Approches méthodologiques privilégiées dans le cadre de recherches sur la persévérance

Les recherches sur la persévérance aux études postsecondaires, dans le champ de la formation pratique en enseignement ainsi que chez les stagiaires en enseignement présentées dans la problématique ont privilégié diverses approches méthodologiques. Le tableau 3.1 démontre la grande diversité des approches utilisées pour étudier la persévérance.

Tableau 3.1. Approches méthodologiques privilégiées dans le cadre d'études sur la persévérance.

| Auteurs                                                          | Approche      | Participants                                           | Instrumentation                  |
|------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------|
| <b>Recherches sur la persévérance aux études postsecondaires</b> |               |                                                        |                                  |
| Lison et al.<br>(2011)                                           | Méthode mixte | 480 étudiants de 3 programmes universitaires innovants | - Questionnaire<br>- Focus group |
| Ménard<br>(2010)                                                 | Quantitative  | 306 étudiants de 3 programmes collégiaux               | Questionnaire                    |
| Pariat<br>(2008)                                                 | Quantitative  | 465 étudiants de première année universitaire          | Deux questionnaires              |

| Auteurs                | Approche      | Participants                                                                                                                                                                            | Instrumentation                                                                                                                                    |
|------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sauvé et al. (2006)    | Quantitative  | 103 étudiants universitaires (première session)                                                                                                                                         | - Méthode de mise à l'essai<br>- Questionnaire                                                                                                     |
| Schmitz et al. (2010)  | Quantitative  | 2 632 étudiants de première année universitaire                                                                                                                                         | Trois questionnaires                                                                                                                               |
| Staiculescu (2011)     | Quantitative  | 657 étudiants adultes                                                                                                                                                                   | - <i>L'Épreuve groupements</i><br>- Questionnaire                                                                                                  |
| Thérèse et Ayşe (2010) | Méthode mixte | - 625 futurs étudiants au collégial<br>- 19 étudiants de sexe masculin inscrits dans un programme d'éducation à l'enfance<br>- 49 enseignants dans un programme d'éducation à l'enfance | - Questionnaires pour les futurs étudiants<br>- Entretiens semi-dirigés pour les étudiants de sexe masculin<br>- Focus groups pour les enseignants |

#### Recherches dans le champ de la formation pratique

|                          |                                        |                                                           |                                                                                          |
|--------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Montgomery (2007)        | Qualitative                            | - 5 stagiaires « forts »<br>- 6 stagiaires « faibles »    | Entretiens semi-dirigés                                                                  |
| Malo (2005)              | Qualitative<br>Étude de cas multiples  | 13 stagiaires dont 6 cas ont été reconstruits et analysés | Entretiens d'explicitation                                                               |
| Vanderclay et al. (2012) | Qualitative<br>Étude de cas contrastés | 2 stagiaires en 4 <sup>e</sup> année de formation         | - Entretiens semi-dirigés<br>- Observations filmées<br>- L'entretien d'autoconfrontation |
| Sinclair et al. (2006)   | Quantitative                           | 98 stagiaires de 1 <sup>ère</sup> année de formation      | Questionnaire                                                                            |

#### Recherches sur la persévérance des stagiaires en enseignement

|                     |                                   |                                                                                       |                          |
|---------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Lebel et al. (2012) | Qualitative<br>Approche narrative | - 16 stagiaires en 4 <sup>e</sup> année en formation<br>- 5 stagiaires en difficultés | Entretiens récits de vie |
| Hancock (2003)      | Quantitative                      | 150 stagiaires                                                                        | Observations filmées     |

D'abord, en ce qui a trait aux recherches sur la persévérance aux études postsecondaires, il est possible de percevoir une prédominance des approches méthodologiques quantitatives à grands échantillons (Billingsley, 2004). Ces recherches tendent à s'inscrire dans un paradigme positiviste qui inclut des études

de types corrélationnelles ou hypothético-déductives (Lison et al., 2011; Ménard, 2010; Pariat, 2008; Poellhuber, 2007; Stăilescu, 2011). En effet, la majorité des recherches actuelles sur la persévérance aux études postsecondaires tentent d'identifier les plus forts prédicteurs de la persévérance en essayant de cerner la nature des relations entre les variables à l'étude (Pariat, 2008; Pageau et Bujold, 2000). Ainsi, ces recherches s'appuient généralement sur un modèle de persévérance existant, notamment sur le modèle d'intégration de Tinto (1975, 1997), et privilégient habituellement des analyses statistiques factorielles confirmatoires afin de déterminer les facteurs qui permettent de prédire la persévérance des étudiants (Swars, Meyers, Mays et Lack, 2009). De plus, la totalité des recherches recensées a privilégié le questionnaire comme outil de collecte de données. Il est également possible de remarquer que les recherches recensées sont de type non-expérimental, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de manipulation volontaire des variables par l'absence de groupe expérimental et de groupe contrôle (Lessard-Hébert, Boutin et Goyette, 1997; Van der Maren, 1996). En somme, spécifiquement dans le champ de recherche sur la persévérance aux études postsecondaires, de nombreux chercheurs rapportent que l'approche méthodologique qualitative est largement négligée (Billingsley, 2004; Summers, 2003; Swars et al., 2009), ce qui concorde avec l'analyse des recherches recensées à cette section. En effet, il est possible de remarquer une faible prévalence des recherches qualitatives pour étudier la persévérance aux études postsecondaires.

Pour ce qui est des recherches dans le champ de la formation pratique et sur la persévérance des stagiaires en enseignement, le choix des approches méthodologiques est plus varié, bien qu'il soit possible de percevoir une prédominance des recherches qualitatives (tableau 3.1). Ces recherches s'inscrivent davantage dans un paradigme compréhensif où la subjectivité est admise (Anadon, 2006; Lessard-Hébert et al., 1997; Savoie-Zajc, 2004). Toutefois, bien que ces recherches soient principalement de nature qualitative, plusieurs approches méthodologiques pour étudier le phénomène de persévérance peuvent être recensées. En effet, Lebel et al. (2012) ont adopté une approche narrative afin de

recueillir les récits de vies des participants de leur étude; Vandercleyen et al. (2012) ont adopté l'approche des études de cas contrastés et Malo (2005) a privilégié des études de cas multiples. De plus, il est possible de remarquer que plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés afin de répondre aux objectifs des recherches. D'abord, une prédominance des entretiens semi-dirigés peut être observée à travers les études. À ce sujet, il est possible de recenser de nombreux types d'entretiens utilisés, notamment des récits de vie, des entretiens d'explicitation et des entretiens d'autoconfrontation. Ensuite, quelques chercheurs ont choisi l'observation en direct ou l'observation filmée dans le cadre de leur recherche qualitative (Hancock, 2003; Vandercleyen et al., 2012) et enfin, certains ont plutôt adopté une méthodologie quantitative à l'aide de questionnaires et de grilles de codage pour étudier la persévérance (Hancock, 2003; Sinclair et al., 2006). Les diverses approches méthodologiques privilégiées dans le cadre de ces recherches, notamment en adoptant différentes approches qualitatives, éclairent davantage le phénomène de persévérance dans le champ de la formation pratique ainsi que chez des stagiaires en enseignement. Toutefois, le nombre restreint d'études qui portent spécifiquement sur la persévérance des stagiaires en enseignement soutient la nécessité de poursuivre les recherches à ce sujet en adoptant des approches méthodologiques qui permettront d'atteindre une meilleure compréhension de ce phénomène complexe.

### 3.2 Cadre méthodologique et épistémologique de la recherche

Sur le plan méthodologique, la présente recherche est de nature qualitative/interprétative (Anadòn, 2006; Denzin et Lincoln, 2005; Lessard-Hébert et al., 1997). Ce type de recherche prend en considération la réalité des participants et produit des connaissances enracinées dans un contexte spécifique (Savoie-Zajc, 2004). Tel que le rapporte Anadòn (2006), les chercheurs qui mènent une recherche qualitative/interprétative préconisent une perspective de compréhension interprétative de la nature humaine et du sens que les individus accordent à leurs expériences. Ce type de recherche permet de comprendre des situations humaines et sociales dans leur complexité (Lafranchise, 2010). Les chercheurs qui s'adonnent

à ce type de recherche adoptent ainsi une posture compréhensive, holistique et subjectiviste (Mukamurera et al., 2006; Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2006). En s'appuyant sur le courant qualitatif/interprétatif, la chercheuse s'inscrit dans une posture d'ouverture aux données afin de tenter d'atteindre une meilleure compréhension du sens des propos des participants et du phénomène de persévérance. Dans le cadre de la recherche, cela s'est traduit, entre autres, par la bonification du cadre conceptuel à travers l'ajout du modèle d'action pour analyser les intentions derrière le choix des stratégies mobilisées. Il s'agit d'un choix conscient de la part de la chercheuse afin de tenir compte des propos émergents qui ne cadraient pas avec le cadre de référence initial. Ce positionnement épistémologique permet également de mieux tenir compte du contexte pour comprendre les stratégies mobilisées.

La recherche qualitative/interprétative a pour visée de fournir des descriptions détaillées des participants et des phénomènes dans leur contexte afin d'en produire un sens et de comprendre des phénomènes humains et sociaux complexes (Deslauriers, 1991; Mukamurera et al., 2006; Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2006). De plus, la recherche qualitative/interprétative prend en considération la subjectivité des chercheurs et des participants (Anadòn et Guillemette, 2006). La subjectivité est donc admise dans la compréhension et l'interprétation des phénomènes à l'étude (Anadòn, 2006; Drapeau, 2005; De Lavergne, 2007; Paillé et Muccheilli, 2007). En ce sens, la prise en compte des réalités subjectives et intersubjectives est considérée comme un processus incontournable lors de la construction du savoir et non pas comme un biais ou un obstacle dans la production de connaissances (Anadòn et Guillemette, 2006, p. 28).

La présente recherche est de nature qualitative/interprétative puisque son objectif est de comprendre le parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement à travers les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Il a été mis en évidence dans les chapitres précédents que la persévérance est un phénomène associé à plusieurs perspectives théoriques et influencées par le contexte, ce qui sous-tend la nécessité de mener une recherche en

adoptant une perspective compréhensive qui prend en considération le contexte. De plus, tel qu'avancé dans les chapitres précédents, les difficultés rencontrées en stage sont fort diversifiées (psychologique, social, économique, organisationnel et interactionnel) et les stratégies mobilisées pour les surmonter dépendent de la perception subjective de la situation dans un contexte donné. En analysant les recherches dans le champ de la persévérance, la présente étude s'inscrit dans la même perspective que les recherches de Lebel et al. (2012), Montgomery (2007), Malo (2005) et Vanderclayen et al. (2012) qui ont adopté des approches qualitatives auprès d'un nombre restreint de participants afin de comprendre de manière contextualisée leur objet d'étude. De plus, ce choix peut s'appuyer sur les recommandations de Billingsley (2004), de Summers (2003) ainsi que de Swars et ses collaborateurs (2009) qui soutiennent que les recherches futures devraient s'attarder à analyser en profondeur la persévérance et que des recherches qualitatives/interprétatives auprès de petits échantillons sont maintenant nécessaires afin de mieux comprendre ce phénomène complexe (Bourdages, 2010; Skakni, 2011). Billingsley (2004) ajoute que peu de recherches ont été menées en prenant en considération le contexte et que ce type de recherche est nécessaire afin d'obtenir une vision holistique de la persévérance. Or, la présente recherche s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative/interprétative afin d'obtenir une compréhension contextualisée du phénomène de persévérance chez des stagiaires en enseignement.

### 3.3 Approche méthodologique de la recherche : l'étude de cas multiples

L'approche méthodologique privilégiée dans le cadre de cette recherche est l'étude de cas multiples selon la posture interprétative de Merriam (1998). Selon Punch (2013), au même titre que l'ethnographie, la « grounded theory » et la recherche-action, l'étude de cas vise à étudier un cas ou un nombre restreint de cas en détail, en utilisant toutes les méthodes qui semblent appropriées pour permettre d'atteindre sa compréhension la plus complète. Verschuren (2003) abonde dans le même sens en avançant que l'étude de cas vise à étudier certains cas stratégiquement

sélectionnés en évitant explicitement d'employer des outils de collecte des données qui mèneraient à une « vision tunnel » du phénomène à l'étude (p. 137).

De plus, les raisons spécifiques du choix de l'étude de cas pour étudier le phénomène de persévérance dans cette recherche se fondent sur les écrits des trois chercheurs à l'origine de cette approche méthodologique : Yin (2009, 2012), Stake (1995, 2006) et Merriam (1988, 1998, 2009). D'abord, tel que le souligne Yin (2009), l'étude de cas s'avère tout indiquée lorsque le chercheur vise à comprendre le « comment » et le « pourquoi » d'un phénomène dans un contexte précis. En effet, l'étude de cas permet la description exhaustive et intensive d'un phénomène contemporain dans son contexte actuel afin d'en permettre l'examen approfondi et détaillé (Alexandre, 2013; Creswell, 2007; Flyvbjerg, 2006; Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1998; Roy, 2003; Stake, 1995, 2006; Yin, 2009). Cette approche est généralement privilégiée lorsqu'il importe d'étudier un phénomène dans son contexte particulier (Merriam, 1998; Stake, 1995, 2006; Yin, 2009, 2012). Ainsi, l'étude de cas offre la possibilité de comprendre plutôt que d'expliquer le phénomène à l'étude dans son contexte spécifique, ce qui représente une de ses plus importantes forces (Gagnon, 2012). Elle prend en considération les interactions avec le contexte de manière à être en mesure de documenter les manifestations et l'évolution du phénomène à l'étude et permet d'obtenir de l'information sur les circonstances dans lesquelles le phénomène se produit (Pelletier, 2013). Cette approche permet ainsi une compréhension holistique du cas, ce qui représente la particularité distincte ainsi qu'un avantage de cette approche selon plusieurs auteurs (Merriam, 1998; Meyer, 2001; Stake, 2006; Simons, 1996; Verschuren, 2003; Pepin, 2015).

Dans cette recherche, l'étude de cas multiples a été choisie afin d'obtenir différents points de vue au regard du même phénomène (Pelletier, 2013). L'analyse de plusieurs cas permet de faire émaner les similitudes et les différences entre les cas ce qui permet une meilleure compréhension du phénomène (Stake, 2006). En effet, l'étude de cas multiples permet non seulement l'analyse des particularités de chacun d'entre eux à travers l'analyse verticale des cas, mais offre l'opportunité de dégager

les convergences et les divergences entre les cas à travers l'analyse horizontale (Pelletier, 2013).

### 3.3.1 Étude de cas selon la posture interprétative de Merriam (1988, 1998, 2009)

Tel que présenté plus haut, les principaux chercheurs ayant contribué au développement de l'étude de cas comme approche méthodologique sont Yin (2009, 2012), Stake (1995, 2006) et Merriam (1988, 1998). Ces chercheurs adoptent chacun des postures épistémologiques différentes au regard de cette approche méthodologique en plus d'avoir des positions différentes sur ses visées (Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2004). Ainsi, les différentes écoles de pensées soutiennent que l'étude de cas peut être positiviste (Yin, 2009), interprétative (Merriam, 1998) ou critique (Stake, 2006) selon les auteurs (Alexandre, 2013; Karsenti et Demers, 2004; VanWynsberge et Khan, 2007). Dans le cadre de la présente recherche, la posture interprétative de Merriam (1998) a été privilégiée. Celle-ci propose l'étude de cas comme une démarche interprétative sensible à la complexité des phénomènes (Anadon, 2006). Dans ce paradigme, l'accent est mis sur la réalité singulière du cas à l'étude. Ainsi, l'étude de cas prend souvent une forme narrative et descriptive où le cas est construit à travers un processus itératif (VanWynsberge et Khan, 2007).

Selon Merriam (1998), quatre éléments permettent de définir l'étude de cas : 1) elle s'intéresse au particulier; 2) elle est descriptive; 3) elle est heuristique et 4) elle est inductive (Anadon, 2006, p. 23). Plus précisément, elle est particulariste puisqu'elle s'intéresse à un phénomène particulier dans un contexte délimité, elle est descriptive puisqu'elle vise la description dense en prenant en considération la complexité du phénomène, elle est heuristique puisqu'elle éclaire le phénomène à l'aide d'une nouvelle interprétation et elle est inductive puisqu'elle vise l'émergence de nouvelles connaissances au regard du phénomène à l'étude (Pepin, 2015; Merriam, 2009).

Merriam (1988, 1998) soutient que l'étude de cas permet de décrire et d'interpréter des données au lieu de valider une théorie ou une hypothèse (Karsenti et Demers, 2004). En ce sens, elle adopte une approche inductive où elle vise l'émergence de notions théoriques afin de mieux expliquer certains phénomènes qui n'ont pas encore été expliqués adéquatement dans les théories existantes (Alexandre, 2013). Ainsi, sa position épistémologique diffère grandement de celle de Yin (2009) ainsi que de celle de Stake (1995) en expliquant que selon elle, l'étude de cas est une recherche ancrée sur le terrain qui ne vise pas la généralisation analytique des résultats tels que le propose Yin (2009) ou une généralisation naturaliste des résultats tels que le propose Stake (1995). Elle considère plutôt que les connaissances et les théories existantes devraient servir à aider à choisir les cas et à circonscrire l'objet de la recherche.

En somme, le choix de mener la recherche à l'aide d'études de cas multiples a été privilégié puisque cette approche méthodologique s'agence avec la nature qualitative/interprétative de la recherche. En effet, la perspective qualitative/interprétative est animée par la visée de comprendre le sens qu'accorde des personnes à leurs expériences et se « moule à la réalité des participants » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125). De plus, cette perspective tient compte du contexte et des interactions entre l'environnement et les participants, ce qui permet de comprendre la nature de la complexité du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2004).

### 3.4 Délimitation de la persévérance

Comme mentionné dans le chapitre II *Cadre conceptuel*, il importe de délimiter ce qui est entendu par « étudiants persévérants » dans le cadre de chaque recherche. Cette section s'attarde donc à préciser cette délimitation en concordance avec la définition de la persévérance présentée dans le chapitre précédent et la posture compréhensive/interprétative de la chercheure.

D'abord, puisque la persévérance fait référence à l'atteinte d'un objectif, et ce, malgré la rencontre de difficultés en cours de réalisation, dans le cadre de la

présente recherche, l'objectif à atteindre est l'obtention du diplôme dans un programme de formation initiale à l'enseignement.

Dans le cadre de cette thèse, la persévérance est considérée comme un phénomène processuel où l'ensemble du parcours universitaire des stagiaires finissants est pris en considération (Roland et al., 2015). Ainsi, l'ensemble de leur parcours au sein de leur programme de formation initiale à l'enseignement est étudié afin de décrire leur persévérance. Toutefois, cette recherche s'attarde plus spécifiquement aux stages en milieu scolaire. Ainsi, les difficultés rencontrées pendant les quatre stages ont été étudiées, en se focalisant plus finement sur les difficultés vécues lors du stage IV qui représente le dernier stage du programme.

Dans le cadre de cette recherche, souscrivant à l'idée que la persévérance soit considérée comme un processus qui se déroule sur l'ensemble du parcours postsecondaire, les stagiaires finissants ayant suivi leur formation à temps partiel ou ayant interrompu leurs études sont considérés comme étant persévérants. Ces spécificités font partie de leur parcours de persévérance et représentent potentiellement des difficultés qu'ils ont surmontées pendant leur formation. Elles font donc partie intégrante de leur parcours vers l'atteinte de leur diplôme dans leur programme de formation initiale à l'enseignement. De plus, les participants sont des stagiaires finissants en fin de parcours postsecondaire. Comme les études postsecondaires antérieures font partie de leur parcours de persévérance, même s'ils étaient initialement inscrits dans un programme radicalement différent, tous les participants ayant changé de programme ou d'établissement d'études avant leur entrée dans leur programme de formation initiale à l'enseignement sont considérés comme étant persévérants. Enfin, les stagiaires finissants ayant échoué à un ou plusieurs cours à travers leur parcours dans leur programme sont considérés comme étant persévérants. Ces échecs représentent des difficultés qu'ils ont dû préalablement surmonter afin d'en arriver à leur dernière session dans leur programme (session à laquelle s'est déroulée la collecte des données). De plus, les participants qui échouent à certains cours au moment de la recherche, soit au cours

de leur dernière session universitaire, et qui ont l'intention de reprendre ces cours seront également considérés comme étant persévérants (Roy, 2005).

En résumé, dans le cadre de cette recherche, la définition de la persévérance aux études postsecondaires vise à permettre de mieux comprendre le parcours de stagiaires finissants en adoptant une perspective compréhensive et contextualisée (Roland et al., 2015). Dans l'optique que la persévérance ne peut être réduite à un profil d'étudiants en particulier, dans le cadre de cette thèse, sont considérés persévérants tous les stagiaires finissants qui sont en quatrième année de baccalauréat, peu importe s'ils ont changé d'établissement d'études, s'ils ont changé de programme depuis leur entrée à l'université, s'ils étudient à temps partiel, s'ils ont interrompu leurs études pour différentes raisons ou même s'ils ont dû reprendre des cours qu'ils ont préalablement échoués. Dans cette recherche, la persévérance est étudiée dans sa globalité, est reconnue comme un processus qui tient compte de l'ensemble du parcours universitaire des étudiants et du caractère unique et singulier de chacun. La prise en compte de différents profils semble d'autant plus riche pour mieux comprendre le parcours de persévérance ainsi que les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées vers l'atteinte de leur diplôme.

### 3.5 Sélection des participants

Lors d'études de cas multiples, le choix des cas requiert une attention particulière. En effet, il importe de choisir des participants en fonction de la pertinence de leurs caractéristiques par rapport aux objectifs de la recherche (Meyer, 2001; Mukamurera et al., 2006). Ce choix n'a donc pas été fait en suivant les principes classiques de l'échantillonnage (Meyer, 2001; Pepin, 2015), mais s'est fait plutôt de manière intentionnelle, c'est-à-dire que la chercheuse a sélectionné les participants à l'aide d'un ensemble de critères provenant du cadre conceptuel (Deslauriers, 1991; Merriam, 1998; Paillé et Muccheilli, 2007; Savoie-Zajc, 2004). L'objectif de la démarche de sélection des participants est de former un groupe de

personnes qui permet de produire le maximum d'informations (Deslauriers, 1991; Flyvbjerg, 2006; Pourtois et Desmet, 1997).

En concordance avec la perspective interprétative de Merriam (1998), les participants ont été sélectionnés afin d'étudier diverses facettes liées à la persévérance. D'abord, puisque la persévérance est considérée comme un phénomène associé à plusieurs perspectives théoriques, la chercheuse avait un souci de recruter des participants ayant rencontré des difficultés de divers ordres au cours de leurs stages précédents (psychologique, social, économique, organisationnel et/ou interactionnel) (voir tableau 3.2). De plus, les participants ont été recrutés selon quatre profils sur un continuum de persévérance : 1) persévère malgré plusieurs difficultés et n'est pas sûr de terminer son programme et/ou de poursuivre sa carrière en enseignement, 2) persévère malgré plusieurs difficultés, mais est sûr de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement, 3) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés, mais n'est pas sûr de terminer son programme et/ou de poursuivre sa carrière en enseignement et 4) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés et est sûr de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement. Dans ce contexte, l'ensemble des participants sont des stagiaires persévérants, au sens établi dans la section précédente, mais s'étalent sur un continuum de persévérance afin d'obtenir des données diversifiées au regard d'un même phénomène. De plus, les participants sont tous des étudiants ayant effectué leur 4<sup>e</sup> et dernier stage à la session d'hiver 2016, session à laquelle s'est déroulée la collecte des données.

Pour ce faire, la sélection des participants a été faite par le biais d'un questionnaire d'enquête (annexe 1), une méthode de sélection des participants qui s'apparente à une variante de la méthode de l'*Explanatory Design* (Creswell et Plano Clark, 2007) qui est une méthode de recherche mixte en deux phases permettant de poursuivre une recherche à la suite de l'obtention de données quantitatives. Cette méthode comprend deux variantes ayant deux utilités distinctes, 1) le *modèle de suivi* qui a pour but d'utiliser les données quantitatives pour former des groupes qui seront ultérieurement à l'étude pour un volet qualitatif et 2) le *modèle de sélection des*

*participants* qui a pour but d'utiliser des données quantitatives pour guider l'échantillonnage critérié en vue d'une phase qualitative subséquente (Creswell et Plano Clark, 2007). Dans le cas de la présente recherche, le *modèle de sélection des participants* issus de l'*Explanatory Design* a été utilisé pour sélectionner les cas à l'étude, c'est-à-dire qu'un outil quantitatif a été utilisé pour cerner des participants selon des critères d'inclusion théoriques préétablis en vue d'une phase qualitative ultérieure (Tashakkori et Teddlie, 2009). Toutefois, la méthode de sélection des participants issue de l'*Explanatory Design* ne visait pas à recruter des cas qui avaient des profils semblables, mais a plutôt servi à identifier les différents types de profils et à recruter des participants ayant des profils diversifiés. En effet, l'objectif de cette démarche n'était pas de recruter des cas semblables ou confirmatoires afin de les comparer tel que le propose Stake (1995, 2006), ni de recruter des cas extrêmes, tels que le propose Yin (2009), mais plutôt d'obtenir une diversité des points de vue et des parcours afin d'étudier le phénomène sous divers angles dans le but de porter un éclairage holistique sur le phénomène de persévérance, en concordance avec la perspective interprétative de Merriam (2009).

Les participants ont été recrutés à travers le baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement primaire ainsi que le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) puisque le stage IV dans ces deux programmes à cette université se déroule à la session d'hiver, période à laquelle s'est déroulée la collecte des données. De plus, ces deux programmes de formation initiale à l'enseignement regroupent les plus grands nombres d'étudiants inscrits, ce qui augmentait les chances de recruter les participants aux profils différenciés afin d'étudier la persévérance sous divers angles. Concrètement, les questionnaires d'enquête ont été remplis sur place par 68 étudiants le 8 janvier 2016 lors de quatre rencontres pré-stage IV. À la suite d'une entente avec quatre superviseuses de stage, la chercheuse s'est déplacée dans le cadre du cours *DDM4600 Stage d'enseignement 4 : préinsertion professionnelle* (baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement primaire) et *ASM4400 Stage IV : intégration à la vie professionnelle* (baccalauréat en enseignement en

adaptation scolaire et sociale) pour expliquer la recherche, faire signer les formulaires de consentement et faire passer les questionnaires d'enquête. Ces rencontres pré-stage se déroulaient en sous-groupes avec les superviseurs de stage (environ 15-20 étudiants par groupe). À la suite de la passation des questionnaires d'enquête, 25 étudiants ont indiqué qu'ils acceptaient de poursuivre leur participation à la recherche. Ainsi, au cours de la semaine du 11 janvier 2016, la chercheure a procédé à la sollicitation et au recrutement des participants par courriel, sur une base volontaire afin de former les cas. À la suite du classement des questionnaires selon le continuum de persévérance présenté ci-dessus, la chercheure a procédé à une première vague de courriels afin de solliciter les participants. À ce stade, la chercheure a également eu le souci de contacter des étudiants ayant rencontré différents types de difficultés lors de leurs stages précédents. Lors de cette première vague, la chercheure a contacté 18 étudiants parmi les 25 ayant le désir de poursuivre leur participation à la recherche. Après deux relances à une semaine d'intervalle, parmi les 18 participants sollicités, quatre étudiants n'ont pas répondu aux courriels, cinq étudiants ont décliné l'offre et neuf étudiants ont accepté de poursuivre leur participation à la recherche. À ce moment, puisque le nombre de participants ayant des profils différenciés était au-dessus des attentes de la chercheure (elle souhaitait recruter six participants au départ), elle mit fin au processus de recrutement.

### 3.6 Participants

Les participants à l'étude sont neuf stagiaires en quatrième année de baccalauréat qui ont effectué leur dernier stage au cours de la session d'hiver 2016. Ces stagiaires forment ainsi les neuf cas à l'étude, dont sept femmes et deux hommes; six stagiaires inscrits dans le baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement primaire et trois inscrits dans le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Le stage IV dans le programme en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAM est d'une durée de 45 jours et s'est déroulé du 1<sup>er</sup> février au 13 avril 2016. Le stage IV dans le programme en enseignement en adaptation scolaire de l'UQAM est d'une durée de 56 jours et s'est déroulé du 7

janvier au 20 avril 2016. Le tableau 3.2 présente le profil des participants au moment de leur sélection, c'est-à-dire à la suite de l'analyse de leur questionnaire d'enquête.

Tableau 3.2. Les participants de la recherche.

| Noms fictifs | Ordre d'enseignement  | Types de difficultés principales | Positionnement sur le continuum de persévérance                                                                                             |
|--------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Isabelle     | Préscolaire/ primaire | Économique<br>Organisationnel    | 1) persévère malgré plusieurs difficultés et n'est pas sûre de terminer son programme ou de poursuivre sa carrière en enseignement          |
| Agnès        | Préscolaire/ primaire | Psychologique<br>Interactionnel  | 2) persévère malgré plusieurs difficultés, mais est sûre de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement             |
| Amélie       | Préscolaire/ primaire | Psychologique<br>Interactionnel  | 3) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés, mais n'est pas sûre de terminer son programme                                    |
| Maryse       | Préscolaire/ primaire | Psychologique<br>Interactionnel  | 3) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés, mais n'est pas sûre de poursuivre sa carrière en enseignement                    |
| Justin       | Préscolaire/ primaire | Psychologique<br>Organisationnel | 4) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés et est sûr de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement |
| Jonathan     | Préscolaire/ primaire | Économique                       | 4) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés et est sûr de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement |
| Corinne      | Adaptation scolaire   | Économique                       | 3) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés, mais n'est pas sûre de poursuivre sa carrière en enseignement                    |
| Geneviève    | Adaptation scolaire   | Psychologique<br>Organisationnel | 1) persévère malgré plusieurs difficultés et n'est pas sûre de poursuivre sa carrière en enseignement                                       |

| Noms fictifs | Ordre d'enseignement | Types de difficultés principales | Positionnement sur le continuum de persévérance                                                                                 |
|--------------|----------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mireille     | Adaptation scolaire  | Économique<br>Psychologique      | 2) persévère malgré plusieurs difficultés, mais est sûre de terminer son programme et de poursuivre sa carrière en enseignement |

### 3.7 Outils de collecte des données

Pour ce qui est de la collecte des données, les chercheurs s'entendent sur l'importance d'avoir recours à de multiples sources de données lors d'études de cas afin de tenter d'atteindre la meilleure compréhension du phénomène à l'étude (Albarello, 2011; Alexandre, 2013; Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1988, 1998; Meyer, 2001; Stake, 1995, 2006; Yin, 2009). Deux raisons principales soutiennent cette importance : 1) elles permettent d'étudier diverses facettes du phénomène, ce qui augmente la possibilité d'obtenir une compréhension détaillée et approfondie sur ce dernier et 2) vu le nombre limité de participants, cela contribue à la validité interne de la recherche, par l'entremise de la triangulation des données (Pepin, 2015; VanWynsberghe et Khan, 2007; Verschuren, 2003). Toutefois, au regard de la triangulation, Meyer (2001) soutient qu'il importe que les outils de collecte des données soient explicitement complémentaires afin de percevoir la possibilité d'avoir recours à la triangulation des données. Cet auteur ajoute que les outils doivent être complémentaires au sens où ils permettront effectivement de construire la compréhension des cas.

Dans le cadre de la présente recherche, la collecte des données s'est déroulée sur l'ensemble de la dernière session de formation des participants, soit à la session d'hiver 2016. En ce qui a trait aux outils de collecte des données, deux types d'entretiens ont été employés : l'entretien semi-dirigé et l'entretien d'explicitation. De plus, tant les participants que la chercheuse ont tenu un journal de bord, qui avait des utilités distinctes. Les prochaines sections présentent, selon leur ordre d'utilisation lors de la collecte des données, les différents outils employés ainsi que les objectifs de recherche qu'ils ont permis de répondre. Une schématisation du

déroulement de la collecte des données est présentée à la fin de cette section en guise de synthèse.

### 3.7.1 Entretien semi-dirigé #1

Vu l'adoption d'une perspective qualitative/interprétative pour étudier le phénomène de persévérance, l'entretien a été sélectionné comme outil de collecte de données principal puisqu'il permet d'obtenir une description détaillée du vécu des participants et du sens qu'ils accordent à leurs expériences (Boutin, 2008; Brod, Tesler et Christensen, 2009; Deslauriers, 1991).

D'abord, chaque participant a effectué un premier entretien semi-dirigé individuel afin de documenter son parcours de persévérance au cours des trois premières années déjà effectuées dans le programme (objectif 1) (canevas en annexe 2). Cette première vague d'entretiens s'est déroulée en janvier 2016. Spécifiquement, les participants étaient invités à discuter en détail de leurs trois stages précédents, du contexte dans lesquels ils se sont déroulés, des difficultés rencontrées pendant ces stages et des stratégies mises en place pour les surmonter (objectifs 1, 2 et 3). Cet entretien comprenait également une deuxième section plus générale regroupant des questions telles que : « Si tu fais un bilan de ta formation et de tes stages jusqu'à présent, est-ce que tu as rencontré plus de difficultés qu'anticipé avant d'entamer ton programme? »; « Comment a évolué ta vision de la profession enseignante au cours de ta formation jusqu'à présent? » et « Si tu discutais avec une personne qui veut entamer un programme de formation à l'enseignement, quels conseils lui donnerais-tu? ». Finalement, une dernière section concernant le stage IV a également été abordée. Les participants étaient invités à décrire brièvement leur milieu de stage ainsi que la manière dont ils envisageaient leur dernier stage. Ce premier entretien semi-dirigé était d'une durée d'environ 60 à 90 minutes. Ils ont été menés en adoptant une forme narrative en mettant l'accent sur la chronologie des événements, en suivant une séquence chronologique cohérente de leur parcours (Creswell, 2007; Orofiamma, 2002; Wells, 2011). Afin d'établir un premier contact avec les participants, l'ensemble des premiers entretiens ont été faits en face à face,

au moment et à l'endroit de préférence de chaque participant. Ainsi, les entretiens ont été menés à l'UQAM, au domicile des participants ou encore à leur école de stage, toujours dans un local confidentiel.

### 3.7.2 Journal de bord

Le journal de bord représente un recueil de données qui vise à recueillir, au jour le jour, des notes, des réflexions, des idées et des observations des participants de la recherche (Hess, 2010). Une fois le stage IV entamé, les neuf participants ont été invités à tenir un journal de bord dans lequel ils devaient noter les différentes difficultés rencontrées quotidiennement pendant le stage dans une des cinq perspectives théoriques impliquées dans la persévérance, soit psychologique, sociale, économique, organisationnelle ou interactionnelle. Une case « autre type de difficulté » a également été prévue si les participants rencontraient des difficultés d'une autre nature ou s'ils ne savaient pas où les classer (canevas en annexe 3). La présentation du fonctionnement du journal de bord a été faite pour chaque participant au moment du premier entretien semi-dirigé. Toutefois, bien que le canevas du journal de bord ait été fourni à l'ensemble des participants, certains ont préféré transmettre le journal de bord qu'ils devaient remplir durant leur stage, ce qui représente une des exigences universitaires. Ayant un souci constant de ne pas surcharger les participants, la chercheuse a accepté que les participants utilisent le même journal de bord que celui prescrit par l'université.

Dans le cadre de la présente recherche, cet outil de collecte des données a servi pour alimenter les entretiens d'explicitation. En effet, le journal de bord avait pour principale fonction de répertorier les difficultés rencontrées afin de ne pas les oublier et d'être en mesure d'en discuter pendant les entretiens d'explicitation. Ainsi, à la fin du mois de février 2016, lors de la prise des rendez-vous pour le premier entretien d'explicitation, les participants devaient rendre leur journal de bord à la chercheuse afin qu'elle soit en mesure de préparer le canevas d'entretien de chaque participant, selon les difficultés spécifiques rencontrées depuis le début de leur stage. À titre indicatif, la chercheuse a demandé aux participants d'identifier

environ trois difficultés qu'ils aimeraient aborder lors de leur entretien. La majorité des participants ont choisi d'indiquer directement à la chercheuse dans un courriel les trois difficultés qu'ils désiraient aborder lors de l'entretien d'explicitation et ont ensuite rendu leur journal de bord à la chercheuse au moment de l'entretien d'explicitation. En somme, il n'y avait pas de suivi « serré » du journal de bord, chaque participant était libre de l'utiliser à sa guise et selon son rythme. Ils devaient cependant fournir les informations nécessaires à la chercheuse pour l'entretien d'explicitation #1 afin qu'elle soit en mesure d'entamer les discussions avec eux lors de cet entretien.

### 3.7.3 Entretien d'explicitation #1

L'entretien d'explicitation vise à verbaliser l'action, c'est-à-dire la description du déroulement d'une action, tel qu'elle s'est effectivement produite (Vermesch, 2010). Cette technique d'entretien se focalise sur la mise en mots *a posteriori* de l'action. Par le terme « action », Vermesch (2010) désigne la réalisation d'une tâche. Cette technique d'entretien vise à mettre à jour la part implicite de la réalisation de la tâche afin d'obtenir une description détaillée du déroulement de celle-ci sans toutefois aborder des jugements, des émotions ou des commentaires au sujet de la tâche effectuée.

Afin de verbaliser les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés identifiées dans les journaux de bord des participants, un premier entretien d'explicitation a été mené (objectifs 2 et 3). Cet entretien avait pour but d'explorer les situations concrètes relatées par les participants afin de faire une « verbalisation descriptive » (Vermesch, 2010, p. 36) des difficultés vécues, c'est-à-dire de décrire le plus finement possible les diverses difficultés rencontrées ainsi que les stratégies mises en place pour les surmonter. Cet entretien a permis aux stagiaires d'exposer autant leurs tentatives de solutions que leur représentation de la difficulté (Malo, 2005).

Comme mentionné précédemment, au moment de la prise de rendez-vous avec le participant pour le premier entretien d'explicitation (fin février 2016), la chercheuse avait demandé aux participants de lui transmettre à l'avance environ trois difficultés

qui allaient être discutées en détail lors de l'entretien, ce qui a permis à cette dernière de mouler le canevas d'entretien général à chaque participant (canevas général en annexe 4). Le canevas a été conçu pour décrire le plus finement possible chacune des difficultés rencontrées ainsi que les actions concrètes entreprises pour les surmonter, en évitant le plus possible le « pourquoi ». Les questions ouvertes étaient formulées afin de décrire les actions de manière successive selon l'ordre chronologique des événements. Selon Versmech (2010), la dimension procédurale est importante pour atteindre la description des actions effectivement produites. Le canevas regroupait une première section où le participant était invité à décrire de manière détaillée sa représentation de la difficulté. Ensuite, le canevas regroupait plusieurs questions ouvertes afin d'aider la chercheuse à extirper le plus de détails possibles pour décrire l'action finement. Le canevas a été élaboré afin d'aider la chercheuse à guider les participants dans la verbalisation de leurs actions, mais a adopté une forme plutôt non-directive. La chercheuse a dû faire preuve d'une écoute très attentive afin de produire des reformulations qui permettent aux participants de fournir une mise en mots de leurs actions plus détaillée. Tel que l'indique Vermesch (2010), les relances de l'intervieweur servent d'aiguillage. Par exemple, des questions telles que : « Peux-tu me dire quand a pris forme cette difficulté? »; « Quand as-tu identifié le problème à résoudre? »; « Où étais-tu quand tu as réalisé que cela était une difficulté pour toi? »; « Qu'as-tu fait en premier lieu pour y faire face? »; « Comment tu t'y es pris pour faire ceci, cela? »; « Comment savais-tu que c'était la chose à faire? » et « Quelle est la dernière action entreprise à date pour tenter de surmonter cette difficulté? » ont été posées. Après avoir abordé chaque difficulté, la chercheuse posait cette question aux participants : « Où en es-tu actuellement? Est-ce que cette difficulté est totalement surmontée ou est-ce qu'il reste du travail à faire? » en vue du prochain entretien d'explicitation.

Les entretiens d'explicitation #1 ont été menés au début du mois de mars 2016, environ au milieu du stage IV. Ainsi, la majorité des difficultés discutées avec les participants n'étaient pas totalement résolues lors de ce premier entretien d'explicitation, d'où l'intérêt d'en mener un deuxième afin de poursuivre la

description des actions entreprises pour surmonter les difficultés rencontrées. Ces entretiens étaient d'une durée d'environ 45 minutes et ont été faits majoritairement en face à face (7/9), à l'exception de quelques participants (2/9) qui ont préféré le faire en vidéo-conférence à l'aide de la plateforme Skype. Encore une fois, afin de ne pas surcharger les participants qui étaient à ce moment fortement impliqués dans leurs stages, la chercheuse s'est montrée flexible quant au mode de fonctionnement pour cet entretien. Elle proposait toujours d'abord de se déplacer au moment et à l'endroit qui convenait le mieux au participant, et ensuite, proposait en deuxième recourt de faire l'entretien via Skype (en vidéo-conférence) si une rencontre en face à face était impossible pour le participant.

À l'instar de Malo (2005), les principes de l'entretien d'explicitation ont été respectés puisque des actions singulières réelles à la suite de leur manifestation dans un contexte précis ont été discutées lors de ces entretiens. Toutefois, ce type d'entretien a également permis de collecter de l'information au sujet du contexte puisque les caractéristiques du contexte étaient nécessairement liées aux difficultés rencontrées et aux stratégies privilégiées pour les surmonter (Malo, 2005). Tel que l'indique Malo (2005) :

Revenir à l'action concrète permet aussi d'explorer les effets provoqués par les tentatives de solutions et les raisons pour lesquelles le stagiaire fait ces tentatives. Le stagiaire est donc appelé à rendre compte des caractéristiques du contexte de son action considérées dans le choix d'une solution ou d'une autre (p. 59).

De plus, certaines questions avaient également pour but de verbaliser le vécu sensoriel afin d'aider le participant à se remémorer la situation. D'autres informations quant aux intentions et aux buts des stagiaires lorsqu'ils mobilisaient une stratégie en particulier ont également été recueillies. Enfin, certains jugements par rapport à la situation concrète relatée se sont également glissés dans ces entretiens en plus de recueillir leur représentation de la difficulté. Selon Vermesch (2010), tous ces éléments représentent des « informations satellites » (p. 43) de l'action que l'intervieweur ne cherche pas à recueillir lors d'un entretien

d'explicitation. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, ces informations sont essentielles pour répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il serait plus juste d'avancer que bien que l'entretien mené pour expliciter l'action s'apparente largement à la technique de l'entretien d'explicitation selon Versmech (2010), elle devrait tout de même être considérée comme une adaptation de la technique originale de l'auteur.

#### 3.7.4 Entretien d'explicitation #2 et entretien semi-dirigé #2

À la fin du stage, en avril et mai 2016, a eu lieu la dernière vague d'entretiens, soit le deuxième entretien d'explicitation et le deuxième entretien semi-dirigé. L'objectif du deuxième entretien d'explicitation était de revenir sur les difficultés abordées lors de l'entretien précédent, essentiellement celles qui n'étaient pas encore totalement surmontées à ce moment (canevas général en annexe 5). Le fait de revenir *a posteriori* sur les difficultés a d'abord permis à la chercheuse de faire un retour des données collectées aux participants en résumant les informations recueillies lors du premier entretien d'explicitation et de rectifier le tir au besoin. De plus, il a permis d'ajouter de nouveaux éléments qui sont apparus depuis la dernière rencontre, de voir comment a évolué la situation et de quelle manière elle s'est soldée à la fin du stage (objectif 2 et 3). Cet entretien était d'une durée d'environ 30 minutes.

Lors du même rendez-vous, les participants ont également participé à un deuxième entretien semi-dirigé individuel, afin de faire un retour sur leur parcours de persévérance en plus d'aborder l'entrée dans la profession, qui représente la prochaine étape de leur carrière (canevas en annexe 6). Tout comme lors du premier entretien semi-dirigé, les participants étaient invités à fournir de l'information sur le contexte et le déroulement du stage IV qu'ils venaient de terminer afin de clore leur parcours de persévérance dans leur programme de formation (objectif 1). Plusieurs questions liées aux entretiens précédents ont également été posées afin que la chercheuse puisse faire un retour des données collectées aux participants à ce stade tels que : « Dans le premier entretien, tu as mentionné certaines

appréhensions concernant ton stage 4 (nommer les appréhensions). À la suite du stage, est-ce que tu peux me parler de ces appréhensions? Est-ce qu'elles étaient légitimes? Est-ce qu'elles ont entraîné certaines difficultés? »; « Dans tes entretiens d'explicitation, tu mentionnes avoir rencontré différentes difficultés, selon toi, quelle est la plus importante difficulté rencontrée lors de ce stage? » et « Considères-tu avoir surmonté les principales difficultés rencontrées dans ton stage? Si oui, comment? », etc.

La deuxième partie de cet entretien portait sur l'insertion professionnelle. Des questions en lien avec cette étape de leur carrière ont été posées en plus de revenir sur certaines informations recueillies dans le questionnaire d'enquête afin de connaître les changements dans leurs perspectives d'avenir, s'il y a lieu. Par exemple, la chercheuse a demandé aux participants : « Comment envisages-tu ton insertion professionnelle? De manière plutôt positive ou plutôt négative? »; « Dans le questionnaire d'enquête que tu as rempli au tout début de la recherche, tu as indiqué être à \_\_\_\_ % sûr de poursuivre ta carrière en enseignement. À la suite de ton stage 4 et de la fin de ton programme d'études, est-ce qu'il y a des changements dans tes perspectives d'avenir? » et « Quels sont tes objectifs de carrière à plus ou moins long terme? ».

Le deuxième entretien semi-dirigé était d'une durée d'environ 45 à 60 minutes. Ainsi, l'ensemble de la dernière rencontre (entretien d'explicitation #2 et entretien semi-dirigé #2) était d'environ 75 à 90 minutes. Puisque le stage IV était terminé à ce moment (avril/mai 2016) et que plusieurs participants avaient des cours à l'université pour clore la session, tous les participants ont fait l'entretien en face à face, en majorité à l'UQAM dans un local confidentiel (5/9). Certains ont préféré faire la dernière rencontre à leur domicile (4/9).

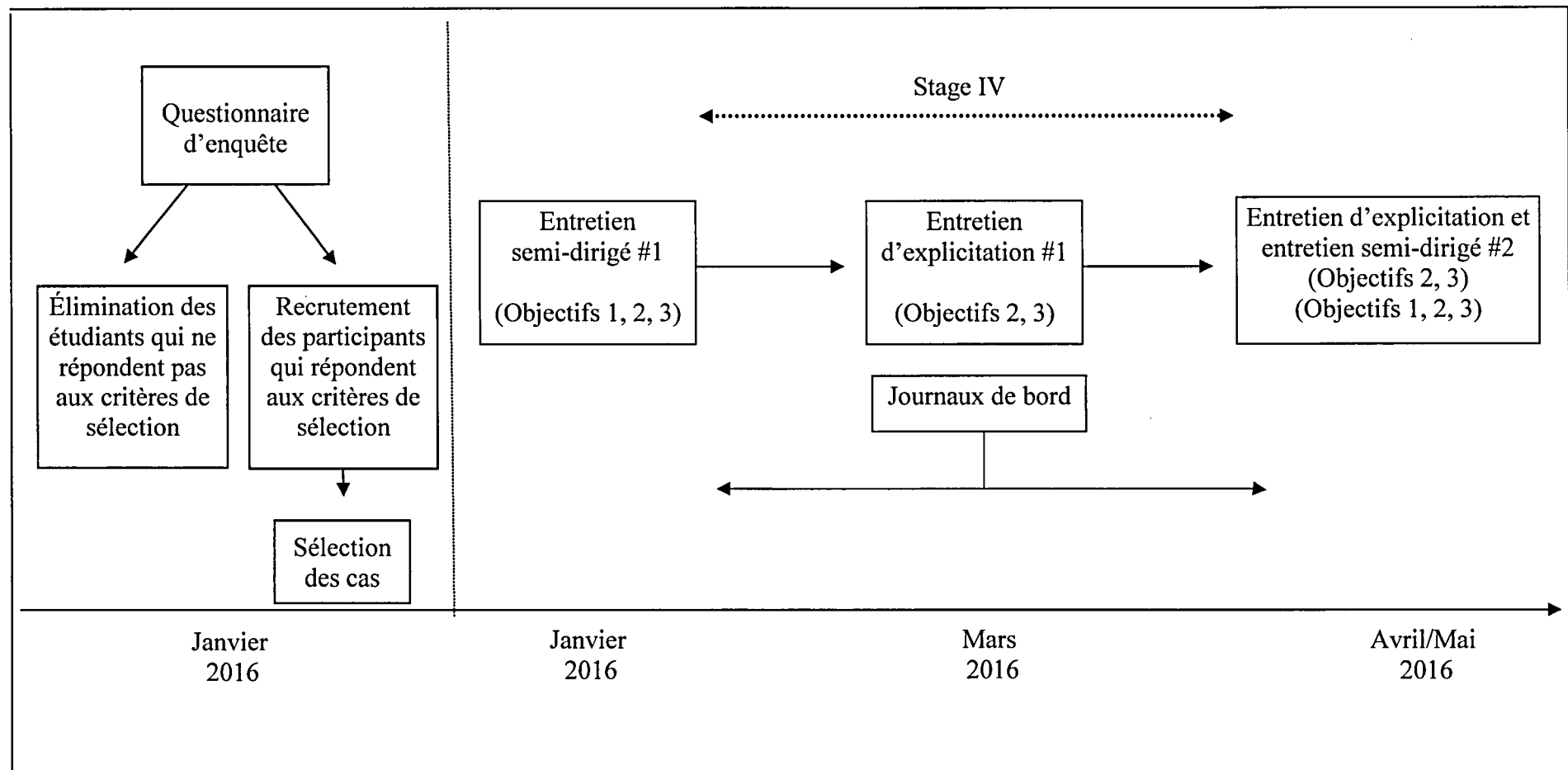
### 3.7.5 Journal de recherche et questions organisationnelles

Au début de la collecte des données, la chercheuse a tenu un journal de recherche dans lequel des commentaires et esquisses de canevas d'entretien et d'analyse ont été inscrits (Hess, 2010; Lourau, 1988). Ce journal contient également des comptes-

rendus de discussion avec le comité de recherche à la suite des échanges et des rencontres au sujet de la collecte des données. Le journal de recherche n'a donc pas servi à décrire des observations de terrain, mais plutôt à aider à organiser la pensée de la chercheure à travers la collecte des données et à commencer à faire des liens entre les différents entretiens et les différentes sources de données en vue de la phase d'analyse (Pepin, 2015). Toutefois, l'ensemble des entretiens ont été enregistrés sur support audio (avec le consentement des participants) et la chercheure a retranscrit intégralement les entretiens au fur et à mesure de la session d'hiver 2016, puisque plusieurs éléments des entretiens précédents étaient nécessaires aux entretiens subséquents. Pendant la phase de retranscription, la chercheure a échangé son journal de recherche pour un journal audio, équivalent d'une certaine façon à des « mémos analytiques » (Dionne, 2009), en s'enregistrant dès qu'un commentaire, une idée, un élément à éclaircir, un lien avec la théorie, une piste d'analyse préliminaire ou une idée de question supplémentaire pour un prochain entretien lui venait. Ce mode de fonctionnement a été grandement bénéfique puisque ces éléments émergeaient essentiellement lors des phases de retranscriptions des entretiens ou encore lors de la préparation des entretiens subséquents. Ces enregistrements audios ont été sauvegardés avec le journal de recherche du départ. En somme, la collecte des données a généré beaucoup de données brutes et de matériel à analyser. Ainsi, le journal audio a permis d'aider la chercheure à garder une vision claire de l'objet de recherche tout en étant ouverte et à l'écoute des propos des participants, ce qui lui a permis de bonifier divers aspects de la thèse en cours de route.

En guise de synthèse, l'ensemble des étapes de la collecte des données a été schématisé à l'intérieur de la figure 3.1.

Figure 3.1. Schématisation de la collecte des données.



### 3.8 Analyse des données

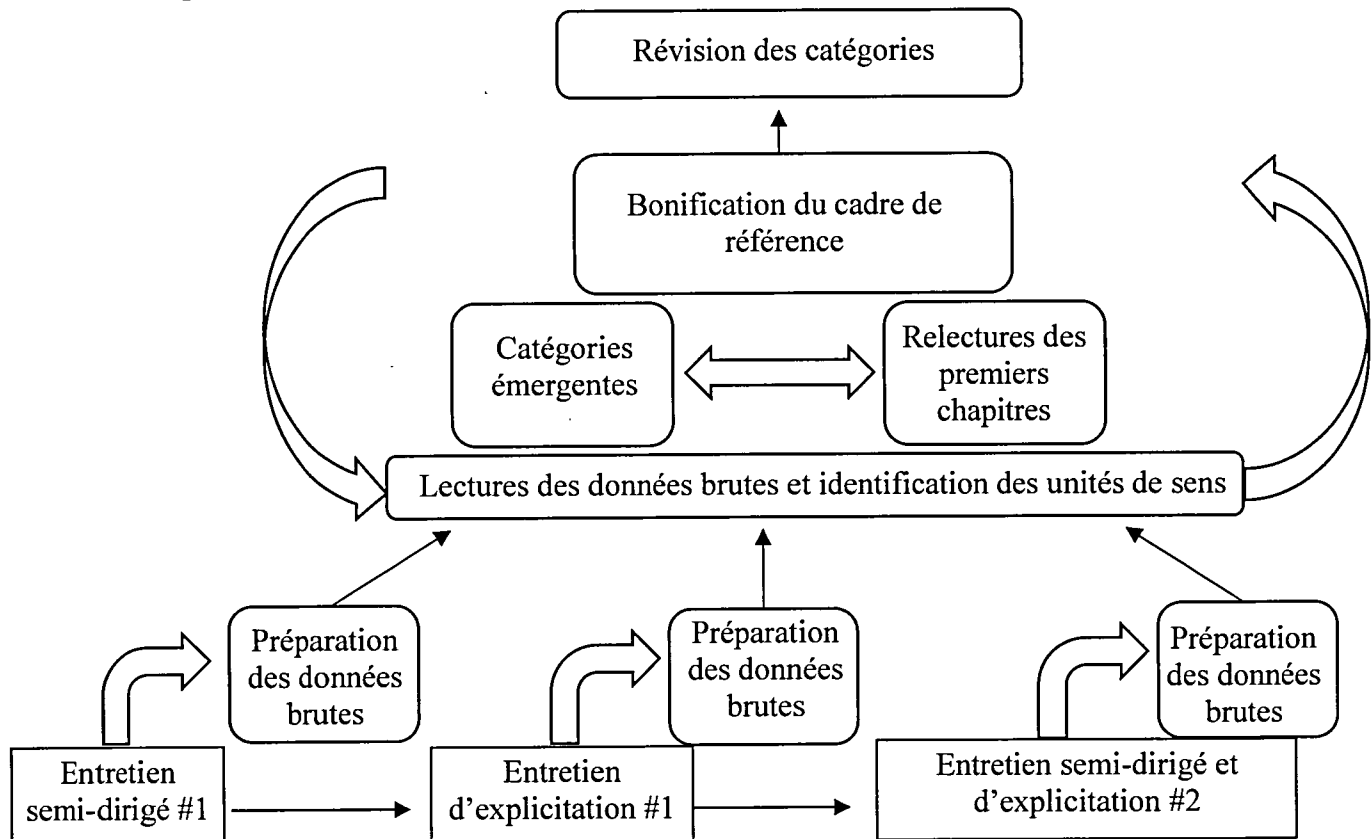
Avant d'entamer l'analyse des données, il importe de rappeler que l'ensemble des entretiens semi-dirigés et des entretiens d'explicitation ont été enregistrés sur support audio et retranscrits intégralement.

L'analyse de données issues de cette recherche a été menée de manière inductive. L'objectif de l'analyse inductive est de dégager le sens des données brutes qui relèvent des objectifs de recherche (Blais et Martineau, 2006; Paillé et Muccheilli, 2007; Savoie-Zajc, 2004). Afin de procéder à l'analyse inductive, Miles et Huberman (2003) avancent trois étapes : 1) la réduction des données (codage); 2) la condensation des données et 3) la présentation des données. Pour leur part, Paillé et Mucchielli (2007) indiquent qu'elle comporte trois phases qu'ils nomment la transcription-traduction, la transposition-réarrangement et la reconstitution-narration. Quant à eux, Pourtois et Desmet (1997) ainsi que Deslauriers (1991) indiquent que le traitement des données se fait d'abord en divisant le texte en unités de codage pour ensuite transformer ce découpage en « étiquettes » à l'aide de codes pour former des unités de sens (Mukamurera et al., 2006). Enfin, selon Pourtois et Desmet (1997), la dernière étape consiste à atteindre la signification des propos, à détecter le « non-dit » dans le message (p. 200).

Dans le cadre de cette recherche, l'emploi d'une analyse inductive a permis de répondre à la question générale de recherche ainsi qu'aux trois objectifs spécifiques en respectant la posture qualitative/interprétative ainsi que la perspective interprétative de Merriam (1998). L'analyse des données inductive a suivi une démarche se rapprochant de celle précisée par Blais et Martineau (2006, à l'instar des travaux de Thomas, 2006) qui se décline comme suit : étape 1 : préparer les données brutes; étape 2 : procéder à une lecture attentive et approfondie; étape 3 : procéder à l'identification et à la description des premières catégories; étape 4 : poursuivre la révision et le raffinement des

catégories (p. 6). Toutefois, la démarche d'analyse n'a pas suivi à la lettre ces étapes de la recherche, en ce sens que ces étapes ne se sont pas déroulées de façon aussi successive et linéaire; elles se sont chevauchées et réalisées suivant une certaine itération (figure 3.2)<sup>5</sup>.

Figure 3.2. Schématisation du bas vers le haut de la démarche d'analyse.



D'abord, les entretiens ont été retranscrits intégralement au fur et à mesure de la collecte des données. Ainsi, la préparation des données brutes, qui correspond à l'étape 1<sup>6</sup>, a chevauché l'étape de la collecte de données, elle ne lui a pas succédé. De la même

<sup>5</sup> Pour plus d'informations au sujet de l'appropriation de la démarche d'analyse inductive par la doctorante, voir l'article Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 39-60.

<sup>6</sup> Sauf indication contraire, l'énumération des étapes réfère à celles présentées par Blais et Martineau (2006).

manière, au fur et à mesure de la retranscription des entretiens, plusieurs lectures attentives et approfondies des données brutes ont été effectuées (étape 2). En concomitance avec la lecture des données brutes, une première condensation des données sous forme de résumé d'abord et ensuite sous forme d'unités de sens a été menée. Les résumés ont permis d'obtenir une vue d'ensemble du profil de chacun des participants (Siedman, 2006), pour ensuite reconstituer les cas en identifiant les passages qui permettent de dresser leur parcours de persévérance (objectif 1). La deuxième forme de condensation a constitué à réduire les données brutes sous forme d'unités de sens se rapportant plus spécifiquement aux difficultés rencontrées lors des stages ainsi qu'aux stratégies mobilisées pour les surmonter afin de répondre aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> objectifs de la recherche (étape 3).

L'analyse s'est poursuivie par des allers-retours entre les données brutes et la relecture des premiers chapitres de la thèse, de la question générale de recherche et des objectifs spécifiques (étape 3). Ce faisant, des catégories d'analyse émergentes ont également été créées (étape 3), ne s'intégrant pas spécifiquement au cadre de référence initial, mais s'appuyant sur les lectures répétées des données brutes. Spécifiquement, à la suite de la réduction des données en unités de sens, un premier classement de celles-ci a été fait en fonction du cadre conceptuel qui à ce moment, regroupait seulement les types de difficultés susceptibles d'être rencontrées en stage (psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles) ainsi que les quatre grands types de stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, de gestion des ressources et affectives). Cette étape a également contribué à répondre aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> objectifs de la recherche.

L'analyse s'est continuée par la bonification du cadre de référence initial à l'aide des catégories émergentes des données brutes, ce qui ne correspond à aucune étape spécifique de la démarche retenue, mais qui s'apparente à l'idée de codage *in vivo* (Blais et Martineau, 2006, p. 8). En effet, les données brutes ont amené la chercheuse

à se questionner au regard du cadre conceptuel de départ puisque celui-ci ne permettait pas d'analyser finement les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées (3<sup>e</sup> objectif de recherche). Ces questionnements ont entraîné la bonification du cadre conceptuel en analysant les stratégies mobilisées à l'aide du modèle d'action afin de répondre au 3<sup>e</sup> objectif de la recherche. À l'instar de Miles et Huberman (2003, p. 112), des observations « au vol », c'est-à-dire des notes de terrain lors des entretiens ainsi que des réflexions et commentaires ont émergé durant le processus de collecte et de transcription des données. Ces notes de terrain et réflexions ont été enregistrées sur support audio (journal de recherche). Celles-ci ont notamment porté sur des éléments à creuser ou à clarifier lors du prochain entretien; sur la récurrence préliminaire émergente entre plusieurs éléments de données ainsi que sur de nouvelles impressions quant aux possibilités d'analyse. Cette ouverture de la part de la chercheure à l'émergence de nouveaux éléments issus des données brutes a permis la bonification du cadre de référence de départ afin de répondre de manière plus approfondie aux objectifs de la recherche.

Enfin, la chercheure a procédé à la révision des catégories à l'aide d'experts à la suite de laquelle une analyse transversale a pu être menée afin de faire ressortir les constats généraux et les récurrences à travers les cas (étape 4). Les experts ayant participé à la révision du codage sont les membres du comité de recherche de la chercheure ainsi que des experts du milieu de pratique (trois enseignantes associées et/ou superviseuses de stage) après avoir fait une première vérification de l'analyse préliminaire auprès des participants de la recherche lors de la collecte des données. Le retour des données collectées aux participants sera abordé plus en détail à la prochaine section. À la suite d'une première analyse verticale des données (figure 3.2), la chercheure a procédé à une deuxième phase d'analyse horizontale (objectifs 2 et 3). Dans le prochain chapitre (présentation et analyse des résultats), l'analyse verticale représente le premier registre d'analyse tandis que l'analyse horizontale représente le deuxième registre d'analyse (Morissette, 2009). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse a été menée à partir des

journaux de bord (un par participant), de 18 entretiens semi-dirigés (2 par participant pour un total de 9 participants) et de 18 entretiens d'explicitation (2 par participant).

En somme, afin de procéder à l'analyse des données, la chercheuse s'est appuyée sur le cadre conceptuel qui a servi de grille d'analyse tout en maintenant une démarche ouverte. Cette manière de concevoir l'analyse inductive est inspirée par la « logique inductive délibératoire » de Savoie-Zajc (2004, p. 140) où le processus d'analyse est orienté par un cadre théorique de départ. Ainsi, le parcours de persévérance des stagiaires a été dressé en se basant sur la définition du concept de persévérance (objectif 1) et les stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées ont été dégagées à l'aide des types de stratégies d'apprentissage définis dans le cadre conceptuel (objectif 2). Toutefois, les données brutes ont amené la chercheuse à bonifier son cadre conceptuel afin d'analyser les données de manière plus approfondie tout en prenant davantage en considération le contexte à l'aide du modèle d'action. En ce sens, et tel que le stipule la logique inductive délibératoire de Savoie-Zajc (2004) où le chercheur reste ouvert aux données qui ne recouvrent pas les catégories issues du cadre, la phase d'analyse s'est produite selon un processus itératif faisant plusieurs allers-retours entre le cadre conceptuel et les données brutes. Le cadre conceptuel et la grille d'analyse ont pris forme de manière graduelle et ont évolué tout au long de l'analyse des données afin de véritablement partir des propos des participants pour répondre aux objectifs de la recherche (démarche inductive). Cette manière de procéder témoigne de l'ouverture de la chercheuse à l'évolution de son cadre d'analyse afin de véritablement permettre la circulation des données entre le cadre d'analyse théorique et la voix des participants ainsi que sa volonté d'analyser les données selon une approche non contraignante<sup>7</sup>. Selon Miles et Huberman (2003, p. 99), cette manière inductive de procéder à l'analyse des données se rapproche de

---

<sup>7</sup> Pour plus d'informations concernant l'évolution de la posture de la chercheuse au regard de l'analyse qualitative au cours de son programme doctoral, veuillez consulter l'article Monfette, O. et Malo, A. (2016). Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(19), 36-51.

l'approche enracinée de Glaser et Strauss (1967) et permet à l'analyste d'être plus sensible au contexte en analysant comment les données brutes s'intègrent à celui-ci.

### 3.8.1 Qualité de la recherche : rigueur et critères de scientificité

En recherche qualitative/interprétative, certains critères de scientificité ont été établis afin d'assurer la rigueur de la démarche, notamment les paramètres de crédibilité, de transférabilité, de consistance interne et de fiabilité (Gohier, 2004; Pourtois et Desmet, 1997; Savoie-Zajc, 2004; Tracy, 2010). Cette section s'attarde donc à présenter les précautions prises dans le cadre de cette recherche afin de respecter ces critères de scientificité et de limiter les biais associés à l'étude de cas. À ce sujet, les biais associés à l'étude de cas résident dans la grande liberté du chercheur dans la sélection des cas, dans la collecte des données et dans leur analyse, ce qui peut influencer la validité interne de la recherche (Alexandre, 2013). Dans le même ordre d'idées, Merriam (1998) rapporte que l'analyse de l'étude de cas est assujettie à la sensibilité du chercheur, ce qui peut mener à une exagération de la situation réelle ou encore à des conclusions erronées.

D'abord, au regard de la crédibilité qui se traduit par un souci de validité interne, plusieurs chercheurs avancent que la triangulation des résultats représente la méthode d'analyse la plus efficace pour valider les données provenant de l'étude de cas (Albarello, 2011; Creswell, 2007; Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1998; Pourtois et Desmet, 1997; Roy, 2003; Stake, 1995, 2006; Yin, 2009, 2012). Dans le cadre de cette recherche, en plus de s'être assurée de la cohérence entre les objectifs de la recherche, le cadre conceptuel et la méthodologie privilégiée avant d'entamer la collecte des données, deux types de triangulation ont été utilisés : la triangulation des méthodes et la triangulation du chercheur. D'abord, le croisement des différents types d'entrevues a véritablement permis une compréhension plus approfondie et complète des cas, ce qui témoigne de la complémentarité des outils de collecte des données utilisés (Meyer, 2001). De plus, l'implication d'un tiers parti pendant la phase de

révision des catégories a permis d'obtenir un regard externe de la part d'experts face à l'analyse des données (Mukamurera et al., 2006). Enfin, un retour des données collectées et des analyses préliminaires aux participants a été effectué lors du deuxième entretien semi-dirigé et d'explicitation (Anadon, 2006; Merriam, 1998; Meyer, 2001). En effet, étant obligée de résumer les informations mentionnées par les participants lors des entretiens précédents afin de poursuivre la collecte des données, la chercheuse a pu s'assurer d'avoir bien compris le sens des propos auprès des participants en plus de valider une première version préliminaire des données.

Ensuite, la transférabilité des résultats fait référence à la préoccupation du chercheur de savoir si les conclusions de sa recherche peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié, sans toutefois viser la généralisation des résultats (Mukamurera et al., 2006; Pourtois et Desmet, 1997, p. 120; VanWynsberger et Khan, 2007). Afin de permettre une certaine transférabilité des résultats, une riche description du contexte et de chaque cas est présentée dans le chapitre IV *Présentation et analyse des résultats*. En effet, les résultats présentent une description détaillée de chaque cas et de son contexte (programme d'études, université, milieux de stage) afin de permettre une estimation du degré de transférabilité des résultats en plus de fournir une analyse verticale des cas en vue de l'interprétation des résultats (Paillé et Mucchelli, 2007; Pourtois et Desmet, 1997). De plus, une analyse horizontale a ensuite été menée afin de fournir des interprétations fouillées des résultats obtenus (Paillé et Mucchelli, 2007). L'étude de cas multiples offre l'opportunité d'analyser à la fois les particularités de chacun des cas et d'établir les convergences entre plusieurs cas à travers ces deux types d'analyse (Pelletier, 2013).

La consistance interne représente l'indépendance de l'analyse et de l'interprétation par rapport à des variations accidentelles comme le temps ou la personnalité du chercheur (Gohier, 2004). Pour assurer une meilleure consistance interne, tel que mentionné plus haut, la chercheuse a utilisé la triangulation du chercheur afin de réviser ses analyses

auprès d'un groupe d'experts et de chaque participant à travers le retour des données collectées aux participants. De plus, par souci de consistance interne et de clarification des résultats, l'analyse a également été revue par trois enseignantes associées, dont une qui assume également la fonction de superviseure de stage et une autre est formatrice d'enseignants associés à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce groupe pourrait être qualifié d'experts du milieu, ce qui a contribué à clarifier les résultats obtenus en plus de mentionner qu'elles sont membres du Regroupement pour l'étude et l'évaluation des enseignants stagiaires (REÉVES), un groupe de recherche collaborative depuis 2013 et ainsi, ont une connaissance des étapes de réalisation d'une recherche scientifique. Les discussions qui ont eu lieu lors de cette journée de travail qui regroupait également la doctorante et son comité de recherche ont effectivement contribué à la consistance interne en clarifiant, au besoin, les résultats présentés par la chercheure afin de les rendre davantage explicites pour les experts du milieu. Les discussions ont eu lieu dans un esprit de collaboration et de consensus afin de permettre d'éclaircir certains résultats trop hermétiques. Par souci de transparence, la doctorante a d'abord présenté sa recherche ainsi que le cadre d'analyse et les définitions des concepts centraux aux experts du milieu. Ils ont ensuite procédé par consensus pour clarifier les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données.

Enfin, la fiabilité fait référence à l'indépendance des analyses par rapport à la perspective épistémologique du chercheur (Gohier, 2004). Dans le cadre de cette recherche, la chercheure a fait preuve de transparence tout au long de la recherche, c'est-à-dire que l'énonciation de ses présupposés théoriques et de ses orientations épistémologiques étaient clairement annoncés ce qui a assuré une plus grande fiabilité des conclusions (Anadòn, 2006; Merriam, 1998; Meyer, 2001; Pourtois et Desmet, 1997). À cet égard, les présupposés théoriques ont été annoncés dans les premiers chapitres à la suite de la présentation des types de difficultés rencontrées en stage, la définition opérationnelle du concept de persévérance, les types de stratégies d'apprentissage et le choix de mener une recherche dans une perspective interprétative

en prenant en considération le contexte, ce qui a amené la chercheuse à convoquer le concept d'apprentissage expérientiel à travers l'analyse du modèle d'action des participants. Tel que mentionné précédemment, bien que l'analyse des données ait été menée de manière inductive, le cadre conceptuel a servi de grille d'analyse. À l'instar de Savoie-Zajc (2004), la chercheuse s'est inscrite dans la logique *modérée* de l'analyse inductive où l'influence du cadre conceptuel et des définitions opérationnelles des concepts est admise, bien que cette logique délibératoire (Savoie-Zajc, 2004) laisse une place importante à l'émergence de nouvelles notions théoriques au cours de processus d'analyse. Tel que le rapportent Vasilachis de Gialdino (2012), Paillé et Muccheilli (2007) ainsi que Anadon et Guillemette (2006), la chercheuse adhère à la logique qu'il n'est pas possible de faire complètement abstraction de ses présupposés théoriques et de sa posture épistémologique lors de l'analyse des résultats. En effet, il importe d'être conscient que l'analyse des résultats sera teintée des présupposés théoriques et de la posture épistémologique du chercheur (Anadon et Guillemette, 2006). L'admission de cette subjectivité ne représente donc pas un biais dans cette recherche, mais plutôt contribue à la fiabilité de celle-ci (Monfette et Malo, 2016).

### 3.8.2 Qualité de la recherche : critères d'ordre éthique

Finalement, outre les critères de scientificité, Gohier (2004) Savoie-Zajc (2004) et Tracy (2010), rapportent également des critères d'ordre éthique en recherche qualitative. Ceux-ci sont complémentaires aux critères de scientificité et contribuent également à assurer la qualité de la recherche puisqu'ils permettent de mieux traduire le caractère « dynamique, collaboratif et socioconstructiviste de l'approche qualitative/interprétative » (Gohier, 2004, p. 7; Manning, 1997). Ces critères sont ceux d'équilibre ainsi que d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique (Gohier, 2004). Cette section présente ainsi comment ces critères ont été pris en compte dans le cadre de la présente recherche.

D'abord, le critère d'équilibre se traduit par le souci du chercheur d'exposer les différents points de vue des participants par souci d'équité (fairness) (Manning, 1997). L'adoption de cette position est susceptible de permettre aux participants de se reconnaître à travers les résultats qui peuvent alors devenir pertinents pour eux. Dans le cadre de cette recherche, un souci constant de la part de la chercheuse a été de différencier la « voix » des participants de sa propre voix afin de véritablement exprimer celle des participants (Gohier, 2004). De plus, le principe d'équité, qui se traduit par le souci d'avoir un regard compréhensif (au sens d'englobant), a été respecté en rendant compte des différents points de vue des participants et des valeurs qui leur sont sous-jacentes, notamment à travers la reconstitution des cas qui a permis de documenter le parcours singulier de persévérance de chacun des stagiaires finissants de l'étude (objectif 1).

Les critères reliés à l'authenticité se rapportent à la pertinence et aux effets de la recherche pour les différents acteurs (De Lavergne, 2007; Gohier, 2004). Dans le cadre de cette recherche, ces acteurs représentent certes les participants de la recherche et la chercheuse, mais également, au sens plus large, les différents membres de la triade (enseignants associés, superviseurs de stage) impliqués dans l'accompagnement de stagiaires. Tel que l'indique Manning (1997, p. 94), si les critères d'authenticité ne sont pas pris en considération lors de la recherche qualitative, la qualité de celle-ci, en termes de signification, d'utilité et sur la capacité de produire un changement social, est questionnable.

L'authenticité ontologique se rapporte à la capacité de la recherche de permettre d'élargir les connaissances des acteurs en favorisant des apprentissages et en construisant des représentations de la réalité plus riches et plus complexes (croissance personnelle) (Gohier, 2004; Guba et Lincoln, 1989). L'authenticité éducative devrait permettre une meilleure compréhension des représentations de soi et de l'autre, en comparant leur point de vue avec celui d'autres acteurs. L'authenticité catalytique se

traduit par une prise de conscience, un désir de passer à l'action provenant des interprétations et des significations engendrées par la recherche et l'authenticité tactique repose sur le sentiment de pouvoir agir sur le monde et d'avoir la capacité de passer à l'action (Savoie-Zajc, 2000). Selon Guba et Linclon (1989), ce dernier type d'authenticité fait davantage référence aux modalités de la recherche qui ont permis aux acteurs de se sentir comme co-constructeurs de savoirs (empowerment). En somme, les critères d'authenticité renvoient au souci, de la part du chercheur, de favoriser des apprentissages chez les participants et d'induire une prise de conscience, voire un désir d'action chez ceux-ci. Dans cette optique, la préoccupation du chercheur n'est pas seulement de produire des résultats crédibles pour la communauté scientifique, mais aussi pour les acteurs participants à la recherche (Monfette et Malo, 2016).

Lors de la collecte des données, la chercheure avait le désir de permettre aux participants une prise de conscience et il est possible d'avancer que les critères d'authenticité ont été respectés puisque la majorité (6/9) des participants ont explicitement mentionné lors des rencontres avoir grandement apprécié leur participation à la recherche en ayant eu l'occasion de faire une introspection et une croissance personnelle. De plus, à la suite d'une entente verbale entre les participants et la chercheure, les résultats de cette thèse leur seront acheminés par courriel afin qu'ils puissent comparer leur point de vue avec les autres acteurs de la recherche en plus de percevoir de manière plus explicite leur contribution à la construction de connaissances et potentiellement favoriser davantage leur sentiment d'empowerment et/ou leur désir d'action.

Dans un autre ordre d'idées, tel que mentionné précédemment, les critères d'ordre éthique se rapportent au fait de produire des résultats autant pour la communauté scientifique que pour les acteurs. Ainsi, l'étape de révision et de clarification de l'analyse des résultats auprès du groupe d'experts du milieu a également contribué au

respect des critères d'ordre éthique. Cette étape de l'analyse contribue à rendre les résultats plus pertinents, intelligibles et compréhensifs pour l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation des stagiaires, plus pertinent pour le milieu de pratique. Ainsi, dans une logique de diffusion des résultats auprès des communautés de pratique, cette étape de l'analyse a permis d'accroître la légitimité locale des résultats, et ainsi en favoriser leur compréhension et leur appropriation par les acteurs, ce qui pourrait potentiellement avoir un effet sur leur désir d'action.

### 3.9 Aspects déontologiques et consentement

L'approbation éthique a d'abord été obtenue auprès du comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-15-216-07.19) (annexe 7). Ensuite, puisque les participants proviennent de l'Université du Québec à Montréal, une approbation éthique de cette université a également été obtenue, selon un mode délégué (2015\_e\_612) (annexe 8). La sollicitation des participants s'est faite de façon libre et éclairée au moyen d'un formulaire de consentement qui précisait que les participants pouvaient abandonner l'étude à n'importe quel moment. Tous les participants ayant rempli le questionnaire d'enquête ont signé le formulaire de consentement qui regroupait les informations suivantes : le but de l'étude; les procédures détaillées de la collecte de données; la façon dont la confidentialité est assurée; les avantages et les inconvénients de participer à l'étude et l'absence d'impact sur l'évaluation du stage par l'université. Enfin, les données recueillies sont conservées sous clé et seront détruites deux ans après la dernière publication. Les données de l'étude ont servi à la rédaction de la thèse ainsi qu'à l'écriture d'articles scientifiques et de présentations lors de congrès nationaux et internationaux.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats qui permettent de répondre à la question générale de recherche ainsi qu'aux objectifs spécifiques. D'abord, la structure des stages ainsi que le profil des participants à la suite de la collecte des données sont présentés. Ensuite, les neuf cas reconstruits sont exposés afin de documenter leur parcours de persévérance à travers leur programme de formation initiale à l'enseignement (objectif #1). Ce chapitre se poursuit par la présentation des difficultés rencontrées pendant les stages ainsi que les stratégies mobilisées par chacun pour les surmonter (objectif #2 et #3). Cette section du chapitre se divise en deux parties, une première qui s'attarde aux stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés lors des trois premiers stages et une seconde qui permet de dégager le modèle d'action que chacun des participants a mobilisé afin de surmonter les difficultés rencontrées lors du stage IV. Toute cette première section du chapitre représente le premier registre d'analyse et permet de répondre aux trois objectifs spécifiques de la recherche. L'analyse horizontale des résultats est présentée à la fin de ce chapitre en guise de synthèse des entretiens individuels afin de faire ressortir les constats généraux qui émanent de l'analyse des résultats (objectif #3). Cette dernière section permet de dégager les types de difficultés et stratégies principalement mobilisées par les stagiaires de l'étude. Elle représente ainsi le deuxième registre d'analyse et contribue à répondre de manière plus approfondie au troisième objectif de la recherche.

#### 4.1 Structure des stages vécus par les participants

Les participants sont neuf stagiaires en quatrième année de baccalauréat qui ont effectué leur dernier stage au cours de la session d'hiver 2016. Ces stagiaires forment ainsi les neuf cas à l'étude, dont sept femmes et deux hommes ; six

stagiaires inscrits dans le baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement primaire et trois inscrits dans le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise (tableau 4.1). Dans le cadre du programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire, les étudiants ont effectué quatre stages allant de 20 à 45 jours. Ils devaient obligatoirement faire leur deuxième stage au préscolaire et certains ont eu l'opportunité de faire leur stage III à l'extérieur du Québec. Pour leur part, les participants du programme en enseignement en adaptation scolaire et sociale ont effectué quatre stages allant de 20 à 56 jours. Dans le cadre de ce programme, les étudiants doivent obligatoirement effectuer leur premier stage au régulier et certains participants se sont vu attribuer un deuxième stage dans ce champ. Les participants de l'étude ont eu l'occasion de travailler dans divers milieux en adaptation scolaire, allant d'écoles spécialisées pour les élèves handicapés physiques, à des classes spéciales regroupant différents types d'élèves dans des écoles régulières. À travers leur programme, certains ont eu l'occasion de faire un stage au préscolaire et/ou en orthopédagogie, bien qu'il ne soit pas obligatoire de faire un stage dans ces champs lors du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de cette université.

#### 4.2 Parcours de persévérance des participants<sup>8</sup>

Cette section présente le profil de chaque participant (tableau 4.1) pour ensuite décrire le parcours de persévérance de manière plus détaillée. La reconstitution des cas a permis de dégager leur parcours de persévérance dans leur programme de formation initiale à l'enseignement (objectif 1). Les résultats proviennent de l'ensemble des données collectées, soit du questionnaire d'enquête, des deux entretiens semi-dirigés, des deux entretiens d'explicitation ainsi que des journaux de bord.

---

<sup>8</sup> Les propos entre guillemets proviennent des verbatim et représentent les paroles des participants. Cette façon de présenter les résultats a été privilégiée afin de respecter leur « voix » et de distinguer la voix de la chercheuse de celle des participants (Hewitt, 2007; Malo, 2014; Vasilachis de Gialdino, 2012).

Tableau 4.1. Profil des participants.

| Noms fictifs | Retour aux études | Ordre d'enseignement  | Lieux de stage                | Stage le plus difficile | Nb d'années dans le programme | Niveau de conviction de poursuivre sa carrière en enseignement                                                             |
|--------------|-------------------|-----------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Isabelle     | Oui               | Préscolaire/ primaire | Montréal                      | Stage 3                 | 4 ans                         | 100% sûre d'enseigner 3 ou 4 jours par semaine.                                                                            |
| Agnès        | Oui               | Préscolaire/ primaire | Montréal                      | Stage 3                 | 4 ans                         | 90% sûre.<br>Débute sa maîtrise à l'automne.                                                                               |
| Amélie       | Non               | Préscolaire/ primaire | Montréal                      | Stage 3                 | 4 ans                         | 100 % sûre.                                                                                                                |
| Maryse       | Oui               | Préscolaire/ primaire | Montréal                      | Stage 3                 | 5 ans                         | 60% sûre.                                                                                                                  |
| Justin       | Oui               | Préscolaire/ primaire | Montréal<br>Stage hors Québec | Stage 4                 | 4 ans                         | 100% sûr.                                                                                                                  |
| Jonathan     | Non               | Préscolaire/ primaire | Montréal<br>Stage hors Québec | Stage 2                 | 4 ans                         | 100% sûr.                                                                                                                  |
| Corinne      | Oui               | Adaptation scolaire   | Montréal                      | Stage 2                 | 7 ans                         | 100% sûre, mais ne désire pas quitter son emploi permanent pour faire de la suppléance.<br>Débute sa maîtrise à l'automne. |

| Noms fictifs | Retour aux études | Ordre d'enseignement | Lieux de stage    | Stage le plus difficile | Nb d'années dans le programme | Niveau de conviction de poursuivre sa carrière en enseignement                                          |
|--------------|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geneviève    | Non               | Adaptation scolaire  | Laurentides       | Stage 3                 | 5 ans                         | 100% sûre de débiter sa carrière en enseignement, mais pas 100% sûre d'y demeurer.                      |
| Mireille     | Non               | Adaptation scolaire  | Laval<br>Montréal | Stage 4                 | 4 ans                         | 100% sûre, dépendamment de la réussite de son stage IV. Débute potentiellement sa maîtrise à l'automne. |

#### 4.2.1 Parcours de persévérance d'Isabelle

Isabelle a immigré au Québec pour travailler et faire ses études en enseignement. Avant d'entamer son programme de formation, elle a travaillé auprès d'enfants comme éducatrice en CPE. Ayant toujours eu des difficultés à l'école, elle a officiellement reçu le diagnostic du trouble déficitaire de l'attention (TDA) lors de sa deuxième année dans son programme de formation initiale à l'enseignement, spécifiquement à la suite d'une demande formelle d'évaluation neuropsychologique de la part de sa superviseure de stage II. À partir de ce moment, elle a choisi de limiter son nombre de cours à quatre par session, un droit qu'elle avait dorénavant acquis étant une étudiante en situation de handicap. Elle a donc fait son baccalauréat en quatre ans échelonnant certains cours pendant les sessions d'été pour finalement suivre son dernier cours à la session d'été suivant son stage IV.

Isabelle a commencé à remettre en question son choix de carrière lors de son stage II qui s'est soldé par l'ajout d'une fiche de suivi en lien avec la compétence professionnelle #2 : *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante* dans son dossier universitaire. À la fin de ce stage, Isabelle a dû être hospitalisée, ce qui a entraîné des questionnements à savoir si elle ne voudrait pas retourner travailler à titre d'éducatrice en CPE. Elle ne se sentait pas compétente par les remarques et la relation négative qui s'était établie entre elle et sa superviseure de stage. Toutefois, puisqu'il s'agit de la profession qu'elle désire faire depuis son enfance, elle a choisi de poursuivre ses études en enseignement. D'autres remises en question sont apparues à la suite du stage III qui s'est de nouveau soldé par une fiche de suivi en lien avec la compétence #6 : *Organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe*, une compétence qui représentait pourtant une de ses forces lors de ses deux stages précédents. Isabelle indique avoir « détesté ce stage ». Elle n'avait pas une très bonne relation avec son enseignante associée ni avec sa

superviseure de stage, elle n'a pas eu de plaisir et a réalisé l'ampleur de la tâche des enseignants. Elle a tout de même choisi de poursuivre son programme puisqu'elle avait le fort désir d'obtenir son diplôme étant donné qu'elle a souvent abandonné les études qu'elle a commencées par le passé et qu'elle serait « la première de sa famille à être diplômée ». Toutefois, elle ajoute qu'à la fin de son stage III, elle était convaincue que lorsqu'elle obtiendrait son diplôme, elle ne ferait pas sa carrière en enseignement. À cette époque, elle se disait :

« Je ne vais pas partir de chez moi à 6h et rentrer quand il fait nuit, surveiller pendant l'hiver quand il fait moins je ne sais pas combien dans la cour, quand en plus ce que tu fais ce n'est jamais bien et les enfants sont difficiles à gérer parce qu'il y a beaucoup de plans d'intervention. Je vais gagner moins, mais je ne ferai pas ça, c'est pas grave. Je ne vais pas me rendre folle pour ça ».

Isabelle indique qu'un voyage effectué tout juste après la fin de son stage III a également contribué à ses remises en question par rapport à son choix de carrière. Au retour de son voyage, elle a recommencé à faire de la suppléance, à se déplacer d'école en école aux quatre coins de la ville. Elle soutient que faire de la suppléance prend beaucoup d'énergie et qu'elle vit une multitude d'émotions au quotidien pour très peu de reconnaissance de la part des élèves et du corps enseignant. Elle s'est donc questionnée à ce sujet :

« Mais pourquoi je fais cette vie? Pour gagner de l'argent, avoir un comptoir en granite chez moi et un sous-sol en banlieue avec mon chum? Je me fais parler vraiment mal, en tout cas en suppléance c'est ça que je vis. Moi, je veux cette vie? Je ne signe pas pour ça. [...]. Est-ce que je veux faire cette profession? Je ne suis pas sûre ».

Ayant déjà deux fiches de suivis dans son dossier universitaire, Isabelle avoue avoir débuté son stage IV avec le réel sentiment « qu'il y ait de grandes chances qu'elle l'échoue ». Elle explique qu'elle considérait le stage IV comme étant « voué à l'échec à l'avance », mais que cela « n'était pas grave ». Elle a donc entamé ce stage en faisant preuve de résilience et en n'ayant « pas trop d'attentes ». Elle a choisi de commencer son stage IV avec l'intention de contrôler ce qu'elle peut, c'est-à-dire en mettant « le

maximum d'efforts » et en « faisant de son mieux ». Toutefois, finalement, à la suite de ce stage, Isabelle parle du plus grand apprentissage qu'elle a fait, soit celui de se sentir maintenant comme une enseignante. Elle avance : « avant je me suis toujours perçue comme une imposteure, mais quand le stage IV s'est terminé, j'ai compris que c'était moi le capitaine du bateau et je me sentais trop à ma place. [...] Je me sens super compétente ». Ainsi, à l'aube de l'obtention de son diplôme, Isabelle a revu sa position par rapport à son choix de carrière. Elle indique qu'elle est certaine de poursuivre sa carrière en enseignement. Toutefois, elle indique : « j'aimerais enseigner de septembre à décembre. Je ne vais pas enseigner toute l'année, je m'en fiche de faire 100 jours et d'être sur la liste de priorité ». Isabelle avance qu'elle est « 100% sûre d'enseigner trois ou quatre jours par semaine ». En effet, dès l'automne après la fin de son baccalauréat, elle débutera une formation en homéopathie, une passion découverte récemment et elle espère, d'ici quelques années, combiner un contrat à temps partiel en enseignement avec des heures en cliniques privées.

#### 4.2.2 Parcours de persévérance d'Agnès

Agnès a choisi de faire un retour aux études après une avoir tenté sa chance dans le domaine artistique pendant six ans. Après une mûre réflexion, elle a choisi de faire son baccalauréat en enseignement puisqu'elle a toujours aimé travailler en camp de jour avec les enfants. De plus, l'enseignement est une des professions qu'elle avait envisagé exercer depuis son enfance.

Dans le cas d'Agnès, les deux premiers stages lui ont permis de véritablement confirmer son choix de carrière en enseignement et de percevoir son travail en camp de jour d'un autre œil, surtout son stage II. Elle indique avoir « adoré le stage à la maternelle » puisque pour la première fois, elle « avait touché c'était quoi être une enseignante ». Agnès a réalisé à quel point l'enseignement à la maternelle permet d'être créatif et d'avoir du plaisir en plus d'avoir réalisé que cela est possible avec les autres niveaux du primaire, même si ceux-ci sont plus contraints par le programme. Agnès

avance qu'à l'époque de son stage II, sa vie personnelle était particulièrement difficile et qu'elle s'est « vraiment accrochée à son stage pour continuer à vivre ». Ainsi, avec le recul, elle réalise à quel point elle est chanceuse que ce stage se soit bien déroulé. Les remises en question par rapport à son choix de carrière sont plutôt apparues lors de son stage III, essentiellement à cause des commentaires désobligeants de son enseignante associée et le manque de soutien de la part de sa superviseure de stage. Elle qualifie d'ailleurs son stage III comme étant « horrible ». Sa compétence en tant qu'enseignante a été remise en question autant par son enseignante associée que sa superviseure, ce qui a eu une incidence sur sa confiance en soi pendant le reste de sa formation initiale. Agnès indique qu'elle a « failli lâcher » au milieu du stage III à la suite de sa première supervision. En effet, Agnès indique qu'elle est sortie « anéantie » de sa rencontre avec sa superviseure et qu'elle ne voulait plus poursuivre son stage. Elle explique que ce n'est pas qu'elle ne voulait plus enseigner, mais que sur le coup, elle avait trouvé cette expérience tellement négative qu'elle s'est remise en question. Bien que sa confiance en soi ait été minée par ce stage, Agnès a tout de même choisi de demeurer dans le programme puisqu'elle n'est « pas retournée aux études à 30 ans pour ne pas être à sa place ». Il n'était pas question non plus pour elle d'annuler son stage et de retarder son cheminement, elle explique qu'il « fallait » qu'elle finisse son programme. Agnès indique qu'elle a « joué le jeu » de la stagiaire et qu'elle s'est accrochée aux élèves afin d'être en mesure de passer au travers. De plus, elle considère que le stage III est celui où elle a véritablement compris l'ampleur de la tâche d'un enseignant. À la suite de ce stage, Agnès a commencé à faire de la suppléance. À ce sujet, elle indique : « j'ai fini ma première journée et je me suis dit que c'était sûr que je ne ferais pas ça de ma vie. C'est bien trop épouvantable! ». Après quelques jours dans les mêmes écoles, elle indique que les enseignants la rappelaient pour qu'elle revienne dans leurs classes. Cela lui a « prouvé » qu'elle était capable et qu'elle avait sa place en enseignement. De plus, au cours de cet été, elle est retournée travailler en camp de jour où elle a renoué avec le plaisir de travailler avec les enfants. Malgré ces

expériences positives, Agnès a entamé son quatrième stage stressée, angoissée, avec beaucoup d'appréhensions et sans confiance envers les deux autres membres de la triade. Toutefois, même si le stress et l'épuisement ont grandement marqué son dernier stage, Agnès l'a terminé en étant « tellement enthousiaste de faire ce métier-là ». Elle a terminé son stage avec un grand sentiment de fierté et avec la conviction d'être une bonne enseignante et qu'elle allait « aimer ça encore plus » quand elle aura « sa propre classe ». À l'aube de l'obtention de son diplôme, Agnès explique qu'elle a commencé sa formation « vraiment avec le sentiment profond d'être une imposteure dans ce métier-là, mais de finir en étant absolument convaincue de faire ça toute sa vie ». Elle avance qu'elle se sent beaucoup plus épanouie aujourd'hui qu'elle l'était avant, lorsqu'elle travaillait dans le domaine artistique. Dès l'automne suivant la fin de son programme d'études, Agnès aimerait obtenir un contrat à 100% en plus d'entamer sa maîtrise en orthopédagogie à temps partiel. Finalement, à plus long terme, elle indique qu'obtenir un poste permanent en enseignement est son premier choix, mais elle est ouverte à plusieurs autres options : elle aimerait peut-être avoir un poste à quatre jours par semaine en enseignement et faire plus de projets artistiques, être orthopédagogue, enseigner au cégep ou encore être chargée de cours à l'université.

#### 4.2.3 Parcours de persévérance d'Amélie

Au cégep, Amélie a fait une technique en éducation à l'enfance et travaille depuis ce temps à temps partiel dans les CPE en concomitance avec ses études universitaires en enseignement.

Les deux premiers stages d'Amélie lui ont permis de confirmer son choix de carrière en l'aidant à mieux comprendre l'ensemble de la tâche d'un enseignant. Elle indique que son stage I lui a permis de mieux « savoir à quoi s'attendre » de sa future profession. Pour ce qui est du stage II, il lui a permis de comprendre l'importance de bien choisir son milieu. Elle a réalisé qu'elle veut travailler dans une école où les enseignants s'entendent bien. De plus, elle mentionne que le type de population est

important pour elle. Après avoir fait un stage en milieu défavorisé et un deuxième en milieu favorisé, elle avoue préférer le milieu défavorisé et espère travailler auprès de cette population plus tard. Amélie n'a jamais vraiment remis en question son choix de carrière, mais elle s'est parfois questionnée, à partir de la fin de sa deuxième année de formation si elle ne préférerait pas travailler en CPE. Elle indique qu'après son stage II, elle est retournée travailler en CPE pendant l'été. Pendant ce temps, elle avait l'impression de rencontrer moins de difficultés puisqu'elle était « plus habituée » et qu'elle « avait plus la main ». Elle a choisi de continuer en enseignement puisqu'elle était convaincue que si elle travaille fort, elle deviendrait aussi à l'aise dans son rôle d'enseignante que d'éducatrice. Le stage III est définitivement celui où Amélie s'est le plus remise en question à la suite de l'obtention d'une fiche de suivi au regard de la compétence #6 : *Organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe*. Elle ne savait plus comment agir en présence des élèves et avait perdu de la confiance en elle par rapport à sa capacité à enseigner. Elle a également commencé à stresser par rapport à la réussite de son stage IV. Elle indique que si elle échouait son stage IV, non seulement qu'elle sera retardée, mais « si tu échoues, tu peux recommencer une fois ton stage et ensuite c'est fini ». Plus elle approchait du début du stage IV, plus elle ressentait la peur d'échouer et l'insécurité, même si elle savait qu'elle était capable vu qu'elle a « travaillé avec des enfants toute sa vie ». À cette époque, elle avoue ne pas avoir remis en question son choix de carrière, mais s'est demandé si elle allait être une bonne enseignante. Elle dit que cette situation l'a amené à se poser des questions sur elle-même en tant que personne et en tant qu'enseignante, mais qu'à aucun moment de son cheminement elle s'est dit « ça ne me tente plus de continuer ». C'est également à ce moment qu'elle a commencé à se rendre compte que l'entrée dans la profession serait plus difficile qu'anticipée. Elle a commencé à se poser des questions concernant les procédures pour obtenir un contrat, un poste, une permanence et changer de commission scolaire. Elle a réalisé que ce n'était « pas facile de devenir un enseignant ni de rentrer comme enseignant ». Elle soutient que sa vision de la profession a changé

à partir de ce moment-là. Finalement, pendant son stage IV, un changement important est survenu chez Amélie. Elle décrit ce changement en indiquant qu'à « un moment donné elle a senti sa personnalité d'enseignante changer », puis cela l'a mise « tout à l'envers ». Elle indique que c'est à ce moment qu'elle a « trouvé son cœur d'enseignante ». Elle précise sa pensée en expliquant que lors de son stage IV, elle a véritablement découvert quel genre d'enseignante elle est et quelles étaient ses valeurs. Elle ajoute : « j'arrivais vraiment à être à l'aise, je m'amusais beaucoup plus au 4<sup>e</sup> stage qu'au cours des trois stages précédents ». Elle trouvait qu'elle devenait « une différente personne dans la vie professionnelle ». Elle a appris à se connaître en réalisant qu'il importe pour elle de créer des liens avec les élèves, qu'elle aime animer des activités amusantes comme lorsqu'elle est éducatrice et qu'elle ne veut pas toujours être sérieuse quand elle enseigne. Elle dit qu'elle doit trouver le « juste milieu entre son cœur d'éducatrice et son cœur d'enseignante ». Lors de ce stage, elle a appris à se faire plus confiance : « je suis partie d'une étudiante stressée à une enseignante et j'ai vu l'évolution ». À la fin de son stage IV, elle se sentait plus prête pour son insertion professionnelle et elle avait moins peur de faire de la suppléance. À l'aube de l'obtention de son diplôme, Amélie est maintenant sûre à 100% de vouloir poursuivre sa carrière en enseignement, elle espère obtenir une permanence. Toutefois, elle n'acceptera pas de contrat qui ne lui convient pas : « je ne vais pas me forcer à prendre quelque chose que je n'aime pas ». Elle ne veut pas risquer de perdre les améliorations qu'elle a faites pendant son stage IV et se retrouver déprimée. Ainsi, en attendant d'obtenir un contrat qui lui satisfait, elle continuera de faire de la suppléance tant en enseignement qu'en CPE.

#### 4.2.4 Parcours de persévérance de Maryse

Avant d'entamer son baccalauréat en enseignement, Maryse a fait une technique en tourisme et a ensuite travaillé dans ce domaine pendant huit ans. Elle explique qu'elle a choisi de réorienter sa carrière après avoir réalisé à quel point l'internet « avait pris le dessus » en tourisme et que les opportunités d'emploi n'étaient « pas géniales ». Elle

indique avoir effectué un retour aux études « hyper réfléchi » puisqu'il s'agit d'un programme de quatre ans.

Les deux premiers stages de Maryse ne l'ont pas amené à se requestionner par rapport à son choix de carrière. Au contraire, ses deux premiers stages lui ont permis de voir plusieurs exemples positifs d'entraide en plus de lui avoir enlevé sa crainte d'enseigner au préscolaire. Toutefois, malgré son retour aux études « hyper réfléchi », Maryse explique qu'à partir de sa deuxième année de formation, elle a commencé à se poser des questions telles que : « est-ce que je veux continuer [mon programme]? » et « est-ce que cette profession correspond à ce que je veux vraiment faire? ». Maryse explique que ces questionnements sont apparus à la suite du rythme de vie qu'elle a dû adopter depuis son entrée dans le programme. La combinaison des cours, des travaux et des stages, pendant lesquels elle ne dort pas beaucoup, lui ont engendré du stress et de l'épuisement dès le début de sa formation, en plus de lui avoir enlevé beaucoup de temps pour elle, pour voyager et pour entretenir ses amitiés. Maryse explique qu'elle est une personne « très sociale » qui « aime voir les gens, sortir et faire des soupers ». Elle rapporte souvent dans son discours que le rythme de vie depuis son entrée au baccalauréat est très contraignant et qu'elle manque de temps pour socialiser. Malgré ces questionnements, Maryse a choisi de poursuivre sa formation puisqu'elle avait beaucoup réfléchi avant de faire son retour aux études et ne voulait pas abandonner. Lors de son stage III, Maryse a rencontré des difficultés interpersonnelles importantes avec son enseignant associé, si bien que le stress engendré par cette situation l'a rendue malade. Bien qu'elle était consciente que l'abandon de son stage III allait retarder son cheminement d'un an, elle a choisi d'abandonner et de remettre son stage III à l'année suivante. À ce sujet, Maryse considère que « c'est la meilleure chose qui lui est arrivée » puisque lors de son stage III l'année suivante, elle était jumelée à une enseignante associée « qui lui ressemblait beaucoup » et qui lui a fait découvrir une tout autre « façon de fonctionner » et d'enseigner. Malgré cette expérience positive de stage, Maryse a commencé à réaliser, lors de son stage III que le milieu enseignant est

teinté de « tensions, d'hypocrisie et de jugements ». Elle explique que cette réalisation ne l'a pas amené à se questionner par rapport à son choix de carrière, mais l'a amené à voir la profession enseignante d'un autre œil et à se « poser beaucoup de questions ». Elle a réalisé qu'elle n'a pas le goût d'enseigner dans un milieu où chacun « travaille pour soi » et qu'il y a des « cliques ». Elle explique qu'elle est une personne « passionnée qui a des idéaux » et qu'il y a certaines choses qu'elle « n'est pas prête à accepter » puisque cela ne correspond pas à ses valeurs. Elle se considère « proche des gens » et elle désire travailler en équipe et se retrouver dans un environnement sans jugement. À ce sujet, dès son stage III, Maryse a compris qu'elle allait devoir faire « le plus de suppléance possible » afin de cerner les milieux où elle ne sent pas trop de tensions au sein de l'équipe-école. Avant de débiter son stage IV, Maryse était déjà étourdie par le rythme de la session intensive. Elle avoue avoir eu beaucoup de questionnements qui sont restés en suspens : « est-ce que c'est un rythme de vie que je veux avoir? » ; « je sais que les cinq premières années sont difficiles, est-ce que c'est quelque chose qui m'intéresse? » ; « est-ce que je vais arriver à trouver un bel équilibre entre école et famille? », etc. Elle a également commencé à se questionner par rapport au stress et à son sentiment de compétence face à sa capacité à enseigner. Maryse avoue que parfois, elle considère que tout cela « n'en vaut pas la peine », tandis que d'autres fois, elle se dit : « il faut que je le fasse, j'ai fait mon bac, il faut que je m'essaie [dans la profession] ». Bien que le stage IV de Maryse se soit bien déroulé et qu'elle considère cette expérience comme étant positive, elle a expliqué avoir beaucoup manqué de sommeil et avoir eu le sentiment « d'être en mode survie ». Enfin, à l'aube de l'obtention de son diplôme, Maryse ne se sent pas prête à 100% pour entamer sa carrière en enseignement. Elle explique qu'avec le temps, elle a réalisé qu'elle aimerait peut-être être spécialiste et non pas titulaire, par exemple, elle serait intéressée à être enseignante de français ou de français langue seconde, sinon, elle serait également intéressée à enseigner aux adultes ou aux nouveaux arrivants. Bien qu'elle désire « s'essayer » en enseignement dès l'automne et qu'elle va se donner « une chance

d'explorer le pourquoi elle a étudié pendant 4 ans », elle est à 60% sûre de demeurer dans la profession enseignante. Si elle arrive à trouver un équilibre de vie saine entre sa vie professionnelle et personnelle et si elle se retrouve dans une école avec une ambiance agréable, elle restera en enseignement, sinon, elle réorientera de nouveau sa carrière. Elle n'est pas fermée à l'idée de retourner travailler en tourisme ni de se réorienter en travail social. Elle soutient que pour l'instant, elle est sûre de vouloir explorer son « aventure en enseignement », mais pour le reste, cela n'est pas tout à fait clair.

#### 4.2.5 Parcours de persévérance de Justin

Avant d'entamer son programme de formation en enseignement, Justin a fait un baccalauréat en biologie de la faune pour ensuite travailler pendant deux ans dans ce domaine. À travers ses expériences professionnelles dans le cadre de ses fonctions où il avait souvent l'occasion de se rendre dans les écoles pour des activités spéciales, il a réalisé qu'il avait un fort désir de devenir un enseignant. Il a vite compris qu'il « se sentait vraiment à sa place » dans la classe.

Ayant déjà de l'expérience en animation et en enseignement auprès des enfants, le stage I de Justin lui a permis de confirmer son nouveau choix de carrière. Son deuxième stage a eu le même effet sur lui, en lui permettant en plus de commencer à mieux se connaître en tant qu'enseignant. Justin explique qu'il n'a jamais remis en question son choix de carrière, mais qu'il a rencontré plus de difficultés qu'anticipées en entrant dans le programme, dès son premier stage et surtout lors de ses stages III et IV. Il explique que ces deux derniers stages l'ont « chamboulé complètement » et qu'il n'est « plus la même personne qu'au début du bac ». À ce sujet, Justin indique que son stage III hors Québec a été le plus formateur puisqu'il a « compris les valeurs éducatives québécoises » et il a appris « beaucoup de choses sur lui-même, sur ses valeurs pédagogiques ». Justin parle beaucoup de ses « valeurs pédagogiques » et du fait qu'il veut les « respecter » lorsqu'il enseigne. Lors de son stage III, il a réalisé à quel point

il n'est pas à l'aise lorsqu'il ne reste pas fidèle à qui il est comme enseignant et qu'il n'emploie pas les méthodes pédagogiques qu'il considère efficaces et motivantes. C'est donc ainsi qu'il a entamé son stage IV. Justin explique qu'il avait un fort désir « de s'affirmer » pendant le stage IV en mettant en place, dès le début du stage, les méthodes pédagogiques qui coïncident avec ses valeurs pédagogiques, même si celles-ci étaient totalement différentes de celles de son enseignante associée. Avec l'accord de cette dernière, Justin a mis en place un nouveau fonctionnement en classe et une nouvelle disposition physique de la classe afin que les élèves travaillent plus en collaboration. Il a indiqué que les élèves « allaient vivre un gros changement » dans la façon d'enseigner. Toutefois, malgré sa confiance initiale, Justin avoue que son stage IV a été son stage le plus difficile étant donné le nombre de difficultés qu'il a rencontré. D'abord, vu les difficultés d'apprentissage des élèves et leur manque d'autonomie, il a dû abandonner son style d'enseignement plus collaboratif. De plus, Justin a connu des difficultés en lien avec la gestion de classe ainsi qu'avec la planification. Il explique avoir ressenti beaucoup d'angoisse pendant ce stage en plus de s'être senti épuisé. Il indique avoir manqué de motivation pendant ce stage dû au stress associé à la planification ainsi qu'à ses problèmes en gestion de classe. Il explique qu'il était « tanné » et qu'il n'avait plus l'énergie ni la motivation de planifier des activités amusantes pour ses élèves à la fin du stage. Il avoue avoir voulu trop en faire dès le début du stage, ce qui lui a engendré beaucoup de stress et qui a provoqué un sentiment d'épuisement. Parallèlement à ses difficultés, Justin n'avait pas une bonne relation avec son enseignante associée par leurs différentes personnalités et du fait qu'ils « n'avaient aucun point en commun pédagogiquement ». En somme, Justin a terminé son stage IV en expliquant qu'il avait de la « difficulté à sortir de ce stage avec un grand sentiment de fierté et de bonheur ». Il explique que son expérience de stage ne lui a pas permis de terminer son programme en se disant qu'il est un « enseignant accompli ». Il explique que contrairement à ses trois autres stages où il a terminé en se disant « je serais prêt à enseigner demain matin », il n'a pas eu ce sentiment à la fin de son stage

IV, ce qui a affecté sa confiance. Malgré tout, à l'aube de l'obtention de son diplôme, Justin voit son insertion professionnelle de manière positive. Il a « hâte d'avoir sa classe » et d'obtenir un contrat. Bien que l'inconnu quant au fonctionnement des commissions scolaires l'angoisse un peu, il est prêt pour cette étape de sa carrière et a justement hâte de « revivre des réussites, pour se remettre en confiance ». Il demeure sûr à 100% de son choix de carrière et aspire à un poste permanent en enseignement.

#### 4.2.6 Parcours de persévérance de Jonathan

Jonathan est une personne confiante en ses capacités et est quelqu'un qui est capable de décrocher et de ne pas trop se laisser atteindre par une mauvaise journée en stage. Il se considère comme une personne revendicatrice qui apprend dans l'action et par la réflexion sur l'action. À ce sujet, il est très critique par rapport à la formation qu'il a reçue.

Jonathan a commencé sa formation très confiant en sa capacité à enseigner puisqu'il avait déjà travaillé auprès d'élèves en difficultés. Il explique qu'au début de sa formation, il se considérait comme « invincible » et croyait ne pas avoir besoin de faire ses stages puisqu'il se sentait prêt pour enseigner. Lors de son stage I, il a toutefois réalisé que la gestion d'une classe était plus difficile qu'anticipée. Pour ce qui est de son stage II, celui-ci lui a permis de confirmer qu'il ne désire pas travailler avec les élèves du préscolaire. Il explique qu'il est heureux d'avoir fait un stage en maternelle, ce qui lui a permis de mieux se connaître en tant qu'enseignant. Jonathan a adoré son stage III qu'il a fait à l'étranger dans le cadre du programme de stages hors Québec. Il indique avoir « tellement grandi » pendant ce stage et que celui-ci a été une des expériences « les plus enrichissantes de sa vie », tant sur le plan personnel que professionnel. Toutefois, ce stage a eu quelques répercussions sur lui, en ce sens où il a commencé à se questionner sur les occasions d'enseigner ailleurs une fois sa formation terminée. Avant ce stage, il ne voulait « jamais vivre loin de sa famille et de ses amis ». Toutefois, ce stage a « complètement changé sa perception », et il avoue

être « mêlé » par rapport à l'endroit où il aimerait enseigner une fois l'obtention de son diplôme. Il explique qu'il « sait qu'il veut être un prof », mais ne sait plus où il aimerait enseigner en début de carrière : « est-ce que je veux que ce soit compliqué, est-ce que je veux des défis ou est-ce que je veux que ce soit simple? ». Jonathan est catégorique lorsqu'il explique que ses stages lui ont toujours permis de confirmer qu'il « était à la bonne place » en parlant de la profession enseignante. Il est certain à 100% de son choix de carrière, et ce depuis le début de sa formation. Il indique n'avoir jamais remis en question son choix de carrière pendant sa formation. À ce sujet, il ajoute que s'il avait eu le moindre doute, il n'aurait pas eu la motivation de poursuivre sa formation. Pendant ses entretiens, Jonathan aborde souvent des moments de sa formation qu'il a trouvé peu pertinents et pendant lesquelles il a manqué de motivation. Par exemple, il explique que la session avant le stage II au préscolaire a été très peu formatrice pour lui puisque tous les cours étaient orientés vers ce niveau scolaire, un niveau auquel il ne désire pas enseigner. Il explique que cette session l'a mis en « colère », qu'il était « découragé et démotivé » par tous les cours « débiles » dans lesquels il considère n'avoir rien appris. De plus, à partir du retour de son stage III hors Québec, il mentionne avoir vécu une importante baisse de motivation par rapport à sa formation. Il ne désirait plus retourner à l'université pour une session complète sans stage (session d'automne avant son stage IV), il n'était plus motivé à assister à ses cours qu'il commençait à trouver « redondants ». Il avoue qu'il se sentait très confiant à ce stade de sa formation et avait particulièrement hâte de finir son baccalauréat. Cependant, une fois qu'il a obtenu son placement de stage IV et qu'il a rencontré son enseignante associée avec qui il a développé une excellente relation, il est devenu plus positif par rapport au reste de sa formation. Il avait hâte de faire son stage IV au 3<sup>e</sup> cycle dans un milieu allophone. Jonathan explique justement que son stage IV lui a permis d'apprendre qu'il est capable de « s'adapter à tous les milieux » et qu'il veut travailler en milieu défavorisé et multiethnique dans sa carrière. À l'aube de l'obtention de son diplôme, Jonathan explique qu'il n'est pas pressé de « monter dans la liste de priorité le plus rapidement

possible ». Il considère que l'obtention de son diplôme signifie qu'il est maintenant « libre » d'enseigner où il le désire. Il est libre de se « lancer dans une aventure » et d'aller enseigner à l'étranger ou encore d'enseigner ici, au Québec. Jonathan explique qu'il se sent prêt à être enseignant, mais il avoue qu'il a eu de la difficulté à accepter qu'il ne soit « plus un étudiant » et qu'il doit maintenant « devenir un adulte ». Il conclut qu'il est conscient qu'il n'a « pas le choix que de travailler dans la vie » et il ne se voit pas faire aucun autre métier : « dans l'optique où je suis obligé de travailler pour vivre, je ne me vois pas faire autre chose ». À court terme, Jonathan aimerait obtenir un contrat au Québec pour sa première année en enseignement. Il est ensuite ouvert à ce qui se présentera à lui. Il aimerait potentiellement aller enseigner ailleurs quelques années avant de revenir pour obtenir un poste permanent en enseignement au Québec.

#### 4.2.7 Parcours de persévérance de Corinne

Corinne est éducatrice spécialisée depuis 10 ans et travaille à temps plein en faisant ses études à temps partiel en enseignement. Elle a fait un retour aux études en 2009 en commençant son baccalauréat en enseignement puisqu'elle avait besoin d'un nouveau défi sur le plan professionnel. Ayant des obligations familiales et financières, elle a repoussé ses stages vers la fin de sa formation afin d'alléger son horaire et d'arriver à concilier sa famille, son travail et ses études.

Quand Corinne a débuté son programme de formation en enseignement, elle s'est dit qu'elle allait le commencer et qu'elle « irait jusqu'où elle serait capable ». Toutefois, le stage I a confirmé à Corinne qu'elle voulait « aller un peu plus loin » dans le milieu de l'éducation en passant d'éducatrice spécialisée à enseignante. C'est plutôt lors de son stage II qu'elle a remis en question son nouveau choix de carrière. D'abord, elle a entamé ce stage « très négativement » et avait l'impression qu'elle « tournait en rond » puisqu'elle s'est retrouvée pour une deuxième fois consécutive dans une classe régulière de troisième cycle pour son stage. Cependant, elle indique que ce stage a été

le plus difficile de sa formation. Elle explique qu'elle s'est demandé si elle avait « fait le bon choix ». Elle a trouvé difficile d'essayer de « passer la matière » dans une classe difficile. Elle a réalisé l'ampleur des exigences de la profession ainsi que celles de l'université. Elle avoue avoir vécu un drôle de sentiment puisqu'à ce moment, c'est elle, en tant qu'enseignante, qui se sentait « dépourvue » en expliquant qu'elle aurait eu « besoin d'une éducatrice dans sa classe », même si elle-même était éducatrice depuis 10 ans. Elle était également consciente à ce moment que son deuxième stage n'était même pas proche d'être son stage le plus long et que les prochains seraient encore plus demandant. Elle explique qu'elle a terminé son stage II « la langue à terre », qu'elle vivait vraiment « le classique du prof en burnout » et que s'il avait duré quatre mois, elle ne sait pas comment elle s'en serait sortie. Pour continuer de persévérer, elle « s'accrochait » à ses expériences passées positives en tant qu'éducatrice et se répétait « qu'il n'y a pas seulement de mauvaises classes ». Elle explique qu'elle était capable de concevoir, dans sa tête, qu'il y avait aussi de « beaux milieux ». À ce moment, ayant un cheminement atypique et ayant déjà réussi plusieurs de ses cours universitaires, elle s'est également dit qu'elle ne « pouvait pas lâcher », qu'elle « avait fait trop de sacrifices pour tout arrêter » et qu'il « fallait qu'elle continue ». Elle a donc « décanté » après son stage II et pendant les vacances d'été. Le stage III de Corinne lui a permis de confirmer son choix de programme, soit d'avoir fait son baccalauréat en adaptation scolaire, puisqu'elle a non seulement adoré son stage dans une classe regroupant des élèves TSA, elle a également appris qu'elle aimait beaucoup travailler avec ce type d'élèves et qu'elle chercherait un contrat auprès de cette population après ses études. Elle explique être sortie du stage III « positive face à la profession et à la suite de sa carrière ». Toutefois, elle a trouvé la période entre le stage III et le stage IV très longue. Elle explique avoir eu une « baisse de motivation » pendant ce temps. Il ne lui restait plus que deux cours à la session d'automne 2015 et son stage à la session d'hiver 2016 et elle avoue avoir eu de la difficulté à trouver la motivation pour suivre ses cours. Elle explique que pour une des premières fois de sa

formation, elle voulait « juste avoir sa note ». Elle dit qu'elle a également abordé le stage IV de cette manière au départ. Cependant, cela l'a amené à se remettre en question puisqu'elle désirait réfléchir à ce qu'elle pouvait « en retirer » au lieu de « faire son temps ». Elle a terminé son stage IV en expliquant que cela fait « longtemps qu'elle se sent prête à passer à autre chose » et qu'elle a trouvé ce dernier stage « vraiment long ». Elle se sentait vraiment « ailleurs dans sa tête ». De plus, lors de son stage IV, elle a rencontré des « difficultés qu'elle ne pensait pas vivre », notamment par rapport à sa relation avec les élèves ainsi que celle avec sa superviseuse de stage. En somme, Corinne indique s'être inscrite en enseignement en pensant que « ça allait être facile » pour elle puisqu'elle travaillait déjà dans les écoles comme éducatrice spécialisée. Cependant, elle s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup de choses qu'elle ne connaissait pas, surtout au niveau de la pédagogie. Elle a vraiment l'impression de s'être « épanouie » et avoir « cheminée » pendant ses sept ans de baccalauréat. Spécifiquement par rapport aux stages, elle explique que lorsqu'elle part en stage, elle dit qu'elle « rentre en accouchement ». Elle qualifie ses journées en termes de douleur comme lorsqu'une femme enceinte est en travail lors de son accouchement : « là je suis à 1, 2, 3, etc. ». Elle explique ensuite : « et à un moment donné tu accouches, c'est-à-dire que tu termines ton stage, pis après tu oublies et tu recommences! ». Elle fait cette analogie puisque même si elle a trouvé son stage IV interminable et qu'elle avait hâte de finir son baccalauréat, elle s'est tout de même inscrite à la maîtrise qu'elle débutera dès l'automne à temps partiel. À l'aube de l'obtention de son diplôme, elle se sent prête à avoir sa classe et à être enseignante, toutefois, elle vit de l'angoisse par rapport à la transition entre son poste permanent d'éducatrice et le fait de retomber à statut précaire comme enseignante. Elle explique que son stress est principalement associé à des aspects financiers. Elle ne désire pas quitter un poste permanent avec ses avantages sociaux pour faire de la suppléance occasionnelle. Elle aimerait donc attendre d'obtenir un contrat en enseignement avant de démissionner de son poste d'éducatrice.

Finalement, à plus long terme, Corinne aimerait peut-être obtenir un poste de conseillère pédagogique.

#### 4.2.8 Parcours de persévérance de Geneviève

Geneviève aime beaucoup les arts et voulait au départ faire son baccalauréat en enseignement des arts. Cependant, étant consciente qu'il y a de moins en moins de postes dans ce champ, elle a choisi de faire son baccalauréat en adaptation scolaire puisqu'elle aime travailler avec les enfants ayant des problématiques particulières. Entre sa troisième et quatrième année de formation, Geneviève a vécu un important épisode de santé mentale, ce qui lui a demandé d'interrompre ses études et qui, en fin de compte, a retardé son cheminement scolaire d'un an.

Les deux premiers stages de Geneviève n'ont pas provoqué de remises en question de son choix de carrière, toutefois, c'est lors de ces deux premières expériences en enseignement qu'elle a découvert qu'elle s'attache beaucoup aux élèves et que cela la rend triste lorsqu'elle doit quitter la classe. Elle a compris qu'il est très important pour elle de développer des liens avec les élèves et a appris qu'elle allait devoir travailler sur elle-même afin que les fins de stage ne l'affectent pas autant. Elle avoue que cela peut « parfois être malsain » pour elle. Lors de ces deux premiers stages, elle a également réalisé qu'elle avait beaucoup de difficulté à gérer avec ce type d'élève en particulier, soit les élèves ayant un trouble du comportement et plus spécifiquement, un trouble de l'opposition. Elle s'est rendu compte que ces élèves venaient particulièrement « la chercher » et qu'elle n'avait pas beaucoup de patience ni beaucoup d'idées pour intervenir auprès d'eux. Cela a entraîné un questionnement par rapport au type de population avec laquelle elle aimerait travailler à la suite de son baccalauréat. C'est lors du stage III en orthopédagogie que Geneviève a commencé à se poser des questions sur son choix de carrière. Elle a trouvé ce stage difficile à cause du « peu de contacts humains » avec les élèves et du nombre de planifications à faire. Elle a réalisé qu'elle ne pourrait pas être orthopédagogue pendant l'ensemble de sa

carrière puisqu'elle veut avoir l'occasion d'établir des liens avec les élèves. Elle indique que le lien qu'ils établissent ensemble représente « sa récompense » pour toute l'énergie qu'elle met dans son travail. Geneviève avoue avoir commencé à être plus fatiguée pendant son stage III. Elle s'est posé la question « est-ce que je suis vraiment faite pour cette profession? », mais explique qu'elle « avait passé le point de non-retour », ayant déjà réussi plus de la moitié de son baccalauréat, donc elle a choisi de poursuivre son programme. À la fin de la session d'automne de sa dernière année de formation (automne 2014), Geneviève a reçu un diagnostic d'un trouble de santé mentale. Bien qu'elle savait qu'elle était « dans la dernière ligne droite », plus la session avant son stage IV avançait, plus elle se sentait fatiguée et avait de plus en plus de difficulté à suivre le rythme universitaire. Geneviève indique avoir réussi à terminer sa session avec l'aide de ses amies lors des travaux d'équipe. Elle a également eu droit à des accommodements pour les examens de fin de session. En fin de compte, elle a seulement abandonné un cours qu'elle a repris à l'automne suivant (automne 2015). Geneviève désirait faire son stage IV comme prévu malgré son état de santé puisqu'elle avait déjà son école de stage et qu'elle avait fait ses jours de pré-stage, mais malheureusement, elle a réalisé pendant les vacances de Noël qu'elle n'avait pas l'énergie pour entamer son dernier stage. Elle a donc choisi de retarder son stage IV d'un an et a plutôt suivi un cours à distance, ce qui était « juste assez » pour elle à ce moment. Avec l'aide de la médication et des professionnels de la santé, elle a pu recommencer l'école à la session d'automne 2015, il lui restait seulement un cours à faire (celui qu'elle avait abandonné l'année précédente) et son stage IV à la session d'hiver. Geneviève avoue qu'elle a trouvé cette période longue et qu'elle avait hâte de terminer son programme. Elle trouvait cela difficile de ne plus être avec ses amies et de se retrouver avec une cohorte qu'elle ne connaissait pas. Elle explique qu'elle a fait son stage IV parce qu'il lui restait seulement une session et qu'elle « aimait son école de stage », mais qu'elle « mentirait si elle disait qu'elle était revenue comme avant », en parlant de son humeur. Elle explique également avoir entendu des commentaires

empreints de jugements de la part de certaines collègues de sa « nouvelle » cohorte, ce qui est venu la questionner par rapport à la profession enseignante. Geneviève a réalisé qu'elle voulait finir son baccalauréat, mais elle a commencé à avoir « peur que ce soit ce même type de dynamique dans certaines écoles ». Elle indique qu'elle aimerait que ces jugements ne « l'atteignent » pas, mais au fond d'elle, elle sait qu'ils vont l'atteindre. Elle explique qu'elle a réalisé qu'elle devra se trouver « des outils pour arriver à survivre dans ce climat », mais qu'elle n'a pas « le goût de survivre toute sa vie ». Geneviève a donc débuté son stage IV en vivant plus de stress que lors de ses stages précédents. Toutefois, elle a adoré son stage IV qui s'est déroulé au préscolaire. Elle indique avoir eu beaucoup de plaisir, avoir fait plusieurs projets d'envergure et avoir eu la liberté de faire des projets en arts. Elle explique que ce stage lui a permis d'apprendre qu'il est possible que les élèves s'amuse en apprenant et que l'enseignant s'amuse en enseignant. Elle ajoute que si elle a la chance de retourner au préscolaire, elle va y retourner « sans hésiter ». À l'aube de l'obtention de son diplôme, Geneviève indique qu'elle se « sent à sa place » en enseignement et qu'elle « ne pourrait pas se sentir plus à sa place ailleurs ». Toutefois, elle a beaucoup de difficulté à se projeter dans l'avenir depuis son épisode de santé mentale. Elle réalise qu'elle a été « vraiment heureuse » dans son stage IV et qu'en se basant sur cette expérience, elle n'aurait « pas de problème à faire ça de sa carrière », mais elle se garde tout de même une ouverture pour autre chose puisqu'elle aime énormément les arts. Dans un monde idéal, elle aimerait développer un programme d'art thérapie pour aider les enfants ou les gens ayant une problématique particulière à travers l'art. À court terme, elle aimerait obtenir un contrat en enseignement, mais à plus long terme, elle ne sait pas à 100% si elle demeurera dans la profession enseignante.

#### 4.2.9 Parcours de persévérance de Mireille

Mireille travaille comme éducatrice au service de garde à temps partiel pendant ses études. Au cours de sa formation initiale à l'enseignement, Mireille a vécu un épisode de santé mentale et elle a reçu un diagnostic de trouble mental lors de sa quatrième

année de formation. Cet épisode a été essentiellement déclenché par un incident particulier vécu dans le cadre de son travail au service de garde.

Le premier stage de Mireille lui a permis de confirmer son choix de carrière en enseignement. Toutefois, elle explique que pendant ce stage, elle essayait de trouver dans quel champ elle désirait véritablement travailler. Elle n'était pas encore convaincue du type de milieu dans lequel elle voulait travailler ni si elle préférait enseigner au régulier ou en adaptation scolaire. Ses questionnements se sont poursuivis à la suite de son stage II puisque Mireille a non seulement vécu un stage difficile où elle avait des difficultés relationnelles avec son enseignante associée, avec son superviseur de stage et pendant lequel elle a été très malade, mais elle n'a pas vraiment aimé son expérience auprès d'une population dysphasique. Mireille explique que cette expérience de stage lui a confirmé qu'elle aimait enseigner en adaptation scolaire, sans toutefois savoir « quelle clientèle lui fait ». Le stage III de Mireille s'est très bien déroulé, ce qui lui a permis de confirmer son choix de carrière et de mieux connaître le type de population avec laquelle elle aimerait travailler. Elle explique qu'elle a beaucoup apprécié son stage et qu'elle a réalisé qu'elle aimait beaucoup travailler dans le « monde médical », soit dans une école spéciale regroupant plusieurs professionnels de la santé pour aider les élèves handicapés. La période entre son stage III et IV a été marquée par un événement important qui s'est déroulé dans le cadre de son travail d'éducatrice en service de garde. Cette situation particulière a eu une incidence sur sa santé mentale et sur le reste de son cheminement dans son programme d'études. À la suite de cet incident, Mireille a été placée en arrêt de travail et elle a également reçu un diagnostic de trouble de santé mentale. Elle a tout de même choisi de poursuivre ses cours malgré sa situation personnelle puisqu'elle réalisait à quel point « c'était la fin » de son programme et elle ne « voulait pas arrêter ». Mireille explique que la session précédente à son stage IV, session à laquelle cet épisode est survenu, a été difficile pour elle. Elle explique cependant que les professeurs ont été compréhensifs en lui permettant de remettre certains travaux en retard et de repousser certains examens,

puisqu'elle avait un billet du médecin. Même si elle était encore fatiguée et qu'elle ressentait encore des séquelles de son épisode de santé mentale de l'automne, Mireille était heureuse de faire son stage IV en orthopédagogie puisqu'au départ, « quand elle a commencé son bac » c'est ce travail qu'elle voulait faire. Elle s'est même inscrite à la maîtrise en orthopédagogie à cette session avec le désir de la débiter dès l'automne suivant la fin de son programme d'études. Toutefois, son stage IV lui a fait réaliser que cette position demande un travail constant de planification et de lectures afin de se « garder à jour » en ce qui a trait aux nouvelles méthodes d'intervention. De plus, Mireille avoue que son stage IV ne s'est pas bien déroulé étant donné ses difficultés interpersonnelles avec son enseignante associée et sa superviseure de stage. Elle qualifie son stage IV comme étant une expérience « négative, mais formatrice ». Dès le début du stage, vu cette situation, Mireille avait « très peur d'échouer son stage ». Elle a tout de suite commencé à réfléchir à ce qu'elle ferait si jamais elle l'échouait. Elle était découragée puisqu'elle était consciente que si elle échouait son stage « cela la retarderait d'un an », « ce serait une perte de temps », cela lui empêcherait « d'avoir un revenu » et que cela l'empêcherait de débiter sa maîtrise en orthopédagogie dès l'automne. À la fin de son stage, la relation entre elle et son enseignante associée était tellement tendue que Mireille était convaincue qu'elle l'échouerait. Elle explique : « si je suis chanceuse, j'aurai 60%. Sinon, j'irai en révision de note ». Elle explique que cela dépend de la note de la superviseure de stage, puisqu'elle sait que si sa note était seulement basée sur l'évaluation de son enseignante associée, elle « coulerait son stage ». À ce stade-ci, Mireille explique qu'en cas d'échec, elle irait en révision de note et elle irait « chercher des lettres » d'autres enseignants et de son médecin afin de plaider sa cause. Elle ajoute qu'ensuite elle « laisserait les choses aller » et que si elle échoue son stage, « tant pis », elle le recommencerait. À aucun moment, elle n'a considéré abandonner son programme et ne pas devenir enseignante. Malgré tout, à l'aube de l'obtention de son diplôme, Mireille envisage son insertion professionnelle de manière très positive, elle se sent prête et elle a « vraiment hâte ». À court terme, si

elle réussit son stage, elle compte faire de la suppléance occasionnelle deux ou trois jours par semaine pour se concentrer sur sa maîtrise. Quand elle aura terminé sa maîtrise, elle postulera pour un poste. Pour l'instant, vu son expérience négative en orthopédagogie lors de son stage IV, elle n'est pas encore sûre si elle prendra un poste dans ce domaine. Elle explique : « j'aime encore l'orthopédagogie, mais ça m'a tellement fait douter, je veux voir comment je me sentirai [après la maîtrise] ». À la fin de son programme d'études, elle est encore sûre à 100% de poursuivre sa carrière en enseignement. Elle n'est toutefois pas fermée à l'idée de prendre une pause de l'enseignement pendant quelques années pour avoir une garderie en milieu familial lorsqu'elle aura des enfants ni de travailler à temps partiel au privé comme orthopédagogue. Enfin, si elle échoue son stage, elle compte tout de même faire de la suppléance occasionnelle en attendant d'obtenir son diplôme. Dans tous les cas, elle ne désire plus retourner travailler à titre d'éducatrice en service de garde.

#### 4.3 Difficultés rencontrées lors des trois premiers stages et stratégies pour les surmonter

Cette section présente sous forme de tableaux les stratégies mobilisées par chaque participant afin de surmonter les difficultés rencontrées lors de leurs trois premiers stages. Ainsi, les résultats ci-dessous permettent de répondre à l'objectif 2 de la recherche, soit de dégager les stratégies mises en place pour surmonter les difficultés que des stagiaires en enseignement rencontrent pendant leurs stages. Ces résultats proviennent de l'analyse des données issues du premier entretien semi-dirigé. Rappelons que les difficultés rencontrées en stage se regroupent en cinq grandes catégories, soit les difficultés psychologiques, sociales, économiques, organisationnelle et interactionnelles et pour ce qui est des stratégies, en quatre grandes catégories, soit les stratégies cognitives, métacognitives, de gestion des ressources et affectives. La présentation des stratégies est proposée selon les « patterns » ou récurrences dans les propos des participants (Miles et Huberman, 2003, p. 117), allant du type de stratégie plus fréquemment abordé dans les entretiens par les participants

aux stratégies complémentaires lorsqu'ils ont mentionné plus d'une stratégie afin de surmonter la même difficulté.

#### 4.3.1 Difficultés et stratégies d'Isabelle

Lors de son stage I, Isabelle a rencontré des difficultés organisationnelles, essentiellement en lien avec la planification des situations d'apprentissages et d'évaluation (SAÉ). Pour y faire face, elle a employé deux types de stratégies, soit des stratégies de gestion des ressources et métacognitives (tableau 4.2). Les propos d'Isabelle indiquent qu'elle a rencontré des difficultés de divers ordres lors de son stage II, soient principalement des difficultés interactionnelles avec son enseignante associée et sa superviseure de stage et des difficultés organisationnelles en lien avec la planification de SAÉ ainsi qu'en lien avec le français écrit. Afin de surmonter ses difficultés lors du stage II, elle a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et métacognitives. Lors de son stage III, Isabelle a essentiellement eu des difficultés interactionnelles, soit avec son enseignante associée, avec sa superviseure de stage ainsi qu'avec la gestion du groupe-classe. Elle a également rencontré certaines difficultés organisationnelles en lien avec ses lacunes en français écrit, notamment à travers ses planifications, ainsi que des difficultés à piloter l'enseignement dans une classe combinée regroupant des élèves de deux niveaux. Enfin, Isabelle rapporte avoir rencontré des difficultés d'ordre social liées aux divergences ethniques et culturelles entre elle et son enseignante associée. Afin de faire face aux difficultés rencontrées lors de son stage III, Isabelle a mobilisé des stratégies de gestion des ressources. Finalement, une dernière difficulté pour Isabelle qui s'applique à l'ensemble de ses stages est d'ordre économique. Pour y faire face, elle s'appuie sur des stratégies de gestion des ressources.

Tableau 4.2. Stratégies pour surmonter les difficultés d'Isabelle.

| Stages | Difficultés                                               | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Organisationnelles (Planification)                        | Gestion des ressources | <i>J'avais une enseignante associée qui m'a beaucoup aidée dans le sens qu'elle m'a donnée beaucoup d'idées d'activités.</i>                                                                                                                                                                                                                                       |
|        |                                                           | Cognitives             | <i>J'ai beaucoup consulté des ouvrages qui expliquent, qui sont destinés aux enfants et aux enseignants pour pouvoir monter mes PowerPoint et des jeux questionnaires pour les élèves.</i>                                                                                                                                                                         |
| II     | Interactionnelles (Relation avec la superviseure)         | Gestion des ressources | <i>J'ai été diagnostiquée avec un déficit d'attention. J'ai mis de la médication en place parce que moi, j'avais pas tellement envie de prendre de la médication, mais je veux vraiment avoir mon bac, c'est le rêve de ma vie. Donc, j'ai pris de la médication et j'ai été suivie par [le centre pour] les étudiants en situation de handicap.</i>               |
|        | Organisationnelles (Qualité du français)                  | Métacognitives         | <i>J'ai toujours eu des problèmes en français écrit. C'est ma lacune depuis le primaire, depuis la première année. J'avais déjà suivi des cours universitaires pour me former. Ça c'était avant mon bac en enseignement.</i>                                                                                                                                       |
| III    | Interactionnelles (Relation avec l'EA et la superviseure) | Gestion des ressources | <i>Je viens d'être diagnostiquée alors j'ai le droit à des aménagements, soi-disant, pis de toute façon on nous prône la différenciation pour les élèves alors bon voilà je suis une étudiante, mais j'ai besoin de différenciation. Donc je l'ai dit [à mon enseignante associée] mais c'était un très grand regret de ma part. Je ne le referai plus jamais.</i> |
|        | Organisationnelles                                        | Gestion des ressources | <i>[À la suite de discussions avec ma superviseure de stage], je l'ai réussi</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

| Stages | Difficultés                                          | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------|------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | (Atteinte des exigences)                             |                        | <i>[le stage] avec des jours de stage en plus et des travaux supplémentaires, me filmant et montrant tout ce que j'ai fait [pour m'améliorer].</i>                                                                                                                                 |
|        | Sociales<br>(Divergences culturelles entre EA et ST) | Gestion des ressources | <i>Moi, premièrement, j'ai téléphoné. Quand tu as un problème, quand tu sens que ça ne va pas, tu es censé mettre au courant ta superviseure. Pis moi je l'ai fait. Mais ma superviseure au premier appel, elle n'a pas pris mon point.</i>                                        |
| Tous   | Économiques<br>(Stages non rémunérés)                | Gestion des ressources | <i>Moi, tu sais, je suis débrouillarde alors je cogne aux portes, je dis « oui, est-ce que vous pouvez m'aider, j'aimerais échelonner mon paiement ». Je vais au bureau des étudiants en situation de handicap « oui, est-ce que je pourrais remplir une demande de bourse? ».</i> |

#### 4.3.2 Difficultés et stratégies d'Agnès

Lors de son stage I, Agnès indique ne pas avoir rencontré de difficultés. Pour ce qui est de son deuxième stage, elle rapporte avoir rencontré certaines difficultés interactionnelles en lien avec la gestion du groupe-classe. Afin d'y faire face, elle a employé deux types de stratégies, soit métacognitives et de gestion des ressources (tableau 4.3). Lors de son stage III, Agnès a rencontré des difficultés interactionnelles principalement avec son enseignante associée ainsi qu'en lien avec la gestion de classe. De plus, elle indique avoir vécu des difficultés organisationnelles liées aux exigences universitaires et des difficultés psychologiques occasionnées par sa mauvaise relation avec son enseignante associée. Afin de surmonter ses difficultés, Agnès rapporte avoir utilisé des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives. Enfin, de manière plus générale, Agnès indique qu'au cours de tous ses stages, elle vit des

difficultés économiques importantes qu'elle surmonte à l'aide de stratégies de gestion des ressources et en faisant preuve de résilience.

Tableau 4.3. Stratégies pour surmonter les difficultés d'Agnès.

| Stages | Difficultés                                               | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                            |
|--------|-----------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Aucune difficulté rencontrée                              |                        |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| II     | Interactionnelles<br>(Gestion du groupe-classe)           | Métacognitives         | <i>Prévoir un plan B. [...]. J'étais quand même capable de me réajuster parce que j'étais pas stressée justement, je ne sentais pas de pression.</i>                                                                                                          |
|        |                                                           | Gestion des ressources | <i>[À ma demande], c'est vraiment avec elle [mon enseignante associée], elle me faisait des super rétroactions, points forts, points à travailler, alors c'était facile d'avancer là-dedans.</i>                                                              |
| III    | Interactionnelles<br>(Conflit de personnalités avec l'EA) | Gestion des ressources | <i>Avant ma première supervision, j'ai senti que ça n'irait pas bien pour mon évaluation, alors j'ai appelé ma superviseure de stage.</i>                                                                                                                     |
|        |                                                           | Métacognitives         | <i>J'ai essayé de changer mon attitude. C'est ça, je me suis dit bon, je vais essayer de faire plus comme elle veut, de m'éteindre un peu.</i>                                                                                                                |
|        | Organisationnelles<br>(Atteintes des exigences)           | Gestion des ressources | <i>Quand j'ai contacté mon enseignante associée de l'autre stage d'avant, elle m'a dit... parce que je m'étais réajustée par rapport aux commentaires de la superviseure. Puis elle a dit: « Qu'est-ce que tu fais là? Sois toi-même, fais comme avant ».</i> |
|        | Psychologiques<br>(Stress, angoisse)                      | Gestion des ressources | <i>Dès que j'ai eu une pause au travail [après ma journée de stage], j'ai appelé mon père, c'est mon père qui m'a sauvé à ce moment-là, c'est vraiment ce qu'il m'a dit qui m'a permis de passer par-dessus.</i>                                              |

| Stages | Difficultés                           | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                              |
|--------|---------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |                                       | Affectives             | <i>J'ai relu des commentaires... Je l'ai refait encore dernièrement pour me dire « hey regarde, c'est pas vrai que je ne suis pas bonne », parce que ma cassette est dure à changer. [...]. C'est plate, mais il faut que je me répète que je suis capable.</i> |
| Tous   | Économiques (Contraintes financières) | Gestion des ressources | <i>Tous les shifts qu'on me donne je dois les accepter. J'ai pas le choix de travailler.</i>                                                                                                                                                                    |

#### 4.3.3 Difficultés et stratégies d'Amélie

Lors de son stage I, Amélie a rencontré certaines difficultés interactionnelles en lien avec la gestion de classe. Afin d'y remédier, elle indique avoir utilisé des stratégies de gestion des ressources (tableau 4.4). Lors de son stage II, Amélie rapporte avoir de nouveau rencontré des difficultés interactionnelles en lien avec la gestion de classe. Elle mentionne encore avoir utilisé des stratégies de gestion des ressources afin d'y faire face. Pour ce qui est de son stage III, Amélie explique avoir encore eu des difficultés interactionnelles en lien avec la gestion de classe en plus de certaines difficultés psychologiques liées aux problèmes de gestion de classe qu'elle éprouvait. À cet égard, Amélie indique qu'elle ne savait plus comment agir avec les élèves et que cela l'a beaucoup affecté sur le plan psychologique. Pour surmonter ses difficultés, elle indique avoir mobilisé des stratégies de gestion des ressources ainsi que métacognitives.

Tableau 4.4. Stratégies pour surmonter les difficultés d'Amélie.

| Stages | Difficultés                                  | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                           |
|--------|----------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Interactionnelles (Relation avec les élèves) | Gestion des ressources | <i>J'y allais avec le système d'émulation qui était déjà en place.</i>       |
| II     | Interactionnelles                            | Gestion des ressources | <i>[À la suite d'une discussion avec ma superviseure de stage], elle m'a</i> |

| Stages | Difficultés                                         | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                       |
|--------|-----------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | (Gestion du groupe-classe)                          |                        | <i>conseillé d'y aller plus sévèrement avec les conséquences, par exemple, l'élève peut passer de vert, jaune à rouge [selon le système d'émulation]. Ben là elle me disait « mets-le tout de suite dans le jaune ».</i> |
| III    | Interactionnelles (Gestion du groupe-classe)        | Gestion des ressources | <i>J'ai beaucoup parlé avec mon enseignant associé.</i>                                                                                                                                                                  |
|        | Psychologiques (Prise de conscience déstabilisante) | Métacognitives         | <i>Pis j'ai essayé à un moment donné d'être très sévère, mais je n'aimais pas ça. Même les élèves ils me regardaient pis ils me disaient « madame, qu'est-ce qui se passe? C'est pas normal ».</i>                       |

#### 4.3.4 Difficultés et stratégies de Maryse

Lors de son stage I, Maryse indique avoir rencontré quelques difficultés interactionnelles en lien avec la gestion de classe. Afin d'y faire face, elle a opté pour l'utilisation de stratégies de gestion des ressources (tableau 4.5). Lors de son deuxième stage, elle indique avoir rencontré des difficultés psychologiques occasionnées par le stress de faire son stage au préscolaire, sociales dû à sa personnalité teintée de ses origines ethniques et culturelles différentes de celle de son enseignante associée et interactionnelles en lien avec les interventions à faire auprès d'élèves du préscolaire. Afin de surmonter ses difficultés, Maryse a mobilisé des stratégies métacognitives ainsi que de gestion des ressources. Lors de son premier stage III qu'elle a abandonné, Maryse indique avoir éprouvé des difficultés interactionnelles avec son enseignant associé ainsi que psychologiques occasionnées par cette situation. Elle avance avoir vécu beaucoup de stress et d'angoisse qui s'est soldé par des problèmes de santé physique. Afin de tenter de faire face à ces difficultés, Maryse a d'abord choisi de mobiliser des stratégies de gestion des ressources. Toutefois, après évaluation de son

état psychologique et physique (stratégies métacognitives), elle a choisi d'abandonner son stage III. Lors de son stage III de reprise, Maryse a éprouvé des difficultés interactionnelles où elle a vécu un conflit avec une enseignante de son école de stage, une collègue de travail. Ce conflit a également engendré des difficultés d'ordre psychologique pour Maryse. Afin de les surmonter, elle a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et affectives. Enfin, de manière plus générale et qui déborde des difficultés rencontrées spécifiquement lors des stages, Maryse revient souvent sur le fait que son programme d'études, notamment lors des sessions intensives et des stages, lui a occasionné des difficultés interactionnelles avec ses amis à l'extérieur de l'université. Toutefois, bien que cette situation la rende malheureuse, elle n'élabore pas sur les stratégies employées afin d'y faire face. Elle se questionne davantage à savoir si elle désire s'engager dans une profession aussi demandante.

Tableau 4.5. Stratégies pour surmonter les difficultés de Maryse.

| Stages | Difficultés                                     | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------|-------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Interactionnelles<br>(Gestion du groupe-classe) | Gestion des ressources | <i>Comme ma relation avec mon enseignante associée était bonne, je sentais que je pouvais en parler avec elle. Elle trouvait que je m'en sortais très bien, pis c'est elle qui me donnait des recommandations [...] pis c'est plus comme ça que je m'en suis sortie.</i>                 |
| II     | Psychologiques<br>(Angoisse)                    | Gestion des ressources | <i>Plus j'ai appris à la connaître [mon enseignante associée], plus j'ai découvert que c'était une dame pleine de ressources, pis tout ce que je lui disais, elle avait des idées pour les mettre en action, alors c'était vraiment génial, je n'ai plus peur d'aller en maternelle.</i> |
|        | Sociales<br>(Divergences culturelles)           | Métacognitives         | <i>À un moment donné j'ai compris l'essence de la bulle, parce qu'il y avait un enfant qui ne comprenait pas. Il grimpait sur l'autre, quand</i>                                                                                                                                         |

| Stages | Difficultés                                               | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------|-----------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |                                                           |                        | <i>c'était le temps de la lecture. Pis là j'étais comme « ah, là je peux comprendre que ça peut quand même être pertinent à certains moments [de ne pas faire de câlins aux élèves] ». J'ai instauré des cerceaux pour lui à sa place.</i>                                                                                                                                          |
|        | Interactionnelles<br>(Gestion du groupe-classe)           | Métacognitives         | <i>De faire [des interventions] à ce rythme-là, pis Dieu sait qu'à la maternelle, c'est tout le temps... Alors je me posais la question à savoir est-ce que c'est nécessaire, jusqu'à quel point tu intervies. [...] Mais j'ai essayé de le faire quand même, je l'ai quand même réinvesti parce que je me suis dit, elle [enseignante associée] doit le faire pour une raison.</i> |
| III    | Interactionnelles<br>(Conflit de personnalités avec l'EA) | Gestion des ressources | <i>J'ai appelé ma superviseure de stage et j'en ai discuté avec elle.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|        | Psychologiques<br>(Angoisse, stress)                      | Métacognitives         | <i>[Malgré les conseils de ma superviseure], j'ai finalement, à cause de mon état [angoisse, stress], j'ai décidé et réussi à avoir un abandon.</i>                                                                                                                                                                                                                                 |
| III    | Interactionnelles<br>(Conflit avec un enseignant)         | Gestion des ressources | <i>Je voulais lui en parler, mais mon enseignante associée m'a dit que c'était mieux d'ignorer. J'ai suivi ses conseils. Moi, j'aurais préféré lui parler, mais j'ai suivi les conseils parce que je me suis dit « on ne sait jamais ce que ça va donner, pis elle est là depuis tellement d'années et ce n'est pas la première fois que des choses comme ça arrivent ».</i>        |
|        | Psychologiques                                            | Métacognitives         | <i>Cette expérience-là m'a fait réfléchir.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| Stages | Difficultés               | Stratégies | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                          |
|--------|---------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|        | (Affectée par un conflit) | Affectives | <i>Comme ma prof m'a conseillée, j'ai commencé à me créer une carapace.</i> |

#### 4.3.5 Difficultés et stratégies de Justin

Lors de son stage I, Justin a rencontré des difficultés interactionnelles avec son enseignant associé qui lui laissait peu de liberté en classe, avec son superviseur de stage et avec un élève en particulier qui faisait des crises en classe. De plus, il a vécu des difficultés organisationnelles en lien avec la planification et plus spécifiquement avec la gestion de son temps. Afin de surmonter les difficultés rencontrées en stage I, Justin a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources, cognitives et affectives (tableau 4.6). Lors de son deuxième stage, Justin a éprouvé des difficultés interactionnelles en lien avec la gestion de classe, organisationnelles de nouveau en lien avec la gestion du temps et psychologiques dû à un événement personnel survenu pendant son stage. Justin indique avoir utilisé des stratégies métacognitives et affectives afin d'y faire face. Enfin, lors de son stage III qu'il a fait hors Québec, Justin a rencontré plusieurs difficultés dont interactionnelles avec la personne où il a logé pendant son stage à l'étranger et psychologiques occasionnées par les difficultés interactionnelles avec cette personne ainsi que dû à un sentiment d'isolement pendant son stage. De plus, Justin indique avoir eu des difficultés sociales liées aux divergences culturelles entre le programme éducatif québécois et celui du milieu d'accueil en plus de la barrière de la langue entre lui et ses élèves. Enfin, il rapporte des difficultés organisationnelles en lien avec le manque de ressources pédagogiques à l'école dû à la localisation géographique isolée de son lieu de stage. Afin de surmonter ses difficultés, Justin a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et cognitives.

Tableau 4.6. Stratégies pour surmonter les difficultés de Justin.

| Stages | Difficultés                                                                  | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Interactionnelles<br>(Relation avec l'EA)                                    | Métacognitives         | <i>J'en ai parlé à ma 2<sup>e</sup> supervision [du manque de liberté], mais c'était pas mal la fin du stage. Avec du recul, j'aurais dû plus m'affirmer et plus prendre ma place pour le demander.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|        |                                                                              | Gestion des ressources | <i>Je pense avoir bien appliqué ce que la psychoéducatrice voulait, mais c'est surtout ses idées à elle que j'ai eu à appliquer.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|        |                                                                              | Affectives             | <i>Sérieusement, j'ai rien fait, j'ai pris sur moi. C'est sûr que j'ai vécu de la frustration par rapport à ça, mais c'était mon vécu de stage 1, alors je ne me suis pas trop affirmé.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|        | Organisationnelles<br>(Gestion du temps)                                     | Métacognitives         | <i>Pour moi, à force de me pratiquer, je dirais que c'est dans mon 2<sup>e</sup> stage que j'ai fini par la surmonter [la gestion du temps].</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|        |                                                                              | Cognitives             | <i>On a été obligé de me le répéter plusieurs fois « regarde, tu peux finir dans un autre cours, c'est pas grave même si t'a pas fini dans l'heure ».</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| II     | Interactionnelles<br>(Divergences style de gestion de classe entre EA et ST) | Métacognitives         | <i>J'ai instauré un peu mes propres systèmes dans la classe. Il y avait un système de motivation déjà établi que j'ai utilisé, mais moi j'ai instauré, au moment de la sieste, des relaxations plus guidées histoire d'aider certains élèves qui étaient plus turbulents pendant ce moment-là. Sinon, j'enlevais aussi du temps de jeux libre, c'était au tableau et j'écrivais le nom des élèves afin qu'ils comprennent « ok, là j'ai une conséquence ». Ça fonctionnait bien.</i> |

| Stages | Difficultés                                            | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------|--------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | Organisationnelles<br>(Gestion du temps)               | Métacognitives         | <i>J'ai finalement compris que je pouvais étendre mes activités sur plus qu'une période. Je prenais plus mon temps pour que les élèves puissent bien faire les étapes du bricolage quitte à devoir le faire sur plus d'une période, au lieu de rusher et que tout plante.</i>                                                                                                      |
|        | Psychologiques<br>(Tristesse)                          | Affectives             | <i>J'ai décidé d'y aller quand même [à l'école pour ma journée de stage], pis j'en ai parlé aux élèves, je leur ai dit « ok, aujourd'hui c'est une journée difficile », pis ils ont été très compréhensifs, j'ai trouvé ça vraiment cute.</i>                                                                                                                                      |
| III    | Interactionnelles<br>(Relation avec famille d'accueil) | Gestion des ressources | <i>J'en ai parlé avec mon superviseur pour essayer de trouver des solutions, mais c'est sûr qu'à distance il n'y a pas tant qu'il pouvait faire non plus, j'en ai parlé avec mes parents, une chance que j'avais une autre personne que je connaissais qui habitait juste en haut de chez nous, j'ai passé beaucoup de temps en haut, essayer justement de voir d'autre monde.</i> |
|        | Psychologiques<br>(Stress)                             | Gestion des ressources | <i>Ça a été d'essayer d'en parler, mais beaucoup aussi d'essayer de me fier sur l'équipe-école... je refusais presque qu'aucune activité, de sortir, d'essayer de voir des gens ça me faisait du bien, des gens francophones aussi en même temps, de pouvoir parler ma langue ça me faisait du bien.</i>                                                                           |
|        | Sociales<br>(Divergences systèmes d'éducation)         | Métacognitives         | <i>J'ai essayé beaucoup de travailler avec les élèves plus faibles, de les aider entre autres en mathématiques, donc j'ai adapté beaucoup de choses que j'avais, j'ai</i>                                                                                                                                                                                                          |

| Stages | Difficultés                                               | Stratégies     | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |                                                           |                | <i>essayé de faire faire plus de travaux d'équipes, d'apporter un peu plus ce qu'on fait ici [dans le programme éducatif québécois].</i>                                     |
|        | Organisationnelles<br>(Manque de ressources pédagogiques) | Métacognitives | <i>J'ai créé beaucoup de matériel aussi, j'ai essayé de créer.</i>                                                                                                           |
|        |                                                           | Cognitives     | <i>Il fallait beaucoup que j'aille sur internet, essayer de trouver des choses à leur faire lire parce qu'il n'y a pas de librairies françaises là-bas, ça n'existe pas.</i> |

#### 4.3.6 Difficultés et stratégies de Jonathan

Lors de son stage I, Jonathan avance avoir rencontré quelques difficultés interactionnelles en lien avec la gestion de classe ainsi que certaines difficultés organisationnelles liées spécifiquement à la gestion du temps. Afin d'y faire face, il a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives (tableau 4.7). En ce qui a trait à son stage II, Jonathan indique avoir essentiellement eu des difficultés interactionnelles avec son superviseur de stage ainsi qu'en lien avec la gestion de classe, notamment au regard de son seuil de tolérance. Afin de surmonter ses difficultés, Jonathan a utilisé des stratégies de gestion des ressources et métacognitives. Lors de son stage III qu'il a fait hors Québec, Jonathan a éprouvé des difficultés sociales, qui à sa grande surprise, étaient davantage liées aux différences culturelles entre le programme éducatif québécois et celui de son école d'accueil qu'avec la culture du pays d'accueil. De plus, il indique avoir eu quelques difficultés organisationnelles en lien justement avec l'appropriation du programme éducatif de l'école d'accueil. Pour surmonter ses difficultés, il a mobilisé des stratégies affectives, métacognitives ainsi que de gestion des ressources.

Tableau 4.7. Stratégies pour surmonter les difficultés de Jonathan.

| Stages | Difficultés                                                           | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Interactionnelles<br>(Gestion du groupe-classe)                       | Gestion des ressources | <i>[À ma demande], j'avais des rétroactions tous les jours. Je me rappelle que mon enseignante associée était vraiment franche, elle me disait ce qui n'allait pas.</i>                                                                                                                                      |
|        |                                                                       | Métacognitives         | <i>Pis c'était une chose que moi j'avais noté qui s'était bien passée. Mais ensuite on analysait ensemble pis effectivement, j'avais mal géré la chose.</i>                                                                                                                                                  |
|        |                                                                       | Affectives             | <i>Il a fallu que je me parle pis que j'accepte d'avoir des échecs que je ne pensais pas avoir.</i>                                                                                                                                                                                                          |
|        | Organisationnelles<br>(Gestion du temps)                              | Gestion des ressources | <i>Mais vu que ma prof était super compréhensive, qu'elle avait l'air d'avoir vécu le même type de difficulté quand elle-même avait commencé ses stages, elle était vraiment compréhensive, pis elle m'encourageait beaucoup alors mes obstacles se sont transformés en bonification tranquillement.</i>     |
|        |                                                                       | Métacognitives         | <i>Mais l'aspect réflexif est assez intense à l'université, alors j'ai pu réfléchir là-dessus.</i>                                                                                                                                                                                                           |
| II     | Interactionnelles<br>(Relation avec l'EA et gestion du groupe-classe) | Gestion des ressources | <i>Je disais que ma prof elle avait l'air stressée, mais elle était aussi très constructive. Nos échanges étaient très constructifs. Des fois il fallait que je lui pose des questions pour qu'elle me parle parce qu'elle ne me parlait pas beaucoup, mais tout ce qu'elle me disait était constructif.</i> |
|        |                                                                       | Métacognitives         | <i>Mon niveau de tolérance était trop bas, je n'étais pas toujours cohérent dans mes conséquences, j'étais un petit peu trop lousse. J'ai appris des affaires que je ne referai plus. Mais, c'est ça, j'étais plus tolérant qu'elle</i>                                                                      |

| Stages | Difficultés                                     | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------|-------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |                                                 |                        | <i>[mon enseignante associée], mais c'était d'une manière pas très... pas assez professionnelle de ma part.</i>                                                                                                                                                                                                                     |
| III    | Sociales<br>(Choc des valeurs pédagogiques)     | Affectives             | <i>Je trouvais ça difficile, mais encore là c'était juste des introspections, il fallait que je me parle.</i>                                                                                                                                                                                                                       |
|        |                                                 | Métacognitives         | <i>[À la suite de réflexions, j'ai réalisé que] la façon dont on enseigne à nos élèves [au Québec] est très différente, juste notre façon de parler, notre façon d'organiser la classe avec des valeurs de respect et tout, chose qu'on se fait apprendre ici [au Québec], mais elles ont pris encore plus d'importance là-bas.</i> |
|        | Organisationnelles<br>(Appropriation programme) | Gestion des ressources | <i>Alors ça n'a pas été trop dur de m'approprier le programme parce que mon prof était vraiment, vraiment ordonné. Son année était planifiée selon les compétences dans chaque semaine.</i>                                                                                                                                         |

#### 4.3.7 Difficultés et stratégies de Corinne

Lors de son stage I, Corinne indique ne pas avoir vécu de difficultés. Pour ce qui est de son deuxième stage, elle rapporte avoir rencontré plusieurs difficultés dont interactionnelles en lien avec la gestion de classe, organisationnelles en lien avec une situation particulière avec son enseignante associée qui aurait pu avoir une incidence sur les exigences universitaires liées au stage II, ainsi qu'en lien avec l'organisation physique de la classe. Corinne explique avoir également eu des difficultés psychologiques occasionnées par la situation particulière avec son enseignante associée. Afin de surmonter ses difficultés, Corinne a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, affectives et métacognitives (tableau 4.8). Lors de son stage III, Corinne a éprouvé certaines difficultés organisationnelles en lien avec la différenciation pédagogique, notamment avec le mode de fonctionnement TEACH pour des élèves

ayant un trouble du spectre de l'autisme. Afin d'y faire face, elle a utilisé des stratégies métacognitives. Enfin, de manière plus générale et qui s'applique à tous ses stages, Corinne explique qu'elle a rencontré d'importantes difficultés économiques ainsi que certaines difficultés organisationnelles par rapport aux exigences universitaires lors des stages. Afin de surmonter ses difficultés à travers tous ses stages de sa formation, elle a mobilisé des stratégies de gestion des ressources ainsi qu'affectives.

Tableau 4.8. Stratégies pour surmonter les difficultés de Corinne.

| Stages | Difficultés                                     | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------|-------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Aucune difficulté rencontrée                    |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| II     | Interactionnelles<br>(Relation avec les élèves) | Gestion des ressources | <i>J'en ai parlé beaucoup avec ma superviseure de stage. Pis avec elle aussi j'ai pleuré, pis tu vois ça gros. Et elle m'a dit... parce que j'avais pas fait la moitié de l'activité que j'avais prévue, elle m'a dit « moi j'évalue pas juste ton activité. Je t'évalue aussi sur comment tu as pris la situation en main ».</i>                                                                                                                               |
|        |                                                 | Affectives             | <i>Je suis arrivée chez nous, je pleurais et j'ai dit à mon chum « j'aurais besoin d'une éducatrice dans ma classe en ce moment pis j'en suis une depuis 10 ans ». Là on dirait que c'est moi qui avais besoin de quelqu'un c'était drôle comme sentiment dans le sens que j'étais complètement au dépourvu, c'était dur. [...] Mais j'essayais de m'accrocher à ce que j'ai vu dans ma carrière en me disant « il n'y a pas juste des mauvaises classes ».</i> |
|        | Organisationnelles<br>(Absence EA)              | Métacognitives         | <i>Mes analyses réflexives qui... des fois je déteste faire, mais qui, dans ce stage-là m'ont vraiment aidée, ont été quasiment une bouée de secours pour moi. Parce que c'était</i>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

| Stages | Difficultés                                              | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------|----------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |                                                          |                        | <i>une façon pour moi par écrit de vider tout ce que je vivais.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|        | Psychologiques (Stress)                                  | Affectives             | <i>J'ai pleuré, j'ai comme vidé, je me suis comme vidée.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| III    | Organisationnelles (Appropriation méthode TEACH)         | Métacognitives         | <i>Je me suis beaucoup questionnée pédagogiquement au stage III on dirait, j'avais comme passé un stade où la gestion de classe j'en avais vu, je m'en étais posée des questions, je m'étais remis en question, mais au niveau de la pédagogie en stage III, je pense que c'est là que j'avais le plus à apprendre.</i>                                                                                           |
| Tous   | Économiques (Stages non rémunérés)                       | Gestion des ressources | <i>La charge qui nous est demandée est astronomique et monétairement ce n'est pas facile aussi. Il faut que je le planifie de faire un stage. Pis heureusement que j'ai de l'aide financière de mes parents pis une chance parce que je pense que sinon je l'aurais pas fait [mon baccalauréat].</i>                                                                                                              |
|        | Organisationnelles (Conciliation travail-famille-études) | Gestion des ressources | <i>C'est parce que c'est énormément, énormément d'investissement de temps. Pis moi avec mes enfants, ça me déchire parce que pendant mes stages, je n'aime pas ça dire ça, mais c'est quand même ça que je fais des fois pendant mes stages, je vais les « plugger » devant la télé ou avec une tablette parce que moi j'ai besoin de mon ordinateur pour faire une analyse qu'il faut que je remette là, là.</i> |
|        |                                                          | Affectives             | <i>Des fois je dois faire des sacrifices. J'aimerais ça aller à la fête des neiges avec mes enfants, mais je sais aussi que ma superviseure vient mardi et que j'ai des choses à rendre. Il faut que je fasse de</i>                                                                                                                                                                                              |

| Stages | Difficultés | Stratégies | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée |
|--------|-------------|------------|----------------------------------------------------|
|        |             |            | <i>sacrifices, pis des fois je trouve ça dur.</i>  |

#### 4.3.8 Difficultés et stratégies de Geneviève

Lors de son stage I, Geneviève a rencontré des difficultés d'ordre psychologique dû au fait qu'elle était gênée d'être jumelée à une enseignante qui lui avait enseigné lorsqu'elle était elle-même élève au primaire. Elle avoue s'être mis de la pression, ce qui lui a engendré du stress. De plus, elle indique avoir eu des difficultés interactionnelles en lien avec la gestion de classe et plus spécifiquement avec un élève dans la classe qui avait un trouble du comportement et d'opposition ainsi que certaines difficultés organisationnelles associées aux exigences en termes d'évaluation lors des stages. Afin de surmonter ses difficultés, Geneviève a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et métacognitives (tableau 4.9). Au cours de son deuxième stage, Geneviève indique avoir rencontré de nouveau des difficultés interactionnelles avec un élève en particulier ayant plusieurs problèmes comportementaux, dont un trouble de l'opposition, en plus de certaines difficultés avec son superviseur de stage. Afin de les surmonter, Geneviève a utilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et affectives. Enfin, lors de son stage III qu'elle a fait en orthopédagogie, Geneviève explique qu'elle a essentiellement éprouvé des difficultés interactionnelles liées au fait que puisqu'elle voyait les élèves en sous-groupe seulement quelques fois par semaine, elle n'a pas eu l'occasion de véritablement développer des liens avec eux. De plus, elle a rencontré des difficultés organisationnelles en lien avec la planification et les exigences universitaires. Afin de faire face à ses difficultés, Geneviève a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et métacognitives.

Tableau 4.9. Stratégies pour surmonter les difficultés de Geneviève.

| Stages | Difficultés                                     | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------|-------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Psychologiques<br>(Pression, stress, gêne)      | Gestion des ressources | <i>[Lors de nos discussions], elle me poussait vraiment à sortir de mes limites pis dans le fond à me tromper, elle me disait : « vas-y trompe toi, c'est correct », ce qui m'incitait à le faire.</i>                                                                                                                                                                                                           |
|        | Interactionnelles<br>(Relation avec les élèves) | Métacognitives         | <i>Au fil du temps je faisais des petites choses pour lui. On s'est mis à faire des échanges de dessins. Lui il dessinait, pis moi aussi je dessinais pis on s'est mis à faire des échanges.</i>                                                                                                                                                                                                                 |
|        | Organisationnelles<br>(Évaluation)              | Gestion des ressources | <i>[À ma demande], mon enseignante associée était vraiment claire. Elle me le disait au fur et à mesure [en vue de l'évaluation].</i>                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| II     | Interactionnelles<br>(Relation avec les élèves) | Métacognitives         | <i>Je me suis rendu compte que c'est toujours avec le même type de clientèle que j'ai des difficultés, donc j'essaye de me trouver des outils à chaque fois, j'essaye des choses veut, veut pas. Comme là je me suis rendu compte que la méthode « carrée » ça ne fonctionne pas. J'ai essayé l'espèce de perroquet de sentiment pis de comportement. À date ça a l'air de fonctionner pour certains élèves.</i> |
|        |                                                 | Gestion des ressources | <i>Moi j'avais pris le système d'émulation de mon enseignant associé pis c'était un système qui était un peu plus ... comment dire... punitif, moi je tripe moins.</i>                                                                                                                                                                                                                                           |
|        |                                                 | Affectives             | <i>Tu sais ces enfants téflon que j'appelle, il n'y a rien qui leur colle dessus, ils s'en foutent ; « ah ouin, tu veux m'en enlever des minutes, enlève-moi en! ». Moi je trouve ça difficile psychologiquement et</i>                                                                                                                                                                                          |

| Stages | Difficultés                                                   | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------|---------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |                                                               |                        | <i>émotionnellement, mais bon je travaille encore là-dessus tranquillement pas vite.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| III    | Interactionnelles<br>(Relation avec les élèves)               | Métacognitives         | <i>Mais je ne sais pas si je pourrais faire ça toute ma carrière. Parce que le lien avec les élèves je trouve ça vraiment trop important. La rétroaction positive qu'ils me donnent, le fait qu'ils aiment les activités, que je sois capable de trouver des trucs qui les font triper, ça pour moi c'est, c'est comme ma récompense. Et de ne pas pouvoir les voir évoluer autre que juste en inférence en lecture pendant une demie heure par semaine, ça c'est la difficulté que j'ai eue.</i> |
|        |                                                               | Gestion des ressources | <i>Dans le fond je suis allée me trouver un contact humain d'une autre manière. Je me suis plus rapprochée de l'équipe-école, je me suis plus intégrée. Vu que je ne faisais aucune activité en classe, je faisais juste sortir des élèves, ça m'a comme forcée à m'intégrer à l'équipe-école.</i>                                                                                                                                                                                                |
|        | Organisationnelles<br>(Planification, atteinte des exigences) | Gestion des ressources | <i>[À ma demande], j'ai reçu des rétroactions [de ma superviseuse] en cours de route sur mon travail [en lien avec la planification].</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

#### 4.3.9 Difficultés et stratégies de Mireille

Lors de son stage I, Mireille indique avoir principalement rencontré des difficultés psychologiques en lien avec sa recherche d'elle-même comme enseignante. Afin d'y faire face, elle explique avoir mobilisé une stratégie de gestion des ressources (tableau 4.10). Lors de son deuxième stage, Mireille a éprouvé des difficultés interactionnelles avec son enseignante associée, sa superviseuse de stage ainsi qu'en lien avec la gestion

de classe. Mireille explique qu'elle a aussi été très malade pendant ce stage, ce qui n'a pas facilité le déroulement de celui-ci. Afin de surmonter ses difficultés interactionnelles, elle a utilisé des stratégies de gestion des ressources ainsi que cognitives. Enfin, pour ce qui est de son stage III, Mireille explique avoir rencontré quelques difficultés psychologiques associées à sa mémoire et à sa capacité de se souvenir de l'horaire spécifique de tous ses élèves qui avaient plusieurs rendez-vous avec des spécialistes de la santé pendant la semaine. Elle explique que ses difficultés ont été surmontées facilement à l'aide de stratégies de gestion des ressources.

Tableau 4.10. Stratégies pour surmonter les difficultés de Mireille.

| Stages | Difficultés                                  | Stratégies             | Exemples de verbatim liés à la stratégie mobilisée                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------|----------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I      | Psychologiques<br>(Recherche de soi)         | Gestion des ressources | <i>J'en ai beaucoup discuté avec mon enseignante associée.</i>                                                                                                                                                                                                                                                      |
| II     | Interactionnelles<br>(Relation avec l'EA)    | Gestion des ressources | <i>J'en ai parlé beaucoup avec ma mère, avec mes amis... je pouvais aussi parler avec le concierge. Pis le concierge c'était le père de mon amie alors je jaisais avec lui.</i>                                                                                                                                     |
|        |                                              | Cognitives             | <i>Il a fallu que je lui dise [à mon superviseur] : « ça, c'est telle compétence, ça, c'est telle chose ». Pis là lui me disait : « C'est une classe langage, il faut que tu fasses du langage ». Mais moi j'ai dit : « monsieur, il y a d'autres compétences à travailler, la compétence s'appelle comme ça ».</i> |
| III    | Organisationnelles<br>(Gestion de l'horaire) | Gestion des ressources | <i>Les élèves le savaient. Si jamais ils oubiaient leurs rendez-vous, ils nous auraient appelés à l'intercom, alors ce n'était pas grave.</i>                                                                                                                                                                       |

#### 4.3.10 Synthèse des difficultés et stratégies en stages I, II et III

En guise de synthèse, le tableau 4.11 présente un résumé des difficultés rencontrées et des stratégies mobilisées par les stagiaires lors de leurs trois premiers stages dans leur programme. Les résultats sont présentés en suivant la récurrence d'apparition dans le tableau de chaque participant. Les résultats témoignent d'une prédominance des difficultés organisationnelles et interactionnelles ainsi que de l'utilisation des stratégies de gestion des ressources et métacognitives. En ce qui a trait aux stratégies de gestion des ressources, l'analyse des résultats permet de constater que les stagiaires mobilisent généralement des ressources humaines, à travers des demandes d'aide aux enseignants associés et/ou aux superviseurs de stage pour les aider à surmonter leurs difficultés en stages. Ensuite, les résultats illustrent que quelques stagiaires ont rencontré des difficultés sociales et psychologiques au cours de leurs trois premiers stages. De plus, certains stagiaires rapportent avoir mobilisé des stratégies affectives pour surmonter leurs difficultés, notamment Corinne qui a priorisé autant des stratégies affectives que de gestion des ressources. Par ailleurs, trois stagiaires (Isabelle, Agnès et Corinne) mentionnent avoir rencontré des difficultés économiques à travers l'ensemble de leur formation, sans nécessairement les associer à un stage en particulier. Enfin, les résultats montrent une faible mobilisation des stratégies cognitives pour surmonter les difficultés rencontrées lors des trois premiers stages par les participants de l'étude.

Tableau 4.11. Principales difficultés et stratégies en stage I, II et III.

| Participants | Difficultés rencontrées                                            | Stratégies mobilisées                                           |
|--------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Isabelle     | 1. Organisationnelles<br>2. Interactionnelles<br>3. Sociales       | 1. Gestion des ressources<br>2. Métacognitives et<br>cognitives |
| Agnès        | 1. Interactionnelles<br>2. Organisationnelles<br>3. Psychologiques | 1. Gestion des ressources<br>2. Métacognitives<br>3. Affectives |
| Amélie       | 1. Interactionnelles<br>2. Psychologiques                          | 1. Gestion des ressources<br>2. Métacognitives                  |

| Participants | Difficultés rencontrées                                                        | Stratégies mobilisées                                                         |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Maryse       | 1. Interactionnelles<br>2. Psychologiques<br>3. Sociales                       | 1. Gestion des ressources<br>2. Métacognitives<br>3. Affectives               |
| Justin       | 1. Organisationnelles et interactionnelles<br>2. Psychologiques<br>3. Sociales | 1. Métacognitives<br>2. Gestion des ressources<br>3. Cognitives et affectives |
| Jonathan     | 1. Organisationnelles et interactionnelles<br>2. Sociales                      | 1. Gestion des ressources et métacognitives<br>2. Affectives                  |
| Corinne      | 1. Organisationnelles<br>2. Interactionnelles<br>3. Psychologiques             | 1. Gestion des ressources et affectives<br>2. Métacognitives                  |
| Geneviève    | 1. Interactionnelles<br>2. Organisationnelles<br>3. Psychologiques             | 1. Gestion des ressources<br>2. Métacognitives<br>3. Affectives               |
| Mireille     | 1. Interactionnelles, organisationnelles et psychologiques                     | 1. Gestion des ressources<br>2. Cognitives                                    |

#### 4.4 Modèles d'action des participants pour surmonter les difficultés rencontrées lors du stage IV

Cette section fait suite à la précédente en présentant les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées par des stagiaires en enseignement spécifiquement lors de leur stage IV (objectif 2). Le modèle d'action des participants permet de comprendre de manière plus fine les stratégies mobilisées pour faire face aux difficultés rencontrées lors du stage IV. De plus, une brève synthèse de leur modèle d'action permet une première analyse des stratégies mobilisées par les stagiaires lors de leurs stages (objectif 3). Les résultats sont issus des données collectées lors des deux entretiens d'explicitation et des journaux de bord. Lors des entretiens d'explicitation, les stagiaires ont abordé en détail la manière de résoudre les difficultés vécues lors du stage IV. L'ensemble des participants ont abordé trois difficultés principales lors des entretiens d'explicitation. Les modèles d'action sont présentés sous forme de tableaux regroupant la représentation de la difficulté, les intentions qui permettent de

comprendre le comportement adopté et les stratégies mises en place pour tenter de les résoudre. Tout comme dans la section précédente, l'ordre d'apparition des stratégies dans les tableaux est basé sur les « patterns » ou récurrences dans les propos des participants (Miles et Huberman, 2003, p. 117).

#### 4.4.1 Modèle d'action d'Isabelle

Lors de son stage IV, Isabelle a rencontré des difficultés organisationnelles et interactionnelles. D'abord, elle explique que sa première difficulté organisationnelle est liée à la planification de son enseignement et au fait que son enseignant associé lui faisait refaire ses planifications afin qu'elles correspondent davantage à sa propre manière d'enseigner (tableau 4.12). Voici un extrait de sa représentation de la difficulté :

Je planifie chez moi, j'envoie ma planification 48 heures à l'avance, il l'imprime, cela m'a pris deux, trois heures à planifier, on va parler quasiment deux heures de ma planification et après, ça va me reprendre le même temps pour replanifier, je me dis qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas.

Trois intentions se retrouvent derrière son choix de stratégies. Isabelle a d'abord choisi de se conformer aux attentes de son enseignant associé en « faisait comme lui » et en « étant une ninja ». Elle explique qu'elle a compris que lorsque son enseignant associé lui suggérait quelque chose, elle « savait bien ce que cela voulait dire et elle le faisait ». La deuxième intention a été de démontrer à son enseignant associé et à sa superviseure de stage qu'elle accepte la critique :

Parce que je l'ai cerné un peu dans les premiers temps du stage : c'est lui qui sait. Aussi, par rapport à mon stage III où on m'a reproché pour la première fois que je ne savais pas accepter la critique, j'ai essayé de comprendre qu'est-ce qui faisait dans mon comportement que je donnais cette impression-là. Alors j'ai demandé clairement à ma superviseure de stage III « qu'est-ce qui faut que je fasse pour que vous ayez l'impression que je prends la critique ? ». Elle a dit « bien il faut que tu écoutes et que tu trouves les solutions, pis que tu ne dises pas pour quelles raisons toi tu as voulu faire comme ça ». Alors c'est ça que j'applique [dans mon stage IV].

Enfin, la troisième intention rapportée par Isabelle est de « montrer, petit à petit ses qualités d'enseignante » à son enseignant associé puisqu'elle a remarqué que « quand il a commencé à voir que j'étais une bonne enseignante, il a commencé à moins picosser. Cela s'est fait petit à petit ».

Afin de surmonter cette difficulté, Isabelle a mobilisé des stratégies cognitives et de gestion des ressources (tableau 4.12).

La deuxième difficulté rencontrée par Isabelle lors de son stage IV est d'ordre interactionnel. Celle-ci est en lien avec les styles différents de gestion de classe entre elle et son enseignant associé en expliquant « moi, en fait je suis beaucoup plus lousse sur ce que j'accepte [en termes de comportements], alors lui il vient me reprocher et surtout il intervient souvent pour faire de la gestion pendant que j'enseigne ».

Deux intentions peuvent être dégagées derrière son choix de stratégies. La première est de démontrer à son enseignant associé qu'elle est une bonne enseignante puisqu'elle a remarqué que « dès qu'il a vu que j'étais une bonne enseignante, selon lui, il a commencé à sortir plus [de la classe] ». La deuxième intention d'Isabelle est de ne pas faire déraiper le stage. À la suite d'un incident où elle a exprimé son désaccord lorsque son enseignant associé était intervenu, son intention est devenue claire :

J'aurais pu me braquer, mais j'ai essayé pendant dix minutes que l'embrouille ne devienne pas un gros problème. Et tant qu'il n'avait pas compris, je n'ai pas lâché. Je ne suis pas partie essayer de me calmer ou quoi que ce soit, je suis restée pour lui parler jusqu'à ce que je sois sûre qu'il ait compris c'était quoi mon intention. [...]. Pis après dans la journée, il est revenu sur cet incident, pas en faisant son mea-culpa ou quoi que ce soit, mais en disant « on s'est mal compris ». [...]. Mais j'ai eu peur que ça dégénère.

Afin de surmonter cette difficulté, Isabelle a mobilisé des stratégies métacognitives, affectives et de gestion des ressources (tableau 4.12).

La troisième difficulté rencontrée par Isabelle lors de son stage IV est également d'ordre organisationnel se rapportant davantage aux exigences universitaires. Elle explique d'abord que « tous les cours qu'elle a commencés en janvier sont ouverts, les notes ne sont pas fermées ». De plus, pendant le stage :

Quand ta superviseuse vient, il faut que tu aies ta planification de la semaine, tous tes trucs, ton journal de bord, il faut que tout ça soit bien, que la prof elle s'y retrouve, le portrait des élèves, ton projet professionnel, tes projets de l'école, des bulletins d'élèves, il faut que tout ça soit bien. Bien moi je trouve ça très trop.

Enfin, pour Isabelle, cette difficulté se traduit également par « la place que tous les travaux universitaires prennent dans sa tête ». Elle explique « tout ce qui demande une évaluation, ça me met dans un état, mais vraiment grave quoi ».

Ses propos permettent de mieux comprendre l'intention derrière le choix de stratégies pour y faire face. Son but premier est de se sentir rassurée, ce qui diminue son stress : « plus je suis seule, plus je travaille et je me repose, plus j'ai l'impression que tout est fait. Plus je travaille, plus ça me rassure ».

Afin de surmonter cette difficulté, Isabelle a mobilisé des stratégies affectives, de gestion des ressources et cognitives (tableau 4.12).

Tableau 4.12. Modèle d'action d'Isabelle.

| Représentation de la difficulté         | Intentions                                                                                                                     | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Organisationnelle<br>(Planification) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se conformer aux attentes</li> <li>- Démontrer qu'elle accepte la critique</li> </ul> | <p>Cognitives</p> <p><i>La première chose je l'écoute. J'écoute tout ce qu'il me dit et ensuite légèrement j'essaye de mettre mes cartes pour dire c'est quoi mon idée, mais j'insiste pas trop. Moi ma stratégie avec lui ça a été de saupoudrer. Et de laisser le temps faire les choses. [...]. Donc à chaque fois, je fais « attends », pour bien lui montrer, « je vais</i></p> |

| Représentation de la difficulté                                                | Intentions                                                                          | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Interactionnelle<br>(Divergences style de gestion de classe entre EA et ST) | - Montrer qu'elle est une bonne enseignante                                         | <i>prendre des notes de tout ce que tu me critiques ». Ensuite, je répète tout ce qu'il m'a dit, et lui se sent très valorisé.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                |                                                                                     | Gestion des ressources<br><i>Le fait que ma superviseure soit venue, que j'ai quand même parlé un peu à ma superviseure de ce qui se passait, pour qu'elle fasse des messages subconscients, mais clairs à mon enseignant associé.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                | - Montrer qu'elle est une bonne enseignante<br><br>- Ne pas faire déraiper le stage | Métacognitives<br><i>Et vers la fin, je m'étais beaucoup habituée. Par exemple, il appelle les élèves pour voir s'ils ont fait leur devoir, mais c'est moi qui fais ça. Je suis en train d'enseigner, je veux que ce soit le silence total. Mais lui demande à un élève d'aller le voir et ils se parlent et j'entends les deux voix. Alors moi je disais « Maxime, on commence ». Alors en fait, c'est comme si je l'ignorais un peu en passant par l'élève, pis je faisais comprendre que là je veux commencer.</i>                                                    |
|                                                                                |                                                                                     | Affectives<br><i>En fait la première chose que j'ai faite c'est d'accepter qu'il fasse ça. Accepter. Ça, c'est mon premier truc.</i><br><br>Gestion des ressources<br><i>Qu'est-ce qui est bien c'est qu'il y a beaucoup de gens qui rentrent dans notre classe, la psychoéducatrice et autres. Et en fait, souvent je dis « tel élève, lui ce n'est pas grave s'il touche quelque chose [pendant que j'enseigne] parce que je sais qu'il m'écoute ». Et là je parle à la psychoéducatrice, mais en fait je lui parle à lui. Pis la psychoéducatrice elle me valide,</i> |

| Représentation de la difficulté             | Intentions    | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             |               | <i>alors finalement, parce qu'il n'est pas si fermé d'esprit que ça, il est d'accord.</i>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 3. Organisationnelle<br>(Charge de travail) | - Se rassurer | Affectives<br><i>Je me suis rendu compte que je tremble, je pleure, je tremble, je pleure, mais au bout d'un moment je me dis « pis quoi, si tu ne réussis pas le stage, c'est pas la fin de la vie, non ? ». Alors je me remets en selle, je me résonne un peu, pis là je suis encore dans mes craintes, mais quand même je les surmonte un peu.</i> |
|                                             |               | Gestion des ressources<br><i>En fait de me rappeler avec mes copines les échéances... on a un petit groupe d'entraide. Je vais essayer de chopper toutes les informations, de repasser à travers tous les plans de cours. Pis après repartir pour le reste du stage.</i>                                                                              |
|                                             |               | Cognitives<br><i>Planifier. Planifier, planifier mes trucs de cours, c'est béton. Au début du stage ça me rassure de me raccrocher à ma planification.</i>                                                                                                                                                                                            |

En somme, la représentation qu'Isabelle se fait de ses difficultés est d'ordre organisationnel et interactionnel, notamment avec son enseignant associé. Ses intentions se rapportent essentiellement au désir de montrer qu'elle est une bonne enseignante, qu'elle se conforme aux exigences de son enseignant associé et qu'elle accepte la critique afin de ne pas mettre en péril le déroulement de son stage, qui pourrait être compromis, selon elle, par le type de relation qui s'établit entre le stagiaire et l'enseignant associé. Isabelle utilise les quatre types de stratégies d'apprentissage afin de surmonter ses difficultés.

#### 4.4.2 Modèle d'action d'Agnès

Lors de son stage IV, Agnès a rencontré différentes difficultés organisationnelles. D'abord, sa première difficulté est en lien avec le rythme de son école de stage ainsi qu'en lien avec son rythme d'apprentissage versus celui de son enseignante associée :

La deuxième journée de stage, je me suis dit que je n'y arriverais jamais parce que c'était trop, trop vite. En plus, ma prof c'est une femme compétente, qui est vite aussi, alors il faut que tu « catches » vite, il faut que ça aille vite. Il faut que tu te déguédines. C'est extrêmement stressant. Mes deux premières semaines de stage ont été infernales !

Deux intentions permettent de comprendre le choix de stratégies mobilisées par Agnès afin de faire face à cette difficulté. D'abord, son but est de se sentir rassurée et en confiance, ce qui lui permet de diminuer son stress : « Les deux premières semaines ont été dures d'avoir de l'avance, mais mon idée était, si j'ai deux jours d'avance sur mes planifications, ça va être vraiment mieux. Pis je suis comme arrivée à ce niveau-là alors c'était vraiment moins stressant ». La deuxième intention derrière le choix de ses stratégies est de mettre toutes les chances de son côté pour réussir son stage, ce qui pour elle, passe inévitablement par la réussite de ses supervisions de stage. Elle explique que lors de sa première supervision « si c'était tombé sur une période de maths je pense qu'on aurait changé l'horaire pour que ce soit en français, elle [son enseignante associée] a bien vu que j'étais à l'aise là-dedans, tu t'arranges pour mettre toutes les chances de ton côté ».

Afin de surmonter cette difficulté, Agnès a mobilisé des stratégies affectives, de gestion des ressources et cognitives (tableau 4.13).

La deuxième difficulté organisationnelle rencontrée par Agnès est en lien avec la durée du stage IV qu'elle a trouvé trop long et les exigences universitaires :

La dernière semaine [avant la semaine de relâche] a été très dure. J'étais fatiguée, je n'étais plus patiente, ça me tentait plus, j'étais déjà en train de faire une écœurantite. Ce n'est pas que je n'aime pas enseigner, mais la charge de

travail, pis j'appréhendais la semaine de relâche que je sais très bien que j'ai des travaux universitaires que j'ai pas encore faits. C'est ça l'affaire, c'est que c'est trop, trop long.

Deux intentions permettent de comprendre le choix des stratégies d'Agnès afin de faire face à cette difficulté. En premier lieu, son intention est d'être en mesure de terminer son stage IV, de passer au travers en expliquant que « l'important c'est quand même de finir mon stage d'une façon correcte ». En deuxième lieu, toujours en lien avec les supervisions de stage, Agnès a encore pour but de mettre toutes les chances de son côté de réussir son baccalauréat puisque « ce n'est pas vrai que je n'aurai pas mon bac ».

Afin de surmonter cette difficulté, Agnès a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, affectives et métacognitives (tableau 4.13).

Finalement, la troisième difficulté organisationnelle d'Agnès se rapporte plus spécifiquement à l'enseignement des mathématiques, une matière qu'elle se sent moins à l'aise d'enseigner. Elle explique « ça m'est arrivé quelques fois en mathématiques de *boguer* littéralement, de savoir que les mots que j'allais dire n'étaient pas les bons. Je suis orgueilleuse et sur le coup, je le prenais personnel ».

Agnès n'a qu'une intention lorsqu'elle aborde cette difficulté, soit celle de réussir à bien enseigner les mathématiques aux élèves : « je me prépare tellement, je veux tellement bien faire que quand ça arrive ça me choque ».

Afin de surmonter cette difficulté, Agnès a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et affectives.

Tableau 4.13. Modèle d'action d'Agnès.

| Représentation de la difficulté | Intentions                           | Stratégies                                                                                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Organisationnelle            | - Se sentir rassurée et en confiance | Affectives<br><i>Mais là je me suis dit « non, j'ai pas le choix de me remplir de positif ». C'est juste de</i> |

| Représentation de la difficulté                  | Intentions                                                                      | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Rythme d'apprentissage)                         | - Augmenter ses chances de réussir son stage                                    | <i>prendre le temps de se dire « aille, non, non. On va relaxer là. On va rationaliser le tout, pis on va respirer ». C'est ce que j'ai fait.</i>                                                                                                                                                                    |
|                                                  |                                                                                 | Gestion des ressources<br><i>D'emblée, je pense que tu ne te mettras pas dans l'eau chaude pour rien. Je pense pour n'importe quel aspect de ta vie. Pis mon enseignante associée aussi me l'a suggérée [d'aménager l'horaire afin que j'enseigne le français lors de ma première supervision].</i>                  |
|                                                  |                                                                                 | Cognitives<br><i>J'ai vraiment planifié en détail en vue de ma supervision de stage. J'ai choisi une matière dans laquelle j'étais à l'aise.</i>                                                                                                                                                                     |
| 2. Organisationnelle<br>(Atteinte des exigences) | - Terminer son stage<br><br>- Augmenter ses chances de réussir son baccalauréat | Gestion des ressources<br><i>Je sais qu'elle aime la mode [ma superviseure], alors j'étais habillée, tu sais là un beau petit kit professionnel. [...]. Je me suis dit « ça va bien aller ». Ce n'est pas vrai que je n'aurai pas mon bac.</i>                                                                       |
|                                                  |                                                                                 | Affectives<br><i>Je me suis dit « regarde, je ne ferai peut-être pas tout ce que je voulais faire pendant la semaine de relâche, c'est pas grave ». Je ne suis pas quelqu'un qui botche, mais là je me suis dit « je couperai les coins ronds, si j'ai pas A+, je ne vais pas mourir », je suis comme rendue là.</i> |
|                                                  |                                                                                 | Métacognitives<br><i>Je pense qu'il va vraiment falloir que je me remette un peu dans un état comme au début, comme une fourmi. J'ai pas le choix d'être travaillante, mais je veux pas être stressée.</i>                                                                                                           |

| Représentation de la difficulté                         | Intentions                                | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         |                                           | <p><i>C'est sûr que je peux pas me relâcher parce que je l'ai faite à la dernière semaine, pis ça m'a pas aidé. Je veux finir pis être fière à 100% alors je vais prendre les bouchées doubles, je vais remettre mes souliers de focus.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>3. Organisationnelle<br/>(Appropriation matière)</p> | <p>- Bien enseigner les mathématiques</p> | <p>Métacognitives</p> <p><i>Maintenant je me donne la peine de faire les leçons au complet moi-même, une chance parce que déjà là c'est plus facile pour moi d'anticiper les difficultés, mais même à ça, tu ne peux pas penser à toutes les difficultés, moi je suis pas une crac en maths en plus.</i></p> <p><i>Pis là ça allait trop vite quand elle me le faisait [mon enseignante associée], j'ai dit « écoute, moi je suis quelqu'un de vraiment visuelle, pis je suis quelqu'un qui doit regarder plusieurs fois les choses, alors est-ce que je peux te filmer? », pis ça m'a vraiment aidé. Parce que je revenais chez moi, je le regardais plusieurs fois, pis je le faisais. Je suis même restée à l'école pour le faire littéralement sur le tableau pis j'étais comme « ok, c'est pas si compliqué ».</i></p> <p>Gestion des ressources</p> <p><i>Tout de suite après la leçon, j'en ai parlé à mon enseignante associée et je lui ai dit « écoute, je pense que je n'ai pas fait la bonne affaire ». Je pense que le fait de ne pas faire comme si de rien n'était, je m'étais dit « c'est sûr que si je joue la carte de l'honnêteté c'est mieux », parce qu'à un moment donné ça va me rattraper pis je vais</i></p> |

| Représentation de la difficulté | Intentions | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 |            | <i>passer pour une vraie dinde. Alors je lui ai dit « écoute, ça je ne comprends vraiment pas, j'aimerais ça que tu me le montres ».</i>                                                                                                                                                                                            |
|                                 |            | Affectives<br><i>C'est le genre d'affaires avant que j'aurais pleuré. Je me serais dit « mon Dieu », pis ça aurait été la fin du monde, mais là je me suis vraiment dit « bien c'est ça. C'était quelque chose dans lequel je n'étais pas bien, ça n'a pas bien été, mais on va en revenir, pis je vais passer à autre chose ».</i> |

En somme, la représentation qu'Agnès se fait de ses difficultés est d'ordre organisationnel. Les intentions derrière le choix de stratégies qu'elle mobilise sont principalement en lien avec son désir de réussir son stage IV et de passer à travers cette dernière étape de son baccalauréat. Pour y arriver, elle mobilise toujours des stratégies métacognitives, de gestion des ressources ainsi qu'affectives, à fréquence similaire. Elle n'emploie que rarement des stratégies cognitives.

#### 4.4.3 Modèle d'action d'Amélie

Lors de son stage IV, Amélie a rencontré des difficultés organisationnelles et interactionnelles. D'abord, une première difficulté organisationnelle est en lien avec la charge de travail et les exigences universitaires durant le stage. Elle explique : « l'université demande des travaux, des planifications, un journal de bord quotidien, un cartable à remplir, plusieurs sections, un projet personnel. Puis, ensuite, vient le stage et moi j'ai besoin de me faire une tête avant d'enseigner ». En plus de la charge de travail demandée par l'université, Amélie rapporte que son enseignante associée lui demande du travail supplémentaire qui s'ajoute à ses autres tâches. Voici comment elle perçoit cette situation :

En parlant de charge de travail, mon enseignante associée m'en donne de plus. On doit faire des planifications, des SAÉ que je dois remettre à ma superviseure, mais mon enseignante associée me dit « c'est bien beau tes SAÉ, mais moi je veux voir quelque chose de clé en main. Je veux voir quelque chose de simple ». Elle veut que je les écrive à la main pour voir si je fais des fautes, parce qu'elle veut m'aider là-dessus, pis on va les mettre dans un dossier, pis l'année prochaine si j'ai une classe de 2e année je pourrai les utiliser. C'est cool, c'est vraiment intéressant, mais je n'ai pas le temps.

Les propos d'Amélie permettent de ressortir une intention qui explique le choix de ses stratégies pour arriver à surmonter cette difficulté. Elle veut être prête avant ses cours et elle veut se sentir préparée : « ça m'aide parce que je me fais une tête de tout ce que je dois faire le lendemain et je suis plus à l'aise après ça ».

Afin de surmonter cette difficulté, Amélie a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, cognitives et affectives (tableau 4.14).

La deuxième difficulté abordée par Amélie est également d'ordre organisationnel et se rapporte plus spécifiquement au français écrit. Elle explique qu'elle « s'est rendu compte qu'elle fait des petites fautes au tableau des fois ». Cela représente une difficulté pour elle puisqu'elle avoue : « je n'ai jamais fait ça avant. C'est plus au tableau, parce que je suis plus dans le feu de l'action ».

Deux intentions permettent de mieux comprendre son choix de stratégies afin d'y faire face. D'abord, elle veut améliorer son français pour l'avenir puisqu'elle sera enseignante à partir de l'année prochaine : « je suis en train de prendre toutes les mesures pour m'améliorer ». Ensuite, elle veut améliorer son français écrit puisqu'elle veut s'assurer de réussir son stage :

J'ai peur que j'essaye de m'améliorer, mais que je continue à faire des fautes. Je ne comprends pas ce qui se passe, mais je veux dire, ça peut me faire couler un stage. [...]. Je me mets sur les rails là, parce que ce serait vraiment dommage que je coule juste pour ça.

Afin de surmonter cette difficulté, Amélie a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, cognitives et métacognitives (tableau 4.14).

Enfin, la troisième difficulté rapportée par Amélie est d'ordre interactionnel et est en lien avec la gestion de classe. Amélie se représente la difficulté de cette manière :

C'était la routine du matin, là les enfants ils savent qu'est-ce qu'ils ont à faire. Ça papillonne dans la classe. Pis moi en même temps j'ai des choses à faire, j'ai plein d'affaires à faire. Pis là c'était un peu brouillon, pis là je disais une consigne, mais ça passait dans le beurre.

Cette difficulté de gestion de classe a amené Amélie à formuler deux intentions qui permettent de comprendre le choix de stratégies mobilisé. D'abord, elle désire établir une bonne gestion de classe pendant son stage :

Mon enseignante associée m'a dit qu'au début de l'année elle prend trois mois pour établir une bonne gestion de classe afin que tout le monde se respecte. Moi, je n'ai pas trois mois, alors j'essaye de prendre tous les petits moments que j'ai même si on a beaucoup de choses à voir.

Ensuite, elle désire également trouver un style de gestion de classe qui lui convient et dans lequel elle se sent à l'aise, ce qui a été une difficulté importante de son stage précédent :

Je ne sais pas, je me suis dit qu'il faut que je leur dise. J'ai toujours été à l'aise avec les enfants. Pis au début [du stage] je ne l'étais pas, j'étais stressée, mais je me suis dit que je ne voulais pas que ça m'empêche de m'amuser en stage, parce que sinon ça va être long. Alors je me suis dit que j'allais essayer d'être plus moi-même. [...]. Pis j'ai trouvé mon cœur d'enseignante, je sais quoi faire maintenant. Avant je paniquais, le dernier stage, je paniquais, je ne savais plus comment être avec les enfants. Là j'ai l'impression de m'être retrouvée.

Afin de surmonter cette difficulté, Amélie a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et cognitives (tableau 4.14).

Tableau 4.14. Modèle d'action d'Amélie.

| Représentation de la difficulté               | Intentions                                                                                                 | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Organisationnelle<br>(Charge de travail)   | - Se sentir prête et préparée                                                                              | Gestion des ressources<br><i>Pour la semaine de relâche, je lui ai dit [à son enseignante associée] « je veux qu'on en parle avant la semaine de relâche parce que je veux planifier tout pendant la semaine de relâche ». Pis elle était d'accord. Alors je pense que c'est ça que je vais faire. Lui dire à l'avance, j'aimerais savoir ça, ça, ça.</i>                                |
|                                               |                                                                                                            | Cognitives<br><i>Je me suis fait une liste complète de ce que je devais faire le lendemain toute la journée. J'arrive le matin, j'ouvre l'ordinateur, c'était vraiment aussi détaillé que ça. J'ai tout écrit, comme ça le lendemain, aussitôt que je faisais quelque chose, je le cochais, ça m'aidait.</i>                                                                             |
|                                               |                                                                                                            | Affectives<br><i>J'ai écrit mon journal de bord quotidien pour me défouler puis je suis allée me coucher parce que je me suis dit « qu'est-ce que tu veux que je fasse de plus. Je suis fatiguée, je vais aller me coucher ».</i>                                                                                                                                                        |
| 2. Organisationnelle<br>(Qualité du français) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'améliorer pour l'avenir</li> <li>- Réussir son stage</li> </ul> | Gestion des ressources<br><i>C'est pour ça qu'elle [enseignante associée] veut que j'écrive mon journal de bord à la main. Pour vérifier mon français. Parce qu'elle a déjà été réviseuse linguistique alors elle peut m'aider, pis elle veut que ça s'améliore. Elle m'a dit « tu n'en fais pas tant des fautes, mais l'année prochaine, si t'es dans un milieu où les parents sont</i> |

| Représentation de la difficulté                   | Intentions                                                                                                                                                | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   |                                                                                                                                                           | <i>vraiment cultivés, des fois les parents ils reprennent les profs, pis c'est pas le fun ».</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                   |                                                                                                                                                           | Cognitives<br><i>Je relis beaucoup ma grammaire, mes cours de français que j'ai fait et je me relis beaucoup.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                   |                                                                                                                                                           | Métacognitives<br><i>Je me suis rendu compte que j'aime beaucoup lire, mais je lis des livres en anglais ces temps-ci, parce que ça coute moins cher, mais en lisant en français je peux plus me questionner, alors je vais faire ça aussi de plus.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 3. Interactionnelle<br>(Gestion du groupe-classe) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir une bonne gestion de classe</li> <li>- Se sentir à l'aise dans son style de gestion de classe</li> </ul> | Gestion des ressources<br><i>J'ai répété ma consigne plusieurs fois, alors ça faisait que ma voix montait, pis je commençais à être impatiente. Mon enseignante associée m'a dit que je devais trouver des trucs pour qu'ils m'écoutent tout de suite, qu'ils arrêtent tous, qu'ils me regardent. [...]. Elle m'a aussi dit que je dois leur montrer que je suis humaine, que j'ai des sentiments, pis que si je veux que ça se passe bien, qu'on est une grande famille. Leur parler vraiment cœur à cœur, pis ça marche.</i> |
|                                                   |                                                                                                                                                           | Cognitives<br><i>Quand ça se passe mal et que je ne suis pas contente, je leur dis « regarde mes yeux fâchés », pis ensuite je reviens là-dessus, pis comment je me sens, pis qu'est-ce qu'on peut faire pour s'améliorer pis tout ça. Je prends le temps pour ça parce que c'est important.</i>                                                                                                                                                                                                                               |

En somme, la représentation qu'Amélie se fait de ses difficultés est d'ordre organisationnel et interactionnel. L'intention principale derrière le choix des stratégies d'Amélie est de se sentir prête et à l'aise, soit avant de débiter une leçon ou dans son style de gestion de classe. D'autres intentions qu'elle rapporte sont davantage en lien avec son désir de s'améliorer et d'améliorer sa gestion de classe et de réussir de son stage IV. Afin de surmonter ses difficultés, Amélie s'appuie principalement sur la mobilisation de stratégies de gestion des ressources et cognitives. De plus, Amélie utilise parfois des stratégies métacognitives et affectives pour surmonter ses difficultés.

#### 4.4.4 Modèle d'action de Maryse

Lors de son stage IV, Maryse a rencontré des difficultés organisationnelles et interactionnelles. D'abord, elle explique qu'une première difficulté réside dans la charge de travail associée au stage, surtout lorsqu'elle doit enseigner une matière avec laquelle est moins à l'aise ainsi qu'au fait qu'elle est évaluée pendant le stage et qu'elle doit atteindre les exigences et les attentes de son superviseur de stage et de son enseignante associée. Voici deux extraits qui représentent sa pensée au regard de cette difficulté :

Je trouve que d'être en stage, bien premièrement, tu sais qu'il y a quelqu'un qui t'évalue, donc ce jugement-là qui à prime à bord me stress, parce que tu sais que ton évaluation dépend ET de ton enseignant associé ET de ta superviseure de stage.

Il y a aussi le fait que justement, je me réveille à 3h00 [du matin], pis là, oui tu sais ce que tu vas faire, mais il faut que tu le mettes sur papier. Alors il y a ce stress-là, de « oh mon Dieu, est-ce que je vais arriver dans le temps ? ». Surtout quand c'est des matières que tu connais moins.

Les intentions derrière son choix de stratégies reposent dans son désir de se sentir prête et préparée à enseigner la matière ainsi qu'à bien connaître la matière afin d'offrir un enseignement adéquat. En lien avec son désir d'être prête, Maryse explique : « depuis que je suis à l'université, on dirait que mon angoisse a augmenté. Je le sais que dans

ma personne j'ai ce souci-là de bien faire, pis d'être préparé ». Ensuite, au regard de son intention de bien connaître la matière, elle indique :

On dirait que le fait de savoir que tu as des comptes à rendre à quelqu'un, parce que tu es dans la classe de quelqu'un, il faut que tu sois professionnelle, pis tu es prof, ton métier c'est de savoir ce que tu livres, tu ne peux pas arriver là comme ça, moi c'est sûr que c'est une obligation, tu comprends ? Donc, même si j'ai peur, bien je sais qu'il faut que je le fasse. Alors ce n'est pas un choix.

Afin de surmonter cette difficulté, Maryse a mobilisé des stratégies affectives et de gestion des ressources (tableau 4.15).

La deuxième difficulté vécue par Maryse est également d'ordre organisationnel et se rapporte plus spécifiquement à sa manière personnelle de s'organiser qui lui fait parfois défaut, telle que le mentionne ici : « des fois au niveau organisationnel, je trouve qu'il y a tellement d'affaires à penser, pis au final, je ne pense pas à tout ». Elle avoue avoir de la difficulté à assurer « un suivi serré », par exemple, un suivi des devoirs, des signatures, des agendas, du ménage de la classe, etc. Elle conclut qu'il s'agit d'une « petite lacune » chez elle.

Son intention première derrière les stratégies mises en place pour surmonter cette difficulté est de réussir à maintenir sa crédibilité en tant qu'enseignante auprès des élèves :

Je trouve que ça peut jouer au niveau de la crédibilité. [...]. Comme je disais tantôt, c'est plus pour ma crédibilité, je veux que ce soit fait. Parce que les élèves s'ils voient que je fais le suivi, ils vont s'appliquer. S'ils voient que ça passe, et bien...

Afin de surmonter cette difficulté, Maryse a mobilisé des stratégies cognitives et de gestion des ressources (tableau 4.15).

Enfin, la troisième difficulté mentionnée par Maryse est d'ordre interactionnel et est liée à l'application du système de gestion de classe :

Donc jaune, rouge et vert. Pis dans le fond, ce que je trouve difficile, c'est que je m'aperçois que je suis quelqu'un qui aime laisser des chances. Et puis en étant quelqu'un qui aime laisser des chances, bien je dis « ok, je te laisse une chance... c'est ton premier avertissement ». Ou au début je disais « je te laisse une première chance ». Pis là je m'aperçois que la journée est finie, pis j'ai laissé tout plein de chances, pis je n'ai pas appliqué les couleurs.

Cette difficulté a amené Maryse à formuler trois intentions à travers ses propos. D'abord, elle souhaite être plus conséquente auprès des élèves en appliquant mieux le système de gestion de classe de son enseignante associée : « c'est ça mon défi. D'être capable d'être conséquente. Pis je pense que la journée que je vais être capable, ça va être parfait ». Ensuite, une deuxième intention découle du fait qu'elle aimerait réussir à moins répéter toujours les mêmes consignes aux élèves : « je pense que ma gestion de classe est quand même bien, elle est correcte, c'est juste moi-même ça m'énerve de répéter ». Finalement, une troisième intention derrière le choix de stratégies pour surmonter cette difficulté réside dans le désir de Maryse d'arriver à trouver un système de gestion de classe qui lui convient, puisqu'elle a réalisé que celui de son enseignante associée n'est pas très efficace pour elle :

Je ne pense pas que ce système-là me convient. Maintenant, va te trouver un système ! Parce que moi j'aime l'idée qu'ils puissent se reprendre, mais ce qui me pose problème c'est que c'est toujours les mêmes le vendredi qui ont la conséquence, dont comme deux qui sont en grandes difficultés pis qui auraient besoin de socialiser.

Afin de surmonter cette difficulté, Maryse a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et cognitives (tableau 4.15).

Tableau 4.15. Modèle d'action de Maryse.

| Représentation de la difficulté             | Intentions                    | Stratégies                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Organisationnelle<br>(Charge de travail) | - Se sentir prête et préparée | Affectives<br><i>Accepter qu'il y a des choses avec lesquelles tu es moins à l'aise ou qu'il y a des choses que tu enseignes pour la première fois, bien</i> |

| Représentation de la difficulté                    | Intentions                                           | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | - Bien connaître la matière afin de bien l'enseigner | <i>que peut-être que ça va être moins parfait, mais que la prochaine fois tu peux t'améliorer. [...]. Pis quand je suis stressée, essayer de m'arrêter, essayer de me dire « tu sais quoi, au moins Maryse tu sais que tu te prépares bien ». Dialogue intérieur.</i>                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                    |                                                      | Gestion des ressources<br><i>L'angoisse était là jusqu'à tant que je prenne mes livres pour planifier. [...]. C'est-à-dire j'arrive chez moi, pis je lis, pis après j'essaie de voir qu'est-ce qu'ils disent dans le manuel, de quoi ils parlent, j'essaie de faire des recherches, de voir si je n'ai pas du matériel de l'université, si je peux emprunter du matériel, comment je peux rendre l'activité intéressante.</i>                                                               |
| 2. Organisationnelle<br>(Organisation personnelle) | - Maintenir sa crédibilité                           | Cognitives<br><i>Je mets des Post-its dans mon agenda, ou sinon moi je me fais toujours une feuille à tous les jours, parce que l'horaire est dur à mémoriser, alors à tous les jours je me fais un horaire avec chaque période qu'est-ce que je vais faire, un petit sommaire dans le fond. Par exemple, cet après-midi je devais expliquer à un élève comment faire la correction, bien je me suis assurée de mettre un Post-it afin que je me souviensse qu'il faut que je le fasse.</i> |
|                                                    |                                                      | Gestion des ressources<br><i>J'ai essayé ce que mon enseignante associée faisait. Pis ça m'aidait. Le fait que je regarde les noms au tableau à chaque matin pis que je nomme les élèves, bien c'était fait. Tandis que quand je me promenais pis que je</i>                                                                                                                                                                                                                                |

| Représentation de la difficulté                                                | Intentions                                                                                                                                                                      | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                |                                                                                                                                                                                 | <i>regardais les devoirs, je ne pensais pas nécessairement à regarder les signatures, pis après, le temps avait passé. Alors ça c'était une stratégie qui fonctionnait bien.</i>                                                                                                                                     |
| 3. Interactionnelle<br>(Divergences style de gestion de classe entre EA et ST) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être plus conséquente</li> <li>- Moins répéter les mêmes consignes</li> <li>- Trouver un système qui lui convient davantage</li> </ul> | <p>Métacognitives</p> <p><i>[À la suite d'une réflexion], je me suis dit que ce que je voulais rajouter, c'est que le vendredi, à la place de leur faire faire une copie, j'aimerais qu'ils m'écrivent une fiche, pour me dire qu'est-ce qu'ils ont fait de pas bien et qu'est-ce qu'ils s'engagent à faire.</i></p> |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                 | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>Je n'hésitais pas, quand je nommais un élève pis qu'on n'était pas à côté du tableau, je n'hésitais pas à lui dire de me le rappeler au retour de la récréation ou au retour du diner, pis ils le faisaient.</i></p>                                                             |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                 | <p>Cognitives</p> <p><i>Ce que j'essaie de faire c'est de dire « c'est ton premier », tu comprends ? J'essaie de nommer « c'est ton premier avertissement », c'est comme pour moi ça me rappelle que ça fait un. Mais, c'est encore à améliorer, ce n'est pas parfait.</i></p>                                       |

En somme, la représentation que Maryse se fait de ses difficultés est d'ordre organisationnel et interactionnel. À prime à bord, Maryse ne semble pas avoir d'intentions récurrentes, toutefois, une analyse plus fine de ses intentions permettent de voir qu'elle veut souvent surmonter une difficulté pour des raisons liées à sa crédibilité en tant qu'enseignante, soit en connaissant la matière à enseigner, en étant mieux capable de faire les suivis en classe, en étant plus conséquente dans sa gestion de classe ou encore en répétant moins souvent les mêmes consignes. Afin de surmonter

ses difficultés, Maryse mobilise à une fréquence semblable des stratégies de gestion des ressources et cognitives. Elle utilise parfois des stratégies affectives et métacognitives.

#### 4.4.5 Modèle d'action de Justin

Lors de son stage IV, Justin a rencontré des difficultés interactionnelles, organisationnelles et psychologiques. D'abord, la première difficulté rapportée par Justin est d'ordre interactionnel en lien avec la gestion de classe. Plus spécifiquement, au début de son stage, Justin a mis en place un nouveau système de fonctionnement dans la classe afin de prioriser le travail d'équipe. Toutefois, il a réalisé que « certaines équipes ne fonctionnaient pas du tout comme il voulait ». Il explique : « il y avait beaucoup d'équipes qui étaient désorganisées au niveau du comportement où je voyais que ça fonctionnait moins bien ensemble, j'ai eu beaucoup à gérer certaines situations, même si d'autres fonctionnaient très bien ».

Initialement, trois intentions se retrouvent derrière le choix de Justin de vouloir instaurer ce type de fonctionnement coopératif en classe. Toutefois, avec le temps, il a choisi d'abandonner la majorité des activités en lien avec ce type de fonctionnement vu les difficultés interactionnelles rencontrées. D'abord, sa première intention était de mettre en place un système qui pourrait aider les élèves ayant plus de difficultés d'apprentissage. Pour ce faire, il a :

Changer le fonctionnement de la classe au complet. Dans chaque ilot je me suis assuré qu'il y avait des élèves forts en mathématiques et en français combinés avec des élèves plus faibles dans ces matières-là. J'ai essayé de créer des groupes hétérogènes.

Sa deuxième intention réside dans son désir d'aider les élèves à réussir davantage et à avoir de meilleures notes :

Mon but c'est vraiment, je veux voir des équipes qui travaillent en équipes et qui discutent, pis évidemment j'espère que ça va remonter, rehausser les notes

éventuellement, mais durant la période de stage qui est quand même courte, c'est sûr que je ne m'attends pas à des changements drastiques.

Finalement, la troisième intention de Justin est d'utiliser des approches variées dans son enseignement :

Moi, en enseignement, mon but, pis c'est quelque chose que je veux garder dans mon enseignement plus tard, c'est d'utiliser des approches que j'ai dû laisser tomber au début du stage, justement le comité d'experts, je pense que j'en avais parlé, puis j'en avais fait un pis après j'avais laissé tomber parce que ça ne fonctionnait pas avec ma classe. Mais c'est des choses avec lesquelles je veux continuer à travailler.

Afin de surmonter cette difficulté, Justin a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, cognitives et affectives (tableau 4.16).

La deuxième difficulté mentionnée par Justin est principalement d'ordre organisationnel, mais a également entraîné des difficultés psychologiques chez lui. Cette deuxième difficulté est liée à la planification demandée lors du stage et à tous les projets que Justin désirait faire pendant celui-ci. La charge de travail a également eu un effet sur sa santé psychologique tel qu'il l'explique ici :

Mais je ne parle pas juste du projet de stage en tant que tel, mais d'autres projets que je veux faire. Déjà l'apprentissage collaboratif c'est un assez gros projet à essayer d'implanter en classe. Mais je voulais aussi faire des débats avec les élèves, faire un projet en univers social. Il y a d'autres petits projets que je voulais faire, des projets en écriture, beaucoup d'écriture libre, je me suis lancé dans beaucoup d'idées innovatrices pour la classe et puis je me suis rendu compte au début que j'ai eu les yeux plus gros que la panse parce que ça a été énormément de choses pis là je n'y arrivais pas. J'étais vraiment, vraiment stressé, c'était trop d'ouvrage pour moi, en plus de la planification que je devais détailler, stage oblige.

Il a également compris que c'était une difficulté pour lui puisqu'il manquait de temps en classe :

J'arrivais pour présenter des choses, pis là ma première semaine a décalé, décalé, décalé. Pis c'est sûr que le fait que beaucoup d'élèves ont des difficultés

ça n'aide pas parce qu'il y a des choses qui prennent plus de temps à faire, surtout en mathématiques et français, donc a été là-dessus beaucoup, je me suis rendu compte que je n'y arrivais pas.

Au départ, Justin avait vraiment l'intention et le désir de faire le plus de projets possibles et d'enseigner à sa manière : « je voulais transformer la classe à ma façon, c'est mon stage IV » en plus de vouloir « pousser les élèves le plus loin qu'ils peuvent » afin de les aider à réussir davantage et à avoir de meilleurs résultats. Toutefois, ses intentions de départ se sont modifiées au cours du stage. Le choix des stratégies afin de faire face à cette difficulté se base davantage sur son intention de répondre aux attentes de son enseignante associée :

Justement pour me faciliter les choses pour répondre aux attentes de mon enseignante associée, cela a pris un peu le dessus dans ma liste de priorité personnelle, au début, je me suis dit que je voulais complètement déroger de ça, mais puisqu'elle voulait beaucoup d'évaluations, la façon qu'elle évaluait n'était pas compatible avec la méthode que j'avais nécessairement avant. Parce que moi c'est sûr que c'est une méthode qui prend des notes à long terme, par projets. Mais mon enseignante associée dans une étape, elle a par exemple 20 notes en français, c'est énorme. Mais là, c'est aussi là-dessus que j'ai eu à me mettre de la pression et je me suis rendu compte que je devais m'ajuster parce que je savais qu'elle, si j'arrivais avec juste une note à la fin du stage, ça ne marcherait pas.

De plus, il avoue qu'une deuxième intention était de récolter des notes pour le bulletin :

C'est devenu plus une priorité, j'ai regardé ma liste de notes, je me suis rendu compte que j'avais aucune note en lecture, j'avais aucune note en différentes matières, alors je me suis dit « bon bien là il faut que je clenche un peu plus là-dessus ». Même si pour moi je n'étais pas nécessairement une priorité de donner des tests de lecture.

Enfin, la troisième intention de Justin était maintenant de s'attarder aux projets qu'il devait faire afin de répondre aux exigences universitaires :

J'étais évalué à l'école, à l'université j'avais des travaux. Comme le projet collaboratif, c'est mon projet de stage, donc c'est important que je l'aie fait, pis en écriture, les projets d'écriture c'était pour un cours.

Afin de surmonter cette difficulté, Justin a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives (tableau 4.16).

Enfin, la troisième difficulté mentionnée par Justin est également d'ordre organisationnel et psychologique. Celle-ci est plus spécifiquement en lien avec le fait que Justin prépare son avenir, c'est-à-dire la suite de sa vie et de sa carrière en même temps qu'il effectue son stage IV. Cette situation demande à Justin de prendre des décisions importantes, ce qui a un effet sur sa santé psychologique. Il explique :

Avant même qu'on prenne la décision, du moment qu'on a commencé à en parler pis que ça devenait quelque chose d'envisageable, on savait « ok, c'est quelque chose de gros, d'une vie ». Donc, c'est sûr que dès ce moment-là le stress commence et les démarches un peu pour le faire.

Deux intentions permettent de comprendre les stratégies mises en place pour faire face à cette difficulté. La première réside dans le désir de Justin de s'établir dans une seule commission scolaire, et ce, le plus rapidement possible afin d'augmenter ses chances d'obtenir un contrat en septembre :

C'est avantageux de me dire que je vais changer de commission scolaire tout de suite en finissant mon bac pour pouvoir accumuler de l'expérience dans la même commission scolaire question d'ancienneté. On s'est dit tant qu'à vouloir tout changer déjà dans nos vies, on va aller vivre à peu près où on veut être [à long terme].

Sa deuxième intention est de s'établir dans une commission scolaire où il y a de l'emploi : « on a choisi ce lieu aussi parce que la commission scolaire est en grand manque d'enseignants, alors j'ai plus de chances d'avoir des contrats à long terme et une permanence éventuellement ».

Afin de surmonter cette difficulté, Justin a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et cognitives (tableau 4.16).

Il est à noter que lors du dernier entretien avec Justin, il a mentionné une quatrième difficulté d'ordre interactionnelle en lien avec la gestion de classe qui est apparue vers la fin du stage. Il mentionne : « c'est vraiment venu me chercher et ça a duré vraiment jusqu'à la fin du stage. Certains élèves que j'ai eu beaucoup de difficultés à gérer m'ont amené à penser, dans les dernières semaines, à comment j'aurais dû être au début du stage pour éviter ces problèmes-là ». Toutefois, bien qu'il s'agisse d'une difficulté relatée par Justin qui mérite d'être mentionnée, il est difficile de l'analyser puisqu'elle s'est davantage manifestée à la fin du stage et qu'elle ne s'est pas totalement résolue à la fin de celui-ci.

Tableau 4.16. Modèle d'action de Justin.

| Représentation de la difficulté                                       | Intentions                                                                                                                                                                                                                                    | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Interactionnelle<br>(Divergences style pédagogique entre EA et ST) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en place un système pour aider les élèves en difficultés</li> <li>- Aider les élèves à réussir davantage, à avoir de meilleurs résultats</li> <li>- Utiliser des approches variées</li> </ul> | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>J'ai interchangé certains élèves d'équipes. Pour équilibrer les plus forts et les plus faibles, pis aussi parce que j'avais certaines équipes qui n'avaient pas nécessairement de leader, ou de leader positif, donc j'ai essayé de changer. C'était plus une question de leadership. J'ai essayé de mettre des têtes fortes aussi dans chaque équipe. Ceux qui veulent toujours travailler seuls, bien je les ai mis avec des élèves qui veulent s'impliquer donc, ils ne pouvaient pas laisser la personne toute seule. Je pense que ça a aidé.</i></p> <p><i>J'ai filmé chaque équipe une minute environ. Et après j'ai présenté les vidéos à la classe. Pis j'ai demandé aux élèves s'ils étaient fiers de leur travail d'équipe. Pour que les équipes plus faibles voient comment les équipes qui travaillent bien font, et vice versa, qu'ils se voient aussi et se disent « bon, ok, qu'est-ce</i></p> |

| Représentation de la difficulté                                                | Intentions                                                                                                                                                                           | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                |                                                                                                                                                                                      | <i>que je pourrais changer moi dans mon travail d'équipe ».</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                      | Cognitives<br><i>J'ai donné mes attentes, bien j'avais déjà donné mes attentes au début, mais je les ai répétées, ce que je voulais dans le travail d'équipe, essayer de pousser certains élèves à plus s'impliquer. Donc c'est vraiment ça ma première intervention.</i>                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                      | Affectives<br><i>J'ai diminué aussi l'impact des rôles que je demandais, par souci d'efforts personnels, après la semaine de relâche j'étais un peu plus épuisé. Donc, de laisser aller un petit peu plus au niveau du projet.</i>                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2. Organisationnelle / psychologique<br>(Charge de travail / stress, angoisse) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondre aux attentes de son enseignante associée</li> <li>- Récolter des notes</li> <li>- Répondre aux exigences universitaires</li> </ul> | Gestion des ressources<br><i>Bien ça a été vraiment de chercher des choses qui se font déjà. J'ai vraiment diminué mon niveau de création. J'ai cherché beaucoup sur internet, des choses existantes, clé en main. Surtout en lecture parce qu'en maths on avait le cahier.</i>                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                      | Métacognitives<br><i>Les projets de l'université c'est sûr que c'est important de les implanter, et mon projet en littérature je voulais implanter, on parle beaucoup des systèmes d'écriture, pis le projet est en lien avec ça, mais je me suis rendu compte qu'il fallait que je prenne le temps de bien implanter la première chose avant d'implanter mon projet qui va toucher ces traits-là. Alors j'ai décalé beaucoup, ça a été mon choix de dire « là ça je le garde</i> |

| Représentation de la difficulté                                                  | Intentions                                                                                                                                    | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                  |                                                                                                                                               | <p><i>pour la fin ». Univers social aussi, c'est une matière que j'ai eu à couper parce qu'il y a beaucoup de difficultés en français et maths et j'ai eu beaucoup de périodes de perdues alors, ça a pris le bord un peu.</i></p> <p><i>L'autre chose que j'ai faite, c'est malheureusement, j'ai abandonné... j'ai reculé un peu sur le travail en équipe, sur l'approche au complet. Par souci d'avoir des notes pour mon enseignante associée, par souci pour moi aussi, mon épuisement personnel. J'ai maintenu les équipes en place, mais j'ai fait moins de travail en équipe, surtout dans les exercices au niveau des mathématiques, j'ai commencé une approche beaucoup plus de l'enseignement explicite pour diminuer le travail en équipe.</i></p> <p><i>Affectives</i></p> <p><i>De m'obliger à prendre du temps pour moi je pense que c'est ça l'autre chose que j'ai fait, me dire « là ce soir, tu sais à peu près où tu t'en vas, fermes les livres, repose-toi, fait autre chose ».</i></p> |
| <p>3. Organisationnelle / psychologique</p> <p>(Préparation avenir / stress)</p> | <p>- Désir de s'établir dans une seule commission scolaire</p> <p>- Désir de s'établir dans une commission scolaire où il y a de l'emploi</p> | <p><i>Gestion des ressources</i></p> <p><i>C'était de voir les possibilités, on a déjà commencé à chercher sur internet.</i></p> <p><i>Cognitives</i></p> <p><i>De se dire « il faut commencer à chercher », probablement après la relâche ou même moi pendant la relâche, c'est ça, c'est de me dire « il faut chercher, il faut faire les démarches ».</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

En somme, la représentation que Justin se fait de ses difficultés est d'ordre organisationnel, psychologique et interactionnel. De par son choix de modifier le fonctionnement de la classe et d'utiliser un système de fonctionnement plus collaboratif pendant son stage, Justin avait d'emblée des intentions qui étaient fondées sur le fait que ce mode de fonctionnement allait être efficace en permettant aux élèves d'apprendre davantage et d'obtenir de meilleurs résultats, en plus que celui-ci corresponde à ses valeurs en tant qu'enseignant. Toutefois, ayant rencontré des difficultés fortement liées à ses projets, ses intentions se sont modifiées pendant le stage, pour éventuellement s'orienter davantage vers les attentes de son enseignante associée et de son programme universitaire dans le but de s'assurer de réussir son stage IV et ses autres cours tel que son cours de littérature. Afin de surmonter les principales difficultés rencontrées pendant son stage, Justin a principalement mobilisé des stratégies de gestion des ressources, affectives et cognitives. Il a également parfois mobilisé des stratégies métacognitives.

#### 4.4.6 Modèle d'action de Jonathan

Lors de son stage IV, Jonathan a rencontré des difficultés interactionnelles et organisationnelles. La première difficulté d'ordre interactionnel est en lien avec la gestion de classe et plus spécifiquement avec la capacité de Jonathan d'adopter le même style de gestion de classe que son enseignante associée, qui diverge des autres styles de gestion de classe expérimentés lors de ses stages précédents. Il explique la représentation de sa difficulté :

Ce n'était pas celui que j'avais expérimenté ou que je pensais que je pouvais moi-même expérimenter du moins. Je ne pensais pas que je pouvais être aussi sévère. C'est comme... tu fais un faux pas et puis tu as perdu ma confiance, pis il va falloir que tu travailles pour la rattraper. C'est vraiment très sévère, je ne suis pas quelqu'un comme ça de nature, mais reste que ça s'est quand même fait de façon naturelle, mais ça a été dur de me *minder* à faire « ouf... ok, je le fais ».

Deux intentions se trouvent derrière son choix de stratégies afin d'adopter le même style de gestion de classe que son enseignante associée. La première réside dans son désir de maintenir la même efficacité en termes de gestion de classe que son enseignante associée pendant le stage : « je me suis rendu compte que ça allait être plus de travail que je pensais d'avoir un groupe qui marche si bien, pis qui est si autonome, il fallait que je le garde ». La deuxième intention de Jonathan est d'instaurer et de maintenir un climat de confiance dans la classe :

C'est vraiment ça le but. [...]. Pour ne pas que ça tourne en dictature, il a fallu que ça devienne une relation de confiance qu'on établit en dialoguant. [...]. Pour maintenir le lien de confiance, on continue à être vraiment cohérent dans les conséquences.

Afin de surmonter cette difficulté, Jonathan a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et métacognitives (tableau 4.17).

La deuxième difficulté rencontrée par Jonathan est d'ordre organisationnel et représente en fait davantage des réflexions entourant l'utilisation de cahiers obligatoires pour enseigner certaines matières tel que l'explique Jonathan :

Je l'ai mis comme une difficulté, mais en fait c'est plus une réflexion. [...]. Je trouve que des fois dans les cahiers les exercices ne sont pas super bien faits. On est dans un milieu socio-économique extrêmement pauvre, on ne peut pas laisser des pages blanches dans ce cahier-là, les parents ils l'ont payé à la sueur de leur front, c'est niaisieux, mais je peux pas dire « ah, je l'aime pas cet exercice-là pour travailler la division par exemple, je vais faire soit une autre feuille ou... », non. Il faut que le cahier soit fait, pis ça, ça me contraint. [...]. C'est contraignant parce que je me pose des questions. Ce n'est pas si contraignant, c'est pas une si grande difficulté, mais j'ai beaucoup de questions sur l'efficacité de ça.

L'intention qui permet de mieux comprendre le choix des stratégies pour faire face à cette difficulté et à ce questionnement de la part de Jonathan est d'ordre éthique et se rapporte à l'obligation qu'il se met sur les épaules que le cahier soit rempli par respect pour les parents qui l'ont acheté. Il explique : « s'il est payé, je me dis « il faut qu'il

soit fait au moins à 80% ». Il faut le faire, il y a des contraintes du métier auxquelles je dois m'adapter ».

Afin de surmonter cette difficulté, Jonathan a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et affectives (tableau 4.17).

Enfin, la troisième difficulté rapportée par Jonathan est également d'ordre organisationnel et est plus spécifiquement liée à sa difficulté de piloter des SAÉ clés en main qu'il n'a pas lui-même élaboré. Cette difficulté est apparue à la suite d'un évènement qui s'est produit lors d'une de ses supervisions de stage :

J'ai utilisé un outil clé en main pour travailler les stratégies de lecture, pis j'ai *fouaré*, parce que j'ai suivi à la lettre qu'est-ce qui était là. Pis c'était pas moi, je ne comprenais même pas vraiment l'exercice, j'ai essayé de le faire faire aux élèves, ça n'a pas marché, j'étais en supervision, ok, ça a vraiment *fouaré* là.

La première intention derrière le choix de cette activité était que Jonathan désirait essayait quelque chose de nouveau pour sa deuxième supervision :

J'aurais pu faire le français le matin pis les maths l'après-midi, mais vu que ma superviseure m'avait déjà vue en maths, je me suis dit « ah, je vais faire ça, pis ça être un défi d'essayer de quoi de nouveau ». [...]. En même temps c'est à ça que ça sert [les supervisions]. Pis aussi j'ai une bonne confiance en ma superviseure de stage.

Toutefois, cette situation précise l'a amené à concevoir que l'utilisation d'outils ou de SAÉ clés en main était une difficulté pour lui, de manière plus générale, ce qui permet de mieux comprendre le choix de stratégies derrière sa deuxième intention qui a trait à l'apprentissage des élèves :

Ça m'a quand même insécurisé, normalement je suis quand même confiant. Ça m'a quand même rentré dedans [la supervision], de vraiment avoir complètement perdu l'attention des élèves, c'est quelque chose en-tout-cas avec ce groupe-là, qui m'était rarement arrivé. Alors je me suis dit « il ne faut pas que ça réarrive », par souci d'apprentissage pour eux, par respect pour eux et

par respect pour moi, il faut que je mette les bouchées doubles. Pis il ne faut pas que je laisse tomber les stratégies de lecture parce qu'il faut les voir.

Afin de surmonter cette difficulté, Jonathan a mobilisé des stratégies métacognitives, affectives, cognitives et de gestion des ressources (tableau 4.17).

Tableau 4.17. Modèle d'action de Jonathan.

| Représentation de la difficulté                   | Intentions                                                                       | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Interactionnelle<br>(Gestion du groupe-classe) | - Maintenir la même efficacité en gestion de classe que son enseignante associée | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>Quand j'ai vu que mon enseignante associée ça allait tellement bien dans sa classe, je me suis dit « wow, quel beau groupe ». Pis quand elle m'a dit « attend, c'est pas tout cru dans le bec avoir un beau groupe de même ». Elle n'a jamais été bête ou méchante avec moi. Elle a juste mis les points sur les « i ». Elle a dit « si tu veux ça, il faut que tu travailles pour ». [...]. Une fois que c'était installé, j'en ai parlé avec mon enseignante associée, pis elle m'a dit « il faut pas qu'ils pensent que tu es un monstre non plus, il faut que tu leur parles, que tu leur expliques pourquoi c'est ça les conséquences, pis pourquoi tu agis comme ça ». Alors c'est ce que j'ai fait.</i></p> |
|                                                   | - Instaurer et maintenir un climat de confiance                                  | <p>Métacognitives</p> <p><i>Moi j'essayais des affaires que j'avais lues, pis j'y allais avec des espèces de systèmes. Pis c'est pas que je ne crois pas aux systèmes d'émulation, j'y crois, mais c'est une approche qui m'avait jamais été enseignée, celle que j'ai vécue, mais qui est vraiment efficace. Puis qui ne brime pas les élèves parce que ça les brime une semaine, deux semaines, pis c'est fini. Je trouve que je l'ai</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

| Représentation de la difficulté                              | Intentions                                                                      | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              |                                                                                 | <i>surmonté dans le sens où mon esprit critique s'est développé par rapport à ce type de gestion de classe.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2. Organisationnelle<br>(Appropriation matériel pédagogique) | - Obligation de remplir le cahier par respect pour les parents qui l'ont acheté | Métacognitives<br><i>Ça enlève la motivation, c'est pour ça que je trouve que c'est une difficulté. Mais souvent la motivation passe par le prof, alors c'est peut-être moi aussi qui devrais être plus motivé par rapport au cahier, c'est toutes ces questions-là que je me pose. C'est pas tant une difficulté, c'est plus des remises en question.</i>                                                                          |
|                                                              |                                                                                 | <i>Je fais des exercices supplémentaires, on ne donne pas beaucoup de devoirs, mais reste que les élèves sont très autonomes dans leurs apprentissages, alors quand ils n'ont pas compris quelque chose ils me le disent. Je fais de la récupération avec eux parce qu'ils en veulent, pis là moi je prépare du matériel en lien avec qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris dans le cahier. Alors c'est une façon de surmonter ça.</i> |
|                                                              |                                                                                 | Gestion des ressources<br><i>Mon enseignante associée des fois elle en travaille avec moi certaines activités, alors ça me permet de contourner le cahier.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                              |                                                                                 | Affectives<br><i>J'essayais de rester plus positif par rapport au cahier. Ne pas montrer ce que je trouvais de négatif par rapport au cahier aux élèves.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 3. Organisationnelle                                         |                                                                                 | Métacognitives                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| Représentation de la difficulté      | Intentions                                                                                                                                                                          | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Appropriation matériel pédagogique) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Défi d'essayer quelque chose de nouveau lors de sa 2<sup>e</sup> supervision</li> <li>- S'assurer de l'apprentissage des élèves</li> </ul> | <p><i>J'ai continué à l'utiliser [l'outil clé en main], mais j'ai juste plus analysé les choses, j'ai mis beaucoup de choses de côté dans l'outil. Des fois ils disaient d'analyser 3 ou 4 textes, moi j'en laissais de côté, ou j'en prenais juste un, ou j'expliquais dans mes mots, ou je sortais un autre diagramme de mon cru. Mais dans le fond, j'ai juste vraiment plus analysé l'outil, pour l'adapter à ma sauce.</i></p> |
|                                      |                                                                                                                                                                                     | <p><i>Parce que d'habitude quand je construis le matériel, je n'ai pas besoin d'écrire « distribuer les feuilles aux élèves... » etc., mais quand c'est pas à moi, je me rends compte que oui, j'ai besoin de le faire.</i></p>                                                                                                                                                                                                     |
|                                      |                                                                                                                                                                                     | <p><b>Affectives</b></p> <p><i>Il ne faut jamais que je prenne pour acquis qu'une planif clé en main, ça me va. J'ai rarement du plaisir dans du clé en main. Mais il faut par contre que j'accepte le fait que je n'aurai pas le temps tout le temps de créer mon matériel.</i></p>                                                                                                                                                |
|                                      |                                                                                                                                                                                     | <p><b>Cognitives</b></p> <p><i>Pis je m'étais fait des étapes, pas une étape laborieuse avec l'intention pédagogique pis toute là, c'est toute écrit dans le document de toute façon, mais je me suis fait vraiment les étapes, pis ça a mieux été.</i></p>                                                                                                                                                                         |
|                                      |                                                                                                                                                                                     | <p><b>Gestion des ressources</b></p> <p><i>C'est ça que ma superviseure a dit « je pense que le clé en main tu l'as pas pratiqué avant, pis quand c'est quelque chose que tu n'as pas inventé et que ce n'est pas dans ta tête, il faut que tu le pratiques, il faut que tu fasses</i></p>                                                                                                                                          |

| Représentation de la difficulté | Intentions | Stratégies                                                                                                                                |
|---------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 |            | <i>l'exercice toi-même ». Chose que je n'ai pas faite, parce que d'habitude quand je crée mes exercices je ne fais pas les activités.</i> |

En somme, la représentation que Jonathan se fait de ses difficultés est d'ordre interactionnel et organisationnel. Les intentions de Jonathan permettent de voir que les élèves sont au centre de ses préoccupations en tant qu'enseignants par son désir d'instaurer un climat de confiance, de maintenir une aussi bonne gestion de classe que son enseignante associée, de faire les exercices dans le cahier obligatoire et de s'assurer que les élèves apprennent. Afin de surmonter les difficultés qu'il a rencontrées lors de son stage IV, Jonathan a principalement mobilisé des stratégies métacognitives et de gestion des ressources. De plus, il a parfois utilisé des stratégies affectives et rarement des stratégies cognitives.

#### 4.4.7 Modèle d'action de Corinne

Lors de son stage IV, Corinne a rencontré des difficultés économiques, organisationnelles et psychologiques ainsi qu'interactionnelles. D'abord, en lien avec ses difficultés économiques, Corinne explique que « le fait de faire un stage à temps plein, bien pour moi c'est automatiquement un congé sans solde, c'est sûr que je ne peux pas travailler, c'est sûr que je ne peux pas avoir aucune rémunération ».

Son intention permet de mieux comprendre les stratégies mobilisées pour surmonter cette difficulté, soit celle d'épargner en vue de son stage IV. Cette intention est d'ailleurs apparue bien avant que son stage débute :

C'est au début de mon bac. Dès que j'ai commencé, je savais que ça allait être une difficulté. Pis j'étais plus dans la recherche de solutions. Donc, dès le début j'ai été en recherche de solutions, qu'est-ce que je peux faire pour y arriver. Pis aussi, à un moment donné j'ai réalisé que j'avais un objectif qui était atteignable [terminer son bac].

Afin de surmonter cette difficulté, Corinne a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et affectives (tableau 4.18).

La deuxième difficulté mentionnée par Corinne est principalement d'ordre organisationnel, mais a également entraîné des difficultés psychologiques chez elle. Cette difficulté est en lien avec les exigences universitaires ajoutées à la charge de travail lors du stage. En plus, vu sa situation familiale, Corinne se sent parfois coupable de devoir faire ses travaux au lieu d'être avec sa famille, ce qui lui occasionne du stress, d'où le volet psychologique associé à cette difficulté : « j'inclue ma conciliation avec mes enfants, trouver du temps pour faire mes travaux, trouver le bon temps pour être avec mes enfants, le bon temps pour travailler ».

Deux intentions permettent de comprendre les stratégies choisies par Corinne pour faire face à cette difficulté. La première intention se trouve dans son désir d'être organisée puisqu'elle trouve cela rassurant : « au niveau de l'organisation, je suis comme un peu... des fois c'est un peu trop là. Mais ça, c'est dans toutes les sphères de ma vie. C'est un moyen pour moi de m'en sortir ». La deuxième intention de Corinne est de prendre de l'avance dans ses travaux.

Afin de surmonter cette difficulté, Corinne a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, cognitives, affectives et métacognitives (tableau 4.18).

Enfin, la troisième difficulté mentionnée par Corinne est d'ordre interactionnel entre elle et sa superviseuse de stage. Cette difficulté est apparue à la suite de sa première supervision de stage qui a créé un grand malentendu à la suite d'un échange de courriel : « elle m'a renvoyé un courriel en me disant qu'y fallait que je fasse preuve de plus d'ouverture. [...]. Je n'ai pas voulu créer cette situation-là, pis je ne portais pas de mauvaises intentions à personne non plus ».

Trois intentions se retrouvent derrière le choix de stratégies pour faire face à cette difficulté. D'abord, à la suite de la supervision où son enseignante associée et elle

n'étaient pas d'accord avec les interventions à mettre en place proposées par sa superviseure de stage, Corinne a écrit un courriel à sa superviseure avec l'intention d'exprimer l'opinion de son enseignante associée :

Ce n'était pas mon but de faire une histoire avec ça. Moi c'était juste que mon enseignante associée avait l'air plus ou moins d'accord à mettre ses solutions en place. Pis ma superviseure s'attendait à ce que je les mette en place et que je lui donne du feedback. Moi j'ai juste voulu lui dire « vous savez, mon enseignante ne semble pas vraiment d'accord avec les suggestions ». Mais bon, elle ne l'a pas pris comme ça.

Sa deuxième intention est de s'assurer de réussir son stage : « Je sais que c'est elle qui décide du résultat alors le but ce n'était pas du tout de me la mettre à dos. Surtout qu'elle m'a dit au téléphone que oui elle prenait en considération l'évaluation de mon enseignante associée, mais que c'est elle qui met la note ». La troisième intention de Corinne est fortement liée à la précédente, c'est-à-dire qu'en plus de vouloir s'assurer de la réussite de son stage, elle veut avoir une bonne note puisqu'elle envisage de débiter sa maîtrise après son baccalauréat :

Mon enseignante associée le sait que je veux faire ma maîtrise et veux, veux pas, quand tu veux faire ta maîtrise bien tes notes elles sont importantes. Pis moi j'ai toujours eu des bonnes notes dans mes stages, alors c'est sûr que pour moi, oui ma note compte. Si mon but c'était de finir mon bac pis j'ai fini mes études après pour le restant de ma carrière, bien probablement que si j'ai C ça ne me dérangerait pas. Mais là oui, ça me dérange.

Afin de surmonter cette difficulté, Corinne a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et affectives (tableau 4.18).

Tableau 4.18. Modèle d'action de Corinne

| Représentation de la difficulté     | Intentions               | Stratégies                                                                                                                  |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Économique<br>(Congé sans solde) | - Arriver financièrement | Gestion des ressources<br><i>Tous mes stages ont été planifiés, je me suis fait un petit compte de banque, pis j'ai mis</i> |

| Représentation de la difficulté                                          | Intentions                                                                 | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                          | à faire son stage IV                                                       | <p><i>mes économies dedans pour chacun de mes stages, parce que sinon, je n'y arrive pas.</i></p> <p><i>J'ai commencé à essayer de me trouver des petits contrats de tutorat. Pour pallier un petit peu, surtout dans les prochains mois, surtout cet été, ça va m'aider un petit peu.</i></p> <hr/> <p>Affectives</p> <p><i>Ça a plus ou moins fonctionné au début, je le faisais, mais comme je disais tantôt, j'étais plus comme « je vais aller jusqu'où je suis capable, pis je vais être fière de moi » [dans mon programme]. Mais à un moment donné quand j'ai vu que c'était vraiment sérieux pis que je me rendais de plus en plus loin, pis que je commençais à voir que c'était possible d'arriver à la fin, bien là c'est sûr que j'ai pris ça plus au sérieux.</i></p> |
| 2. Organisationnelle / psychologique (Charge de travail / découragement) | <p>- Se rassurer à travers l'organisation</p> <p>- Prendre de l'avance</p> | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>Mais c'est sûr que les fins de stage, les fins de session, j'ai besoin d'aide. J'ai de l'aide de mon conjoint, j'ai de l'aide de mes parents pour garder les enfants.</i></p> <hr/> <p>Cognitives</p> <p><i>Quand je m'assois, quand je planifie, je fais une liste de ce que j'ai à faire.</i></p> <hr/> <p>Affectives</p> <p><i>Pis des fois quand je suis découragée, je la regarde [ma liste]. Pis je me dis « ah, ben j'ai ça de faite! ». Je regarde mon échéancier souvent, à tous les jours, des fois quand je fais un travail pis que ça ne sort pas, je vais regarder mon échéancier pis c'est comme</i></p>                                                                                                                          |

| Représentation de la difficulté                                | Intentions                                                                                                                                              | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                |                                                                                                                                                         | <p><i>une façon pour moi de détourner mon attention pour après revenir à mon travail, on dirait que ça me rassure. Je joue beaucoup avec cette feuille-là. C'est important pour moi.</i></p> <p><i>Quand que je suis chez nous pis que je commence à tourner en rond, que je n'ai pas d'idées pis que ça sort pas, on dirait que c'est comme un signe pour moi qu'il faut que je change de place. Pis là je vais travailler à la bibliothèque.</i></p> <hr/> <p>Métacognitives</p> <p><i>Quand je me donne des échéanciers personnels, parce que j'ai des échéanciers de l'université, mais je me donne des échéanciers personnels aussi. Bien là je réussis à trouver une façon de m'en sortir.</i></p>                              |
| <p>3. Interactionnelle<br/>(Relation avec la superviseure)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifier une situation</li> <li>- Réussir son stage</li> <li>- Avoir une bonne note dans son stage</li> </ul> | <p>Métacognitives</p> <p><i>C'est sûr que quand elle est venue, je ne me suis pas braquée contre elle. J'ai faite l'étudiante correcte qui accepte les critiques. [...]. Puis mon enseignante associée m'a demandé de lui en parler. Je lui ai écrit un courriel, mais des fois quand on veut parler, c'est mieux de le faire verbalement que par écrit. Pis ça je pense que ça a été difficile entre moi et ma superviseure. Je veux dire ça aurait peut-être été plus facile qu'on se parle de vive voix parce que quand on veut parler d'un problème pis qu'on fait ça par courriel, on ne sait jamais sur quel ton l'autre personne va le prendre. [...]. Pis après on a fini par se parler là au téléphone. [...]. Parce</i></p> |

| Représentation de la difficulté | Intentions | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 |            | <i>que je voyais que le ton du courriel montait. Ce n'était plus agréable. [...]. Finalement, on est venues à un consensus d'essayer de mettre des interventions en place, mais pas pour tout le groupe, pour une partie du groupe.</i>                                                                                              |
|                                 |            | Gestion des ressources<br><i>Quand j'en ai reparlé avec mon enseignante associée elle était plus ou moins d'accord, elle me disait ses raisons, alors moi je les prenais en considération, j'ai voulu le dire à ma superviseure, et là s'est enchainé une conversation par courriel qui a été mal pris d'un bord pis de l'autre.</i> |
|                                 |            | Affectives<br><i>C'est sûr que moi je ne suis pas d'accord avec elle, mais je ne lui ai pas dit. C'est moi l'étudiante, pis c'est elle la superviseure.</i>                                                                                                                                                                          |

En somme, la représentation que Corinne se fait de ses difficultés est d'ordre économique, organisationnel/psychologique et interactionnel. Bien que les intentions de Corinne soient diverses, elles se rapportent toutes à l'idée de l'aider à passer à travers son stage de manière à le réussir. Par exemple, afin de réussir son stage, elle doit être capable d'assumer financièrement cette période sans salaire. De plus, elle désire prendre de l'avance dans ses travaux et maintenir une bonne organisation afin de passer au travers de son stage. Enfin, les intentions liées à la difficulté relationnelle avec sa superviseure de stage permettent clairement de concevoir cette intention de réussite du stage. Afin de surmonter ses difficultés, Corinne a principalement mobilisé des stratégies de gestion des ressources. Ensuite, elle a mobilisé à fréquence semblable des stratégies métacognitives et affectives. Enfin, elle n'a que rarement mobilisé des stratégies cognitives.

#### 4.4.8 Modèle d'action de Geneviève

Lors de son stage IV, Geneviève a rencontré des difficultés interactionnelles. Elle a rencontré une première difficulté interactionnelle avec une collègue qui est entrée dans sa classe sans avertir pour parler à ses élèves d'un évènement spécial auquel ils allaient assister :

Dans ma tête je me dis « mais tu ne peux pas arriver juste comme ça ». Elle ne me regardait pas, on avait aucun contact visuel. Puis elle donne des consignes, mais son discours était tellement moralisateur pour les élèves. Au début, les élèves étaient super excités, ils levaient la main, pis ils parlaient sans lever la main aussi là. Pis là à la fin, ils étaient tous écrasés... je ne sais pas s'ils comprenaient vraiment ce qui se passait, c'est plus l'énergie qui n'était pas bonne. Puis elle s'est mise à donner les consignes pour le spectacle qui allaient en sens inverse de ce que j'avais dit moi.

À la suite de cet incident, Geneviève n'avait qu'une intention, soit de rappeler et maintenir les consignes qu'elle avait préalablement dites aux élèves :

Je n'ai pas dégradé ce qu'elle avait dit, mais je suis revenue sur les consignes « tu sais c'est moi qui décide, moi je vous dis, je vais regarder comment vous êtes pendant le spectacle, pis je trouve que tu es assez calme, là on va pouvoir danser ».

Afin de surmonter cette difficulté, Geneviève a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives (tableau 4.19).

La deuxième difficulté interactionnelle rencontrée par Geneviève est liée à la gestion de classe et plus spécifiquement à des difficultés relationnelles vécues avec un élève en particulier. Elle explique :

Moi c'est cette attitude-là que j'ai de la misère avec. Ça vient me chercher, c'est viscéral. Ça m'insulte au plus haut point, pis j'ai juste le goût de faire « eille, arrête! Là, ça va faire! ». Mais lui c'est pas rationnel, il va essayer de grappiller un peu pour que ce soit lui qui aille le dernier mot. Pis là c'est ça, il a commencé à m'irriter très, très, très intensément.

L'intention derrière le choix de stratégies afin de faire face à cette difficulté est que Geneviève ne veut pas faire de traitement de faveur pour un élève en particulier :

Acheter la paix une fois de temps en temps ça va. Mais moi, je regardais les autres, pis je me disais que ce n'est pas vrai que lui il devrait avoir plus, il est capable, surtout avec la médication, on était capable de parler un peu avec lui pis de le ramener, c'est sûr qu'à partir d'un certain point il n'est pas *ramenable*, mais avant dès qu'il commençait sa crise, c'était fini, alors que maintenant il est capable de se contrôler un peu. Alors là je me dis « ok maintenant il est capable, donc il n'a pas de raison qu'il aille un traitement de faveur ».

Afin de surmonter cette difficulté, Geneviève a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et affectives (tableau 4.19).

Enfin, la troisième difficulté interactionnelle mentionnée par Geneviève se rapporte également à la gestion de classe lors des moments d'enseignement et d'activités en grand groupe. Geneviève explique que les élèves ont beaucoup de difficulté à maintenir leur concentration et ils demandent souvent quand ils auront le droit d'aller jouer :

Ils m'interrompaient constamment. C'était comme quand ils réagissent à ce que je dis, quand c'est dans le sujet c'est correct, ça me dérange moins, mais là, c'était tout le temps là même question : quand est-ce qu'on va aller jouer? C'était vraiment un après l'autre, constamment, pis des fois il y en avait plusieurs qui le disaient en même temps.

L'intention derrière le choix de stratégies de Geneviève afin de surmonter cette difficulté est qu'elle ne veut pas avoir besoin d'arrêter l'activité en cours de route. Elle explique qu'elle aimerait :

Trouver un moyen pour que justement je n'aille pas besoin d'arrêter une activité. Les élèves s'en rendent pas compte que j'arrête une activité, c'est quand moi je me rends compte que ça ne marche plus et que je ne serai pas capable de les ramener que j'arrête. Pour eux, on dirait que c'est déjà terminé. Donc, j'aimerais ça être capable d'intervenir avant.

Afin de surmonter cette difficulté, Geneviève a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources, affectives et cognitives (tableau 4.19).

Tableau 4.19. Modèle d'action de Geneviève.

| Représentation de la difficulté                       | Intentions                | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Interactionnelle<br>(Conflit avec une enseignante) | - Maintenir ses consignes | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>J'ai attendu, j'en ai parlé cette semaine [à son enseignante associée]. Parce que sur le coup ça m'a passé par l'esprit, mais je me sentais encore un peu tout croche alors je me suis dit « je vais attendre un peu ». [...]. Elle m'a dit qu'elle était ce genre de personne et elle m'a dit « je ne suis même pas étonnée qu'elle ait fait ça ». Alors là, je me suis sentie un peu moins mal.</i></p>                                                                                                                                            |
|                                                       |                           | <p>Métacognitives</p> <p><i>Ouais, bien pas nécessairement la confronter, mais sûrement que pour elle il ne s'est rien passé de vraiment grave. Pis moi c'est vrai je ne la connais pas. Pis les élèves non plus. Donc, je pense que je vais peut-être plus juste adopter une attitude qui va être un peu plus solide avec elle, moins conciliante, je pense que je vais ajuster mon attitude pis la manière que je la perçois aussi parce que si elle est comme ça pis ce n'est pas contre moi, mais dans ce cas-là, bien je n'ai pas vraiment de raison de me sentir comme ça.</i></p> |
|                                                       |                           | <p>Affectives</p> <p><i>Je pense que ça va être un effort constant, c'est un peu dans ma personnalité de m'en faire pour rien, je suis comme ça, alors j'essaye justement de me donner du lousse parce que sinon je finis par être à bout pis je me tolère plus.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2. Interactionnelle                                   |                           | Métacognitives                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

| Représentation de la difficulté | Intentions                                                 | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Relation avec les élèves)      | - Pas de traitement de faveur pour un élève en particulier | <p><i>Non, pour tout le monde. On voulait vraiment uniformiser le groupe parce que côté comportement il y a vraiment juste lui qui était très à l'extérieur du groupe pis qui avait ses propres interventions. Bon il y a d'autres qui peuvent être problématique, mais en général ça va bien. Alors on voulait avoir les mêmes interventions pour tout le groupe. Avoir les mêmes mots pour tout le monde. Pis pour pas que les autres trouvent ça injuste. [...]. On a essayé de voir c'était quoi le levier qu'on avait, pis en faisant des essais erreurs et on voulait que justement, ce soit pareil pour tout le monde, donc on s'est dit « on va couper sur quelque chose que tout le monde aime ». Donc, la période de jeux libres, tout le monde aime ça beaucoup. Pis à quelque part, bien ça prévient les autres comportements aussi.</i></p> |
|                                 |                                                            | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>Quand il allait demander à la TES, pis qu'elle disait non, pis là il venait me voir, pis je savais ce qu'elle avait dit, bien moi aussi c'est non. On s'arrangeait pour avoir la même décision. Tout le temps. Pis même si on n'était pas nécessairement d'accord, on la gardait, pis après ça on en reparlait.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                 |                                                            | <p>Affectives</p> <p><i>J'essaie de me parler positivement. Parce que justement le fait de ne pas vouloir lui en laisser jamais, des fois il faut que je sois capable de le récompenser aussi. Même si ça lui donne un petit peu plus que les autres. Parce que je suis capable de donner un peu</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

| Représentation de la difficulté                           | Intentions                                           | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                           |                                                      | <p><i>plus aux autres. On dirait que lui il a perdu toutes ses chances dans ma tête alors moi il faut que je me fasse violence et que je me dise « non, là il l'a vraiment mérité, il a vraiment travaillé fort, pis oui il a eu un écart, mais c'est pas si grave que ça ».</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>3. Interactionnelle<br/>(Gestion du groupe-classe)</p> | <p>- Ne pas arrêter l'activité en cours de route</p> | <p>Métacognitives</p> <p><i>J'ai essayé. Ça fonctionne avec les plus vieux. J'ai fait beaucoup de suppléance, pis je sais que ça marche avec les vieux. Donc, je me suis dit qu'au lieu de juste arrêter de parler pour avoir le silence parce qu'ils sont trop jeunes pour comprendre que si j'attends leur silence avant de recommencer à parler, je dois verbaliser les choses. Alors je suis allée en sens contraire un peu là, pis j'ai plus pris en charge. Dans le fond, je les ai arrêtés, pis c'est moi qui a dirigé comment je me sentais à la place que ça vienne d'eux. Pis à quelque part, on les pousse à faire ça aussi, quand j'ai réfléchi j'ai dit « bon, on leur demande de verbaliser comment ils se sentent, mais nous on ne le fait jamais ». Alors j'ai fait un essai et ça a marché.</i></p> <p><i>Je suis du genre à beaucoup réfléchir pis dans le fond à voir les possibilités que j'aurais pu faire. C'est tout mon processus réflexif, je trouve que c'est une bonne habitude à prendre, je le fais maintenant automatiquement donc, je trouve ça bien.</i></p> <p>Gestion des ressources</p> <p><i>Je mettais le Timetimer. [...]. Je parle beaucoup avec mon enseignante associée et</i></p> |

| Représentation de la difficulté | Intentions | Stratégies                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 |            | <i>avec la TES. [...]. J'utilisais aussi beaucoup les mains animées.</i>                                                                                             |
|                                 |            | Affectives<br><i>Pis je reconnais que bon je suis pas toujours adéquate, je suis là pour apprendre pis à quelque part, il ne faut pas que je m'en fasse avec ça.</i> |
|                                 |            | Cognitives<br><i>J'utilisais aussi toujours les mêmes mots, position d'écoute, etc. pour qu'ils comprennent.</i>                                                     |

En somme, la représentation que Geneviève se fait de ses difficultés est d'ordre interactionnel. Ses intentions sont essentiellement en lien avec la gestion de classe que ce soit le maintien de ses consignes, les interventions auprès des élèves et le maintien de l'attention des élèves pendant les activités en grand groupe. Ses intentions sont souvent axées sur l'importance qu'elle accorde à instaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage et équitable pour tous les élèves. Afin de surmonter ses difficultés, Geneviève mobilise toujours des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et affectives. Elle utilise rarement des stratégies cognitives.

#### 4.4.9 Modèle d'action de Mireille

Lors de son stage IV, Mireille a rencontré des difficultés interactionnelles. La première difficulté interactionnelle est en lien avec la divergence entre les commentaires reçus de la part de son enseignante associée et de sa superviseure de stage lors d'une de ses supervisions. Cette difficulté témoigne également de la relation difficile qui s'est établie entre Mireille et son enseignante associée lors du stage. Elle explique :

Quand j'ai eu ma supervision, mon enseignante associée avait déjà envoyé les documents qui me concernaient [à ma superviseure], mais elle ne me les avait

pas montrés. [...]. Pis là mon enseignante associée de dire « ah, c'est vrai, je te l'ai pas montré, mais ce sont toutes des choses qu'on a discutées ». Pourtant ce n'était pas vrai, tout ce qui était écrit dans mon rapport c'était pas comme elle [sa superviseure] l'avait vu [pendant sa supervision], c'était l'inverse. Mais finalement ma superviseure de stage m'a fait signer un contrat comme quoi elle allait venir me voir trois fois, que mon stage était à risque.

Deux intentions permettent de mieux comprendre le choix de stratégies de Mireille afin de faire face à cette difficulté. D'abord, Mireille ne veut pas échouer son stage IV :

Ma superviseure je l'ai revu entre temps, je lui en ai parlé pis elle semblait dire que ça va être pas si mal, que je devrais m'en sortir, pas avec une forte note, mais passer. C'est malheureux parce que je pense que je mérite plus, je travaille très fort, mais ce n'est pas grave parce que si je vais à la maîtrise et je réussis à passer, c'est ça mon but.

La deuxième intention de Mireille est de répondre aux attentes de son enseignante associée et de sa superviseure de stage en expliquant qu'elle essaie « d'être la plus parfaite possible », mais que cela est difficile puisque les attentes de son enseignante associée changent continuellement.

Afin de surmonter cette difficulté, Mireille a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives (tableau 4.20).

La deuxième difficulté interactionnelle rapportée par Mireille est en lien également en lien avec la relation entre elle et son enseignante associée. Mireille considère que celle-ci ne veut pas discuter de son progrès ou des éléments à améliorer durant son stage :

J'ai juste demandé à mon enseignante associée si elle trouvait que je m'étais améliorée en lien avec les choses qui étaient dans le contrat depuis ma supervision. Pis elle a dit « écoute, je n'ai pas vraiment le temps de t'en parler maintenant ». Elle ne voulait pas m'en parler et elle essayait de sous-entendre que c'était parce qu'il y avait une autre personne dans le local. Elle trouve que c'est du professionnalisme dans sa tête, mais en même temps, c'est parce qu'elle sait qu'elle me dit juste des choses négatives pis elle ne veut pas que les autres voient qu'elle me traite comme ça.

Deux intentions se trouvent derrière le choix de stratégies de Mireille. D'abord, sa première intention est simplement d'accepter la situation qu'elle vit avec son enseignante associée : « à un moment donné je ne peux pas me fâcher tout le temps ». Sa deuxième intention est encore de tenter de répondre aux attentes de son enseignante associée et de sa superviseuse de stage. Elle explique qu'elle essaie « d'être dans la perfection du plus de monde possible ».

Afin de surmonter cette difficulté, Mireille a mobilisé des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives (tableau 4.20).

Enfin, la troisième difficulté interactionnelle de Mireille est également en lien avec son enseignante associée. Cette fois, la difficulté réside dans le fait qu'elle réalise que plusieurs collègues ne s'entendent pas bien avec son enseignante associée, ce qui occasionne certaines situations plus délicates telle que celle-ci :

Une enseignante est venue dans le bureau pendant que ma prof était là et elle m'a demandé si je pouvais venir voir quelque chose dans sa classe. Je trouvais ça un peu étrange, mais je suis allée et quand on s'est éloignées elle m'a dit « je ne voulais pas qu'elle entende ». Elle a dit « c'est parce qu'elle a donné un site internet à ma collègue et moi j'aimerais aussi m'en servir. Est-ce que tu sais duquel elle parle? ». Elle m'a dit « je ne peux pas redemander à ton enseignante associée, je ne peux pas lui redemander parce qu'elle va me prendre pour une niaiseuse ».

L'intention de Mireille derrière son choix de stratégies face à cette situation est de ne pas échouer son stage en ayant des enseignantes de son côté : « c'est comme pour me *backer*. C'est comme un *backup* ». Elle explique qu'en cas d'échec de son stage, elle pourrait avoir recourt à des lettres de ces enseignantes informant l'université de l'aide qu'elle leur a procurée, de sa compétence en tant qu'enseignante et du caractère particulier de son enseignante associée.

Afin de surmonter cette difficulté, Mireille a mobilisé des stratégies de gestion des ressources et métacognitives (tableau 4.20).

Tableau 4.20. Modèle d'action de Mireille.

| Représentation de la difficulté                                | Intentions                                                                                                                                                                  | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Interactionnelle<br>(Relation avec l'EA et la superviseure) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas échouer son stage IV</li> <li>- Répondre aux attentes de son enseignante associée et de sa superviseure de stage</li> </ul> | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>En lien avec ça, j'ai été voir mon médecin, il m'a fait un papier, comme quoi que c'est ma situation médicale qui ne me permet pas d'être au maximum de mon plein potentiel. Avec ça l'université ils ne vont pas me couler, alors même si mon enseignante associée me coule, même si elle voudrait me mettre une mauvaise note ou de quoi, avec ce papier-là, ils ne peuvent pas. Alors ils vont juste me reporter mon stage. À ce moment-là, moi je peux décider de le reporter autant de fois que je veux quand je vois que la situation n'est pas bonne. Alors ça me protège un peu.</i></p> |
|                                                                |                                                                                                                                                                             | <p><i>Je ne savais plus trop, alors j'ai décidé de mettre cartes sur table, d'aller lui parler [à ma superviseure].</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                |                                                                                                                                                                             | <p>Métacognitives</p> <p><i>J'ai décidé que de toute façon, soit que je règle le problème pis que je lui demande [à ma superviseure], soit que je vois que ça ne va pas et que j'abandonne le stage au lieu de niaiser. Si je vois que les deux ne sont pas de mon bord pis qu'il n'y a rien à faire, à un moment donné l'effort ne vaut pas la peine.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                |                                                                                                                                                                             | <p>Affectives</p> <p><i>J'ai utilisé beaucoup la résilience... pour passer à travers. Mais il y a des moments où je me suis dit « je ne suis plus capable », je ne voulais même plus y aller, j'étais tellement découragée, j'avais peur parce que je voyais</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

| Représentation de la difficulté                                | Intentions                                                                         | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                |                                                                                    | <i>ma santé qui se dégradait. Mais j'ai réussi à passer au travers, mais c'était vraiment dur.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2. Interactionnelle<br>(Relation avec l'EA et la superviseure) |                                                                                    | Gestion des ressources<br><i>J'en ai parlé au prof d'anglais, pis à la stagiaire d'anglais aussi. Je leur ai fait lire [le rapport de son enseignante associée] pour qu'ils me disent qu'est-ce qu'ils en pensent, la stagiaire était vraiment mal à l'aise, elle était comme « tu ne peux pas écrire ça de quelqu'un », c'était vraiment des choses méchantes. [...]. Ça m'offre du support. Parce qu'ils m'offraient du feedback constructif, quelque chose que j'aurais voulu faire avec plus de monde.</i>                                                                                                                                                                          |
|                                                                | - Accepter la situation                                                            | Métacognitives<br><i>À un moment donné je lui ai dit que j'appréhendais quand elle me faisait des commentaires parce que c'était difficile à prendre parce qu'il y avait peu de positif, mais en même temps je comprends, c'est sur le négatif qu'il faut travailler. Mais quand qu'il n'y a jamais rien de positif, ça reste difficile. Je lui ai exprimé ça, mais ses commentaires n'ont pas changé pour autant, pis elle s'est jamais excusée pis rien. Pis de voir qu'il y a des choses carrément méchantes ou mensongères qui sont écrites dans mon rapport, vraiment ça corroborait mon idée que c'est malhonnête. Alors moi je n'ai pas l'intention de la confronter sur ça.</i> |
|                                                                | - Répondre aux attentes de son enseignante associée et de sa superviseure de stage | Affectives<br><i>Je n'ai pas encore osé lire le document parce que je trouve ça vraiment très destructeur pour moi. Alors je me suis dit, je vais attendre</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

| Représentation de la difficulté                             | Intentions                    | Stratégies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                             |                               | <i>à la semaine de relâche parce que je vais avoir le temps de me calmer et de lui pardonner et de me sentir moins fâchée.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3. Interactionnelle<br>(Conflit de personnalités avec l'EA) | - Ne pas échouer son stage IV | <p>Gestion des ressources</p> <p><i>J'en ai discuté avec elles [deux enseignantes], pis elles m'ont dit qu'elles me comprenaient et je leur ai dit « si jamais ça ne se passe pas bien avec mon stage, est-ce que vous seriez prêtes à me faire un document qui montre ça ». [...]. C'est seulement une lettre, pis elles signeraient seulement quand j'aurais fini mon stage, ça n'aurait pas rapport à retourner dans le milieu, seulement à l'université. [...]. Je suis allée en parler à ma superviseure pis je lui ai dit que telles personnes, mais je ne lui ai pas dit qui, mais que des personnes étaient prêtes à signer une lettre.</i></p> <p>Métacognitives</p> <p><i>Mais finalement, je ne leur en ai pas demandé de lettre. Comme ma superviseure m'avait dit que ce n'était pas nécessaire, je me suis dit « si jamais je me retrouve en révision de note, je pense que je me pointerai à l'école et je leur demanderai ».</i></p> |

En somme, la représentation que Mireille se fait de ses difficultés est d'ordre interactionnel et plus spécifiquement au regard de sa relation avec son enseignante associée. Les intentions derrière le choix de stratégies de Mireille se rapportent particulièrement à son désir de trouver des manières de contourner l'évaluation de son enseignante associée si celle-ci choisit de la faire échouer son stage. Bien que certaines de ses intentions sont de tenter de répondre aux attentes de son enseignante associée et de sa superviseure de stage, Mireille met beaucoup d'énergie à tenter de trouver des

moyens pour limiter ses chances d'échouer son stage. Afin de surmonter ses difficultés, Mireille a mobilisé principalement des stratégies de gestion des ressources et métacognitives en plus de certaines stratégies affectives.

#### 4.4.10 Synthèse des difficultés et stratégies en stage IV

En guise de synthèse, le tableau 4.21 présente un résumé des difficultés rencontrées et des stratégies mobilisées par les stagiaires lors de leur stage IV. Les résultats sont présentés en suivant la récurrence d'apparition dans le tableau de chaque participant. Tout comme pour les résultats issus de l'analyse pour les trois premiers stages, les résultats témoignent d'une prédominance des difficultés organisationnelles et interactionnelles. Toutefois, bien que les résultats illustrent que les stratégies de gestion des ressources soient encore celles priorisées par les stagiaires en stage IV, l'apparition d'un plus large éventail de stratégies apparaît dans l'analyse des modèles d'action des stagiaires. En effet, il est possible de remarquer que l'ensemble des quatre grands types de stratégies d'apprentissage soient mobilisées pour tenter de surmonter les difficultés lors du stage IV, notamment les stratégies cognitives ressortent davantage en stage IV que dans les propos des participants concernant les trois premiers stages. Les résultats montrent également que les stagiaires doivent généralement mobiliser plus d'un type de stratégie d'apprentissage pour surmonter une difficulté rencontrée en stage. L'utilisation de plusieurs stratégies différentes semblent être attribuable au contexte dans lequel les stagiaires se trouvent, c'est-à-dire en fonction de l'évolution de la situation et de l'intention des stagiaires dans chaque situation.

Tableau 4.21. Principales difficultés et stratégies en stage IV.

| Participants | Difficultés principales                       | Stratégies principales mobilisées                                             |
|--------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Isabelle     | 1. Organisationnelles<br>2. Interactionnelles | 1. Gestion des ressources<br>2. Affectives et cognitives<br>3. Métacognitives |
| Agnès        | 1. Organisationnelles                         | 1. Gestion des ressources et affectives                                       |

| Participants | Difficultés principales                                                 | Stratégies principales mobilisées                                             |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
|              |                                                                         | 2. Métacognitives<br>3. Cognitives                                            |
| Amélie       | 1. Organisationnelles<br>2. Interactionnelles                           | 1. Gestion des ressources et cognitives<br>2. Affectives et métacognitives    |
| Maryse       | 1. Organisationnelles<br>2. Interactionnelles                           | 1. Gestion des ressources<br>2. Cognitives<br>3. Métacognitives et affectives |
| Justin       | 1. Organisationnelles<br>2. Interactionnelles<br>3. Psychologiques      | 1. Gestion des ressources<br>2. Affectives et cognitives<br>3. Métacognitives |
| Jonathan     | 1. Organisationnelles<br>2. Interactionnelles                           | 1. Gestion des ressources et métacognitives<br>2. Affectives<br>3. Cognitives |
| Corinne      | 1. Économiques, organisationnelles, interactionnelles et psychologiques | 1. Gestion des ressources et affectives<br>2. Métacognitives<br>3. Cognitives |
| Geneviève    | 1. Interactionnelles                                                    | 1. Gestion des ressources, métacognitives et affectives<br>2. Cognitives      |
| Mireille     | 1. Interactionnelles                                                    | 1. Gestion des ressources et métacognitives<br>2. Affectives                  |

#### 4.5 Analyse horizontale et constats généraux des cas

La section qui précède a exposé l'analyse verticale des résultats des neuf cas au regard de leur parcours de persévérance (objectif 1) et des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées (objectifs 2 et 3). Tel que mentionné au début du chapitre, cette section représente le premier registre d'analyse. Afin de compléter ce chapitre, la prochaine section porte un regard d'ensemble sur les résultats à travers une analyse horizontale de ceux-ci. Les constats généraux qui émanent représentent le deuxième registre d'analyse. Ce deuxième registre offre un regard complémentaire au

premier puisqu'il permet de faire ressortir les similitudes et les différences à travers les résultats, ce qui permet d'atteindre une meilleure compréhension du parcours de persévérance des stagiaires. D'ailleurs, ce regard transversal représente une force de l'étude de cas multiple (Stake, 2006, Pelletier, 2013). Cette section présente d'abord les résultats saillants en lien avec le parcours de persévérance des stagiaires de l'étude, les difficultés principales rencontrées par les stagiaires à travers l'ensemble des quatre stages ainsi que les stratégies principales mobilisées pour surmonter les difficultés qu'ils ont rencontrées. Elle se termine par l'exposition des intentions principales qui ont orienté le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires. Cette section a pour but de contribuer à répondre de manière plus approfondie au troisième objectif de la recherche ainsi que de mettre la table pour le chapitre suivant qui s'attardera à la discussion des résultats issus de cette thèse.

#### 4.5.1. Résultats saillants du parcours de persévérance

L'analyse des résultats en lien avec le parcours de persévérance permet de constater que cinq participants ont fait un retour aux études pour devenir enseignants, quatre participants envisagent de débiter une autre formation dès l'automne suivant l'obtention de leur diplôme, trois participants ont reçu un diagnostic de trouble de santé mentale ou de trouble déficitaire de l'attention pendant leur formation initiale et trois participants ont interrompu leurs études et/ou étudié à temps partiel pendant un certain temps au cours de leur formation. De plus, il est possible d'identifier plusieurs contextes différents dans lesquels les participants ont effectué leurs stages, dont au préscolaire, en orthopédagogie, à l'étranger et dans des écoles spécialisées en musique ou pour élèves ayant une déficience physique pour n'en nommer que quelques uns. La diversité des profils des participants et des contextes de stage était non seulement souhaitée dans le cadre de cette recherche qualitative/interprétative afin d'étudier diverses facettes de la persévérance, les résultats soutiennent la prémisse que la singularité des profils a teinté le parcours de persévérance des stagiaires. Par exemple, chez les stagiaires en situation de handicap, des difficultés rencontrées propre à leur

situation ressortent comme ayant eu une influence sur leur désir de poursuivre leur formation en enseignement, notamment à la suite de difficultés rencontrées en lien avec la divulgation de leur handicap, le manque d'ouverture de la part des formateurs et l'absence de mesures d'accommodements lors des stages. Un exemple par rapport au contexte de stage pourrait être celui d'Agnès qui a eu de la difficulté à s'adapter au rythme accéléré d'apprentissage des élèves de son école de stage IV spécialisée en musique, ce qui a eu une incidence sur son parcours de persévérance entraînant des questionnements au sujet de la réussite de son stage et sur son désir et sa capacité à enseigner auprès de cette population.

Par ailleurs, les résultats indiquent que pour la majorité des stagiaires, le stage III ou IV représente celui qu'ils ont trouvé le plus difficile de leur formation. De plus, les participants rapportent que le stage le plus difficile correspond à celui durant lequel ils ont rencontré le plus de difficultés. En effet, un élément qui ressort des résultats individuels est qu'à l'exception d'un stagiaire (Jonathan), le stage que les participants considèrent comme ayant été le plus difficile représente toujours celui où ils ont rencontré le plus de difficultés et où ils ont mobilisé le plus de stratégies différentes. À travers l'analyse du parcours de persévérance des stagiaires de l'étude, avant même d'analyser les difficultés rencontrées en stage, il est possible de remarquer que le stage considéré comme étant le plus difficile représente, en rétrospective à la fin de leur parcours, celui qui leur a demandé le plus d'efforts pour continuer à persévérer dans leur programme. Ceci corrobore les résultats de l'analyse des difficultés rencontrées en stage et des stratégies mobilisées pour les surmonter.

Enfin, l'analyse des résultats permet de constater que quatre participants indiquent que malgré la rencontre de difficultés, et même plus de difficultés qu'anticipées en entrant dans le programme, ils n'ont jamais vraiment remis en question leur choix de carrière. Les cinq autres stagiaires expliquent plutôt que rendu en troisième ou quatrième année de baccalauréat, ils étaient rendus trop loin dans leur cheminement pour choisir

d'abandonner leurs études. Ces participants sont également ceux qui tendent à être moins sûr de persévérer dans la profession. Toutefois, qu'ils soient sûr à 100% de poursuivre leur carrière en enseignement ou pas, tous désirent tenter l'expérience d'un premier contrat en enseignement afin de s'essayer dans la profession. Certaines nuances à ce propos émanent en ce sens que certains participants (Agnès, Corinne, Mireille) désirent poursuivre leurs études à la maîtrise ce qui limitera possiblement leurs disponibilités pour travailler en milieu scolaire ou encore dans le cas de Corinne, elle semble être en réflexion concernant sa décision de quitter son emploi permanent d'éducatrice en service de garde pour débiter sa carrière à titre d'enseignante où son manque d'ancienneté la ramènera dans un emploi à statut précaire.

Somme toute, les résultats de la présente recherche laissent présager que la délimitation de la persévérance, l'approche méthodologique privilégiée et la posture compréhensive de la chercheuse a permis de produire des résultats riches pour mieux comprendre la persévérance de stagiaires en enseignement.

#### 4.5.2 Principales difficultés rencontrées en stages

L'analyse des résultats a permis de faire ressortir que deux types de difficultés principales sont rencontrées en stage, soit les difficultés organisationnelles et interactionnelles (tableaux 4.11 et 4.21). Sur le plan organisationnel, comme entendu dans le cadre conceptuel, les difficultés se rapportent essentiellement aux difficultés liées aux caractéristiques du programme d'études. Celles-ci sont non seulement en lien avec les exigences et les travaux spécifiques aux stages, mais se rapportent également aux exigences universitaires dans le cadre d'autres cours suivis en concomitance avec les stages ainsi qu'en lien avec l'évaluation omniprésente lors des stages (voir tableau 4.22 pour exemples). De plus, des difficultés liées à l'appropriation des programmes, méthodes, matières et matériel pédagogique ressortent. En ce qui a trait aux difficultés interactionnelles, celles-ci se rapportent essentiellement aux difficultés sur le plan

relationnel vécues au sein de la triade (stagiaire, enseignant associé et superviseur) ainsi qu'en lien avec la gestion de classe (voir tableau 4.22 pour exemples).

Tableau 4.22. Synthèse des difficultés rencontrées en stages.

| Types de difficultés | Mots-clés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organisationnelles   | Atteinte des exigences; planification; charge de travail; gestion du temps/horaire; appropriation programmes/méthodes/matières/matériel; rythme d'apprentissage; qualité du français; organisation personnelle; évaluation; absence EA; préparation avenir; manque de ressources pédagogiques; conciliation travail-famille-études                                   |
| Interactionnelles    | Relation avec l'enseignant associé et/ou le superviseur; conflit de personnalités avec l'EA; gestion du groupe-classe; relation avec les élèves; divergences styles de gestion de classe entre EA et ST; divergences style pédagogique entre EA et ST; appropriation style de gestion de classe de l'EA; conflit avec un enseignant; relation avec famille d'accueil |
| Psychologiques       | Stress; angoisse; prise de conscience déstabilisante; tristesse; pression; gêne; recherche de soi; affecté par un conflit; découragement                                                                                                                                                                                                                             |
| Sociales             | Divergences culturelles entre EA et ST; divergences systèmes d'éducation; choc des valeurs pédagogiques                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Économiques          | Congé sans solde; stages non rémunérés; contraintes financières                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Ensuite, la majorité des stagiaires de l'étude semblent également rencontrer des difficultés d'ordre psychologique. L'analyse plus fine des difficultés psychologiques permet toutefois de soulever que celles-ci sont occasionnées par une difficulté principale d'ordre organisationnel ou interactionnel. Ainsi, les difficultés psychologiques perçues par les stagiaires semblent être une conséquence associée à une autre difficulté rapportée. Par exemple, dans le cas de Maryse, elle explique avoir vécu un conflit avec un autre enseignant de son école de stage III et que ce conflit

(difficulté interactionnelle) l'a beaucoup affectée sur le plan psychologique et l'a amenée à réfléchir sur la profession enseignante et sur la nécessité de se forger une carapace en vue de sa carrière en enseignement si elle veut persévérer. En outre, l'analyse horizontale des résultats illustre que les difficultés d'ordre social apparaissent seulement chez des stagiaires immigrants et/ou d'origine non dominante au Québec (Isabelle et Maryse) ainsi que chez les stagiaires ayant fait un stage à l'étranger (Justin et Jonathan) qui faisaient partie à ce moment de la culture minoritaire.

Enfin, bien que les difficultés économiques représentent une catégorie identifiée dans le cadre conceptuel, les données collectées se rapportant à cette catégorie ne semblent pas être spécifiques aux stages, à l'exception de Corinne qui rapportent des difficultés spécifiquement en lien avec le fait qu'elle doit prendre un congé sans solde pour faire ses stages qui sont non rémunérés. Les autres participants ayant mentionné des difficultés économiques dans leurs propos rapportent avoir vécu des difficultés économiques lors de l'ensemble de leur parcours au sein de leur programme de formation initiale à l'enseignement. Ainsi, bien que décuplée durant les stages, les résultats de cette recherche semblent indiquer que cette difficulté n'est pas spécifique aux stages. Elle semble plutôt être omniprésente à travers l'ensemble du parcours, comme si elle planait au-dessus des autres difficultés rencontrées lors des stages. De plus, les stagiaires de l'étude rapportent que contrairement aux autres types de difficultés, les difficultés économiques sont prévisibles et semblent donc être davantage « contrôlées » par les stagiaires. Sachant d'emblée qu'ils sont en situation précaire sur le plan économique et qu'ils auront moins de temps pour travailler lors de leurs stages, ils anticipent cette difficulté et tentent de prévoir des solutions avant même le début du stage. Ce résultat émergent diverge des autres résultats obtenus au regard des difficultés rencontrées lors des stages.

En somme, encore ici, les résultats permettent d'illustrer que les profils des participants ainsi que les contextes divers ont eu une incidence sur le type de difficultés rencontrées

en stage, ce qui à son tour colore d'une manière unique le parcours de persévérance de chacun.

#### 4.5.3 Principales stratégies mobilisées en fonction du type de difficulté

L'analyse des résultats démontrent que les stratégies priorisées pour surmonter les difficultés en stage sont celles de gestion des ressources, ensuite les stratégies métacognitives. Toutefois, bien que les stratégies de gestion des ressources ressortent comme étant le type de stratégie le plus fréquemment utilisé, notamment dans le cas de difficultés organisationnelles et interactionnelles, les résultats permettent de noter l'utilisation fréquentes de l'ensemble des types de stratégies pour faire face aux difficultés rencontrées en stage. En effet, il a été démontré que les stagiaires doivent habituellement mobiliser plusieurs stratégies différentes pour surmonter une difficulté puisqu'elle évolue en fonction du contexte. De plus, une analyse plus fine des stratégies mobilisées spécifiquement lors du stage IV pour dégager les modèles d'action des participants illustrent que contrairement aux données analysées en stage I, II et III, les stratégies cognitives font partie des stratégies mobilisées pour tenter de surmonter les difficultés rencontrées dans la majorité des cas. Ces nuances pourraient être causées par le type d'outil de collecte des données. Rappelons que des entretiens semi-dirigés ont été menés afin de documenter le parcours de persévérance des stagiaires et de dégager les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées lors des trois premiers stages dans leurs programmes. Pour ce qui est des stratégies mobilisées spécifiquement lors du stage IV, les données ont été collectées à l'aide de deux entretiens d'explicitation. Ainsi, il est possible que le type d'entretien ait eu un effet sur les données collectées. De plus, ces nuances peuvent potentiellement être dues au moment de la collecte des données. Lors du début de la collecte des données, l'ensemble des participants étaient en quatrième année de baccalauréat et allaient effectuer leur stage IV au cours de la session. Ainsi, lors du premier entretien semi-dirigé, ils devaient aborder leur parcours de persévérance et les stratégies mobilisées

pour surmonter les difficultés lors de leurs trois premiers stages *a posteriori*. Pour ce qui est des entretiens d'explicitation, ils se sont déroulés au cours de la session durant laquelle les participants ont effectué leur stage IV. Ainsi, puisque les stratégies mobilisées étaient celles qu'ils étaient en train de mettre en place, il est possible que davantage de détails puissent avoir été collectés, cela étant plus « frais » dans leur mémoire. Ces limites seront abordées de manière plus approfondie dans le chapitre VI *Conclusion*.

L'analyse horizontale des cas permet également d'exposer quelles stratégies sont majoritairement utilisées pour faire face à chaque type de difficulté (tableau 4.23). D'abord, les résultats indiquent que les difficultés organisationnelles et interactionnelles sont surmontées en mobilisant tous les types de stratégies, mais majoritairement de gestion des ressources et métacognitives. Les difficultés psychologiques sont habituellement surmontées à l'aide de stratégies affectives et les difficultés sociales sont généralement surmontées grâce à des stratégies métacognitives. Les résultats montrent également que les difficultés économiques sont toujours surmontées à l'aide de stratégies de gestion des ressources. Enfin, pour ce qui est des stratégies cognitives qui représentent le type de stratégies les moins souvent utilisés pour faire face aux difficultés en stage chez les participants de cette recherche, elles sont majoritairement mobilisées pour surmonter des difficultés organisationnelles.

En somme, ces résultats permettent certes de mieux comprendre les principales stratégies pour surmonter les différents types de difficultés rencontrés en stages, toutefois, l'influence du contexte dans le choix de stratégies ne ressort pas à travers ces analyses. Pourtant, les propos des participants de cette recherche laissent entrevoir l'influence du contexte dans le choix des stratégies mobilisées. Afin de mieux comprendre cette influence, il importe d'analyser plus finement les modèles d'action

des participants de la recherche, notamment en faisant ressortir les intentions derrière le choix des stratégies.

Tableau 4.23. Stratégies mobilisées en fonction du type de difficulté.

| Stratégies             | Difficultés principales associées                      |
|------------------------|--------------------------------------------------------|
| Gestion des ressources | Interactionnelles<br>Organisationnelles<br>Économiques |
| Métacognitives         | Interactionnelles<br>Organisationnelles<br>Sociales    |
| Affectives             | Interactionnelles<br>Psychologiques                    |
| Cognitives             | Organisationnelles                                     |

#### 4.5.4 Continuum des intentions derrière le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires

Enfin, un dernier constat général issu de l'analyse horizontale des cas se rapporte aux intentions derrière le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées. Les résultats permettent de soutenir l'idée que le choix de stratégies priorisé dépend fortement des intentions des stagiaires pour faire face aux difficultés, que ces intentions sont influencées par le contexte spécifique de chaque milieu de stage et que ces intentions peuvent se situer sur un continuum allant d'intentions centrées sur le stagiaire aux intentions centrées sur l'élève (figure 4.1).

D'abord, en ce qui a trait à l'influence du contexte, le tableau 4.24 présente deux exemples qui permettent de mieux comprendre comment le choix des stratégies est influencé par l'intention du stagiaire qui elle est ancrée dans un contexte particulier.

Tableau 4.24. Exemples d'extraits des modèles d'action.

| Stagiaire | Difficulté                                                | Intention                                                                                                                         | Stratégie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amélie    | Organisationnelle<br>(Qualité du français)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'améliorer pour l'avenir</li> <li>- Réussir son stage</li> </ul>                        | <b>Gestion des ressources</b><br><i>C'est pour ça qu'elle [enseignante associée] veut que j'écrive mon journal de bord à la main. Pour vérifier mon français. Parce qu'elle a déjà été réviseuse linguistique alors elle peut m'aider, pis elle veut que ça s'améliore. Elle m'a dit « tu n'en fait pas tant des fautes, mais l'année prochaine, si t'es dans un milieu où les parents sont vraiment cultivés, des fois les parents ils reprennent les profs, pis c'est pas le fun ».</i> |
| Jonathan  | Organisationnelle<br>(Appropriation matériel pédagogique) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obligation de remplir le cahier par respect pour les parents qui l'ont acheté</li> </ul> | <b>Métacognitives</b><br><i>Je fais des exercices supplémentaires, on ne donne pas beaucoup de devoirs, mais reste que les élèves sont très autonomes dans leurs apprentissages, alors quand ils n'ont pas compris quelque chose ils me le disent. Je fais de la récupération avec eux parce qu'ils en veulent, pis là moi je prépare du matériel en lien avec qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris dans le cahier. Alors là c'est une façon de surmonter ça.</i>                           |

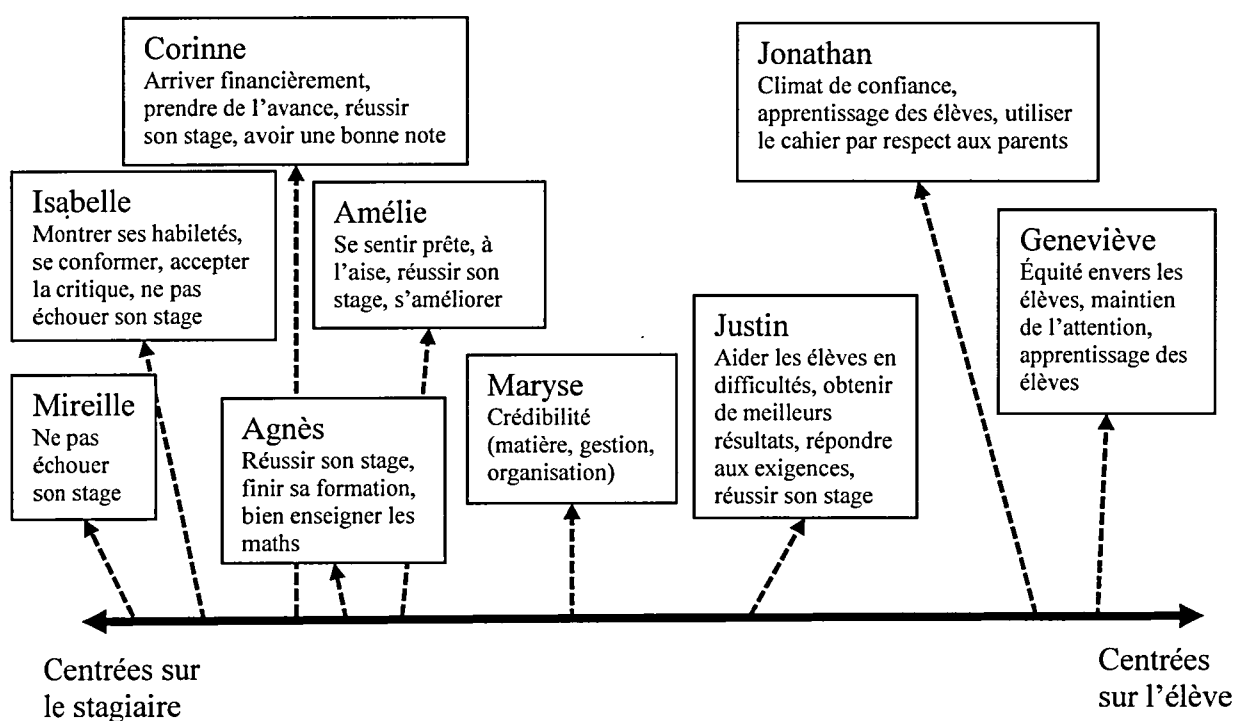
Dans l'exemple d'Amélie, elle explique que lors de son stage IV, son enseignante associée, qui est une ancienne réviseuse linguistique, lui fait remarquer les quelques erreurs de français qu'elle fait à l'écrit. Dans l'analyse de son modèle d'action, il est

possible de constater qu'Amélie est surprise par cette difficulté rencontrée puisqu'elle ne fait généralement pas d'erreurs à l'écrit. Puisque son enseignante associée est très exigeante à cet égard, Amélie choisie de mobiliser plusieurs stratégies pour l'aider à surmonter cette difficulté en se basant sur deux intentions : s'améliorer et réussir son stage. Elle explique qu'elle met tout en place pour améliorer la qualité de son français en grand partie puisqu'elle sait que si son enseignante associée la place en difficulté pour la compétence professionnelle #2 en lien avec la qualité de la langue, cela pourrait mettre en péril son stage.

Dans l'exemple de Jonathan, il aborde une difficulté en lien avec l'obligation d'utiliser le manuel scolaire prescrit qu'il n'aime pas. Cette difficulté apparaît à la suite de réflexions et de questionnements au sujet du type d'élèves avec qui il travaille durant son stage IV. En effet, il est conscient qu'il travaille dans un milieu très multiethnique et défavorisé. Il est donc tiraillé entre l'obligation morale d'utiliser le manuel prescrit que les parents ont acheté (majoritairement des familles à faible revenu) et son devoir d'enseignant de favoriser l'apprentissage des élèves de sa classe (intention). En étant confronté à ce type de population pour la première fois durant son stage IV, il a beaucoup réfléchi au sujet des limites des manuels scolaires prescrits ainsi que du programme de formation de l'école québécoise. Il explique, entre autres, que les élèves de sa classe ne comprennent pas toujours les repères culturels des exercices et qu'ils partent avec une longueur de retard sur les autres puisque le français n'est pas leur langue maternelle et que leurs parents ne peuvent pas les aider avec leurs devoirs à la maison. Bref, ces deux exemples permettent de mieux comprendre comment le contexte spécifique de stage dans lequel les stagiaires se trouvent oriente leurs intentions et le choix de stratégies pour faire face aux difficultés rencontrées, ce qui à son tour teinte leur parcours de persévérance dépendamment de leur capacité à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

Par ailleurs et comme mentionné plus haut, les résultats illustrent que selon l'intention du stagiaire, celui-ci adopte des stratégies différentes afin de surmonter la difficulté perçue et que ces intentions peuvent se situer sur un continuum allant des intentions centrées sur le stagiaire aux intentions centrées sur l'élève (figure 4.1).

Figure 4.1. Continuum des intentions derrière le choix de stratégies des stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées.



L'analyse transversale des cas permet de soulever que les intentions se situent entre deux pôles, le premier représentant exclusivement des intentions axées sur le stagiaire (réussir le stage, obtenir une bonne note en stage, se sentir prêt et en confiance, etc.) et le deuxième représentant exclusivement des intentions axées sur les élèves (apprentissage des élèves, climat de classe, etc.). À titre d'exemple, Mireille est la stagiaire qui se retrouve la plus rapprochée du pôle centré sur le stagiaire par les intentions derrière le choix de stratégies qu'elle a utilisées pour surmonter ses

difficultés qui sont axées sur elle-même et la réussite de son stage. À l'autre extrémité se trouve Geneviève, qui rapporte des intentions essentiellement centrées sur l'élève pour surmonter ses difficultés, tels que son intention de trouver un système de gestion de classe équitable afin de ne pas offrir un traitement de faveur à un élève en particulier ou celle de développer des moyens de maintenir l'attention des élèves plus longtemps lorsqu'elle enseigne afin de favoriser leur apprentissage. Tous les participants de l'étude se situent sur ce continuum où il est possible de remarquer une prédominance des modèles d'action s'appuyant sur des intentions centrées sur le stagiaire, bien que certains d'entre eux se trouvent près du centre rapportant dans leur discours les deux types d'intentions. À ce sujet, Maryse aborde les deux types d'intentions, notamment celle de bien connaître la matière afin de bien l'enseigner (centrée sur l'élève) et celle de trouver un système de gestion de classe qui lui convient (centrée sur le stagiaire). Pour sa part, Justin indique des intentions grandement centrées sur l'élève au début de son stage IV, par exemple celle d'aider les élèves à réussir davantage et à avoir de meilleurs résultats, pour ensuite centrer davantage ses intentions sur lui-même et la réussite de son stage vers la fin de celui-ci, tels que répondre aux exigences universitaires et aux attentes de son enseignante associée. Ces résultats permettent non seulement de mieux comprendre le choix de stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées en stage, mais témoignent également de l'influence du contexte sur les intentions des stagiaires qui évoluent souvent durant le stage, celles-ci fournissant ensuite une meilleure compréhension du choix des stratégies mobilisées. Or, la mise à jour de la dimension intime du modèle d'action apporte un éclairage essentiel à la compréhension et à l'analyse des stratégies choisies. Ces résultats soutiennent également l'idée que le choix des stratégies repose sur la dynamique interactive entre l'apprenant et le contexte (Bourassa et al., 1999) et que le choix d'une stratégie particulière dépend également fortement du contexte (Vanderclayen et al, 2012).

#### 4.5.5 Éléments non codifiés émergents du verbatim

Trois éléments ont émergé des verbatim qui ne cadrent pas avec le cadre conceptuel qui a orienté l'analyse des données. Il s'agit des maux physiques, du concept de motivation et de celui de confiance en soi.

D'abord, les résultats de cette recherche ont fait émerger l'incidence de maux physiques divers affectant la santé de quatre stagiaires lors leurs stages (maladies, hospitalisation, diagnostics). Ces problèmes de santé ont certes eu une incidence sur le déroulement de leurs stages et font partie intégrante de leur parcours de persévérance. Toutefois, les problèmes de santé des étudiants ne peuvent être codifiés dans aucune des catégories issues du cadre conceptuel et sont difficiles à analyser puisque les raisons pouvant expliquer ces problèmes de santé restent difficiles à déterminer. Ils pourraient être induits par un surmenage lors du stage ou à une difficulté organisationnelle ou interactionnelle principale qui leur aurait occasionné un haut niveau de stress, ou ils pourraient être simplement associés à une prédisposition génétique ou encore au fait d'avoir contracté un virus. De plus, les stagiaires ayant été malades ne rapportent pas de stratégies spécifiques pour surmonter leurs problèmes de santé, ils illustrent seulement de manière descriptive l'influence de ces épisodes difficiles sur le déroulement de leurs stages. Ainsi, ce résultat émergent permet de contribuer à répondre au premier objectif de cette recherche, mais ne contribue toutefois pas à dégager les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées ni à analyser les difficultés rencontrées lors des stages (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> objectifs).

Dans un deuxième temps, six stagiaires ont mentionné lors de leurs entretiens semi-dirigés avoir vécu des baisses de motivation lors de leur parcours universitaire. Toutefois, ces baisses ne semblent pas être spécifiques aux stages, les participants indiquent majoritairement avoir vécu des baisses de motivation lors des sessions entre les stages, soit celles où ils n'avaient que des cours à l'université, et ce, notamment lors des deux dernières années dans leur programme. Malgré ces baisses de motivation

rapportées, les participants de l'étude indiquent avoir tout de même choisi de poursuivre leur formation, entre autres, parce qu'ils avaient déjà effectué plus de la moitié de leur parcours. Ainsi, ces résultats font partie intégrante de leur parcours de persévérance et laissent supposer que le concept de motivation puisse être une dimension impliquée dans le choix de persévérer ou d'abandonner son programme d'études postsecondaires tels que le proposent Brault-Labbé et Dubé (2010), Doron, Stephan et Le Scanff (2013), Pintrich et Schunk (1996), Poellhuber (2007), Reeve (2012) et Sinclair et al. (2006), sans pour autant fournir un apport spécifique à la persévérance des stagiaires en enseignement, ce qui représente l'objet d'étude de cette recherche.

Finalement, le dernier élément émergent des résultats de cette recherche réside dans l'association potentielle entre la confiance en soi et la persévérance des stagiaires. Lors de l'analyse des résultats, six stagiaires mentionnent que leur confiance en soi a été atteinte lors d'au moins un stage qu'ils ont trouvé particulièrement difficile. Cette diminution perçue de leur confiance en soi a affecté leur parcours de persévérance. En effet, pour les participants de l'étude, cette baisse de confiance en soi a souvent été à l'origine des remises en question par rapport à leur choix de carrière ainsi qu'à l'origine d'un plus haut niveau de stress anticipatoire avant d'entamer leur prochain stage. Ainsi, contrairement au concept de motivation qui semble être davantage associé au parcours général de persévérance aux études postsecondaires, la confiance en soi semble directement affecter le parcours de persévérance des stagiaires en enseignement. À titre d'exemples, Agnès mentionne avoir voulu abandonner son stage III à la suite de sa première supervision vu les commentaires négatifs reçus de la part des autres membres de la triade. Elle avoue que cette expérience négative de stage a eu un effet direct sur sa confiance en soi en expliquant qu'à l'aube du début de son stage IV, elle devait se répéter à plusieurs reprises qu'elle est une bonne enseignante et qu'elle a sa place dans cette profession. Pour sa part, Justin mentionne également que sa confiance en soi a été atteinte lors de son stage IV qu'il a trouvé particulièrement difficile et il avoue avoir

besoin de vivre des réussites dans un avenir rapproché afin de rétablir sa confiance en soi qui était auparavant assez haute tout au long de sa formation. En somme, les résultats issus de cette recherche témoignent d'un lien entre le niveau de confiance en soi des stagiaires et la persévérance en stage.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre tentera d'éclairer les résultats obtenus sur le plan théorique par une discussion de ceux-ci en s'appuyant sur le cadre conceptuel et la problématique convoqués dans cette thèse. Ce chapitre se décline en quatre sections orientées par les objectifs de la recherche. Ainsi, la première section discute des éléments permettant de documenter le parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement (objectif 1). La deuxième section propose une schématisation des types de difficultés rencontrées lors des stages. La troisième section se penche sur les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage pour ensuite discuter des principales intentions derrière le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter leurs difficultés (objectifs 2 et 3). La dernière section de ce chapitre a également pour but de faire ressortir l'apport, sur le plan théorique, de l'analyse du modèle d'action pour mieux comprendre la persévérance des stagiaires.

#### 5.1 Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement

Les résultats de la présente recherche soutiennent la prémisse que les étudiants en formation initiale à l'enseignement vivent des remises en question par rapport à leur choix de carrière à la suite des stages et notamment lors des deux derniers stages de prise en charge (Kirsch, 2006; Montgomery, 2007; Neto et al., 2012; Roness et Smith, 2010; Sinclair et al., 2006). En effet, sept stagiaires indiquent que leur troisième ou quatrième stage a été le plus difficile et a entraîné davantage de questionnements sur leur choix de carrière. On constate également que les stages considérés comme étant

les plus difficiles représentent ceux où les stagiaires ont rapporté avoir rencontré le plus de difficultés, ce qui peut contribuer à expliquer une hausse des remises en question par rapport à la profession qu'ils ont choisie. Les écrits scientifiques ne font pas nécessairement de liens entre la quantité de difficultés rencontrées en stage et les remises en question par rapport au choix de carrière, toutefois, dans le cadre de la présente recherche, les résultats indiquent qu'un lien entre les deux semble exister. Ainsi, la rencontre d'une quantité inattendue de difficultés en stage pourrait avoir une incidence sur le parcours de persévérance des stagiaires en enseignement. Il est également possible d'émettre l'hypothèse que le fait de rencontrer plusieurs difficultés en stage a un impact sur la confiance en soi des stagiaires et qu'une baisse de confiance puisse avoir une influence sur le désir de persévérer. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Montgomery (2007) et Lebel et al. (2012) qui soutiennent qu'un lien existe entre la confiance en soi et la persévérance.

Toutefois, peu importe le nombre de difficultés rencontrées et les questionnements quant au choix de carrière, l'ensemble des participants de la recherche ont choisi de poursuivre leur formation en enseignement. Certains mentionnent ne jamais vraiment avoir remis en question leur choix de carrière malgré la rencontre de différentes difficultés au cours de leur parcours universitaire (Amélie, Justin, Jonathan, Mireille), tandis que les autres rapportent qu'ils étaient rendus trop loin dans leur cheminement pour choisir d'abandonner, d'autant plus que certains ont fait un retour aux études pour devenir enseignants (Isabelle, Agnès, Maryse, Corinne). Ces stagiaires ont davantage tendance à être moins sûrs de persévérer dans la profession une fois leur diplôme obtenu. En effet, la plupart ont déjà un plan B en tête si jamais ils choisissent de quitter l'enseignement. Par exemple, Agnès et Corinne désire faire une maîtrise en orthopédagogie, Isabelle veut suivre des cours en homéopathie et Maryse indique qu'elle n'est pas fermée à l'idée de retourner travailler en tourisme ou de retourner aux études. Ces résultats concordent avec ceux de Gervais (2011), Kirsch (2006) et Malo (2010) qui soutiennent que malgré la réussite de leur programme de formation initiale

en enseignement, certains étudiants sont tellement déstabilisés à la suite de leurs stages qu'ils choisissent de ne pas poursuivre en enseignement après l'obtention de leur diplôme. Dans le cadre de la présente recherche, tous les participants désirent débiter leur carrière en enseignement, mais certains ne sont pas sûrs d'y demeurer, ce qui représente une nuance importante avec les résultats rapportés par les chercheurs mentionnés ci-haut. Il est possible qu'une entrée dans la profession vécue de manière positive les incite à poursuivre leur carrière en enseignement malgré les difficultés rencontrées lors de leurs stages en formation initiale.

Les résultats issus de cette thèse soutiennent également l'argumentaire formulé dans la problématique que le parcours de persévérance des étudiants en formation initiale à l'enseignement diffère de celui des étudiants inscrits dans un programme universitaire « régulier », c'est-à-dire qui ne vise pas la professionnalisation (par exemple psychologie, sciences politiques, etc.) où le taux d'abandon est plus élevé en début de parcours universitaire, ce qui pourrait être qualifié d'une filtration naturelle. Ils soutiennent la prémisse que le parcours de persévérance des étudiants inscrits dans des programmes de formation visant la professionnalisation se décline différemment et devraient faire l'objet de plus vastes recherches afin de mieux comprendre ce parcours qui est largement influencé par la formation pratique qui représente la pierre angulaire de ces programmes.

Les résultats au sujet du parcours de persévérance laissent présager, tels que rapportés par d'autres chercheurs, que les stagiaires peuvent rencontrer des difficultés en lien avec leur origine ethnique, comme dans le cas d'Isabelle et Maryse (Duchesne, 2010; Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006; Théberge, 2006). Cette recherche a également illustré que les stagiaires qui effectuent un stage à l'étranger peuvent, tout comme les stagiaires d'immigration récentes, se retrouver dans une position désavantageuse étant donné leur méconnaissance de la langue ou du système scolaire

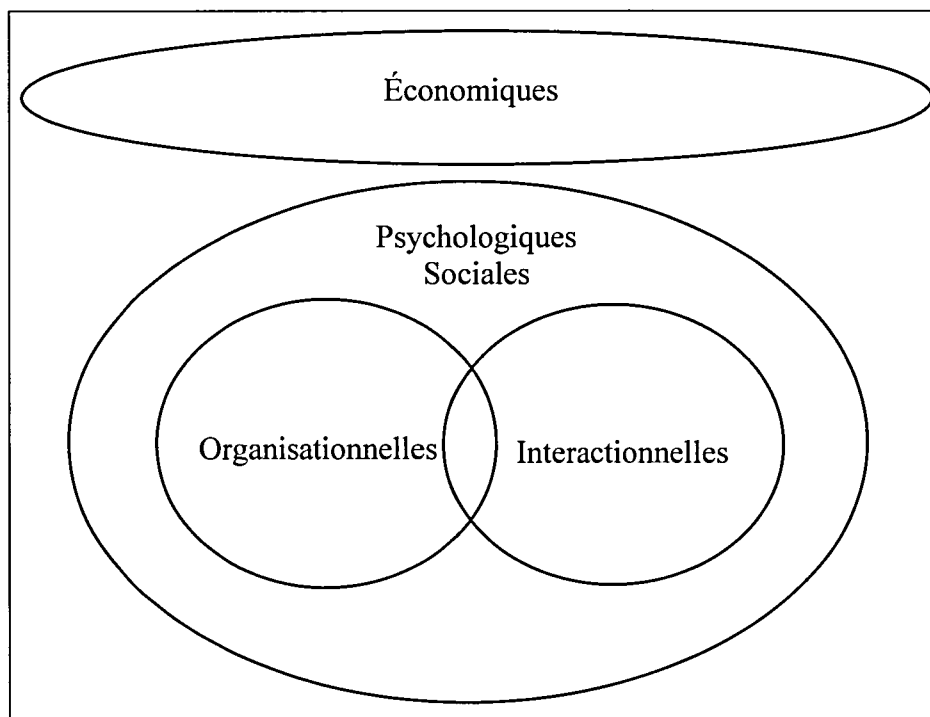
d'accueil, ce qui peut engendrer la rencontre de plus de difficultés qu'anticipé et pourrait potentiellement avoir des répercussions sur la persévérance.

Enfin, un résultat émergeant se rapporte à la proportion de stagiaires en situation de handicap dans cette recherche (trois stagiaires). L'émergence de cette population dans l'étude concorde avec les recherches qui indiquent une hausse sans cesse croissante d'étudiants en situation de handicap dans les universités (AQICESH, 2014-2015; Bergeron, Ducharme, Fortin et Vézina, 2013; Csoli et Gallagher, 2012). Tel que mentionné précédemment, certaines difficultés liées directement à leur trouble a teinté leur parcours de persévérance, notamment des difficultés qui témoignent du manque d'ouverture et des préjugés qui persistent de la part des acteurs du milieu universitaire (Dauphinais et al., 2016; Lebel et al., 2016; Leyser, Greenberger, Sharoni et Vogel, 2011). Les résultats issus spécifiquement des trois cas en situation de handicap soulèvent également des enjeux pour la formation initiale à l'enseignement, dont un enjeu entourant la divulgation de sa situation de handicap aux autres membres de la triade, un enjeu entourant les mesures d'accommodements offertes en stage et un enjeu entourant l'utilisation de son statut d'étudiant en situation de handicap lors de l'annonce de l'échec d'un stage (Monfette, Lebel et Bélair, 2018). Ces enjeux méritent une attention particulière dans le futur, d'autant plus que peu de recherches portent sur la persévérance des étudiants en situation de handicap (Robert, Debeurme et Joly, 2016; Sauvé et al., 2016) ainsi que sur l'accompagnement de ces étudiants en contexte de stage (Brulle, 2006; Lebel et al., 2016; Noell, Brownell, Buzick et Jones, 2014).

## 5.2 Schématisation des difficultés rencontrées lors des stages

Les résultats de la présente recherche concordent avec les écrits scientifiques qui soutiennent que les difficultés rencontrées en stage sont diversifiées et interreliées (Desbiens et Spallanzani, 2013; Gagnon, 2013). La figure 5.1 propose une schématisation qui a pour but d'illustrer cette diversité et ces interrelations.

Figure 5.1. Schéma des difficultés rencontrées en stages.



Les principales difficultés rencontrées en stage sont celles qui se rapportent aux sphères organisationnelles et interactionnelles. Ces dernières se trouvent au centre du schéma, puisqu'elles semblent particulièrement influencer le parcours de persévérance des stagiaires et prennent habituellement forme selon le contexte particulier dans lequel les stagiaires se trouvent durant leur stage. Ces deux types de difficultés se retrouvent donc au centre du schéma proposé et se croisent légèrement puisque selon la situation et le contexte, ces deux types de difficultés peuvent être interreliés, quoiqu'ils ne le soient pas toujours d'emblée. Par exemple, un stagiaire peut vivre une difficulté organisationnelle en lien avec la planification qui est associée à une autre difficulté interactionnelle avec son enseignant associé qui lui demande sans cesse de refaire ses planifications à la suite de vérifications, tel que vécu par Isabelle dans le cadre son stage IV.

En second lieu, il est possible de retrouver les difficultés psychologiques et sociales, celles-ci étant occasionnées par une principale difficulté organisationnelle ou interactionnelle qui prime. Pour cette raison, les difficultés psychologiques et sociales se trouvent à entourer les difficultés organisationnelles et interactionnelles dans le schéma ci-dessus afin de témoigner de leur interrelation. De plus, les difficultés psychologiques et sociales sont placées dans un plus grand cercle puisque les répercussions associées à ces types de difficultés peuvent se faire sentir bien au-delà du contexte spécifique des stages. Par exemple, le stress engendré par une difficulté vécue en stage peut s'additionner à d'autres stress dans la vie privée des stagiaires, ce qui peut avoir des effets à plus grande échelle dans d'autres sphères de leur vie, sur leur santé psychologique, voire même physique.

Enfin, en troisième lieu se trouvent les difficultés économiques. Cette catégorie de difficultés a été placée au-dessus des autres dans le schéma afin de mettre en évidence le fait qu'elle représente une difficulté davantage globale pour les stagiaires et que bien que les difficultés économiques demeurent présentes durant les stages, elles ne s'y rapportent pas directement en ce sens que le contexte spécifique de stage n'affecte pas les difficultés économiques vécues par les stagiaires. Les résultats démontrent plutôt que les difficultés économiques sont présentes à travers l'ensemble de la formation initiale en enseignement, incluant les stages. Les stagiaires doivent jongler avec leurs difficultés économiques durant leurs stages en plus de faire face à celles qui sont davantage spécifiques aux stages et directement affectées par le contexte. De plus, ce type de difficulté est placé dans un large cercle puisqu'elles ont également des répercussions bien au-delà du contexte particulier des stages. En effet, les difficultés économiques ont un impact sur l'ensemble de la vie des stagiaires, et ce, pas seulement durant la période des stages.

Finalement, ce schéma proposé à la suite de l'analyse des résultats soutient l'idée que les perspectives organisationnelles et interactionnelles semblent être les plus

pertinentes pour étudier la persévérance tel que le stipule Bean et Metzner (1985), Cabrera et al. (1993) qui proposent des modèles organisationnels pour prédire la persévérance ainsi que Tinto (1975) qui propose plutôt un modèle interactionnel. Toutefois, contrairement à ces chercheurs qui ont concentré leurs travaux autour d'une seule perspective, soit organisationnelle ou interactionnelle, l'adoption d'une perspective compréhensive dans le cadre de cette recherche a permis de démontrer que ces deux perspectives ne sont pas suffisantes à elles seules pour comprendre l'ensemble du parcours de persévérance des stagiaires en enseignement. En effet, les résultats et le schéma proposé sous-tendent, d'une part, l'interrelation entre les diverses difficultés rencontrées, celles-ci se rapportant aux différentes perspectives théoriques impliquées dans le parcours de persévérance, ce qui concorde avec la critique qui indique qu'un modèle spécifique de persévérance basé sur une perspective théorique en particulier soit insuffisant pour expliquer la persévérance aux études postsecondaires (Roland et al., 2015)<sup>9</sup>. D'autre part, ces résultats mettent en lumière la part non négligeable du contexte dans la rencontre de difficultés. Selon les résultats obtenus, le contexte semble être tributaire d'un grand nombre de difficultés rencontrées ainsi que des stratégies mobilisées en fonction d'intentions spécifiquement liées au contexte. En ce sens et en concordance avec Roland et ses collaborateurs (2015), il semble essentiel d'étudier le parcours de persévérance au regard du contexte, surtout dans le cas des programmes professionnalisants.

### 5.3 Principales stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stages

De manière globale, on constate que les stagiaires mobilisent en priorité des stratégies de gestion des ressources afin de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors des stages. Dans l'optique qu'elles ont pour but d'aider l'apprenant à s'adapter à son

---

<sup>9</sup> Ces auteurs rapportent que le concept de persévérance est multidimensionnel, en ce sens qu'il est associé à diverses perspectives théoriques.

environnement (McKeachie et al., 1987), il n'est pas surprenant que ce type de stratégies soit privilégié lors des stages. Au sein de cette même catégorie, il est possible de distinguer qu'ils favorisent des stratégies de gestion des ressources humaines, à travers des demandes d'aide à leurs enseignants associés et à leurs superviseurs de stage. Ces résultats peuvent potentiellement être expliqués par le fait que les stagiaires accordent une grande importance et une grande crédibilité aux stages ainsi qu'aux enseignants associés, voire même plus que celle accordée aux professeurs universitaires (Belton, Woods, Dunning et Meegan, 2010; Boudreau et Baria, 1998). En effet, les enseignants associés sont les experts du milieu et du contexte spécifique dans lequel les stagiaires se retrouvent pendant leurs stages. Ils représentent à leurs yeux une source de connaissances pratiques et utiles (Monfette, 2012). Ainsi, il n'est pas surprenant que ce type de stratégie soit largement utilisé par les stagiaires pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent dans ce milieu singulier. À ce sujet, les écrits scientifiques rapportent que les enseignants associés ont un impact significatif sur les apprentissages et le développement professionnel des stagiaires ainsi que sur la réussite d'un stage (Boudreau, 2009; Desbiens et al., 2009; Peterson, Valk, Baker, Brugger et Hightower, 2010) puisqu'ils représentent des modèles pour les stagiaires et qu'ils ont une influence sur leurs attitudes et leurs comportements (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel et Durand, 2004 ; Coleman et Mitchell, 2000). Pour ce qui est du superviseur de stage, les résultats de la recherche peuvent s'expliquer par le fait que les stagiaires sont invités à contacter leur superviseur en cas de difficultés lors des stages, ceux-ci ayant, entre autres, un rôle de médiateur entre l'université et le milieu scolaire (Correa Molina, 2008; Duschesne, 2010; Pharand et Boudreault, 2011; Table MELS-Universités, 2008).

Toutefois, deux questionnements émergent des résultats. D'abord, il a été mentionné précédemment que les stagiaires rencontrent principalement des difficultés d'ordre interactionnel lors des stages, notamment liées à des difficultés relationnelles avec l'enseignant associé et/ou le superviseur. Ainsi, il est possible de se questionner sur les

raisons qui poussent tout de même les stagiaires à privilégier des stratégies de gestion des ressources malgré le fait qu'ils vivent des difficultés interpersonnelles avec les autres membres de la triade. Dans le cas de difficultés interactionnelles, le choix de ce type de stratégie est peut-être associé au désir des stagiaires de répondre aux attentes et de se conformer aux exigences de leur enseignant associé ou de leur superviseur de stage. Ainsi, le choix de cette stratégie est peut-être davantage lié à la préoccupation du stagiaire de réussir son stage plutôt que pour les raisons mentionnées dans le paragraphe précédent qui met de l'avant la crédibilité de l'enseignant associé. Il semble que la qualité de l'accompagnement perçu par le stagiaire et la relation entre les deux partis a un impact sur ce que le stagiaire apprend durant le stage (Boudreau, 2009). Tel que l'indique Boudreau (2001), un stage réussi est souvent le résultat d'une relation positive entre un enseignant associé proactif et un stagiaire. Or, en cas de difficultés interactionnelles au sein de la triade, les apprentissages sont peut-être davantage de l'ordre du conformisme et freine peut-être le véritablement développement professionnel par le choix des stratégies mobilisées pour surmonter ce type de difficulté. À l'instar de Vacher (2015), les entretiens formels et informels entre les membres de la triade ne permettent pas systématiquement le développement professionnel, notamment si l'accompagnateur s'inscrit dans une logique de transmission de conseils ou de prescriptions, au lieu de s'attarder à questionner le stagiaire afin qu'il développe sa pratique réflexive. Dans un tel cas de figure, le stagiaire peut avoir le réflexe de se conformer aux attentes, surtout celles provenant du superviseur de stage, puisque les rencontres formelles de supervision sont largement teintées par l'évaluation certificative omniprésente (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008).

Ceci amène à se demander si le choix de stratégie mobilisée par le stagiaire est tributaire de la relation qui s'établit au sein de la triade plutôt que sur les stratégies d'apprentissage habituellement mobilisées par le stagiaire dans d'autres contextes d'apprentissage. Dans le cas d'une relation harmonieuse basée sur la confiance

mutuelle entre les membres de la triade, le choix des stratégies de gestion des ressources peut véritablement aider le stagiaire à développer ses compétences professionnelles et son identité professionnelle tel qu'il est rapporté dans les propos de Jonathan. Cette relation positive semble permettre au stagiaire de prendre le risque de s'aventurer dans des méthodes d'enseignement avec lesquelles il est moins familier ou à l'aise, d'échanger et se questionner au sujet de diverses stratégies pédagogiques. Somme toute, puisque cette stratégie représente celle que les stagiaires priorisent, il semble important de poursuivre les recherches et les occasions de formations pour les enseignants associés et les superviseurs de stage, notamment à travers une meilleure compréhension de leur posture d'accompagnateur tel que le propose le Regroupement pour l'étude et l'évaluation des enseignants stagiaires (REÉVES) ([www.regroupementreeves.ca](http://www.regroupementreeves.ca)).

Enfin, les résultats de la présente recherche laissent présager que les stratégies d'apprentissage mobilisées lors des stages diffèrent de celles principalement mobilisées par les étudiants aux études postsecondaires. Certains chercheurs (Bégin, 2008; Weinstein et Mayer, 1986) indiquent seulement deux grands types de stratégies impliquées dans l'apprentissage, soit les stratégies cognitives et métacognitives. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, les résultats indiquent une utilisation des quatre grands types de stratégies d'apprentissage pour surmonter les difficultés rencontrées en stage, dont une utilisation fréquente des stratégies de gestion des ressources, métacognitives et affectives. Les stages ne demandent pas seulement aux stagiaires de mobiliser des savoirs, mais également des savoir-faire et des savoir-être (Beckers, 2007; MELS, 2008; Nitonde et Paquay, 2011). Ainsi, il est possible de supposer que le contexte d'interaction dans lequel ils se trouvent les oblige à mobiliser davantage de stratégies pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Ces résultats divergent donc possiblement de ceux issus des recherches portant sur les stratégies d'apprentissage utilisées pour réussir un programme universitaire qui ne vise pas la professionnalisation. Cette réalité propre aux stages soutient l'idée avancée par

d'autres chercheurs quant au manque de formation psychologique offert durant la formation initiale à l'enseignement (Calin, 2011; Janot-Bergugnat et Rascle, 2008; Latry, 2004; Pelletier, 2013). En effet, le nombre de stratégies de gestion des ressources et affectives recensées dans les propos des participants de cette recherche témoigne de leur apport dans la capacité à surmonter les difficultés rencontrées lors des stages. Ainsi, une formation davantage axée sur la connaissance de soi dans des contextes d'interactions divers pourrait potentiellement aider les stagiaires à mieux surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors des stages ainsi qu'à mieux vivre leur entrée dans la profession. Enfin, il est également possible de constater que le type de stratégie le moins souvent mobilisé par les stagiaires est les stratégies cognitives. En concordance avec ce qui a été mentionné précédemment, les stagiaires ne doivent pas seulement mobiliser des savoirs lors des stages, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être. Ainsi, il est possible d'avancer que les stratégies cognitives sont peu adaptées pour les situations complexes rencontrées en stage ainsi que pour faire face de manière efficace aux difficultés. Cela suppose que les stages en enseignement demandent aux stagiaires de mobiliser davantage de stratégies complexes, notamment des stratégies métacognitives, en plus de devoir souvent mobiliser plus d'un type de stratégie d'apprentissage pour faire face à une difficulté rencontrée. Ces résultats sous-tendent l'importance de s'attarder au développement de l'ensemble de ces stratégies d'apprentissage dès l'entrée dans leur programme de formation initiale à l'enseignement, en plaçant les étudiants dans des contextes d'apprentissages et d'évaluation authentiques (Monfette et Grenier, 2016). En somme, une meilleure préparation des étudiants à vivre leurs stages par le biais du développement de la connaissance de soi et des stratégies pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent semble être des manières prometteuses de les préparer à la complexité de la profession enseignante.

#### 5.4 Apport du modèle d'action sur l'analyse des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés en stages

L'apport de l'analyse des stratégies mobilisées à l'aide du modèle d'action de Bourassa et al. (1999) se décline en deux éléments : d'abord, le modèle d'action a offert l'opportunité d'éclairer les intentions derrière les stratégies mobilisées et deuxièmement, il a permis l'émergence d'un continuum des intentions entre deux pôles soit centré sur le stagiaire et sur l'élève. En lien avec le premier élément, la mise à jour de la dimension intime du modèle d'action apporte un éclairage essentiel à la compréhension et à l'analyse des stratégies choisies pour surmonter les difficultés rencontrées vers l'atteinte de leur objectif à long terme. Ainsi, pour mieux comprendre la persévérance en stage, il semble essentiel de prendre en considération le contexte, l'évolution de la situation ainsi que les diverses tentatives de résolution de problème afin de comprendre les intentions qui expliquent le choix de stratégies dans situation donnée.

Les résultats issus de cette thèse montrent qu'une meilleure compréhension de la persévérance en stage passe par la connaissance de l'intention et de comment cette intention aidera le stagiaire à atteindre son but à long terme. À ce sujet, les résultats de la présente recherche laissent présager que bien que l'objectif à long terme ait été défini comme étant l'obtention de son diplôme en enseignement (dans la section 3.2. *Délimitation de la persévérance*), l'analyse des intentions derrière le choix des stratégies laissent entrevoir qu'effectivement, la majorité des participants mobilisent des stratégies avec des intentions à court terme de réussir leurs stages dans le but à long terme d'obtenir leur diplôme en enseignement. Toutefois, certains participants mobilisaient surtout des stratégies en fonction d'intentions à court terme de favoriser l'apprentissage des élèves dans le but à long terme de devenir des enseignants compétents. Ainsi, dans tous les cas, le but à long terme est certes d'obtenir leur diplôme en enseignement, mais des nuances peuvent être soulevées en fonction de leurs intentions. Pour certains, l'intention de réussite du stage est explicite et oriente

beaucoup leurs actions, notamment en choisissant des stratégies qui les aideront à démontrer qu'ils respectent les attentes et les exigences tandis que pour d'autres, cet objectif à long terme est davantage implicite, puisque s'ils développent leurs compétences professionnelles, ils recevront certainement leur diplôme. Ces résultats obtenus grâce à l'analyse du modèle d'action des stagiaires soulèvent des questions au sujet du développement de l'identité professionnelle lors des stages. Nombreux sont les auteurs qui stipulent que les stages représentent des moments incontournables pour le développement de l'identité professionnelle (Dejean et Charlier, 2012; Gervais, 2003; Mukamurera, 2011; Roux-Perez, 2008; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014; Wittorski et Briquet-Duhaze, 2009). Toutefois, cette recherche soulève des nuances à ce propos qui seront discutés dans les prochains paragraphes qui s'attardent plus spécifiquement aux types d'intentions recensés.

En ce qui a trait au deuxième élément, les résultats de la présente recherche ont permis d'établir un continuum des intentions derrière le choix des stratégies mobilisées pour faire face aux difficultés rencontrées lors des stages, allant d'intentions centrées sur le stagiaire aux intentions centrées sur les élèves. L'établissement de ce continuum à travers l'analyse du modèle d'action des participants permet non seulement de mieux comprendre le choix des stratégies mobilisées, mais contribue également à mieux comprendre l'influence du contexte sur la décision des stagiaires derrière l'adoption de certaines stratégies en fonction de leur représentation de la situation. À l'instar de Malo (2005), les difficultés sur lesquelles veulent agir les stagiaires regroupent différents acteurs (enseignant associé, élèves, superviseur de stage, etc.), ainsi ils doivent non seulement être en mesure de s'adapter, mais aussi d'amener les autres acteurs « à agir autrement pour que la situation d'interaction soit transformée » (p. 375). Les stagiaires en enseignement doivent donc inévitablement tenir compte des motivations et des réactions des acteurs dans l'évolution de la difficulté rencontrée ainsi que dans le choix de stratégies à privilégier, toujours dans le but d'atteindre leur propre intention à travers la résolution de la situation problématique (Malo, 2005). En somme, l'analyse des

stratégies mobilisées au regard du modèle témoigne que l'étude de la persévérance ne peut être dissociée du contexte spécifique dans lequel l'individu se trouve. En effet, le choix de stratégies dépend fortement de la représentation de la situation et surtout des intentions derrière le choix des stratégies mobilisées en fonction du contexte singulier dans lequel les stagiaires se trouvent. Il semble donc insuffisant d'identifier des facteurs de persévérance ou des stratégies d'apprentissages sans tenir compte du contexte. En ce sens, et tel que le stipule Vanderclayen et al. (2012) ainsi que Bourassa et al. (1999), il n'existe pas de stratégies plus efficaces que d'autres, mais plutôt une panoplie de stratégies diverses en fonction de la représentation de la situation et de l'intention des individus pour faire face à la situation inédite ou problématique.

Plus spécifiquement au regard des intentions des participants de cette recherche, deux intentions principales pouvant être placées à deux extrémités d'un continuum ont été identifiées : les intentions centrées sur le stagiaire et les intentions centrées sur l'élève. Ces intentions ont largement orienté le choix des stratégies mobilisées pour faire face aux difficultés perçues rencontrées. Ces résultats méritent une attention plus particulière concernant la posture du stagiaire ainsi qu'au regard de l'apport des membres de la triade dans la formation des stagiaires.

D'abord, au regard de la posture des stagiaires, les résultats sous-tendent que certains stagiaires vivent leur quatrième et dernier stage en maintenant principalement leur statut d'élève (métier d'élève, Perrenoud, 2013), en ayant essentiellement pour visée la réussite de leur programme d'études et la performance académique, tandis que d'autres s'engagent davantage dans leur stage IV avec une posture d'enseignant ayant des visées entourant l'apprentissage des élèves. À prime à bord, ces résultats peuvent potentiellement s'expliquer par le niveau de consolidation de l'identité professionnelle des participants. Comme mentionné dans la problématique, l'identité professionnelle est en constante évolution au cours de la formation initiale et se façonne dans des situations contextualisées (Brière-Guenoun et Musard, 2012). En ce sens, chaque

stagiaire développe à son rythme son identité professionnelle en plus de devoir jongler avec son identité d'élève. Ainsi, possiblement que les stagiaires ayant des intentions plus centrées sur eux-mêmes demeurent, en fin de formation, avec une plus forte identité d'élève que d'enseignant. À ce sujet, trois des neuf participants se sont inscrits à la maîtrise à la suite de leur baccalauréat (Agnès, Corinne et Mireille). Le désir de réussir leur stage et d'obtenir une bonne note est possiblement attribuable à leur intention de poursuivre leurs études aux cycles supérieures où l'excellence académique représente habituellement le critère d'évaluation principal lors de l'admission et d'occasions de bourses. Par ailleurs, rappelons que Malo (2005) indique qu'une des difficultés fréquemment vécues en stage est associée à la complexité de devoir assumer le double statut d'enseignant et d'élève, de praticien et d'apprenant pendant ceux-ci. Il est possible que les participants de l'étude vivent justement ce type de difficultés liées au double statut qu'ils occupent en tant que stagiaires. Enfin, l'évaluation qui est omniprésente à travers l'ensemble du stage est également possiblement responsable du maintien du statut d'élève lors des stages. À ce sujet, les résultats de cette recherche témoignent du peu de connaissances que les stagiaires ont du processus d'évaluation lors de leur stage et de la manière dont les enseignants associés et les superviseurs portent un jugement d'évaluation à leur égard (Monfette et Lebel, 2017). Le manque de transparence est donc possiblement en partie responsable du stress occasionné par le processus d'évaluation en stage, ce qui influence les stagiaires à maintenir leur statut d'élève afin de tenter de répondre aux attentes des différents membres de la triade. En effet, Malo (2005, p. 398) indique qu'il ne faut pas négliger le « pouvoir coercitif » dont dispose l'enseignant associé et le superviseur de stage puisqu'ils assument le rôle d'évaluateur. Selon cette chercheuse, cette position de pouvoir peut avoir une influence sur le parcours des stagiaires.

Dans un deuxième temps, les résultats semblent également démontrer que les intentions derrière le choix de stratégies mobilisées par les stagiaires sont tributaires de la relation qui s'établit au sein de la triade, sans égard au niveau de développement de leur identité

professionnelle. En effet, bien que le développement identitaire puisse expliquer en partie ces résultats, ceux-ci peuvent aussi potentiellement être expliqués par le type de relation entre le stagiaire et les autres membres de la triade. Lorsque la relation au sein de la triade en est une de confiance mutuelle, le stagiaire semble plus enclin à avoir des intentions centrées sur l'élève, se positionnant plus facilement dans une posture d'enseignant. Au contraire, lorsque les stagiaires ne ressentent pas la confiance de l'un ou de l'autre des membres de la triade et que cela pourrait mettre en péril la réussite de leur stage ou leurs résultats académiques, ils tendent à maintenir davantage une posture d'élève, à se conformer aux exigences universitaires et à concentrer leurs efforts sur l'obtention de l'approbation de ceux-ci. À titre d'exemples, le cas de Jonathan est particulièrement fécond pour comprendre l'influence d'une relation positive entre les membres de la triade et son développement professionnel. En effet, lors de son stage IV, Jonathan indique avoir une relation de confiance avec son enseignante associée et sa superviseuse de stage. Ainsi, il explique qu'il se sent à l'aise d'essayer de nouvelles stratégies pédagogiques, même lors d'une supervision de stage où il est évalué. La relation positive qu'il vit semble le placer dans une position favorable à choisir des stratégies centrées sur les élèves afin de surmonter les difficultés qu'il rencontre pendant son stage. Au contraire, le cas de Mireille est particulièrement évocateur pour mieux comprendre le lien entre ses intentions derrière le choix de stratégies pour surmonter ses difficultés et la relation difficile entre elle et son enseignante associée. Enfin, le cas de Justin est également particulièrement éloquent pour comprendre le changement dans les intentions du stagiaire en fonction de la relation établie au sein de la triade. Justin avait au départ des intentions majoritairement axées sur les élèves, ce qui orientait le choix des stratégies mobilisées pour surmonter ses difficultés. Toutefois, vu des complications dans la relation avec son enseignante associée, Justin a réorienté ses intentions davantage sur la réussite de son stage et a choisi d'adopter des stratégies qui s'apparentent au conformisme vers la fin du stage. Ces exemples

témoignent de la part de responsabilité des membres de la triade dans le développement de l'identité professionnelle des stagiaires.

En somme, l'apport du modèle d'action pour étudier la persévérance réside dans la capacité de ce concept d'analyser le processus qui se cache derrière l'action, ou autrement dit, derrière le choix de stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées en stage. L'analyse des stratégies mobilisées à la lumière du modèle d'action des participants permet de concevoir que la représentation de la difficulté et les intentions orientent le choix des stratégies choisies par les stagiaires.

## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

Ce dernier chapitre se divise en quatre sections. D'abord, une synthèse des résultats est présentée pour ensuite rappeler les principales retombées qui en découlent. Le chapitre se poursuit par l'exposition des limites de la recherche. Finalement, il se termine par la présentation de certaines pistes futures de recherche en complémentarité avec celles formulées dans le chapitre précédent.

#### 6.1 Synthèse des résultats

Cette recherche avait pour but de répondre à la question générale *Quelles stratégies des stagiaires finissants en enseignement mobilisent-ils pour persévérer à travers leurs stages en formation initiale à l'enseignement ?* en documentant le parcours de persévérance de stagiaires finissants et en analysant les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en stage. Pour ce faire, la recherche s'est inscrite dans une perspective compréhensive et contextualisée s'appuyant sur les concepts de persévérance, de stratégies d'apprentissage et de modèle d'action.

Cette recherche qualitative a privilégié une approche méthodologique d'études de cas multiples selon la perspective interprétative de Merriam (1998) afin d'étudier diverses facettes du phénomène de persévérance dans une optique compréhensive et contextualisée. Neuf stagiaires finissants ont participé à l'étude, dont six provenant du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire et trois du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. La collecte des données a été menée sur l'ensemble de la session d'hiver 2016, session à laquelle les participants ont effectué leur quatrième et dernier stage dans leur programme à l'aide de deux entretiens semi-

dirigés, un journal de bord et deux entretiens d'explicitation. Une analyse inductive a été menée (Blais et Martineau, 2006).

En ce qui a trait aux résultats de la recherche, d'abord, le premier objectif spécifique consistait à documenter le parcours de persévérance des stagiaires finissants. Les résultats ont permis d'illustrer que les deux derniers stages représentent ceux où les stagiaires rencontrent le plus de difficultés, ce qui a une incidence sur les remises en question par rapport au choix de carrière et peut influencer le désir de poursuivre sa formation et sa carrière en enseignement. De plus, les résultats exposent le fait que le profil unique des participants ainsi que les contextes variés de stages teintent le parcours de persévérance, ce qui témoigne de l'apport de la perspective compréhensive et contextualisée au champ de recherche sur la persévérance aux études postsecondaires, et plus spécifiquement dans des programmes professionnalisants.

Ensuite, le deuxième objectif spécifique était de dégager les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage. L'analyse des résultats à ce sujet a permis, dans un premier temps, de mieux comprendre le type de difficultés rencontrées lors des stages, ceux-ci étant principalement des difficultés d'ordre organisationnel et interactionnel. Dans un deuxième temps, l'analyse des stratégies indique que les stagiaires priorisent les stratégies de gestion des ressources pour tenter de surmonter leurs difficultés. Les résultats illustrent également que les stagiaires mobilisent plusieurs types de stratégies différentes pour faire face à chaque difficulté, notamment des stratégies de gestion des ressources, métacognitives, affectives et dans une proportion moins grande, des stratégies cognitives.

Enfin, le troisième objectif spécifique était d'analyser les stratégies mobilisées par des stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées en stage. Cette analyse plus fine a permis non seulement de prendre davantage en considération le contexte, mais a également permis de mieux comprendre le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires en fonction de leur représentation de la difficulté et de leur intention derrière

le choix de stratégies. Ces résultats témoignent également de l'utilisation d'une panoplie de stratégies se rapportant aux quatre grands types de stratégies d'apprentissage pour faire face à une difficulté. En effet, plus particulièrement lors de leur stage IV, les stagiaires ont mobilisé plusieurs stratégies différentes et ont adapté leurs choix de stratégies en fonction du contexte et de l'évolution de la situation problématique dans laquelle ils se trouvaient. Enfin, cette analyse a également permis de dégager deux intentions principales qui permettent de comprendre le choix des stratégies privilégiées, celles-ci pouvant être placées à deux extrémités d'un continuum, soit les intentions centrées sur le stagiaire et celles centrées sur l'élève.

## 6.2 Retombées de la recherche

D'abord, sur le plan scientifique, cette recherche contribue à atteindre une compréhension plus approfondie de la persévérance des stagiaires en enseignement, population largement négligée dans les recherches dans le champ de la persévérance aux études postsecondaires (Tardif et Deschenaux, 2014). En effet, cette recherche a permis une compréhension approfondie de la persévérance chez des stagiaires en enseignement à travers l'analyse des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors des stages. Ainsi, cette thèse s'inscrit dans le champ de recherche en émergence de la préparation à l'insertion professionnelle (Dufour et al., 2018). De plus, cette recherche investigate le phénomène de persévérance selon une perspective compréhensive et contextualisée à l'aide d'une méthodologie qualitative, perspective qui mérite d'être davantage privilégiée selon plusieurs chercheurs (Billingsley, 2004; Deschenaux et Tardif, 2016; Roland et al., 2015; Summers, 2003; Swars et al., 2009).

Sur le plan social, cette recherche contribue aux efforts entrepris pour limiter les taux d'attrition chez les enseignants débutants en dégageant des pistes pour agir en prévention dès la formation initiale en enseignement (Boies et Portelance, 2014; Leroux, 2014; Mansfield et al., 2012; Mukamurera, 2014; Théorêt et al., 2006). En

effet, tel qu'avancé par Schmitz et ses collaborateurs (2010), le fait de mieux comprendre la persévérance des stagiaires en enseignement pourrait faciliter le développement d'actions préventives en vue de l'insertion professionnelle. Concrètement, les pistes d'actions préventives issues de cette thèse sont les suivantes : développer, dès la formation initiale, l'ensemble des stratégies d'apprentissage permettant de surmonter des difficultés complexes du milieu de pratique ; poursuivre le développement de la pratique réflexive, notamment au regard des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages ; poursuivre les efforts de formation continue pour les enseignants associés et les superviseurs de stage spécifiquement pour aider les stagiaires à surmonter les difficultés rencontrées ; et poursuivre le développement de dispositifs de formation qui permettront de prendre conscience des intentions derrière le choix de stratégies mobilisées.

Toujours sur le plan social, mais dans une perspective éthique, cette thèse a permis aux participants de la recherche d'exercer leur pratique réflexive tout au long de leur stage IV à travers les différents moments de collecte des données. En effet, les différents entretiens ont offert l'opportunité aux stagiaires de réfléchir sur leurs pratiques et d'analyser leurs pratiques dans un contexte informel et neutre avec l'aide d'un tiers parti, c'est-à-dire la chercheuse, qui n'avait pas la responsabilité de porter un jugement d'évaluation sur le niveau de développement des compétences des stagiaires. Cette formule semble avoir été appréciée par les participants de la recherche, ceux-ci pouvant se confier à une personne qui a une excellente connaissance des stages en enseignement, mais qui n'est pas un membre officiel de la triade. Ainsi, ils se sentaient libres d'aborder les difficultés rencontrées et les stratégies mobilisées pour tenter de les surmonter sans craindre de représailles. Il est donc possible que leur participation à cette recherche ait eu une influence sur leur croissance personnelle à travers une prise de conscience ou un désir d'action (Gohier, 2004; Guba et Lincoln, 1989). Ceci amène à réfléchir aux manières de favoriser la pratique réflexive chez les stagiaires sans que celle-ci soit freinée par l'évaluation omniprésente en stage qui pousse souvent les

stagiaires à vouloir se conformer aux attentes et aux exigences au lieu de véritablement se développer sur le plan professionnel.

Sur le plan théorique, le modèle d'action a permis d'aller au-delà de la perspective « psychologisante » et du paradigme de la psychologie cognitive pour comprendre le parcours de persévérance qui est proposée dans la majorité des définitions à ce sujet. L'ajout du modèle d'action au cadre conceptuel initial a permis de faire ressortir les éléments du contexte qui peuvent teinter le parcours de persévérance, ce qui représente une innovation sur le plan théorique. En effet, le modèle d'action contribue à documenter diverses facettes du phénomène, notamment les facettes liées au contexte qui ressortent moins lors de l'analyse des stratégies mobilisées à l'aide du concept de stratégies d'apprentissage qui s'inscrit davantage dans une perspective cognitive.

Enfin, sur le plan méthodologique, la démarche inductive a offert la possibilité de mieux saisir la complexité de l'objet d'étude par la prise en compte des propos qui ne cadraient pas avec les influences théoriques initiales de la chercheuse. Cette ouverture aux données brutes a amené la chercheuse à bonifier son cadre conceptuel, ce qui a non seulement permis de répondre de manière plus complète à la question et aux objectifs de la recherche, mais qui a également permis d'innover sur le plan théorique. Sur une note plus personnelle, l'ensemble du parcours doctoral a grandement contribué à l'évolution de la posture de chercheuse de la doctorante, à travers une meilleure compréhension et appropriation de l'analyse inductive et des critères de scientificité en recherche qualitative.

### 6.3 Limites de la recherche

Bien que cette recherche contribue à comprendre les stratégies mobilisées par des stagiaires finissants pour persévérer, certaines limites se doivent d'être signalées afin que le lecteur puisse interpréter les résultats avec prudence. La première limite de cette recherche se rapporte aux outils de collecte des données. Tel que mentionné dans le

chapitre IV *Présentation et analyse des résultats*, certaines nuances entre les stratégies mobilisées par les stagiaires peuvent être remarquées dans leurs propos à la suite de l'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés et des entretiens d'explicitation. Plus spécifiquement, lorsqu'interrogés au sujet des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées lors des trois premiers stages, les participants relatent des stratégies de manière plus globale en rapportant essentiellement des stratégies de gestion des ressources. Au contraire, lors des entretiens d'explicitation, les participants ont abordé en détail toutes les étapes de résolution de problème mises en place afin de surmonter les difficultés rencontrées spécifiquement lors de leur stage IV qu'ils effectuaient à ce moment, ce qui a fait ressortir une panoplie de stratégies différentes. Ainsi, bien que les deux types d'entretiens n'aient pas les mêmes visées et avaient des fonctions complémentaires dans le cadre de cette thèse, il est possible que certaines stratégies n'aient pas été soulevées par les participants lors des entretiens semi-dirigés. En effet, bien que les stratégies de gestion des ressources ressortent comme étant celles que les stagiaires privilégient indépendamment du stage et du type d'entretien utilisé, les limites induites par l'entretien semi-dirigé laissent présager qu'une plus grande variété de stratégies peut avoir été mobilisée par les stagiaires lors de leurs trois premiers stages dans leur programme.

Une deuxième limite en regard aux aspects méthodologiques est associée au moment de la collecte des données. Lors de la collecte des données, l'ensemble des participants étaient en quatrième année de formation et entamaient leur quatrième et dernier stage dans leur programme. Ainsi, lors du premier entretien semi-dirigé, les participants devaient se remémorer les trois premières années dans leur programme *a posteriori*. Bien que les participants étaient généralement capables de se remémorer en détail leurs stages, certains d'entre eux avaient plus de difficultés à se souvenir des difficultés rencontrées et des stratégies mobilisées lors de leur premier stage. D'une part, puisque celui-ci avait eu lieu plusieurs années plus tôt et d'autre part, puisque la majorité des

participants n'ont pas vécu beaucoup de difficultés lors de ce stage, celui-ci étant très court et regroupant peu ou pas de jours de prise en charge. Il importe toutefois de mentionner que les participants avaient une mémoire très limpide du stage qu'ils ont considérée comme étant le plus difficile, celui-ci étant souvent leur troisième stage et pour certains, leur deuxième stage. De plus, les participants ayant fait un stage hors Québec étaient facilement capables de se remémorer leur expérience en détail. En somme, il est possible que lors du premier entretien où les participants ont abordé leurs trois premières années dans leur programme, certains détails concernant leur parcours de persévérance, notamment en lien avec les difficultés rencontrées et les stratégies mobilisées n'aient pas été mentionnées. Cette limite se rapporte essentiellement à ce premier entretien puisque tous les autres (les deux entretiens d'explicitation et le deuxième entretien semi-dirigé) portaient sur le stage IV, étape du parcours que les participants vivaient au moment de la collecte des données.

Une troisième limite se rapporte à la posture et au positionnement épistémologique de la chercheure. Cette recherche a été menée en adoptant une perspective compréhensive et contextualisée où la persévérance était considérée comme un processus où l'ensemble des difficultés vécues à travers le cheminement universitaire des étudiants teignent leur parcours. Ce positionnement épistémologique a amené la chercheure à adopter une posture d'ouverture aux profils singuliers des participants et d'ouverture aux données brutes. Cette posture en ensuite engendré la décision de bonifier le cadre conceptuel de départ afin de mieux prendre en compte les données émergentes. Ainsi, la chercheure reconnaît que les concepts du cadre conceptuel ne sont pas parfaitement articulés sur le plan théorique, notamment le passage vers le modèle d'action qui a été ajouté en cours de route. Il importe de mentionner que la préséance était de comprendre le sens des propos des participants. La bonification du cadre conceptuel représente donc un choix conscient de sa part dans le but de mieux tenir compte de l'émergence de l'importance du contexte et des intentions des stagiaires dans le choix des stratégies mobilisées.

Par ailleurs, la chercheure est consciente que le phénomène de persévérance aurait pu certes être étudié selon d'autres perspectives que celles privilégiées dans cette thèse. À titre d'exemple, le cadre conceptuel du genre professionnel de Clot (1999) aurait également pu offrir un éclairage pertinent pour documenter et analyser les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage, notamment à l'aide d'entretiens au sosie ou d'entretiens d'auto-confrontation. Cette perspective davantage clinique de l'analyse des pratiques professionnelles aurait pu être privilégiée si la chercheure avait voulu, par exemple, mettre sur pied un dispositif de formation pour surmonter les difficultés rencontrées dans une optique de transformation des pratiques. D'autre part, si l'objet d'étude de cette thèse avait été davantage centré sur l'identité professionnelle des stagiaires, la chercheure aurait pu analyser le parcours de persévérance à l'aide du concept d'éthos professionnel (Jorro, 2009). Ce concept aurait pu offrir un éclairage au regard de la transformation de l'image de soi professionnel chez des stagiaires persévérants. À travers son parcours doctoral, la chercheure a réalisé et a appris que les choix analytiques et interprétatifs dans une thèse représentent un chemin parmi d'autres qu'elle a choisi de suivre pour répondre à sa question de recherche et non pas comme une finalité en soi (Vinit, 2016).

Enfin, une quatrième limite se rapporte à l'effet d'analyse. En lisant les résultats de la recherche, il est possible de croire que les stratégies ont toujours été mobilisées de manière consciente et volontaire par les stagiaires. Toutefois, le caractère volontaire et conscient derrière la mobilisation de certaines stratégies est parfois dû à l'effet d'analyse. En effet, dans certains cas, le participant réalisait pendant l'entretien les actions posées et les stratégies mobilisées pour tenter de faire face à la situation problématique. Ainsi, au moment du stage, ces actions étaient choisies de manière inconsciente et involontaire. En ce sens, la chercheure et le lecteur doivent être conscients que les résultats obtenus correspondent aux multiples interprétations que la chercheure a attribuées aux données lors des différentes étapes du codage (Blais et Martineau, 2006).

#### 6.4 Pistes de recherches futures

Une première piste éventuelle de recherche serait de poursuivre l'analyse des stratégies d'apprentissage mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages selon une approche interdisciplinaire. Cette approche permettrait d'analyser les pratiques professionnelles en regroupant plus de stagiaires et en ayant une représentation des stratégies mobilisées par des stagiaires provenant de divers programmes visant la professionnalisation, tels que l'ensemble des programmes de baccalauréat en enseignement (enseignement préscolaire/primaire, adaptation scolaire, secondaire, professionnel), sciences infirmières, travail social, ingénierie, sages-femmes, etc.

Toujours dans une optique de continuité à cette recherche doctorale, une seconde piste d'investigation pourrait s'attarder à regrouper davantage de stagiaires ayant des profils diversifiés, notamment des stagiaires en situation de handicap et des stagiaires ayant des profils expérientiels divers. Sachant qu'un nombre grandissant d'étudiants aux profils diversifiés poursuivent des études supérieures (AQICESH, 2014-2015; Bergeron et al., 2013), une connaissance approfondie de leurs capacités à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en stage pourrait offrir un portrait plus complet et plus nuancé au regard du parcours de persévérance des stagiaires, ce qui pourrait ensuite être réinvesti lors du développement de dispositifs favorisant le développement des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées lors des stages.

Une troisième avenue prometteuse de recherche pour donner suite aux précédentes serait de s'investir davantage dans l'élaboration de dispositifs destinés à favoriser le développement de stratégies d'apprentissage qui permettraient aux étudiants inscrits dans des programmes à caractère professionnel de développer les stratégies nécessaires pour surmonter les difficultés complexes qu'ils rencontrent en stages et qu'ils sont susceptibles de rencontrer lors de leur insertion professionnelle. D'autres recherches au regard de l'évaluation des dispositifs formels et informels visant le développement

de la pratique réflexive seraient également bénéfiques, notamment afin d'étudier la capacité des stagiaires à développer un « réflexe réflexif » (Vacher, 2015, p. 34).

La présente thèse ayant fait ressortir des liens possibles entre la persévérance et les concepts de confiance en soi et d'efficacité personnelle, une quatrième perspective de recherche future pourrait s'attarder à mieux comprendre le lien entre ces concepts. L'établissement de liens entre ces concepts permettrait potentiellement d'appuyer l'idée d'accorder une importance accrue à la formation psychologique dans les programmes de formation à l'enseignement, notamment des formations psychologiques sur la connaissance de soi et sur la gestion des émotions.

Une cinquième piste de recherche pertinente est en lien avec l'accompagnement en formation pratique. En effet, davantage de recherches collaboratives incluant des enseignants associés et des superviseurs de stage au regard de leurs postures d'accompagnateurs sont souhaitables. Une meilleure connaissance de leurs postures d'accompagnateurs permettrait ensuite de développer des dispositifs susceptibles d'aider les stagiaires à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en fonction des postures assumées par les membres de la triade afin de véritablement rendre les périodes de stage propice au développement professionnel par l'entremise du développement de la pratique réflexive et de la consolidation de l'identité professionnelle.

Enfin, une dernière piste éventuelle de recherche réside dans l'optique de mener une recherche longitudinale qui suivraient des stagiaires finissants à travers leur entrée dans la profession afin de mieux comprendre comment se vit cette transition au regard de leur parcours de persévérance. Ce type de recherche permettrait de voir si les participants réinvestissent les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage lors de leur phase d'insertion professionnelle. Ce type de recherche pourrait d'ailleurs servir à collecter des données à l'aide de divers outils méthodologiques complémentaires à ceux privilégiés dans le cadre de la présente thèse,

soit des observations en direct, des entretiens au sosie, des entretiens d'auto-confrontations, etc. Les données issues d'une recherche longitudinale de ce type permettraient de fournir un éclairage complémentaire aux données issues de cette thèse et offriraient l'opportunité d'ajuster les dispositifs de formation destinés à préparer les étudiants à leur insertion professionnelle. Ce type de recherche contribuerait potentiellement à inscrire davantage la formation initiale et l'entrée dans la profession dans un continuum de formation en concordance avec le paradigme de la professionnalisation (CSE, 2014).

## ANNEXE 1

### QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

1. À la session d'hiver 2016, effectuerez-vous votre 4<sup>e</sup> stage en milieu scolaire (stage terminal ou internat)?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

2. Dans quelle région administrative effectuerez-vous votre 4<sup>e</sup> stage?
- 

3. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 indique *Pas du tout* et 5 indique *Tout à fait*, à quel point avez-vous rencontré les difficultés énumérées ci-dessous au cours de vos stages précédents?

| Difficultés                                                                                                                                                                                                           | Échelle de 1 à 5<br>1 = Pas du tout<br>5 = Tout à fait |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Difficultés d'ordre psychologique<br>(exemple : stress, angoisse, confiance en soi, gestion des émotions, etc.)                                                                                                       | 1   2   3   4   5                                      |
| Difficultés d'ordre social<br>(exemple : Origine ethnique ou sociale, expérience de vie antérieures, concordance entre ses valeurs et celles de l'université, attitude de vos parents face au domaine d'études, etc.) | 1   2   3   4   5                                      |
| Difficultés d'ordre économique<br>(exemple : conciliation travail/études, situation financière, etc.)                                                                                                                 | 1   2   3   4   5                                      |
| Difficultés d'ordre organisationnel<br>(exemple : lieu et moment du stage, manque d'articulation théorie-pratique, évaluation en stage, distance entre le domicile et le lieu de stage, etc.)                         | 1   2   3   4   5                                      |

|                                                                                                                                                                                                                     |                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Difficultés d'ordre interactionnel<br>(exemple : confusion dans son rôle d'apprenant et de praticien, relation avec l'équipe-école, les élèves, l'enseignant associé et/ou le superviseur, gestion de classe, etc.) | 1   2   3   4   5 |
| Autres difficultés<br>Veuillez spécifier svp :<br>_____                                                                                                                                                             | 1   2   3   4   5 |

4. Sur une échelle de 1 à 10, où 1 indique *Pas du tout* et 10 indique *Tout à fait*, à quel point êtes-vous sûr de terminer votre programme de formation initiale à l'enseignement?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

Svp veuillez brièvement expliquer votre réponse.

---



---



---

5. Sur une échelle de 1 à 10, où 1 indique *Pas du tout* et 10 indique *Tout à fait*, à quel point êtes-vous sûr de poursuivre votre carrière en enseignement à la suite de l'obtention de votre diplôme?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

Svp veuillez brièvement expliquer votre réponse.

---



---



---

6. En somme, jusqu'à quel point vous considérez-vous persévérant dans vos stages ainsi que dans votre formation initiale à l'enseignement? Svp veuillez brièvement expliquer votre réponse.

---

---

---

---

7. Acceptez-vous de poursuivre votre participation à cette recherche?

Oui \_\_\_\_\_ Nom : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Non \_\_\_\_\_

Je vous remercie grandement de votre participation.

## ANNEXE 2

### CANEVAS ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ 1

#### **Introduction**

Explication du déroulement de l'entrevue : bonjour, mon nom est Olivia Monfette, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je te rencontre aujourd'hui tel que prévu pour un premier entretien qui se déroule dans le cadre de ma recherche doctorale sur la persévérance des stagiaires en enseignement. Je voudrais tout d'abord te remercier d'avoir accepté de participer à cette étude. L'entretien d'aujourd'hui abordera quatre thèmes : le déroulement de tes stages précédents, les difficultés rencontrées lors des trois premiers stages, les stratégies mises en place pour surmonter les difficultés rencontrées et le stage 4 qui s'en vient. L'entretien est d'une durée d'environ 45 minutes et je te rappelle que tu es libre de répondre ou non aux questions qui te seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Toutefois, les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Réponds au mieux de tes connaissances. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que tu as des questions avant de commencer?

**1) On va commencer avec une 1<sup>ère</sup> section qui fait un retour sur tes stages précédents.**

| Intention              | Question                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Éléments à vérifier                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Description du STAGE 1 | Peux-tu me décrire où s'est déroulé ton stage 1?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type de milieu</li> <li>- Niveau</li> <li>- Proche ou loin de leur domicile</li> <li>- Des cours en même temps à l'U.</li> <li>- À quel moment dans l'année scolaire</li> <li>- Nombre de jours de stage</li> <li>- Type d'élèves, équipe-école, direction, etc.</li> </ul> |
|                        | Peux-tu me décrire le déroulement de ce premier stage?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation avec les élèves</li> <li>- Relation avec l'EA</li> <li>- Relation avec le superviseur de stage</li> <li>- Évaluation du stage, etc.</li> </ul>                                                                                                                     |
|                        | Quel type de difficultés as-tu rencontrées lors de ton stage 1?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'ordre psychologique</li> <li>- social</li> <li>- économique</li> <li>- organisationnel</li> <li>- interactionnel</li> </ul>                                                                                                                                               |
|                        | <p>Comment as-tu surmonté les difficultés que tu as rencontrées pendant ce stage?</p> <p>Sous-questions :</p> <p>Est-ce que tu as l'impression d'avoir surmonté les difficultés que tu as rencontrées?</p> <p>Est-ce que ces difficultés t'ont amené à te questionner par rapport à ton choix de carrière?</p> <p>Est-ce que ces difficultés t'ont amené à voir la profession enseignante d'une autre façon? Si oui, comment?</p> | <p><b>** Si pas vraiment de difficultés lors de ce stage peut-être y aller avec des questions plus larges genre :</b></p> <p>Est-ce que ce stage t'a amené à percevoir la profession enseignante d'une autre façon?</p> <p>Est-ce que ce stage t'a amené à te questionner par rapport à ton choix de carrière?</p>   |

|                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Description parcours universitaire                                                                                                                                                  | <p>Est-ce que certains événements vécus entre ton 1<sup>er</sup> et ton 2<sup>e</sup> stage ont une incidence sur ton parcours dans ton programme de formation initiale à l'enseignement?</p> <p>Peux-tu le ou les décrire?</p> <p>Quelle incidence ce ou ces événements ont eue sur ton parcours dans ton programme de formation initiale à l'enseignement?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Événements en lien avec sa vie personnelle</li> <li>- Événements en lien avec sa vie académique (exemple échec d'un cours)</li> <li>- Etc.</li> </ul>                                                                                                                       |
| Description STAGE 2                                                                                                                                                                 | Peux-tu maintenant me décrire où s'est déroulé ton stage 2?                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type de milieu</li> <li>- Niveau</li> <li>- Proche ou loin de leur domicile</li> <li>- Des cours en même temps à l'U.</li> <li>- À quel moment dans l'année scolaire</li> <li>- Nombre de jours de stage</li> <li>- Type d'élèves, équipe-école, direction, etc.</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                     | Peux-tu me décrire le déroulement de ce 2 <sup>e</sup> stage?                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation avec les élèves</li> <li>- Relation avec l'EA</li> <li>- Relation avec le superviseur de stage</li> <li>- Évaluation du stage, etc.</li> </ul>                                                                                                                     |
| *** Faire un lien avec les difficultés du stage précédent, même type de difficultés ou pas, comment ça peut s'expliquer, plus de difficultés ou moins, comment ça peut s'expliquer. | Quel type de difficultés as-tu rencontrées lors de ton stage 2?                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'ordre psychologique</li> <li>- social</li> <li>- économique</li> <li>- organisationnel</li> <li>- interactionnel</li> </ul>                                                                                                                                               |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | <p>Comment as-tu surmonté les difficultés que tu as rencontrées pendant ce stage?</p> <p>Sous-questions :</p> <p>Est-ce que tu as l'impression d'avoir surmonté les difficultés que tu as rencontrées?</p> <p>Est-ce que ces difficultés t'ont amené à te questionner par rapport à ton choix de carrière?</p> <p>Est-ce que ces difficultés t'ont amené à voir la profession enseignante d'une autre façon? Si oui, comment?</p> | <p><b>** Si pas vraiment de difficultés lors de ce stage peut-être y aller avec des questions plus larges genre :</b></p> <p>Est-ce que ce stage t'a amené à percevoir la profession enseignante d'une autre façon?</p> <p>Est-ce que ce stage t'a amené à te questionner par rapport à ton choix de carrière?</p>   |
| Description parcours universitaire | <p>Est-ce que certains événements vécus entre ton 2<sup>e</sup> et ton 3<sup>e</sup> stage ont une incidence sur ton parcours dans ton programme de formation initiale à l'enseignement?</p> <p>Peux-tu le ou les décrire?</p> <p>Quelle incidence ce ou ces événements ont eue sur ton parcours dans ton programme de formation initiale à l'enseignement?</p>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Événements en lien avec sa vie personnelle</li> <li>- Événements en lien avec sa vie académique (exemple échec d'un cours)</li> <li>- Etc.</li> </ul>                                                                                                                       |
| Description STAGE 3                | Peux-tu maintenant me décrire où s'est déroulé ton stage 3?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type de milieu</li> <li>- Niveau</li> <li>- Proche ou loin de leur domicile</li> <li>- Des cours en même temps à l'U.</li> <li>- À quel moment dans l'année scolaire</li> <li>- Nombre de jours de stage</li> <li>- Type d'élèves, équipe-école, direction, etc.</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                     | Peux-tu me décrire le déroulement de ce 3 <sup>e</sup> stage?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation avec les élèves</li> <li>- Relation avec l'EA</li> <li>- Relation avec le superviseur de stage</li> <li>- Évaluation du stage, etc.</li> </ul>                                                                                                              |
| *** Faire un lien avec les difficultés du stage précédent, même type de difficultés ou pas, comment ça peut s'expliquer, plus de difficultés ou moins, comment ça peut s'expliquer. | Quel type de difficultés as-tu rencontrées lors de ton stage 3?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'ordre psychologique</li> <li>- social</li> <li>- économique</li> <li>- organisationnel</li> <li>- interactionnel</li> </ul>                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                     | <p>Comment as-tu surmonté les difficultés que tu as rencontrées pendant ce stage?</p> <p>Sous-questions :</p> <p>Est-ce que tu as l'impression d'avoir surmonté les difficultés que tu as rencontrées?</p> <p>Est-ce que ces difficultés t'ont amené à te requestionner par rapport à ton choix de carrière?</p> <p>Est-ce que ces difficultés t'ont amené à voir la profession enseignante d'une autre façon? Si oui, comment?</p> | <p>** Si pas vraiment de difficultés lors de ce stage peut-être y aller avec des questions plus larges genre :</p> <p>Est-ce que ce stage t'a amené à percevoir la profession enseignante d'une autre façon?</p> <p>Est-ce que ce stage t'a amené à te requestionner par rapport à ton choix de carrière?</p> |
| Description parcours universitaire                                                                                                                                                  | <p>Est-ce que certains événements vécus entre ton 3<sup>e</sup> et ton 4<sup>e</sup> stage ont une incidence sur ton parcours dans ton programme de formation initiale à l'enseignement?</p> <p>Peux-tu le ou les décrire?</p>                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Événements en lien avec sa vie personnelle</li> <li>- Événements en lien avec sa vie académique (exemple échec d'un cours)</li> <li>- Etc.</li> </ul>                                                                                                                |

|  |                                                                                                                                             |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | Quelle incidence ce ou ces événements ont eue sur ton parcours dans ton programme de formation initiale à l'enseignement?                   |  |
|  | **Est-ce qu'il y a autre chose concernant ton parcours dans ton programme de formation initiale à l'enseignement dont tu aimerais discuter? |  |

**2) On va maintenant passer à une deuxième section qui résume les informations mentionnées dans la section précédente.**

| Intention                                           | Question                                                                                                                                                                | Éléments à vérifier |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Retour sur l'ensemble de la formation et des stages | Si tu fais un bilan de ta formation et de tes stages jusqu'à présent, est-ce que tu as rencontré plus de difficultés qu'anticipé avant d'entamer ton programme?         |                     |
|                                                     | Peu importe la réponse : Comment est-ce que tu expliques cela?                                                                                                          |                     |
|                                                     | Selon toi, est-ce que la majorité des étudiants en formation initiale à l'enseignement rencontrent des difficultés pendant leur formation?                              |                     |
|                                                     | Pourquoi?<br>Est-ce que tu considères avoir rencontré plus ou moins de difficultés que les autres étudiants dans ta cohorte?                                            |                     |
|                                                     | Comment expliques-tu cela?<br>Est-ce que tu penses que la majorité des étudiants en formation à l'enseignement arrivent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent? |                     |

Comment?

Est-ce que tu considères que tu arrives à bien surmonter les difficultés que tu rencontres pendant ta formation et tes stages?

Comment?

Selon toi, est-ce que tu les surmontes plus adéquatement que les autres étudiants dans ta cohorte?

Comment?

Comment a évolué ta vision de la profession enseignante au cours de ta formation jusqu'à présent?

Si tu discutais avec une personne qui veut entamer un programme de formation à l'enseignement, quels conseils lui donnerais-tu?

**3) On va maintenant passer à une dernière section qui traite du stage 4 que tu effectueras au cours de la session d'hiver 2016.**

| Intention | Question                                                        | Éléments à vérifier |
|-----------|-----------------------------------------------------------------|---------------------|
|           | Est-ce que tu sais où se déroulera ton stage 4?                 |                     |
|           | Si oui, peux-tu me décrire un peu ce que tu connais de l'école? |                     |
|           | Comment envisages-tu ce dernier stage?                          |                     |
|           | As-tu des appréhensions particulières avant d'entamer ce stage? |                     |
|           | Te sens-tu prêt ou prête pour ce dernier stage?                 |                     |

|  |                                                                          |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------|--|
|  | Y a-t-il autre chose que tu aimerais aborder en lien le stage 4 à venir? |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------|--|

| <b>4) Fin de l'entrevue</b>                                           |                                                                                                                                                                                                                                          |                     |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Intention                                                             | Question                                                                                                                                                                                                                                 | Éléments à vérifier |
| Remercier, donner une dernière possibilité d'ajouter des informations | C'est ici que se termine notre entretien, est-ce que tu as des questions ou autres commentaires à ajouter en lien avec le sujet?                                                                                                         |                     |
|                                                                       | Est-ce que tu trouves que l'entretien reflète assez bien ton parcours de persévérance dans ton programme de formation initiale à l'enseignement?                                                                                         |                     |
|                                                                       | Je te remercie de ta collaboration à ce projet de recherche. Je te rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation pseudonyme qui va nous permettre de retracer tes entrevues. |                     |

## ANNEXE 3

### JOURNAL DE BORD

| Type de difficulté rencontrée                                                                                                           | Veillez cocher |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Psychologique</b><br>(stress, angoisse, confiance en soi, etc.)                                                                      |                |
| <b>Social</b><br>(Origine ethnique ou sociale, expériences de vie antérieures, attitude de vos parents face au domaine d'études, etc.)  |                |
| <b>Économique</b><br>(conciliation travail/études, situation financière, etc.)                                                          |                |
| <b>Organisationnel</b><br>(lieu et moment du stage, évaluation en stage, etc.)                                                          |                |
| <b>Interactionnel</b><br>(relation avec l'équipe-école, les élèves, l'enseignant associé et/ou le superviseur, gestion de classe, etc.) |                |

Brève description de la difficulté :

---

---

---

Réflexions et sentiments occasionnés par celle-ci et/ou décisions envisagées pour la surmonter :

---

---

---

## ANNEXE 4

### CANEVAS ENTRETIEN EXPLICITATION 1

#### **Introduction**

Explication du déroulement de l'entrevue : bonjour, mon nom est Olivia Monfette, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je te rencontre aujourd'hui tel que prévu pour un entretien d'explicitation qui vise à verbaliser les actions entreprises pour surmonter certaines difficultés relatées dans ton journal de bord. Ainsi, l'entretien d'aujourd'hui ne vise pas à recueillir ta perception par rapport à une situation, mais plutôt elle vise à décrire de manière détaillée la façon de surmonter les difficultés rencontrées. L'entretien est d'une durée d'environ 30 minutes et je te rappelle que tu es libre de répondre ou non aux questions qui te seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Toutefois, les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Réponds au mieux de tes connaissances. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que tu as des questions avant de commencer?

1) Première difficulté retenue : \_\_\_\_\_

| Intention                                                                                                                                            | Question                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Éléments à vérifier                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Brève description de la difficulté                                                                                                                   | Peux-tu me décrire la difficulté _____ que tu as notée dans ton journal de bord.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | L'intervieweur doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action. Il doit encourager la description et <b>éviter le pourquoi.</b>                                                                                                             |
|                                                                                                                                                      | <p>Peux-tu me dire quand a pris forme cette difficulté?<br/>Quand as-tu identifié le problème à résoudre?</p> <p>Quand as-tu précisément réalisé qu'il s'agissait d'une difficulté?</p> <p>Où étais-tu quand tu as réalisé que cela était une difficulté pour toi?</p> <p>Comment as-tu fait pour savoir que c'était une difficulté?</p> <p>Qu'a-t-il fallu qui arrive ou qu'est-il arrivé pour que tu réalises que c'était une difficulté?</p> <p>Peux-tu svp préciser? Spécifier ta pensée?</p> | <p>Toujours rester dans la chronologie des événements.<br/>Travailler avec le temps.</p> <p>Préciser le contexte pour l'aider à se souvenir :<br/><b>On peut lui demander où il était dans la classe, à côté de qui, avec qu'elle stylo écrivait-il, etc.</b></p> |
| <p>Exemple de phrases de Vermesch :</p> <p>« Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais? »</p> <p>« Quelle règle en particulier? »</p> | <p>À ce moment, qu'as-tu fait d'abord quand tu as réalisé que c'était une difficulté?</p> <p>Qu'as-tu fait en premier lieu pour y faire face? Tu as commencé par faire quoi?</p> <p>Quel a été ton point de départ pour y faire face?</p> <p>Quand?</p>                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand il a entrepris les premières démarches</li> <li>- Combien de temps cela a pris</li> <li>- Comment s'est-il pris, les démarches.</li> </ul>                                                                         |

|                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                 | Peux-tu svp préciser cette première étape, préciser ce que tu as fait?                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Que s'est-il passé ensuite? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?<br><br>Peux-tu svp préciser?<br><br>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                                                                     | « Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... », « Prenez le temps... Et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sûr de la retrouver... d'y être... ». |
| <b>L'effet miroir, répéter ce que le participant vient de dire pour qu'il ajoute à la description de son action.</b>                                            | Comment tu t'y es pris pour faire ceci, cela? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?<br><br>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>**Les relances vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale</b> | Quelle a été la prochaine étape?<br><br>Qu'est-ce que tu as fait? Comment? Quand? Combien de temps?<br><br>Peux-tu svp préciser, spécifier l'action entreprise?                                                                       | <b>** Ramener l'interviewé vers l'action elle-même, c'est le ramener vers la réalité de son vécu : « Et quand ça s'est mal passé, que s'est-il passé précisément? Que faisiez-vous? ».</b>                                      |
|                                                                                                                                                                 | Que s'est-il passé à la fin?<br><br>Quelle est la dernière action entreprise à date pour tenter de surmonter cette difficulté?                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Où en es-tu actuellement? Est-ce que cette difficulté est totalement surmontée ou est-ce qu'il reste du travail à faire?<br><br>Comment sais-tu qu'il reste du travail à faire?<br><br>Comment sais-tu que cet obstacle est surmonté? |                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |                                                                                   |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | Comment sais-tu qu'il n'y a plus rien à faire?                                    |  |
|  | Y a-t-il autre chose que tu as fait pour t'aider à faire face à cette difficulté? |  |

2) Deuxième difficulté retenue : \_\_\_\_\_

| Intention                          | Question                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Éléments à vérifier                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Brève description de la difficulté | Peux-tu me décrire la difficulté _____ que tu as notée dans ton journal de bord.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | L'intervieweur doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action. Il doit encourager la description et <b>éviter le pourquoi.</b>                                                                                                             |
|                                    | <p>Peux-tu me dire quand a pris forme cette difficulté?<br/>Quand as-tu identifié le problème à résoudre?</p> <p>Quand as-tu précisément réalisé qu'il s'agissait d'une difficulté?</p> <p>Où étais-tu quand tu as réalisé que cela était une difficulté pour toi?</p> <p>Comment as-tu fait pour savoir que c'était une difficulté?</p> <p>Qu'a-t-il fallu qui arrive ou qu'est-il arrivé pour que tu réalises que c'était une difficulté?</p> <p>Peux-tu svp préciser? Spécifier ta pensée?</p> | <p>Toujours rester dans la chronologie des événements.<br/>Travailler avec le temps.</p> <p>Préciser le contexte pour l'aider à se souvenir :<br/><b>On peut lui demander où il était dans la classe, à côté de qui, avec qu'elle stylo écrivait-il, etc.</b></p> |
| Exemple de phrases de Vermesch :   | <p>À ce moment, qu'as-tu fait d'abord quand tu as réalisé que c'était une difficulté?</p> <p>Qu'as-tu fait en premier lieu pour y faire face? Tu as commencé par faire quoi?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand il a entrepris les premières démarches</li> <li>- Combien de temps cela a pris</li> <li>- Comment s'est-il pris, les démarches.</li> </ul>                                                                         |

|                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| « Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais? »<br><br>« Quelle règle en particulier? »                                                           | <p>Quel a été ton point de départ pour y faire face?</p> <p>Quand?</p> <p>Peux-tu svp préciser cette première étape, préciser ce que tu as fait?</p>                   |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | <p>Que s'est-il passé ensuite? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?</p> <p>Peux-tu svp préciser?</p> <p>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?</p>               | « Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... », « Prenez le temps... Et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sûr de la retrouver... d'y être... ». |
| <b>L'effet miroir, répéter ce que le participant vient de dire</b> pour qu'il ajoute à la description de son action.                                            | <p>Comment tu t'y es pris pour faire ceci, cela? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?</p> <p>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?</p>                          |                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>**Les relances vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale</b> | <p>Quelle a été la prochaine étape?</p> <p>Qu'est-ce que tu as fait? Comment? Quand? Combien de temps?</p> <p>Peux-tu svp préciser, spécifier l'action entreprise?</p> | <b>** Ramener l'interviewé vers l'action elle-même</b> , c'est le ramener vers la réalité de son vécu : « Et quand ça s'est mal passé, <b>que s'est-il passé précisément?</b> Que faisiez-vous? ».                              |
|                                                                                                                                                                 | <p>Que s'est-il passé à la fin?</p> <p>Quelle est la dernière action entreprise à date pour tenter de surmonter cette difficulté?</p>                                  |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Où en es-tu actuellement? Est-ce que cette difficulté est totalement surmontée ou est-ce qu'il reste du travail à faire?                                               |                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |                                                                                                                                                                    |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>Comment sais-tu qu'il reste du travail à faire?</p> <p>Comment sais-tu que cet obstacle est surmonté?</p> <p>Comment sais-tu qu'il n'y a plus rien à faire?</p> |  |
|  | Y a-t-il autre chose que tu as fait pour t'aider à faire face à cette difficulté?                                                                                  |  |

3) Troisième difficulté retenue : \_\_\_\_\_

| Intention                          | Question                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Éléments à vérifier                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Brève description de la difficulté | Peux-tu me décrire la difficulté _____ que tu as notée dans ton journal de bord.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | L'intervieweur doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action. Il doit encourager la description et <b>éviter le pourquoi.</b>                                                                                                            |
|                                    | <p>Peux-tu me dire quand a pris forme cette difficulté?</p> <p>Quand as-tu identifié le problème à résoudre?</p> <p>Quand as-tu précisément réalisé qu'il s'agissait d'une difficulté?</p> <p>Où étais-tu quand tu as réalisé que cela était une difficulté pour toi?</p> <p>Comment as-tu fait pour savoir que c'était une difficulté?</p> <p>Qu'a-t-il fallu qui arrive ou qu'est-il arrivé pour que tu réalises que c'était une difficulté?</p> <p>Peux-tu svp préciser? Spécifier ta pensée?</p> | <p>Toujours rester dans la chronologie des événements.</p> <p>Travailler avec le temps.</p> <p>Préciser le contexte pour l'aider à se souvenir : <b>On peut lui demander où il était dans la classe, à côté de qui, avec qu'elle stylo écrivait-il, etc.</b></p> |

|                                                                                                                                                                 |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exemple de phrases de Vermesch :                                                                                                                                | À ce moment, qu'as-tu fait d'abord quand tu as réalisé que c'était une difficulté? | - Quand il a entrepris les premières démarches<br>- Combien de temps cela a pris<br>- Comment s'est-il pris, les démarches.                                                                                                     |
| « Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais? »                                                                                                   | Qu'as-tu fait en premier lieu pour y faire face? Tu as commencé par faire quoi?    |                                                                                                                                                                                                                                 |
| « Quelle règle en particulier? »                                                                                                                                | Quel a été ton point de départ pour y faire face?                                  |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Quand?                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Peux-tu svp préciser cette première étape, préciser ce que tu as fait?             |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Que s'est-il passé ensuite? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?                      | « Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... », « Prenez le temps... Et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sûr de la retrouver... d'y être... ». |
|                                                                                                                                                                 | Peux-tu svp préciser?                                                              |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                    |                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>L'effet miroir, répéter ce que le participant vient de dire pour qu'il ajoute à la description de son action.</b>                                            | Comment tu t'y es pris pour faire ceci, cela? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?    |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                    |                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>**Les relances vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale</b> | Quelle a été la prochaine étape?                                                   | <b>** Ramener l'interviewé vers l'action elle-même, c'est le ramener vers la réalité de son vécu : « Et quand ça s'est mal passé, que s'est-il passé précisément? Que faisiez-vous? ».</b>                                      |
|                                                                                                                                                                 | Qu'est-ce que tu as fait? Comment? Quand? Combien de temps?                        |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Peux-tu svp préciser, spécifier l'action entreprise?                               |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                 | Que s'est-il passé à la fin?                                                       |                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | Quelle est la dernière action entreprise à date pour tenter de surmonter cette difficulté?                                                                                                                                                                                                         |  |
|  | <p>Où en es-tu actuellement? Est-ce que cette difficulté est totalement surmontée ou est-ce qu'il reste du travail à faire?</p> <p>Comment sais-tu qu'il reste du travail à faire?</p> <p>Comment sais-tu que cet obstacle est surmonté?</p> <p>Comment sais-tu qu'il n'y a plus rien à faire?</p> |  |
|  | Y a-t-il autre chose que tu as fait pour t'aider à faire face à cette difficulté?                                                                                                                                                                                                                  |  |

#### 4) Fin de l'entrevue

| Intention                                                             | Question                                                                                                                                                                                                                                 | Éléments à vérifier |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Remercier, donner une dernière possibilité d'ajouter des informations | C'est ici que se termine notre entretien, est-ce que tu as des questions ou autres commentaires à ajouter en lien avec le sujet?                                                                                                         |                     |
|                                                                       | Est-ce que tu trouves que l'entretien explicite bien les difficultés rencontrées et les actions menées pour les surmonter?                                                                                                               |                     |
|                                                                       | Je te remercie de ta collaboration à ce projet de recherche. Je te rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation pseudonyme qui va nous permettre de retracer tes entrevues. |                     |

## ANNEXE 5

### CANEVAS ENTRETIEN EXPLICITATION 2

#### **Introduction**

Explication du déroulement de l'entrevue : bonjour, mon nom est Olivia Monfette, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je te rencontre aujourd'hui tel que prévu pour un deuxième entretien d'explicitation qui vise à verbaliser les actions entreprises pour surmonter certaines difficultés relatées dans ton journal de bord. Plus spécifiquement, l'entretien d'aujourd'hui a pour but de revenir sur les difficultés que l'on a abordées lors du dernier entretien qui a eu lieu en mars. L'entretien est d'une durée d'environ 30 minutes et je te rappelle que tu es libre de répondre ou non aux questions qui te seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Toutefois, les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Réponds au mieux de tes connaissances. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que tu as des questions avant de commencer?

1) Retour sur la première difficulté : \_\_\_\_\_

| Intention                                                                                                                                     | Question                                                                                                                                                                                                                                                                      | Éléments à vérifier                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Retour sur la difficulté mentionnée lors du 1 <sup>er</sup> entretien d'explicitation                                                         | Interviewer résume les infos par rapport à la difficulté : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que je résume bien la difficulté et les étapes franchies jusqu'à maintenant pour la surmonter?</li> <li>- Est-ce que tu désires rajouter quelque chose?</li> </ul> | L'intervieweur doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action. Il doit encourager la description et <b>éviter le pourquoi.</b>                                                                           |
|                                                                                                                                               | Peux-tu me décrire ce qui s'est passé en lien avec cette difficulté depuis notre dernier entretien?<br><br>Peux-tu svp préciser? Spécifier ta pensée?                                                                                                                         | Toujours rester dans la chronologie des événements. Travailler avec le temps.                                                                                                                                                   |
| Exemple de phrases de Vermesch :<br><br>« Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais? »<br><br>« Quelle règle en particulier? » | Après avoir<br><br>_____<br>(dernière étape mentionnée), qu'as-tu fait pour faire face à cette difficulté?<br><br>Quand?<br>Peux-tu svp préciser cette première étape, préciser ce que tu as fait?                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand il a entrepris les premières démarches</li> <li>- Combien de temps cela a pris</li> <li>- Comment s'est-il pris, les démarches.</li> </ul>                                       |
|                                                                                                                                               | Que s'est-il passé ensuite? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?<br><br>Peux-tu svp préciser?<br><br>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                                                                                                             | « Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... », « Prenez le temps... Et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sûr de la retrouver... d'y être... ». |

|                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>L'effet miroir, répéter ce que le participant vient de dire</b> pour qu'il ajoute à la description de son action.                                            | Comment tu t'y es pris pour faire ceci, cela?<br>Qu'est-ce que tu as fait ensuite?<br><br>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                            |
| <b>**Les relances vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale</b> | Quelle a été la prochaine étape?<br><br>Qu'est-ce que tu as fait? Comment? Quand?<br>Combien de temps?<br><br>Peux-tu svp préciser, spécifier l'action entreprise?                                                                                                                  | <b>** Ramener l'interviewé vers l'action elle-même, c'est le ramener vers la réalité de son vécu : « Et quand ça s'est mal passé, que s'est-il passé précisément? Que faisiez-vous? ».</b> |
|                                                                                                                                                                 | <b>Que s'est-il passé à la fin?</b><br><br>Quelle est la <b>dernière action entreprise</b> pour tenter de surmonter cette difficulté?                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                 | Où en es-tu actuellement? Est-ce que cette difficulté est totalement surmontée ou est-ce qu'il reste du travail à faire?<br><br>Comment sais-tu qu'il reste du travail à faire?<br>Comment sais-tu que cet obstacle est surmonté?<br>Comment sais-tu qu'il n'y a plus rien à faire? |                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                 | Y a-t-il autre chose que tu as fait pour t'aider à faire face à cette difficulté?                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                            |

## 2) Retour sur la deuxième difficulté :

| Intention                                                                             | Question                                                   | Éléments à vérifier                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Retour sur la difficulté mentionnée lors du 1 <sup>er</sup> entretien d'explicitation | Interviewer résume les infos par rapport à la difficulté : | L'intervieweur doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action. Il doit |

|                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que je résume bien la difficulté et les étapes franchies jusqu'à maintenant pour la surmonter?</li> <li>- Est-ce que tu désires rajouter quelque chose?</li> </ul> | encourager la description et <b>éviter le pourquoi.</b>                                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                      | <p>Peux-tu me décrire ce qui s'est passé en lien avec cette difficulté depuis notre dernier entretien?</p> <p>Peux-tu svp préciser? Spécifier ta pensée?</p>                                                       | <p>Toujours rester dans la chronologie des événements.<br/>Travailler avec le temps.</p>                                                                                                                                               |
| <p>Exemple de phrases de Vermesch :</p> <p>« Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais? »</p> <p>« Quelle règle en particulier? »</p> | <p>Après avoir</p> <hr/> <p>(dernière étape mentionnée), qu'as-tu fait pour faire face à cette difficulté?</p> <p>Quand?</p> <p>Peux-tu svp préciser cette première étape, préciser ce que tu as fait?</p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand il a entrepris les premières démarches</li> <li>- Combien de temps cela a pris</li> <li>- Comment s'est-il pris, les démarches.</li> </ul>                                              |
|                                                                                                                                                      | <p>Que s'est-il passé ensuite? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?</p> <p>Peux-tu svp préciser?</p> <p>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?</p>                                                           | <p>« Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... », « Prenez le temps... Et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sûr de la retrouver... d'y être... ».</p> |
| <p><b>L'effet miroir, répéter ce que le participant vient de dire pour qu'il ajoute à la description de son action.</b></p>                          | <p>Comment tu t'y es pris pour faire ceci, cela? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?</p> <p>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?</p>                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><b>**Les relances vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en</b></p>                                                                     | <p>Quelle a été la prochaine étape?</p>                                                                                                                                                                            | <p><b>** Ramener l'interviewé vers l'action elle-même, c'est le ramener vers la réalité de son</b></p>                                                                                                                                 |

|                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale | Qu'est-ce que tu as fait? Comment? Quand? Combien de temps?<br><br>Peux-tu svp préciser, spécifier l'action entreprise?                                                                                                                                                             | vécu : « Et quand ça s'est mal passé, <b>que s'est-il passé précisément?</b> Que faisiez-vous? ». |
|                                                                                       | <b>Que s'est-il passé à la fin?</b><br><br>Quelle est la <b>dernière action entreprise</b> pour tenter de surmonter cette difficulté?                                                                                                                                               |                                                                                                   |
|                                                                                       | Où en es-tu actuellement? Est-ce que cette difficulté est totalement surmontée ou est-ce qu'il reste du travail à faire?<br><br>Comment sais-tu qu'il reste du travail à faire?<br>Comment sais-tu que cet obstacle est surmonté?<br>Comment sais-tu qu'il n'y a plus rien à faire? |                                                                                                   |
|                                                                                       | Y a-t-il autre chose que tu as fait pour t'aider à faire face à cette difficulté?                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                   |

### 3) Retour sur la troisième difficulté : \_\_\_\_\_

| Intention                                                                             | Question                                                                                                                                                                                                                     | Éléments à vérifier                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Retour sur la difficulté mentionnée lors du 1 <sup>er</sup> entretien d'explicitation | Interviewer résume les infos par rapport à la difficulté :<br><br>- Est-ce que je résume bien la difficulté et les étapes franchies jusqu'à maintenant pour la surmonter?<br>- Est-ce que tu désires rajouter quelque chose? | L'intervieweur doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action. Il doit encourager la description et <b>éviter le pourquoi.</b> |
| -                                                                                     | Peux-tu me décrire ce qui s'est passé en lien avec cette difficulté depuis notre dernier entretien?                                                                                                                          | Toujours rester dans la chronologie des événements.<br>Travailler avec le temps.                                                                      |

|                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                 | Peux-tu svp préciser? Spécifier ta pensée?                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                 |
| Exemple de phrases de Vermesch :<br><br>« Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais? »<br><br>« Quelle règle en particulier? »                   | Après avoir<br><br>_____<br>(dernière étape mentionnée), qu'as-tu fait pour faire face à cette difficulté?<br><br>Quand?<br>Peux-tu svp préciser cette première étape, préciser ce que tu as fait? | - Quand il a entrepris les premières démarches<br>- Combien de temps cela a pris<br>- Comment s'est-il pris, les démarches.                                                                                                     |
|                                                                                                                                                                 | Que s'est-il passé ensuite? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?<br><br>Peux-tu svp préciser?<br><br>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                                  | « Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... », « Prenez le temps... Et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sûr de la retrouver... d'y être... ». |
| <b>L'effet miroir, répéter ce que le participant vient de dire</b> pour qu'il ajoute à la description de son action.                                            | Comment tu t'y es pris pour faire ceci, cela? Qu'est-ce que tu as fait ensuite?<br><br>Comment savais-tu que c'était la chose à faire?                                                             |                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>**Les relances</b> vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale | Quelle a été la prochaine étape?<br><br>Qu'est-ce que tu as fait? Comment? Quand? Combien de temps?<br><br>Peux-tu svp préciser, spécifier l'action entreprise?                                    | <b>** Ramener l'interviewé vers l'action elle-même</b> , c'est le ramener vers la réalité de son vécu : « Et quand ça s'est mal passé, <b>que s'est-il passé précisément?</b> Que faisiez-vous? ».                              |
|                                                                                                                                                                 | <b>Que s'est-il passé à la fin?</b><br><br>Quelle est la <b>dernière action entreprise</b> pour tenter de surmonter cette difficulté?                                                              |                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>Où en es-tu actuellement? Est-ce que cette difficulté est totalement surmontée ou est-ce qu'il reste du travail à faire?</p> <p>Comment sais-tu qu'il reste du travail à faire?</p> <p>Comment sais-tu que cet obstacle est surmonté?</p> <p>Comment sais-tu qu'il n'y a plus rien à faire?</p> |  |
|  | Y a-t-il autre chose que tu as fait pour t'aider à faire face à cette difficulté?                                                                                                                                                                                                                  |  |

#### 4) Fin de l'entrevue

| Intention                                                             | Question                                                                                                                                                                                                                                 | Éléments à vérifier |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Remercier, donner une dernière possibilité d'ajouter des informations | C'est ici que se termine notre <b>entretien d'explicitation</b> , est-ce que tu as des questions ou autres commentaires à ajouter en lien avec le sujet?                                                                                 |                     |
|                                                                       | Est-ce que tu trouves que l'entretien explicite bien les difficultés rencontrées et les actions menées pour les surmonter?                                                                                                               |                     |
|                                                                       | Je te remercie de ta collaboration à ce projet de recherche. Je te rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation pseudonyme qui va nous permettre de retracer tes entrevues. |                     |

## ANNEXE 6

### CANEVAS ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ 2

#### **Introduction**

Explication du déroulement de l'entrevue : bonjour, mon nom est Olivia Monfette, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je te rencontre aujourd'hui tel que prévu pour un 2<sup>e</sup> entretien qui se déroule dans le cadre de ma recherche doctorale sur la persévérance des stagiaires en enseignement. Je voudrais tout d'abord te remercier d'avoir accepté de participer à cette étude. L'entretien d'aujourd'hui abordera trois thèmes : le déroulement de ton stage 4, un retour sur les difficultés rencontrées ainsi que sur les stratégies mises en place pour les surmonter et l'entrée dans la profession enseignante (l'insertion professionnelle). L'entretien est d'une durée d'environ 30 minutes et je te rappelle que tu es libre de répondre ou non aux questions qui te seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour me permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Toutefois, les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles. Réponds au mieux de tes connaissances. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que tu as des questions avant de commencer?

1) On va commencer avec une 1<sup>ère</sup> section qui fait un retour sur ton stage 4 que tu viens de terminer.

| Intention              | Question                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Éléments à vérifier                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Description du STAGE 4 | Peux-tu me décrire où s'est déroulé ton stage 4?<br><br>** Attention, voir ce que le participant a dit dans son 1 <sup>er</sup> entretien et aller chercher les informations manquantes.                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type de milieu</li> <li>- Niveau</li> <li>- Proche ou loin de leur domicile</li> <li>- Des cours en même temps à l'U.</li> <li>- À quel moment dans l'année scolaire</li> <li>- Nombre de jours de stage</li> <li>- Type d'élèves, équipe-école, direction, etc.</li> </ul> |
|                        | Peux-tu me décrire le déroulement de ce stage?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation avec les élèves</li> <li>- Relation avec l'EA</li> <li>- Relation avec le superviseur de stage</li> <li>- Évaluation du stage, etc.</li> </ul>                                                                                                                     |
|                        | <p>Dans le premier entretien, tu as mentionné certaines appréhensions concernant ton stage 4. À la suite du stage, est-ce que tu peux me parler de ces appréhensions?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Est-ce qu'elles étaient légitimes?</p> <p>Est-ce qu'elles ont entraîné certaines difficultés?</p> <p>Est-ce qu'elles ont influencé le déroulement du stage?</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        | Dans tes entretiens d'explicitation, tu mentionnes avoir rencontré différentes difficultés, selon toi, quelle est la plus importante difficulté rencontrée lors de ce stage?                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'ordre psychologique</li> <li>- social</li> <li>- économique</li> <li>- organisationnel</li> <li>- interactionnel</li> </ul>                                                                                                                                               |
|                        | Considères-tu avoir surmonté les principales difficultés rencontrées dans ton stage?                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|  |                                                                                                                                                                                                                               |  |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>Si oui, comment?</p> <p>, comment expliques-tu cela?</p> <p>Selon toi, quelle est la stratégie que tu utilises le plus souvent pour surmonter les difficultés que tu rencontres pendant tes stages?</p>                    |  |
|  | <p>À la suite de ton stage 4, est-ce que tu le qualifierais comme étant une expérience positive ou négative?</p> <p>Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi?</p> <p>Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un stage réussi?</p> |  |
|  | <p>Est-ce qu'il y a autre chose par rapport à ton stage 4 que tu aimerais partager avec moi?</p>                                                                                                                              |  |

**2) On va passer à une deuxième section qui traite de ton insertion professionnelle.**

| Intention                           | Question                                                                                                                                                                                                                             | Éléments à vérifier |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Aborder l'entrée dans la profession | <p>Comment envisages-tu ton insertion professionnelle?</p> <p>De manière plutôt positive ou plutôt négative?</p>                                                                                                                     |                     |
|                                     | <p>Te sens-tu prêt ou prête pour cette étape de ta carrière?</p> <p>Peux-tu m'expliquer pourquoi?</p>                                                                                                                                |                     |
|                                     | <p>Considères-tu que les stratégies mises en place pour surmonter les difficultés que tu as rencontrées lors de tes stages t'aideront à faire face aux difficultés qui t'attendent lors de la phase d'insertion professionnelle?</p> |                     |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | Si oui, comment?                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|  | Si non, pourquoi?                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
|  | Dans le questionnaire d'enquête que tu as rempli au tout début de la recherche, tu as indiqué être à _____ % sûr de poursuivre ta carrière en enseignement. À la suite de ton stage 4 et de la fin de ton programme d'études, est-ce qu'il y a des changements dans tes perspectives d'avenir? |  |
|  | Si oui, lesquels?                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
|  | Si non, peux-tu m'expliquer comment tu entends ta carrière en enseignement.                                                                                                                                                                                                                    |  |
|  | Quelles sont tes perspectives de travail d'ici la fin de l'année scolaire?                                                                                                                                                                                                                     |  |
|  | Quels sont tes objectifs de carrière à plus ou moins long terme?                                                                                                                                                                                                                               |  |
|  | Ex. : obtenir un poste permanent en enseignement, faire un diplôme de 2 <sup>e</sup> cycle, devenir directeur d'école, faire un autre bac, etc.                                                                                                                                                |  |

### 3) Fin de l'entrevue

| Intention                                                             | Question                                                                                                                                             | Éléments à vérifier |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Remercier, donner une dernière possibilité d'ajouter des informations | C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que tu as des questions ou autres commentaires à ajouter en lien avec le sujet?                      |                     |
|                                                                       | Est-ce que tu trouves que l'entrevue reflète assez bien ton parcours de persévérance à travers ton programme de formation initiale à l'enseignement? |                     |

|  |                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | Je te remercie de ta collaboration à ce projet de recherche. Je te rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation pseudonyme qui va nous permettre de retracer tes entretiens. |  |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

## ANNEXE 7

### CERTIFICAT ÉTHIQUE UQTR

#### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Le sens que des stagiaires finissants en enseignement accordent à leur persévérance

**Chercheurs :** Olivia Morfette  
Département des sciences de l'éducation

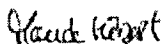
**Organismes :** Fonds de recherche du Québec - Société et culture

**N° DU CERTIFICAT :** CER-15-216-07.19

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 28 septembre 2015 au 28 septembre 2016

#### En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

  
Maude Hébert

Présidente du comité

  
Fanny Longpré

Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 28 septembre 2015

## RENOUVELLEMENT ÉTHIQUE UQTR 2016

Le 25 août 2016

Madame Olivia Monfette, Étudiante Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées (CER-15-216-07.19) en date du 23 août 2016.

Lors de sa 227e réunion qui aura lieu le 23 septembre 2016, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 28 septembre 2017. Cette décision porte le numéro CER-16-227-08-03.22.

Veillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ Agente de recherche Décanat de la recherche et de la création

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Christine Lebel, professeure au Département des sciences de l'éducation

## ANNEXE 8

### CERTIFICAT ÉTHIQUE UQAM



Le 29 août 2016

Madame Olivia Monfette  
Candidate au doctorat en éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

Objet : Projet de recherche intitulé : *«Le sens que les stagiaires finissants en enseignement accordent à leur persévérance»*

Référence : UQTR : CER-15-216-07-19; UQAM : 2015\_e\_612

Statut du projet : En cours (phase analyse)

Chère madame,

Nous accusons réception de la demande de renouvellement annuel afférente au projet susmentionné. Après examen de l'ensemble des documents reçus, votre demande de renouvellement est jugée conforme aux normes et pratiques établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et par l'Énoncé de politique des Trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (2014).

Cette approbation est valide jusqu'au 28 septembre 2017. Le prochain rapport annuel de suivi éthique (ou de fin de projet) ainsi que les documents approuvés par le CER de l'UQTR devront être soumis via la plateforme eReviews<sup>1</sup>. À cet égard, vous recevrez un premier courriel de rappel trois mois avant la date d'échéance du certificat.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

Le président,

Éric Dion, Ph.D.  
Professeur

## RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jobelet (dir.), *Les représentations sociales*, (7<sup>e</sup> édition, pp. 203-223). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 26-37.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- AQICESH (2014-2015). Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

- Ballinger, D. A. et Bishop, J. G. (2011). Theory into Practice: Mentoring Student Teachers: Collaboration with Physical Education Teacher Education. *Strategies*, 24(4), 30-34.
- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bean, J. P. et Eaton, S. B. (2000). A Psychological Model of College Student Retention. Dans J. M. Braxton (dir.), *Reworking the Student Departure Puzzle*, (pp. 48-61). Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beauchesne, A. (1995). *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*. (Doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Beaumier, F. (2016). L'approche expérientielle au service de l'insertion professionnelle des futurs enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle*, (pp. 223-232). Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, (pp. 223-240). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C. et Meegan, S. (2010). The Evaluation of a Cooperating Physical Teacher Program (COPET). *European Physical Education Review*, 16(2), 141-157.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*. (Maîtrise), Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P. et Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: lessons learned. *The Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24-30.

- Berge, Z. L. et Huang, Y.-P. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *DEOSNEWS*, 13(5), 1-26.
- Berger, J. B. et Lyon, S. C. (2005). Past to Present: A Historical Look at Retention. Dans A. Seidman (dir.), *College student retention: Formula for student success*, (pp. 1-30). États-Unis: American Council on Education et Praeger Publishers.
- Berger, J. B. et Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher education*, 40(6), 641-664.
- Bergeron, G., Ducharme, M., Fortin, N. et Vézina, M.-M. (2013). *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur*. Québec : Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH).
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle*. (Maîtrise), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement: oui, mais comment?*, (pp. 191-209). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Borges, C. et Séguin, C. (2012). Cas No 4: Coformation et soutien aux apprentissages d'un stagiaire: Une histoire de succès impliquant les agents de la triade. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, (pp. 33-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.

- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121-139.
- Boudreau, P. et Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, (pp. 141-154). Belgique : De Boeck & Larcier s.a.
- Boudrenghien, G., Frenay, M. et Bourgeois, E. (2012). Unattainable Educational Goals: Disengagement, Reengagement with Alternative Goals, and Consequences for Subjective Well-Being. *European Review of Applied Psychology*, 62(3), 147-159.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, S. (2010). *Les traits de personnalité peuvent-ils distinguer différents types de décrocheurs scolaires potentiels à l'adolescence?* (Maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M., Herr, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE: l'insertion professionnelle des enseignants*, (pp. 11-33). Suisse : Édition HEP-BEJUNE.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bower, G. G. et Bonnett, S. (2009). The Examination of a Mentoring Relationship during a Metadiscrète Physical Education Field Experience. *ICHPER-SD Journal of Research*, 4(2), 19-25.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.

- Braxton, J. M. et Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. *College student retention: Formula for student success*, 3, 61-87.
- Brière-Guenoun, F. et Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 275-301.
- Brod, M., Tesler, L. E. et Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity: developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research*, 18(9), 1263-1278.
- Brown, A. L., Branford, J. D., Ferra, R. A. et Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. Dans P. H. Mussen, J. H. Flavell et E. M. Markman (dir.), *Handbook of child psychology*, (pp. 77-166). New York: John Wiley & Sons.
- Brulle, A. R. (2006). Teacher candidates with disabilities. Guidance for teacher educators. *Action in Teacher Education*, 28(3), 3-10.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of higher education*, 64(2), 123-139.
- Calin, D. (2011). Quelle formation psychologique pour les enseignants? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54(2), 109-115.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. et Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme : le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, (pp. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Chouinard, R. et Butler, D. L. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Christie, N. G. et Dinham, S. M. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *The Journal of Higher Education*, 62(4), 412-436.
- Cividini, M. (2012). Cas No 2: Le stage terminal: Tremplin ou terminus? Dans J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, (pp. 23-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cloutier, R., Bellemare, I., Côté, I. et Paré, H. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement post-secondaire. Les cheminements socioprofessionnels et la réussite éducative. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, (pp. 145-183). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Coleman, M. M. et Mitchell, M. (2000). Assessing Observation Focus and Conference Targets of Cooperating Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 40-54.
- Collin, S. et Camaraine, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente: un modèle de diversité culturelle? *Québec français*, (168), 50-51.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, (pp. 73-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre : formation expérientielle stratégique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, D. J., Bellavance, C., Chamberland, M. et Graillon, A. (2004). Un programme pour aider les étudiants en médecine à développer leurs stratégies d'apprentissage. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 5, 95-102.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Csoli, K. et Gallagher, T. L. (2012). Accommodations in teacher education: Perspectives of teacher candidates with learning disabilities and their faculty advisors. *Exceptionality Education International*, 22, 61-76.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. Dans J. Segal, S. Chipman et R. Glaser (dir.), *Thinking and learning skills: Vol. 1. Relating instruction to research*, (pp. 209-240). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Dejean, K. et Charlier, E. (2012). Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices. *Recherches & éducations*, 7, 25-42.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série*(3), 28-43.
- Delsemme, M. (2004). *Évolution des représentations professionnelles de deux étudiantes-stagiaires durant la dernière année de leur stage de formation pratique en français langue seconde, au secondaire*. (Doctorat), Université McGill, Montréal.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials* (3e édition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012a). Superviser et piloter les interactions en classe: Poser des conditions pour faire apprendre. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage: problèmes*

*et enjeux de la formation pratique en enseignement*, (pp. 13-15). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012b). Conclusion. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, (pp. 131-133). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2012). Évaluer: à la recherche d'un regard équilibré sur le développement du stagiaire. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, (pp. 29-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, (pp. 63-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec : la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance ? *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-22.

Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire: regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 873-902.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Canada: McGraw-Hill.

DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model*. (Doctorat), University of Texas, Austin, Texas.

De Stercke, J. (2016). PAPPE : un modèle du Processus d'Abandon/Persévérance Précoces des Enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant*, (pp. 49-60). Belgique : Presses Universitaires de Louvain.

DeWitz, S. J., Woolsey, M. L. et Walsh, W. B. (2009). College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of college student development*, 50(1), 19-34.

- Diallo, S. (2016). *Abandon et persévérance dans les études chez les futurs enseignants du secondaire en formation initiale à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée*. (Doctorat), Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Dixon, L., Jennings, A., Orr, K. et Tummons, J. (2010). Dominant discourses of pre-service teacher education and the exigencies of the workplace: an ethnographic study from English further education. *Journal of vocational education and training*, 62(4), 381-393.
- Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain: carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, (54), 75-89.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Doron, J., Stephan, Y. et Le Scanff, C. (2013). Les stratégies de « coping » : une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 63(5), 303-313.
- Doskoch, P. (2005). The winning edge. *Psychology Today*, 38(6), 42-52.
- Doyon, P. R. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel*. (Maîtrise), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. et Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087-1101.

- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. et Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
- Dufour, F., Protelance, L., Van Nieuwenhoven, C. et Vivegnis, I. (2018). *La préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale : qu'en est-il ?*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Enz, B. J., Freeman, D. J. et Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience*, (pp. 131-150). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eklund, K., Dowdy, E., Jones, C. et Furlong, M. (2010). Applicability of the dual-factor model of mental health for college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25(1), 79-92.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp. 33-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, (pp. 31-47). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gaboury-Bonhomme, V. (2006). Un stage n'en égale pas un autre. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada: dilemmes et défis*, (pp. 183-195). Allemagne : Peter Lang.
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel: perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité*

- trop souvent occultée*, (pp. 117-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M. M. (2011). *Le mentorat: les perceptions des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire*. (Doctorat), Université d'Ottawa, Ottawa.
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question: modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, (pp. 83-102). Montréal : Éditions nouvelles.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, (pp. 91-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, (pp. 105-118). Montréal : Les éditions CEC.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, (pp. 153-176). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, F. (2002). À quoi pensent les stagiaires avant leur premier stage? *Québec français*, (124), 73-74.

- Glanville, J. L. et Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, (24), 3-17.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27.
- Goyette, N. (2015). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*. (Doctorat), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Gitouni, M. (2005). Les dimensions identitaire et émotionnelle dans l'enseignement. *Psychologie préventive*, (45), 5-13.
- Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. Dans R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, (pp. 25-44). France : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Grangeat, M. (1999). Processus métacognitifs et différenciation pédagogique. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Grayson, P. J. et Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.

- Hancock, C. B. (2003). An examination of preservice teaching intensity in relation to in-service teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 166-178.
- Hattie, J., Biggs, J., and Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning : a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hayes, D. (2003). Emotional Preparation for Teaching: a case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, 7(2), 153-172.
- He, W. et Watson, S. (2014). Designing a field experience tracking system in the area of special education. *Campus-Wide Information Systems*, 31(5), 290-303.
- Hess, R. (2010). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Téraèdre.
- Hewitt, J. (2007). Ethical components of researcher—researched relationships in qualitative interviewing. *Qualitative health research*, 17(8), 1149-1159.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif ? Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, (tome 2, pp. 85-103). Montréal : Les Editions Logiques.
- Janot-Bergugnat, L. et Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Jansen, E. P. et Van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of student's perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1-16.
- Jordan, P., Phillips, M. et Brown, E. (2004). We Train Teachers: Why Not Supervisors and Mentors? *Physical Educator*, 61(4), 219-221.
- Jolin, D. (2014). *Introduction du réseau de concepts comme stratégie d'apprentissage en soins infirmiers première session (Maîtrise)*, Université de Sherbrooke.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational studies*, 35(3), 349-360.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 1-20.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*, (pp. 209-234). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. (Maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lacourse, F. et Nault, G. (2009). Forum de discussion asynchrone et harmonisation des interventions de formateurs de stagiaires en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 229-244.
- Lachaine, M., Provost, C., Duchesneau, D. et Poellhuber, B. (2013). Développer les stratégies d'apprentissage et le raisonnement clinique à l'aide d'un wiki : une étude de cas. *Éducation et francophonie*, 41(1), 147-172.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. (Doctorat), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : Economica.
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 1-14.
- Lauriol, J. (1998). *La décision stratégique en action une perspective socio-cognitive : concepts et étude de cas*. Paris: L'Harmattan.
- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2007). *Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement*. Acte du congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg.

- Lebel, C., Bélair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches & éducations*, (7), 55-68.
- Lebel, C., Bélair, L.M., 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.
- Lee, C.-Y. N. (2002). *The impact of self-efficacy and task value on satisfaction and performance in a Web-based course*. (Doctorat), University of Central Florida, Florida.
- Leplay, E. (2006). Co-construction de savoirs professionnels par la recherche. Vers un dispositif expérimental en formation initiale de travailleurs sociaux. *Esprit critique*, 8(1), 1-19.
- Leroux, M. (2012). Regards croisés sur la contribution des stages pratiques pour le développement professionnel des enseignants et leur insertion dans la profession. *Vivre le primaire AQEP*, 25(4), 54-56.
- Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle: vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement: oui, mais comment?* (pp. 115-136). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V. et Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*: New York: Harper.
- Lison, C., Bédard, D., Boutin, N., Côté, D. J., Dalle, D. et Lefebvre, N. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 83-104.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche*. Paris : Méridiens Klincksieck.

- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif*. (Doctorat), Université Laval, Québec.
- Malo, A. (2010). *Validación de su elección profesional : de una residencia exitosa a una inserción incierta*. Présentation lors du Congreso de profesorado principiante e incersion profesional a la docencia, Buenos Aires, Argentine.
- 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), 25-45.
- Manciaux, M. (2001). *La résilience résister pour se construire*. Genève : Genève Médecine et hygiène.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A. et McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Martineau, S. (2015). *DME 9400 - Projet doctoral*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière. *Actualité de la recherche en éducation et en formation. Actes du Congrès AREF*. Strasbourg: Université Louis Pasteur.
- Masciotra, D. (2007). L'agir compétent: une approche situationnelle. <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Masciotra04.pdf>.
- McCormack, A. et Gore, J. (2008). "If only I could just teach": Early career teachers, their colleagues, and the operation of power. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Queensland University of Technology, Kelvin Grove, Brisbane.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. et Smith, D. A. F. (1987). *Teaching and Learning in the College Classroom : a Review of the Research Literature*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL).

- Ménard, L. (2010). Du cégep au baccalauréat: diversification des parcours et des expériences. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 169-190.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp. 177-198). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *La formation à l'enseignement Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. (2012). *Soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique*. (Maîtrise), Université du Québec à Montréal, Québec.

- Monfette, O. et Grenier, J. (2016). Le développement du sentiment d'efficacité personnelle en formation initiale en éducation physique et à la santé. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-17.
- Monfette, O. et Grenier, J. (2014). Identification des rôles que s'attribuent les enseignants associés jumelés à des stagiaires en enseignement de l'éducation physique qui ont développé leur sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'un stage. *McGill Journal of Education*, 49(1), 113-130.
- Monfette, O. et Lebel, C. (2017). *Impact des outils d'évaluation et des échelles descriptives sur le développement professionnel des stagiaires*. Symposium « L'évaluation dans la formation des enseignants : défi pour le développement professionnel ». 29<sup>e</sup> colloque de l'ADMÉE-Europe. Dijon, France.
- Monfette, O., Lebel, C. et Bélair, L. (2018). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap : point de vue de stagiaires en enseignement*. Symposium « L'inclusion des étudiants en situation de handicap en contexte postsecondaire : entre accommodement, accompagnement et soutien... ». 43<sup>e</sup> congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage. Montréal, Québec, 21-23 mars 2018.
- Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 39-60.
- Monfette, O. et Malo, A. (2016). Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(19), 36-51.
- Montgomery, C. (2007). Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 89-109.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachante. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29.
- Moussay, S., Malo, A. et Méard, J. (2013). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs : l'apport d'une pluralité de regards. *Recherche et formation*, 62, 135-148.

- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, (pp. 37-58). Montréal, Québec : Les éditions CEC.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?* (pp. 9-34). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada: dilemmes et défis*, (pp. 15-48). Allemagne : Peter Lang.
- Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels: enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?* (pp. 1-8). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Multon, K. D., Brown, S. D. et Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30-38.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question: modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, (pp. 125-156). Montréal : Éditions nouvelles.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. *CRIPFE*, 1-17.
- Nguyen-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2006). Constructivisme/positivisme: où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives, Hors-Série*(5), 4-17.

- Neto, S. d. S. et Benites, L. C. (2012). Cas No 10: Socialisation professionnelle: Les défis d'une vision partagée du stage en enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, (pp. 65-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Neto, S. d. S., Benites, L. C., Iaochite, R. T. et Borges, C. (2012). Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*, (pp. 81-98). Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Neto, S. d. S., Sarti, F. M. et Benites, L. C. (2013). Du métier d'élève à l'habitus professionnel de l'enseignant: les défis du stage encadré. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, (pp. 7-21). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Nichols, B. (2011). *Preservice Teachers' Perception of a Final Field Experience*. (Doctorat), Arkansas State University, Arkansas. Consulté à partir de la base de données ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (1490782).
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et formation*, (295), 143-164.
- Noell, G. H., Brownell, M. T., Buzick, H. M. et Jones, N. D. (2014). *Using educator effectiveness measures to improve educator preparation programs and student outcomes*. Récupéré sur le site de Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform (CEEDAR).
- Orofiamma, R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris : l'Harmattan.
- Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras: les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études: analyse des données des enquêtes ICOPE: sommaire*: Université du Québec. Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle.
- Pageau, D. et Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, (pp. 111-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2007). *L'analyse qualitative et sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat* (Doctorat), Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières, Montréal.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. (Doctorat), Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire Une étude de cas collaborative à l'école primaire*. (Doctorat), Université Laval, Québec.
- Perez-Roux, T. (2012). L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires: Contextes d'insertion professionnelle et dynamiques identitaires. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx, et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*, (pp. 163-186). Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF Éditeur.
- Peters, J. H. (2012). Are They Ready? Final Year Pre-service Teachers' Learning about Managing Student Behaviour. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 18-42.
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. *Oxford University Press*, 2(3), 149-156.
- Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A. C., Brugger, L. et Hightower, A. D. (2010). "We're not just interested in the work": Social and emotional aspects of early educator mentoring relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155-175.

- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires*. (Doctorat), Université de Genève, Suisse.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011). Enseignants associés et superviseurs: perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, (pp. 121-141). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. et Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1-27.
- Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey : Merrill.
- Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC*. (Doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 139-161.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*, (pp. 149-172). New York: Springer.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec : Presses Université Laval.
- Robert, J., Debeurme, 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.

- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique: analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performances à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Roness, D. et Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for teaching*, 36(2), 169-185.
- Rothermund, K. (2003). Automatic vigilance for task-related information: Perseverance after failure and inhibition after success. *Memory & cognition*, 31(3), 343-352.
- Roux-Perez, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale: le cas des enseignants stagiaires de second degré. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhaze (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier*, (pp. 49-80). Paris : L'Harmattan.
- Roy, J. (2005). Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial. *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)*(Septembre), 1-6.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, (pp. 159-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2e édition). Rouyn-Noranda, Québec : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Ruph, F. et Himech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Salem, A. (2014). *La perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique*. (Maîtrise), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in higher education*, 41(5), 537-580.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*, (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007). SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. *Rapport final déposé au FQRSC, Québec*.
- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S. et Mendoza, G. A. A. (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser? *Éducation et francophonie*, 44(1), 73-95.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172(juillet-septembre), 43-61.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 225-240.
- Sinclair, C., Dowson, M. et McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *The Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.
- Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales: un modèle d'analyse des sphères critiques. *INITIO*, 1(automne 2011), 18-34.
- Skinner, E. A. et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie

- (dir.), *Handbook of research on student engagement*, (pp. 21-44). New York: Springer.
- Soubrié, T. (2008). Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. *Alsic*, 11(1), 121-149.
- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. (Doctorat), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1995). Pratique, formation et recherche: l'espoir d'un dialogue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 21-38.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Californie: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Summers, M. D. (2003). ERIC review: Attrition research at community colleges. *Community College Review*, 30(4), 64-84.
- Swars, S. L., Meyers, B., Mays, L. C. et Lack, B. (2009). A Two-Dimensional Model of Teacher Retention and Mobility Classroom Teachers and Their University Partners Take a Closer Look at a Vexing Problem. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183.
- Table MELS-Universités. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel: un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2009). Integrating Qualitative and Quantitative Approaches to Research. Dans L. Bickman et D. J. Rog (dir.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2e édition, pp. 283-317). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Théberge, M. (2006). La dimension pluriethnique de l'identité culturelle et la relation entre enseignants-associés et stagiaires. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada: dilemmes et défis*, (pp. 77-99). Allemagne : Peter Lang.
- Théorêt, M., Garon, R., Himech, M. et Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, 52(6), 575-598.
- Thérèse, B. et Ayşe, D. (2010). Perseverance of male students in early childhood educator training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3206-3218.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tillema, H. et Smith, K. (2009). Assessment orientation in formative assessment of learning to teach. *Teachers and Teaching*, 15(3), 391-405.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. Dans C. R. Burton et G. R. Neave (dir.), *The Encyclopedia of higher education*. New York: Pergamon Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Tremblay-Wragg, É. (2013). *Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage*. (Maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Upcraft, M. L., Gardner, J. N. et Barefoot, B. O. (2005). *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Pays-Bas : De Boeck Supérieur.
- Vandercleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G. et Delens, C. (2012). Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en éducation physique. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*, (pp. 61-80). Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Vandercleyen, F., Carlier, G. et Delens, C. (2013). Gestion émotionnelle d'un incident critique de type organisationnel en éducation physique et sportive (EPS): le cas d'un enseignant-stagiaire en difficulté. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, (pp. 179-195). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C. et Van Mosnenck, S. (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement: oui, mais comment?* (pp. 35-54). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie médicale*, 10(4), 253-266.
- VanWynsberghe, R. et Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Verschuren, P. (2003). Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121-139.

- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).
- Vinit, F. (2016). Les conditions de l'interprétation : une « disposition » à la recherche. *Recherches qualitatives*, 35(2), 64-77.
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Dans M. C. Wittrock et M. Amarel (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (p. 315-327). New York: New York Macmillan.
- Wells, K. (2011). *Narrative Inquiry*. New York: Oxford University Press.
- Williams, L. A. et DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance: the motivational role of pride. *Journal of personality and social psychology*, 94(6), 1007.
- Wittorski, R. et Briquet-Duhaze, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants: étude comparative entre les premiers et second degrés. Dans R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, (pp. 45-60). France: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Wood, C. (2012). Exploring the retention of students studying higher education at partner colleges. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(1), 21-37.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4e édition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention. *Teacher Education Quarterly*, Fall, 59-76.