



Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de la personne autrice de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'autrice ou l'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES PROFESSIONNELLES
ASSOCIÉES LORS D'UN STAGE EN SITUATION D'EMPLOI : LA PERCEPTION DES
PERSONNES STAGIAIRES À LA MAÎTRISE QUALIFIANTE

Mémoire
présenté
comme exigence partielle
de la maîtrise sur mesure (M.A.) (travail social), formation pratique à l'enseignement

Par
Élyane Lizotte

Septembre 2026

© Élyane Lizotte, 2026

REMERCIEMENTS

Je me dois de remercier d'abord deux personnes sans qui ce projet de maîtrise n'aurait pu aboutir : ma directrice de recherche, Isabelle Chouinard (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT), et mon co-directeur, Salem Amamou (Université de Sherbrooke – UdeS).

Isabelle, ton sens du détail et tes commentaires constructifs m'ont permis de bonifier ma pratique en tant qu'étudiante-chercheuse, m'amenant à être de plus en plus rigoureuse dans mon travail au cours des années passées sous ta supervision. Merci d'avoir trouvé les mots justes, que ce soit pour m'encourager ou pour m'aider à mettre sur papier les 1001 idées qui s'entremêlaient dans mon esprit et que je n'arrivais pas à circonscrire dûment. J'admire ton « œil de lynx » et ta répartie. Un précieux merci pour ton soutien, ainsi que pour ton ouverture tant appréciée.

Salem, tu as été un pilier au cours de ce projet de recherche. Je ne saurais assez te remercier de m'avoir prise sous ton aile et d'avoir placé en moi une confiance plus grande que celle que je me portais initialement. Tu as su me faire sortir de ma zone de confort, mais en restant toujours à proximité, tel un véritable mentor. Sache que ton regard critique a guidé ma plume à travers l'écriture de ce mémoire. Mille mercis pour toutes les opportunités que tu m'as offertes au cours des dernières années : elles ont forgé la posture professionnelle que je revêts désormais.

Je souhaite offrir des remerciements sincères à mes collègues de l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone (URFDÉMA), œuvrant toutes à l'UQAT, entre autres Véronique Paul, Virginie D. de la Chevrotière, Sylvie Tanguay et Gisèle Maheux, qui m'ont fait une place dans l'équipe dès mes premières implications. Vous êtes des collègues en or et chaque tâche ou projet réalisé à vos côtés ne fut que du bonheur pour moi.

Mes prochains remerciements vont tout droit à Glorya Pellerin (UQAT), ma « patronne » dans certains contextes, ma « matante Glo » dans d'autres, et parfois même ma conseillère en chef et psychologue! Ta joie contagieuse et tes ritournelles ont été les baumes sur mes journées de travail parfois plus épuisantes. Merci de m'avoir « trimbalée » dans tes nombreux projets par lesquels j'ai grandi en tant que

professionnelle, mais également en tant que personne. Ton apport au cours de ces dernières années est inestimable, et je pèse ici bien mes mots.

Je tiens ensuite à remercier les collègues d'un projet de recherche axé sur la collaboration des personnes formatrices de stagiaires, soutenu par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), avec lesquels j'ai pu avoir des discussions riches quant à la place des acteurs et actrices de la triade d'accompagnement au sein de la formation pratique, entre autres : Marie Bocquillon (Université TÉLUQ), Christophe Baco (Université du Québec à Trois-Rivières – UQTR), Anderson Araújo-Oliveira (UQTR) et Andréanne LeBrun (UQAT). Un merci tout spécial à Liliane Portelance (UQTR), ma partenaire de co-codage tout au long de ce projet, qui m'a appris les rudiments de l'analyse de données « à la mitaine », ainsi que la pratique réflexive à adopter tout au long de ce processus.

Les années passées à la maîtrise m'ont permis d'œuvrer comme auxiliaire de recherche au sein de différents projets de recherche, dont plusieurs en contexte autochtone. D'une part, je tiens ardemment à remercier les personnes enseignantes inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik avec lesquelles j'ai eu la chance de collaborer. Merci de m'avoir ouvert les yeux sur une autre perspective de l'éducation et sur le véritable sens du mot « communauté ». D'autre part, je tiens à souligner l'apport des membres du comité d'anicinabenisation dans mon parcours, comité issu d'un projet financé par le programme de partenariat postsecondaire, géré par le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) et l'Institut Tshakapesh : Lily Bacon et Suzie Ratté (UQAT), Sammy Kistabish, Marguerite Mowatt-Gaudreau et Julie Mowatt de Pikogan ainsi que Carole Dumont, Maureen Papatie et Gaby Brazeau du Lac-Simon. Merci pour votre confiance, pour vos partages et pour les échanges empreints de rires, d'apprentissages et de bienveillance. En participant à ce comité, j'ai non seulement appris à cultiver l'humilité et l'écoute, mais j'ai également pu découvrir la beauté de la culture anicinabe et de ses visions sur le monde.

Je ne saurais passer à côté de remerciements pour mon partenaire de vie, Manuel Lafontaine, qui a été d'une patience sans limite au cours de mon cheminement à la maîtrise. Si j'ai pu me « lancer dans le vide » en m'engageant au sein de divers projets et aventures, c'est en grande partie parce que je savais que tes bras seraient toujours là pour me rattraper au besoin. Le don que tu as pour calmer mon système nerveux par ta seule présence a été plus qu'apprécié au cours des différentes étapes traversées par l'entremise de ce projet de recherche. Merci, du fond de mon cœur.

Je souhaite offrir de chaleureux remerciements à ma famille ainsi qu'à mes amies, et plus particulièrement à mes parents, Katy Pellerin et Gilles Lizotte. Votre support et vos encouragements incessants m'ont permis d'avancer avec une grande motivation et détermination. Vous avez facilité mes réussites scolaires depuis toujours, et donc ces réussites sont également les vôtres. Merci pour votre présence et votre écoute; je vous en serai toujours reconnaissante.

Je tiens tout spécialement à offrir un énorme « merci » aux deux évaluatrices externes issues de mon équipe d'encadrement, les professeures France Dufour (Université du Québec à Montréal – UQAM) et Andréanne Gagné (UdeS). La générosité de vos suggestions et de vos commentaires tout au long de ce projet a aiguillé l'écriture de ce manuscrit et a permis d'éclairer les zones encore ombragées de chacun de ses chapitres. Mes plus sincères remerciements pour votre temps, vos conseils, votre esprit critique, bref, pour tout!

Enfin, je souhaite remercier les personnes participantes à cette recherche, c'est-à-dire les cinq personnes stagiaires à la maîtrise qualifiante avec lesquelles j'ai pu discuter lors des entretiens. Merci pour vos regards sur la formation pratique ainsi que pour vos nombreux partages vis-à-vis de l'accompagnement, lesquels ont permis de m'éveiller quant à la réalité du contexte de stage-emploi. Sachez que vous faites une différence.

Sur ce, bonne lecture!

ÉNONCÉ DE RECONNAISSANCE TERRITORIALE

Je souhaite reconnaître que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue se situe au sein du *Nitakinan, anicinape aki*, soit le berceau de langues, de cultures et d'identités autochtones. Ce territoire est un haut lieu de transmission des savoirs, d'échanges et de guérison.

Aujourd'hui, le territoire sur lequel se trouve l'UQAT accueille de nombreuses nations, issues des communautés territoriales et urbaines. L'UQAT souligne que ses instances et activités sont également accueillies au cœur d'autres territoires des Premiers Peuples.

L'UQAT est consciente qu'elle s'inscrit au sein d'un système issu de la colonisation. Les établissements scolaires ont longtemps été utilisés à des fins d'assimilation, notamment par les pensionnats. Des effets négatifs continuent à se faire sentir à ce jour.

À la lumière de ces reconnaissances et afin de soutenir la pleine affirmation des Premiers Peuples, tout comme l'UQAT, je m'engage et je vous invite à poser des actions concrètes, notamment via la recherche et l'éducation.

ÉPIGRAPHE

« Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple. »

— Georges Jacques Danton, 13 août 1793

RÉSUMÉ

La maîtrise qualifiante (MQ), soit un programme de 60 crédits destiné notamment aux titulaires d'un diplôme universitaire de premier cycle sans formation en enseignement ainsi qu'aux personnes formées à l'étranger, constitue une voie de formation accélérée vers l'obtention du brevet en enseignement. Considérée comme l'une des initiatives visant à contrer la pénurie enseignante, la MQ présente certains avantages, tels que l'accès à une activité rémunérée et une certification plus rapide, mais s'inscrit dans un contexte particulier où les personnes étudiantes évoluent majoritairement en situation de stage-emploi. Elles doivent ainsi composer avec un double statut, celui de personne étudiante et de personne enseignante, pouvant engendrer des tensions liées à la conciliation de ces rôles et des responsabilités qui y sont associées. Dans ce contexte, l'accompagnement par une personne professionnelle associée (PPA) s'avère essentiel pour soutenir les besoins de formation spécifiques de ces personnes stagiaires (PS). Ainsi, la présente recherche vise à étudier comment les attentes des PS à la MQ quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées se comparent aux pratiques d'accompagnement qu'elles perçoivent avoir reçues de leur PPA au cours du stage-emploi. Pour ce faire, une approche qualitative, à visée descriptive et interprétative, a été mise de l'avant. Cinq PS issues d'un programme de MQ ont participé à deux entretiens semi-dirigés (préstage et poststage), puis les propos recueillis ont été traités par une analyse de contenu basée sur une adaptation de la typologie d'Amamou et al. (2023). Les résultats ont permis de mettre en lumière une diversité de pratiques souhaitées et reçues, particulièrement axées vers le soutien au développement professionnel. La comparaison entre les pratiques d'accompagnement attendues et celles perçues par les PS met en évidence des continuités et des décalages, ce qui souligne l'importance d'un accompagnement dynamique et adapté aux besoins des PS. *In fine*, des pistes pour de futures recherches ainsi que des réflexions sont proposées, notamment en ce qui concerne la formation pratique et l'accompagnement dans un contexte particulier comme le stage-emploi.

Mots-clés : Accompagnement, personne stagiaire, maîtrise qualifiante, personne professionnelle associée, stage en situation d'emploi

ABSTRACT

The Master's degree leading to teaching certification (MQ), a 60-credit program designed primarily for individuals with an undergraduate degree but no teaching training, as well as for those trained abroad, provides an accelerated pathway to obtaining a teaching certificate. Considered one of the initiatives aimed at addressing the teacher shortage, the MQ offers certain advantages, such as access to paid work and faster certification, but operates within a specific context where students primarily work in a work-study arrangement. They must therefore navigate a dual status, that of both student and teacher, which can create tensions related to balancing these roles and their associated responsibilities. In this context, support from an associated professional (PPA) is essential to address the specific training needs of these student teachers (PS). Thus, this research aims to examine how the expectations of PS in the MQ program regarding desired support practices compare to the support practices they perceive they received from their PPA during the work-based internship. To this end, a qualitative approach, with a descriptive and interpretive focus, was employed. Five PS from a master's program participated in two semi-structured interviews (pre-internship and post-internship), and the data collected were then analyzed using a content analysis method based on an adaptation of the typology developed by Amamou et al. (2023). The results highlighted a variety of desired and received mentoring practices, with a particular focus on support for professional development. A comparison between the expected support practices and those perceived by the PS reveals both continuities and discrepancies, underscoring the importance of dynamic support tailored to the needs of the PS. Finally, avenues for future research and thoughts are proposed, particularly regarding practical training and support in a specific context such as the work-study program.

Keywords: Support, student teacher, master's degree leading to teaching certification, associated professional, work-based internship

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
ÉNONCÉ DE RECONNAISSANCE TERRITORIALE	iv
ÉPIGRAPHE	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	xiv
INTRODUCTION.....	1
1 CADRE CONTEXTUEL	4
1.1 <i>Émergence et évolution de la maîtrise qualifiante.....</i>	<i>4</i>
1.2 <i>Spécificités des programmes à la maîtrise qualifiante</i>	<i>6</i>
2 PROBLÉMATIQUE.....	13
2.1 <i>La précarité professionnelle de l'enseignement en contexte québécois</i>	<i>13</i>
2.1.1 Une pénurie façonnée : par quels facteurs?	14
2.1.1.1 Le désengagement des personnes enseignantes novices	14
2.1.1.2 Une profession qui perd ses attraits	16
2.1.2 Des initiatives pour contrer les préoccupations en éducation	17
2.2 <i>La maîtrise qualifiante comme l'une des réponses à la pénurie enseignante... 18</i>	
2.2.1 Un contexte particulier de formation	18
2.2.2 Les enjeux de la formation pratique des personnes étudiantes à la maîtrise qualifiante.....	19
2.2.2.1 Quand l'alternance et la simultanéité se juxtaposent.....	20
2.2.2.2 Une même formation, différents cas de figure	22
2.3 <i>L'accompagnement en contexte de stage en situation d'emploi.....</i>	<i>24</i>
2.3.1 Point de mire sur la personne professionnelle associée.....	24
2.3.2 Les défis de l'accompagnement à l'intersection de la formation initiale et de l'insertion professionnelle	27
2.3.2.1 Les pratiques d'accompagnement : une relation marquée par des dynamiques complexes	27
2.4 <i>Positionnement du problème et de la question de recherche</i>	<i>29</i>

3	CADRE CONCEPTUEL.....	31
3.1	<i>La définition de l'accompagnement.....</i>	31
3.2	<i>Les dimensions de l'accompagnement.....</i>	32
3.2.1	La dimension réflexive	34
3.2.2	La dimension relationnelle.....	35
3.2.3	La dimension de visée	36
3.3	<i>L'actualisation de l'accompagnement.....</i>	37
3.3.1	Regards conceptuels sur la posture d'accompagnement	38
3.3.2	Les pratiques d'accompagnement et leur opérationnalisation dans la formation pratique	39
3.4	<i>Cadre de référence retenu</i>	41
3.4.1	Description des pratiques d'accompagnement	44
3.4.2	Pertinence de la typologie mobilisée	45
3.5	<i>Les objectifs de la recherche.....</i>	46
4	MÉTHODOLOGIE.....	48
4.1	<i>Choix méthodologiques et contexte de réalisation.....</i>	48
4.2	<i>Procédure de recrutement et échantillon.....</i>	49
4.2.1	Précisions sur la recherche-mère.....	49
4.2.2	Précisions sur la présente recherche de maitrise	51
4.2.3	Portrait des personnes stagiaires : cinq cas de figure	52
4.3	<i>Stratégie de collecte et d'analyse.....</i>	57
4.3.1	Méthode de collecte de données.....	57
4.3.2	Traitement et analyse des données	58
4.3.3	Considérations méthodologiques	60
4.4	<i>Enjeux et considérations éthiques.....</i>	61
5	RÉSULTATS.....	63
5.1	<i>Les pratiques d'accompagnement souhaitées.....</i>	63
5.1.1	Les pratiques souhaitées pour l'ensemble des personnes stagiaires	64
5.1.2	Les pratiques souhaitées par personne stagiaire	66
5.1.2.1	Pratiques souhaitées par Judith	66
5.1.2.2	Pratiques souhaitées par Anna	68
5.1.2.3	Pratiques souhaitées par Mireille	70
5.1.2.4	Pratiques souhaitées par Manon.....	73
5.1.2.5	Pratiques souhaitées par Carole	75
5.1.3	Synthèse des pratiques souhaitées.....	77
5.2	<i>Les pratiques d'accompagnement reçues.....</i>	77
5.2.1	Les pratiques reçues pour l'ensemble des personnes stagiaires.....	78
5.2.2	Les pratiques reçues par personne stagiaire.....	80
5.2.2.1	Pratiques reçues selon Judith	80
5.2.2.2	Pratiques reçues selon Anna	82

5.2.2.3	Pratiques reçues selon Mireille.....	84
5.2.2.4	Pratiques reçues selon Manon.....	86
5.2.2.5	Pratiques reçues selon Carole.....	88
5.2.3	Synthèse des pratiques reçues.....	91
5.3	<i>Comparaison des pratiques d'accompagnement souhaitées et reçues</i>	91
5.3.1	Comparaison globale des pratiques souhaitées et reçues.....	91
5.3.1.1	Portrait comparatif lié au type 1.....	92
5.3.1.2	Portrait comparatif lié au type 2.....	93
5.3.1.3	Portrait comparatif lié au type 3.....	94
5.3.2	Comparaison individualisée des pratiques souhaitées et reçues.....	95
5.3.2.1	Entre attentes et perceptions rapportées par Judith.....	95
5.3.2.2	Entre attentes et perceptions rapportées par Anna.....	98
5.3.2.3	Entre attentes et perceptions rapportées par Mireille.....	100
5.3.2.4	Entre attentes et perceptions rapportées par Manon.....	102
5.3.2.5	Entre attentes et perceptions rapportées par Carole.....	104
5.3.3	Synthèse de la comparaison entre les pratiques souhaitées et reçues...	106
6	DISCUSSION.....	107
6.1	<i>Les pratiques d'accompagnement souhaitées : le développement professionnel au cœur des attentes en stage-emploi.....</i>	<i>107</i>
6.1.1	Les pratiques souhaitées de type 1.....	108
6.1.2	Les pratiques souhaitées de type 2.....	111
6.1.3	Les pratiques souhaitées de type 3.....	114
6.2	<i>Les pratiques d'accompagnement reçues : un accompagnement favorisant la sécurisation et l'autonomie professionnelle.....</i>	<i>117</i>
6.2.1	Les pratiques reçues de type 1.....	117
6.2.2	Les pratiques reçues de type 2.....	120
6.2.3	Les pratiques reçues de type 3.....	125
6.3	<i>Lecture transversale de l'analyse comparative : des tensions entre autonomisation, encadrement et réflexivité.....</i>	<i>127</i>
6.3.1	Pratiques souhaitées versus pratiques reçues, pour le type 1.....	128
6.3.2	Pratiques souhaitées versus pratiques reçues, pour le type 2.....	130
6.3.3	Pratiques souhaitées versus pratiques reçues, pour le type 3.....	132
6.4	<i>Limites et biais de la recherche.....</i>	<i>134</i>
7	CONCLUSION.....	136
7.1	<i>Synthèse et mise en perspective des principaux constats.....</i>	<i>136</i>
7.2	<i>Apports de la recherche.....</i>	<i>141</i>
7.3	<i>Perspectives issues de la recherche.....</i>	<i>144</i>
	ANNEXE A – DESCRIPTION DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT.....	149
	ANNEXE B – FICHES DE SOLlicitation PRÉSTAGE ET POSTSTAGE.....	153

ANNEXE C – GUIDE D’ENTRETIEN PRÉSTAGE ET POSTSTAGE	155
ANNEXE D – COURRIEL D’INVITATION POUR LE VOLET QUALITATIF	157
ANNEXE E – FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	158
ANNEXE F – CERTIFICATS D’ÉTHIQUE ET APPROBATIONS.....	161
LISTE DE RÉFÉRENCES.....	168

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées pour l'ensemble des PS	64
Figure 2 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Judith	66
Figure 3 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Anna	69
Figure 4 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Mireille	71
Figure 5 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Manon.....	73
Figure 6 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Carole	75
Figure 7 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques perçues comme reçues pour l'ensemble des PS	78
Figure 8 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Judith	80
Figure 9 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Anna	82
Figure 10 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Mireille ..	84
Figure 11 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Manon...	87
Figure 12 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Carole ...	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques et particularités principales des programmes de MQEPEP et MQES selon les universités.....	7
Tableau 2 : Les trois types d'accompagnement et leurs pratiques selon la typologie revue d'Amamou et al. (2023)	43
Tableau 3 : Synthèse des profils des personnes participantes	53
Tableau 4 : Pratiques souhaitées et reçues pour l'ensemble des PS selon le type 1	92
Tableau 5 : Pratiques souhaitées et reçues pour l'ensemble des PS selon le type 2.....	93
Tableau 6 : Pratiques souhaitées et reçues pour l'ensemble des PS selon le type 3.....	94
Tableau 7 : Pratiques souhaitées et reçues selon Judith	96
Tableau 8 : Pratiques souhaitées et reçues selon Anna	98
Tableau 9 : Pratiques souhaitées et reçues selon Mireille	100
Tableau 10 : Pratiques souhaitées et reçues selon Manon.....	102
Tableau 11 : Pratiques souhaitées et reçues selon Carole	104

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

MQ	Maitrise qualifiante
MQES	Maitrise qualifiante en enseignement au secondaire
MQEPEP	Maitrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire
FP	Formation professionnelle
BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
BES	Baccalauréat en enseignement secondaire
DESS	Diplômes d'études supérieures spécialisées
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PS	Personne stagiaire
PPA	Personne professionnelle associée
PEA	Personne enseignante associée
ENDB	Enseignant non-détenteur de brevet
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQAM	Université du Québec à Montréal
UdeS	Université de Sherbrooke
UdeM	Université de Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
UQO	Université du Québec en Outaouais
ULaval	Université Laval

INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, la pénurie de main-d'œuvre enseignante ébranle le système éducatif québécois et oblige le réseau scolaire à intensifier ses stratégies de recrutement du personnel enseignant (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2022), notamment par l'embauche de personnes non légalement qualifiées pour combler les besoins de main-d'œuvre ponctuels et même, à long terme (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2023 ; Institut du Québec, 2019). À la source de cette pénurie se trouvent diverses causes dont la diminution des personnes souhaitant œuvrer dans une carrière en enseignement, de même que le taux élevé d'attrition au cours de la formation initiale en enseignement ainsi que dans les premières années d'exercice de la profession (Tardif et al., 2025). Pour pallier le manque de personnes enseignantes qualifiées, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a pris l'initiative d'assouplir le Règlement sur les autorisations d'enseigner dans l'optique de permettre de nouvelles voies d'accès à l'obtention du brevet d'enseignement (CSÉ, 2021), tels des programmes alternatifs de formation à l'enseignement (Sirois et al., 2023). D'ailleurs, l'une de ces dispositions, l'article 46, offre une autorisation provisoire d'enseigner aux personnes titulaires d'un baccalauréat disciplinaire qui s'engagent au sein d'un processus de formation qualifiante en enseignement, notamment par le biais de la maîtrise qualifiante (MQ) (MEQ, 2021).

Pour une personne détenant déjà une expérience professionnelle (ex. : lien d'emploi dans un centre de services scolaire ou expériences de travail en enseignement hors-Québec) et une formation pertinente (ex. : baccalauréat en mathématiques, en génie, en linguistique, etc.) et souhaitant acquérir un brevet en enseignement, ce plan de formation « accélérée » peut s'avérer attractif du fait qu'une conciliation travail-études est encouragée et qu'il est possible d'obtenir le titre de « personne enseignante qualifiée » plus rapidement (CSÉ, 2008; 2021). En dépit des avantages qu'offre la MQ, celle-ci présente tout de même certains défis, notamment en raison du contexte de stage en situation d'emploi¹ dans lequel la majorité des personnes étudiantes se retrouvent à

¹ Dans le cadre de ce mémoire, les expressions « stage en situation d'emploi », « stage en emploi » et « stage-emploi » sont utilisées de manière interchangeable (synonymes) pour désigner une même modalité de formation pratique. La diversification terminologique vise à respecter les formulations employées dans les différentes sources consultées, tout en allégeant le texte et en évitant la répétition d'une même expression.

différents moments au fil de leur parcours académique. En effet, ces personnes étudiantes sont appelées à évoluer d'une part en alternance de milieux (entre milieu universitaire et milieu de stage-emploi) (Borges et Tremblay-Gagnon, 2021), puis d'autre part, en simultanéité de rôles (à la fois comme personne enseignante et apprenante), avec les attentes et les normes distinctes qui y sont associées (Wittorski, 2008). Les individus concernés doivent donc jongler simultanément avec ce double statut et les tensions qui peuvent en découler, considérant que la position d'une personne apprenante se distingue notablement de celle d'une personne enseignante, et que le stage et l'emploi, dans ce contexte spécifique, ne sont pas dissociables (Gagné et al., 2024b).

Dans ce contexte, l'accompagnement de la personne professionnelle associée (PPA) et la relation établie entre cette dernière et la personne stagiaire (PS) sont essentiels au déroulement du stage-emploi, mais également pour la suite du parcours professionnel de la PS (Colognesi et al., 2018b). D'ailleurs, la réussite d'un stage serait en partie tributaire des pratiques mises de l'avant par la personne qui accompagne de près la PS (Boudreau, 2001). Partant du fait que les PS à la MQ doivent réaliser les mêmes tâches que celles du personnel enseignant légalement qualifié, l'accompagnement d'une PPA s'avère donc nécessaire pour répondre à leurs besoins particuliers de formation (CSÉ, 2023), mais également pour soutenir leur développement professionnel et leur autonomisation (Darling-Hammond et al., 2017; Paul, 2020). L'accompagnement offert dans ce cadre peut néanmoins comporter quelques enjeux alors que la PPA désignée (souvent un ou une collègue de la PS) est elle-même en surcharge de travail (Dufour et al., 2023), et peut adopter des pratiques d'accompagnement qui ne répondent pas spécifiquement aux besoins de formation de la PS, influençant ainsi la relation entre les deux parties (Perez-Roux, 2007).

En raison du caractère relativement récent du dispositif de stage-emploi à la MQ, ce champ de recherche demeure encore peu développé. Par conséquent, la documentation scientifique aborde de manière limitée la situation des PS qui, tout en étant encore en formation universitaire, assument déjà la fonction entière de personne enseignante. Dans cette suite d'idées, il est apparu pertinent de s'attarder à cette situation complexe en initiant une recherche exploratoire dans l'optique de pouvoir décrire et comparer les attentes et les perceptions des PS à la MQ, avant et après le stage-emploi, quant aux pratiques d'accompagnement adoptées par leur PPA. Plus précisément, le projet de mémoire en titre s'est penché sur la question suivante : comment les attentes des PS à la

MQ quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées se comparent-elles aux pratiques d'accompagnement qu'elles perçoivent recevoir de leur PPA au cours du stage-emploi ?

Le premier chapitre de ce mémoire fait état d'un cadre contextuel visant à circonscrire clairement le contexte spécifique de la MQ et de la formation pratique dans les programmes associés. Le deuxième chapitre offre un tour d'horizon de la problématique de recherche, particulièrement en ce qui concerne la pénurie de personnel enseignant, les défis de la MQ et les tensions inhérentes à l'accompagnement dans le contexte du stage-emploi. Le troisième chapitre présente les concepts principaux sur lesquels s'appuie l'étude, ainsi que le cadre de référence retenu aux fins de l'analyse. La méthodologie, qui constitue le quatrième chapitre, permet de mieux comprendre les choix méthodologiques, le recrutement des personnes participantes, les stratégies de collecte et d'analyse, puis les considérations éthiques. Le cinquième chapitre présente les résultats ayant émergé des analyses et le sixième chapitre offre une interprétation et une discussion de ceux-ci à la lumière de la documentation scientifique. Finalement, une conclusion permet un retour sur les principaux constats et propose certaines pistes de réflexion ainsi que des perspectives de recherche.

1 CADRE CONTEXTUEL

Il apparaît pertinent de situer la MQ, ses origines, les différents programmes qui y sont associés ainsi que certaines de leurs particularités, puisque cette voie de formation à l'enseignement, quoique peu documentée, s'avère essentielle à la compréhension de cette recherche. De plus, les singularités propres aux modalités et aux structures de stage en situation d'emploi dans le cadre de la MQ constituent des éléments peu explorés qui méritent une attention particulière, notamment dans l'optique de pouvoir relever la diversité des contextes de formation pratique pour une même voie de qualification.

1.1 *Émergence et évolution de la maîtrise qualifiante*

Plusieurs vagues de pénuries de personnel enseignant se sont fait ressentir à différentes époques, plus précisément entre 1950 et aujourd'hui, exigeant ainsi l'adaptation du système scolaire québécois et des conditions du travail enseignant (Mukamurera et al., 2023). Alors que la pénurie prend des proportions considérables par l'entremise d'une 3^e vague, le MEQ instaure de nouvelles mesures, vers le milieu des années 2000, visant la qualification à l'enseignement via une voie de formation dite « accélérée » (CSÉ, 2021). En effet, bien que les programmes traditionnels de formation à l'enseignement comportent 120 crédits, le MEQ autorise désormais certaines « passerelles » permettant à des personnes bachelières d'autres disciplines qui souhaitent obtenir leur brevet en enseignement d'effectuer une formation plus rapide, tel est le cas pour la MQ, comportant habituellement 60 crédits (Tardif et al., 2021a). D'abord, la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire (MQES) a été instaurée de façon transitoire pour remédier à la pénurie de personnel dans le secteur de l'enseignement secondaire pour les disciplines des mathématiques, du français et des sciences et technologie, ainsi que dans le secteur de l'adaptation scolaire (CSÉ, 2008). Cette voie supposément temporaire est cependant demeurée et s'est élargie à d'autres domaines. Différentes formations se sont progressivement implantées et popularisées au sein de quelques institutions universitaires, telles que la maîtrise en enseignement à la formation générale des adultes et la maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire (MQEPEP). Dans l'optique de réduire la rareté du personnel enseignant dans de nombreuses régions du Québec et d'inciter les nouvelles générations à aller de l'avant dans la formation en enseignement, le MEQ délivre de plus en plus de tolérances d'engagement à des établissements scolaires qui peuvent ainsi embaucher des individus

sans la qualification en enseignement, ceux-ci devant néanmoins répondre à quelques conditions (Harnois et Sirois, 2022). Certains articles émis dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner permettent aux personnes répondant à des critères d'admissibilité spécifiques d'obtenir une autorisation provisoire² pour enseigner ou un permis temporaire³ (CSÉ, 2021). Par exemple, des autorisations sont octroyées aux personnes détentrices de certains baccalauréats disciplinaires afin qu'elles puissent enseigner dans les milieux scolaires sans le brevet d'enseignement, moyennant des exigences de formation. Ainsi, ces individus, qui portent le titre de personnes enseignantes non-détentrices de brevet (ENDB), peuvent enseigner dans les milieux scolaires, tout en s'engageant dans une formation à la MQ, formation apparemment mieux adaptée à leur réalité qu'un baccalauréat à temps complet (CSÉ, 2021). En effet, ces voies de formation créées par l'assouplissement du Règlement sur les autorisations d'enseigner, en plus de considérer le ou les diplômes d'études, prennent davantage en compte le bagage professionnel déjà acquis par les personnes candidates lors d'expériences professionnelles antérieures. Ces modifications ainsi que l'évolution des encadrements liés aux autorisations d'enseigner ont ainsi permis une diversification ainsi qu'une plus grande souplesse vis-à-vis de l'accès à la profession enseignante, tout en contribuant à atténuer la pénurie de personnel enseignant (CSÉ, 2008). Concrètement, les objectifs poursuivis par le ministère par l'entremise des assouplissements sont les suivants :

- pallier le manque d'enseignants dans certaines disciplines au besoin;
- assurer la protection du public en préservant la qualité de l'enseignement au Québec;
- garder intacte la reconnaissance du programme menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement comme seuil d'accès à la profession enseignante. (MEQ, 2021, p. 8.)

Bien que les nouvelles formations, comme la MQ, soient plus « condensées », elles doivent néanmoins répondre à des exigences élevées en matière de qualité, celles-ci étant encore plus attractives du fait qu'elles offrent la possibilité d'une activité rémunérée

² L'autorisation provisoire est délivrée aux personnes détenant un baccalauréat ou l'équivalent (accumulation d'un nombre spécifique de crédits) et qui sont inscrites dans une formation à l'enseignement. Cette autorisation permet à une personne d'exercer les mêmes activités qu'une personne détenant un brevet en enseignement, mais est valide pour une certaine période seulement, sans possibilité de renouvellement (sauf dans certaines circonstances) (CSÉ, 2023).

³ Le permis temporaire est délivré aux personnes dont la formation est reconnue, mais considérée comme incomplète par le ministère, notamment pour les études hors-Québec. Cette autorisation permet à une personne d'exercer les mêmes activités qu'une personne détenant un brevet en enseignement, mais est valide pour une certaine période, avec possibilité de renouvellement et exigence d'un stage probatoire (CSÉ, 2023).

(en plus d'intégrer la liste de priorité dans un centre de service scolaire), c'est-à-dire joindre la formation et l'emploi (Wentzel et al., 2023; Gilbert et Dufour, 2024). Cependant, la MQES, et particulièrement la MQEPEP, fait l'objet de plusieurs controverses et critiques. Le Conseil supérieur de l'éducation (2023) mentionne notamment qu'elles sont perçues par plusieurs comme étant des « formations à rabais » (p. 49), de qualité moindre, dévalorisant la profession enseignante. Avec les enjeux de la formation en présentiel liés à la pandémie de la Covid-19, les programmes de la MQ ont été adaptés dans l'optique d'offrir une formation complètement à distance ou en formule hybride (par l'entremise de la visioconférence) et ajustée au rythme de vie des personnes candidates (option de formation à temps partiel) (Gouvernement du Québec, 2022). De plus, on assiste à une réforme du nombre de crédits liés à la MQ afin d'accélérer encore plus l'obtention du brevet (passage de 60 à 45 crédits), au même moment où les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) pour la qualification à l'enseignement entrent dans l'engrenage des parcours courts (Gouvernement du Québec, 2025).

1.2 Spécificités des programmes à la maîtrise qualifiante

En 2025-2026, des programmes de MQ sont offerts dans neuf universités québécoises : l'Université TÉLUQ, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université de Montréal (UdeM), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), l'Université de Sherbrooke (UdeS), l'Université McGill, l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et l'Université Laval (ULaval). Ces formations ont en commun certaines caractéristiques, notamment le fait qu'elles constituent des programmes de 2^e cycle menant au brevet d'enseignement et que, pour y être intégré, il faut être diplômé d'un programme de 1^{er} cycle ou l'équivalent. Par ailleurs, des particularités propres aux programmes selon chaque université sont observées, ce qui peut sous-entendre une certaine diversité dans les contextes de formation, et plus particulièrement en ce qui concerne la formation pratique (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Caractéristiques et particularités principales des programmes de MQEPEP et MQES selon les universités

Universités	Programmes	Particularités sommaires	Caractéristiques communes
Université TÉLUQ	MQEPEP	• 60 crédits • Temps partiel • Formation complète à distance • Admissibilité : Avoir un lien d'emploi avec un centre de services scolaire ou un équivalent (tâche enseignante minimale de 40% comme titulaire) • Formation pratique : - Stage 1 → stage-emploi seulement (3 crédits) - Stage 2 → stage-emploi seulement (3 crédits) - Stage 3 → stage-emploi seulement (6 crédits)	○ Programme de 2^e cycle ○ Mène au brevet d'enseignement délivré par le MEQ ○ Nombre de jours de stage variables qui augmentent au fil de la formation (selon contrat, programme, etc.) La personne étudiante doit : ○ Être titulaire d'un grade de 1^{er} cycle universitaire (baccalauréat disciplinaire) ou l'équivalent (le minimum de crédits à détenir est variable selon les programmes/universités). ○ Avoir obtenu son diplôme avec une moyenne cumulative minimale (variable selon les universités et études hors Québec). ○ Répondre aux exigences de maîtrise de la langue française selon la politique de chaque instance universitaire.
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	MQES	• 60 crédits • Temps partiel • Formation complète à distance • Admissibilité : Avoir un lien d'emploi avec un centre de services scolaire ou un équivalent, dans la discipline concernée (avec contrat OU sur liste de suppléance) • Choix de discipline : - Français - Mathématiques • Formation pratique : - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (3 crédits) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (3 crédits) - Stage 3 → possibilité de stage-emploi (6 crédits)	
Université du Québec à Montréal (UQAM)	MQES	• 60 OU 45 crédits (avec la refonte) • Temps partiel ou temps plein • Formation hybride (en ligne et en présentiel) • Choix de discipline : - Français, langue première	

		- Mathématiques - Sciences et technologie - Sciences humaines/univers social - Culture et citoyenneté québécoise • Formation pratique - Pratique supervisée 1 → stage-emploi seulement (6 crédits ou 3 crédits avec la refonte) – nécessite un lien d’emploi avec au moins 50% de tâche liée à la discipline + autorisation provisoire d’enseigner - Pratique supervisée 2 → stage-emploi seulement (6 crédits ou 5 crédits avec la refonte) – nécessite un lien d’emploi avec au moins 50% de tâche liée à la discipline + autorisation provisoire d’enseigner - OU - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (2 crédits ou 3 crédits avec la refonte) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (4 crédits ou 5 crédits avec la refonte) - Stage 3 → possibilité de stage-emploi (6 crédits) – ne fait pas partie de la refonte	
Université de Montréal (UdeM)	MQEPEP	• 60 crédits • Temps partiel • Formation hybride (en ligne et en présentiel) • Formation pratique : - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (1 crédit) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (4 crédits) - Stage 3 → possibilité de stage-emploi (6 crédits)	
	MQES	• 60 OU 45 crédits (avec la refonte) • Temps partiel ou temps plein • Formation hybride (en ligne et en présentiel) • Choix de discipline :	

		- Français (langue première ou d'enseignement) - Mathématiques - Sciences et technologie - Univers social • Formation pratique : - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (1 crédit ou 4 crédits avec la refonte) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (4 crédits ou 5 crédits avec la refonte) - Stage 3 → possibilité de stage-emploi (6 crédits) – ne fait pas partie de la refonte	
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	MQES	• 60 OU 45 crédits (avec la refonte) • Temps partiel • Formation complète à distance • Choix de discipline : - Français, langue maternelle - Mathématiques - Sciences et technologie - Univers social - Culture et citoyenneté québécoise - Anglais, langue seconde - Espagnol, langue seconde • Formation pratique : - Stage d'observation → sans lien d'emploi (6 crédits ou 1 crédit avec la refonte) - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (6 crédits ou 5 crédits avec la refonte) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (9 crédits)	
Université de Sherbrooke (UdeS)	MQES	• 60 OU 45 crédits (avec la refonte) • Temps partiel • Formation complète à distance • Admissibilité : Avoir un lien d'emploi avec un centre de services scolaire ou un équivalent, dans la	

		discipline concernée (avec contrat OU sur liste de suppléance) • Choix de discipline : - Anglais, langue seconde (ALS) → au primaire et au secondaire - Français, langue d'enseignement - Mathématiques - Sciences et technologie - Univers social - Français, langue seconde (FLS) → au primaire et au secondaire • Formation pratique : - Pratique supervisée 1 → stage-emploi seulement (6 crédits ou 3 crédits avec la refonte) - Pratique supervisée 2 → stage-emploi seulement (9 crédits ou 6 crédits avec la refonte)	
Université McGill	MQES [Master of Arts Teaching and Learning (MATL)]	• 60 crédits • Temps partiel ou temps plein • Formation hybride (en ligne et en présentiel) • Admissibilité : Détenir une expérience professionnelle ou bénévole dans le secteur de l'éducation ou de la jeunesse. • Choix de discipline : - Anglais, langue première - Anglais, langue seconde - Mathématiques - Sciences et technologie - Sciences humaines • Formation pratique : - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (7 crédits) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (8 crédits)	
Université du Québec en	MQES	• 60 crédits • Temps partiel	

Outaouais (UQO)		• Formation complète à distance • Choix de discipline : - Français, langue d'enseignement - Mathématiques - Adaptation scolaire au secondaire • Formation pratique : - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (7 crédits) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (8 crédits)	
Université Laval (ULaval)	MQEPEP	• 60 crédits • Temps partiel ou temps plein • Formation hybride (en ligne et en présentiel) • Formation pratique : - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (3 crédits) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (4 crédits) - Stage 3 → possibilité de stage-emploi (7 crédits)	
	MQES	• 60 crédits • Temps partiel ou temps plein • Formation hybride (en ligne et en présentiel) • Choix de discipline : - Français, langue première - Mathématiques - Sciences et technologie - Univers social - Culture et citoyenneté québécoise • Formation pratique : - Stage 1 → possibilité de stage-emploi (2 crédits) - Stage 2 → possibilité de stage-emploi (3 crédits) - Stage 3 → possibilité de stage-emploi (9 crédits)	

À titre d'exemple, l'UQAT et l'Université TÉLUQ, bien qu'elles soient associées dans l'offre des programmes de la MQEPEP et de la MQES (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2022), se distinguent par des modalités de gestion différentes dans la structure de leur programme de formation respectif, notamment en ce qui concerne les critères d'admissibilité : l'Université TÉLUQ requiert que les personnes candidates détiennent un contrat d'un minimum de 40% de prise en charge avec un centre de services scolaire pour être admissibles dans le programme de MQEPEP, tandis que l'UQAT, pour sa part, accepte des personnes candidates ayant un contrat de moins de 20% de prise en charge (ou effectuant de la suppléance occasionnelle) au sein de la MQES (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2025; Université TÉLUQ, 2025).

Il est également possible d'illustrer la pluralité des contextes de formation pratique par l'entremise d'un autre exemple comparatif : l'ULaval exige que les personnes étudiantes à la MQES effectuent trois stages, alors que l'UQO n'exige que deux stages pour la même population étudiante (Université du Québec en Outaouais, 2025; Université Laval, 2025). Il y a également certaines modalités propres aux stages en situation d'emploi en comparaison avec les stages en pratique supervisée, encore une fois, variant d'une université à l'autre. À titre d'exemple, une personne étudiante à la MQES de l'UQAM peut décider, au fil de sa formation pratique, de réaliser des stages réguliers (sans lien d'emploi) ou de cheminer par les stages en pratique supervisée (avec lien d'emploi) ou encore, de combiner ces deux types d'activités de formation en fonction de sa situation (ex. : débiter par le stage 1, enchaîner avec le stage 2 et terminer avec la pratique supervisée 2) (Bureau de la formation pratique [BFP] de l'Université du Québec à Montréal, 2025). Finalement, les réformes de différents programmes de MQES ont fait en sorte d'écourter encore plus la formation, le nombre de crédits requis étant désormais de 45, plutôt que de 60. C'est notamment le cas pour l'UQAM, l'UdeM, l'UQTR et l'UdeS.

Bref, les particularités relevées ainsi que les différences constatées dans les programmes offerts par les diverses universités au Québec démontrent bien que le cheminement d'une personne étudiante peut différer d'une autre pour une même voie de qualification, en fonction de l'université ainsi que du programme de formation choisi.

2 PROBLÉMATIQUE

La problématique de notre recherche se décline d'abord en un aperçu général du contexte actuel de l'enseignement au Québec, présenté sous l'angle de la pénurie enseignante persistante ainsi que de la précarisation croissante des conditions d'exercice de la profession. Certains facteurs associés à cette pénurie sont également abordés, notamment le désengagement des personnes enseignantes et la perte d'attractivité de la profession. Par la suite, compte tenu de sa pertinence au regard de la présente étude, la MQ est examinée de manière plus approfondie et spécifique, en tant que l'une des initiatives mises en place pour pallier la pénurie enseignante. Considérant que ce dispositif de formation comporte des particularités en ce qui concerne la formation pratique et les modalités d'accompagnement en contexte de stage-emploi, des enjeux sont soulevés relativement à la réalité des personnes enseignantes-étudiantes en stage ainsi qu'au soutien qui leur est offert en milieu scolaire. L'accompagnement est ensuite traité en portant une attention particulière à la personne formatrice présente dans le milieu de stage, attitrée à la PS, ainsi qu'aux défis pouvant survenir dans un tel contexte d'accompagnement. Enfin, la question ayant guidé la recherche conclut la problématique et positionne cette étude pour les prochaines sections.

2.1 *La précarité professionnelle de l'enseignement en contexte québécois*

Depuis près de deux décennies, le Québec est confronté à une pénurie de main-d'œuvre au niveau du personnel enseignant, un enjeu majeur désormais bien documenté (Institut du Québec, 2019). Cette pénurie affecte non seulement le recrutement de personnes professionnelles par les établissements scolaires, mais également les apprentissages et la réussite scolaire des élèves qui subissent les départs de personnes enseignantes expérimentées, la succession de multiples personnes suppléantes ainsi que l'arrivée de personnes enseignantes remplaçantes non-qualifiées (Desmeules et al., 2017; Karsenti et al., 2013; Karsenti, 2017). Sachant que le manque de main-d'œuvre enseignante qualifiée sévit depuis un certain temps et qu'elle risque de se poursuivre (Tardif et al., 2021b), voire de s'intensifier à court et moyen termes (Mukamurera et al., 2023a), cela soulève des enjeux concernant la poursuite, dans ces conditions, de la triple mission de l'École québécoise, c'est-à-dire instruire, socialiser et qualifier chaque élève québécois (MEQ, 2001). Cet enjeu de taille appelle à mieux comprendre les sources de cette pénurie

ainsi que les actions entreprises pour tenter d'améliorer cette situation qui compromet la stabilité et la qualité de l'enseignement dans les écoles du Québec.

2.1.1 Une pénurie façonnée : par quels facteurs?

Pour mieux cerner l'ampleur de la pénurie actuelle, il convient d'examiner certaines de ses causes structurelles. Une comparaison entre le système éducatif actuel et celui d'il y a 50 ans permet de dégager divers changements, notamment en ce qui concerne la durée de la formation des élèves, l'étendue des compétences à acquérir, l'hétérogénéité dans la composition des classes, les changements des normes et politiques scolaires et la complexification de la mission des personnes enseignantes (Tardif et al., 2021a). En l'occurrence, il est possible de considérer le travail des personnes enseignantes comme étant ardu et donc, la formation à l'enseignement possiblement moins prisée qu'autrefois. Effectivement, au regard des phénomènes d'épuisement professionnel, d'absentéisme au travail et de décrochage professionnel qui s'amplifient considérablement, l'enseignement est désormais reconnu comme étant un métier exigeant (Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999) et à lourde charge adaptative (Guilbert et Périer, 2014).

Comme mentionné précédemment, des vagues de pénurie enseignante se sont fait ressentir au fil du temps et de l'évolution de la société, mais le phénomène actuel apparaît plus complexe et multifactoriel (UNESCO, 2023), celui-ci ayant été intensifié par les départs à la retraite, la féminisation de la profession, l'instauration des maternelles 4 ans, la précarité professionnelle ainsi que les défis d'attractivité et de rétention (Mukamurera et al., 2023a). La pandémie liée à la Covid-19 aurait également eu des effets négatifs sur la pénurie de main-d'œuvre enseignante, en plus de dégrader les conditions de travail et d'apprentissage (Sirois et Dembélé, 2023). Selon le Rapport mondial sur les enseignants de l'UNESCO (2023), les pénuries de personnel enseignant en Amérique du Nord découleraient principalement de deux phénomènes : un taux d'attrition plus important et un manque de compétitivité de la profession enseignante, autrement dit, une rétention difficile au sein de la profession ainsi qu'une diminution de personnes souhaitant œuvrer dans une carrière en enseignement.

2.1.1.1 Le désengagement des personnes enseignantes novices

La difficulté à assurer la rétention du personnel enseignant peut s'expliquer par différents défis caractérisant le quotidien d'une personne enseignante et affectant la qualité des conditions d'exercice du métier. Les exigences d'efficacité professionnelle qui ne cessent

de s'accroître (Maroy, 2013), la précarité de l'emploi, la surcharge du travail à accomplir (notamment les heures excessives du travail « bénévole ») (Mukamurera et al., 2013), le salaire qui ne correspond pas à la lourdeur des tâches journalières (Tardif, 2013), les difficultés de gestion d'un groupe-classe hétérogène (les élèves à besoins particuliers, la communication difficile avec les parents, etc.) et le soutien encore restreint offert au cours de l'insertion professionnelle (Auclair Tourigny, 2017; Gingras et Mukamurera, 2008) en sont quelques exemples. Pour de nombreuses personnes enseignantes en début de carrière, le « choc de la réalité » (Martineau et Presseau, 2003, p. 54), associé à l'entrée dans la profession, s'avère d'autant plus marqué qu'elles traversent simultanément un processus d'insertion professionnelle, qui peut constituer une période de tâtonnement (Nunez Moscoso et al., 2021), tout en se voyant fréquemment attribuer les groupes les plus complexes ainsi que des tâches délaissées par les personnes enseignantes plus expérimentées (Goyette, 2020; Mukamurera et al., 2019). En plus de se positionner dans des conditions de travail précaires et souvent instables, ces personnes enseignantes novices doivent se responsabiliser quant aux diverses dimensions de la profession enseignante qui exigent d'être maîtrisées au plus vite pour ne pas porter atteinte au professionnalisme ainsi qu'à l'image déjà vulnérable du métier (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et al., 2019).

Les nombreux écrits à ce sujet mettent en lumière le fait que les personnes enseignantes font face à une pluralité de défis, notamment en ce qui concerne les sphères pédagogique, didactique, administrative, organisationnelle, matérielle et relationnelle (Crawford et Toledo, 2023; Darling-Hammond et al., 2017; De Stercke et al., 2010). Les conditions actuelles de la profession sont alors associées à des taux élevés d'abandon du métier, plus particulièrement au cours des premières années d'exercice (OCDE, 2022). En effet, les personnes enseignantes novices seraient plus enclines au décrochage professionnel, notamment en raison d'un sentiment de préparation insuffisante vis-à-vis de la réalité du milieu scolaire et de la lourdeur de la tâche enseignante (Karsenti et al., 2015). La profession enseignante étant reconnue pour sa complexité et son niveau d'exigence, tant sur le plan des tâches que des responsabilités (Mukamurera et al., 2019), l'entrée dans le métier requiert, de la part des personnes enseignantes débutantes, le développement de capacités d'adaptation et de résilience (Leroux, 2013), dans un contexte où l'amélioration des conditions de travail demeure fragile. L'écart entre les exigences élevées associées à la profession et les ressources disponibles pour y répondre contribue d'ailleurs à alimenter le sentiment de surcharge, de stress (Rojo et Minier, 2015), d'isolement et de

perte de sens, susceptible de compromettre la persévérance dans la profession (Pressley et al., 2026). Le sentiment d'épuisement engendré par la gestion de la classe, plus particulièrement la gestion de conflits, ainsi que par les attentes institutionnelles participeraient également à la pénibilité du travail enseignant et à la détresse professionnelle (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017).

En somme, le désengagement professionnel des personnes enseignantes apparaît comme le résultat de différentes contraintes structurelles, organisationnelles et professionnelles qui fragilisent l'exercice du métier (Trépanier et Deschenaux, 2024), particulièrement en début de carrière (Gingras et Mukamurera, 2008). Les conditions actuelles de la profession enseignante influencent également les représentations sociales de la profession, tant auprès des personnes en exercice que des futures personnes enseignantes (Institut du Québec, 2019). Ces constats invitent donc à examiner plus précisément la manière dont le contexte actuel de l'enseignement influence l'attractivité de la profession.

2.1.1.2 Une profession qui perd ses attraits

Dans certains contextes éducatifs, comme en France ou en Suisse, les motivations à s'engager dans la profession enseignante apparaissent homogènes, la profession y étant plus hiérarchisée et socialement valorisée, ce qui facilite le recrutement (Tardif et al., 2021a). Dans des régions telles que la Finlande ou Hong Kong, la profession enseignante est hautement reconnue dans l'opinion publique, notamment auprès des jeunes, ce qui contribue à renforcer l'attractivité de ce métier (Institut du Québec, 2019). À proximité du Québec, le système éducatif ontarien repose sur des voies de formation diversifiées et sur des dispositifs structurés d'insertion professionnelle, d'accompagnement et de perfectionnement continu des pratiques enseignantes (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2025), contribuant par la même occasion à rendre la profession plus attrayante. À cet égard, un ordre professionnel supervise l'accès à la profession, garantit la qualification des futures personnes enseignantes, y compris celles présentant des parcours variés, et impose un programme d'insertion professionnelle destiné à soutenir le développement des compétences et des méthodes pédagogiques des personnes enseignantes débutantes (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2025).

En ce qui concerne le Québec, bien que les motivations à s'engager dans la profession enseignante puissent être diversifiées (ex. : le désir de travailler avec des jeunes, l'intérêt

quant à la transmission des connaissances ou des convictions plus personnelles) (Wentzel et al., 2023), un certain malaise enseignant persiste (Mukamurera et Balleux, 2013). La perte d'attractivité du métier étant étroitement liée à des facteurs d'ordre culturel et social qui détériorent le travail enseignant (LeVasseur et al., 2023), les conditions de travail constitueraient l'un des principaux déterminants du désintérêt croissant pour la profession chez les jeunes en processus d'orientation professionnelle (Kamanzi et al., 2015). Le rapport au métier serait également un élément majeur à considérer, révélant un manque de reconnaissance du travail enseignant, une dévalorisation du métier par l'opinion publique et un « décalage entre l'image initiale idéalisée du métier et sa réalité » (D'Amico, 2021, p. 36). Les taux élevés d'attrition et le phénomène de détresse psychologique chez les personnes enseignantes amplifieraient par la même occasion la problématique discutée (Mukamurera et Balleux, 2013). La persistance de ces enjeux influence négativement la représentation de la profession enseignante, celle-ci étant considérée comme exigeante et offrant des conditions de travail peu avantageuses, ce qui freinerait l'engagement de la relève et accentuerait les difficultés de recrutement au sein du système éducatif québécois (OCDE, 2022).

Dès lors, il est d'une part du ressort de la collectivité d'apprécier et de reconnaître la juste valeur de la profession enseignante en considérant la responsabilité morale et sociale que les personnes enseignantes portent au quotidien en plus de toutes les tâches à accomplir (UNESCO, 2015), et ce, dans l'optique de favoriser de bonnes conditions du métier ainsi que l'attractivité de la profession (Tardif et al., 2021a). D'autre part, les instances ministérielles, et plus particulièrement le MEQ, sont appelées à mettre en œuvre des mesures visant à réduire l'attrition professionnelle et à accroître le recrutement au sein des programmes de formation menant à une qualification légale (CSÉ, 2023). En ce sens, il s'avère nécessaire de s'attarder aux conditions permettant une qualité optimale de l'enseignement, qui se forge essentiellement par le biais d'une formation adéquate.

2.1.2 Des initiatives pour contrer les préoccupations en éducation

En plus de l'abandon de la profession par les personnes enseignantes qualifiées, plusieurs facteurs pressent les besoins de personnel enseignant dans les différentes régions du Québec, notamment le vieillissement de la population, les départs à la retraite des personnes œuvrant dans le milieu scolaire, l'augmentation du nombre de classes (due à la baisse du ratio d'élèves autorisés par classe) ainsi qu'une diminution du nombre de personnes diplômées en enseignement (Mukamurera et al., 2023c). Comme mentionné

dans le cadre contextuel de ce mémoire, dans l'optique de pallier ces besoins criants, le MEQ a dû prendre certaines initiatives vis-à-vis de la qualification des personnes enseignantes et de l'accès à la profession enseignante.

Les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique permettent et encadrent désormais l'embauche de personnel non légalement qualifié dans les milieux scolaires (MEQ, 2021). D'ailleurs, au cours des dernières années, des milliers de personnes sans formation officiellement reconnue par le MEQ ont été recrutées, celles-ci représentant environ 25% du corps enseignant (Harnois et Sirois, 2022; Vérificateur général du Québec, 2023). Pour répondre aux besoins différenciés de ce groupe d'individus, des programmes alternatifs de formation à l'enseignement ont vu le jour et permettent d'attirer une plus grande diversité de personnes étudiantes (Sirois et al., 2023). Pour encourager la certification, l'une des dispositions prises par le ministère est d'offrir une autorisation provisoire d'enseigner aux personnes titulaires d'un baccalauréat disciplinaire qui s'engagent au sein du processus d'une formation qualifiante en enseignement, comme par le biais de la MQ (MEQ, 2021).

2.2 La maîtrise qualifiante comme l'une des réponses à la pénurie enseignante

Par les autorisations provisoires d'enseigner s'accompagnant d'exigences de formation, plusieurs universités québécoises ont mis en place des programmes de MQ menant à l'obtention d'un brevet, par exemple, pour une qualification en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou pour une qualification en enseignement secondaire (CSÉ, 2021). Ces programmes visent le développement des compétences professionnelles propres à l'enseignement chez des personnes déjà en exercice dans le milieu scolaire, tout en leur permettant d'accéder à une qualification légale permanente (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2021). Par ailleurs, l'évolution du cadre réglementaire entourant les autorisations d'enseigner a élargi la portée des programmes de MQ, lesquels sont désormais reconnus comme une voie de formation initiale pour des personnes ne détenant pas nécessairement un lien d'emploi avec un centre de services scolaire (CSÉ, 2021).

2.2.1 Un contexte particulier de formation

Nonobstant le fait que le cheminement privilégié pour l'obtention du brevet en enseignement soit le baccalauréat, les programmes de MQ peuvent offrir certains avantages, comme la possibilité d'être rémunéré en même temps que d'être en formation

(concilier travail et études), ainsi que l'obtention plus rapide d'une certification (Wentzel et al., 2023). En effet, la flexibilité de cette formule offre la possibilité aux personnes qui enseignent sans qualification légale de continuer à travailler en complétant leur formation par des programmes adaptés à leurs réalités (temps partiel, cours de soir, formation à distance, etc.), favorisant un certain équilibre entre la vie personnelle et professionnelle des personnes étudiantes (CSÉ, 2021). Cependant, de nombreuses préoccupations sont soulevées à l'égard de ce contexte particulier et des personnes qui s'engagent sur ce chemin. Considérant que le bassin étudiant à la MQ se compose principalement de personnes détentrices d'un diplôme de premier cycle universitaire sans formation en enseignement, ainsi que des personnes formées hors Québec ou issues de l'immigration (CSÉ, 2023; Dufour et al., 2023), celles-ci ne possèdent pas nécessairement des compétences au niveau de la psychopédagogie et de la didactique, ce qui peut rendre l'expérience plus difficile et créer un déséquilibre parallèlement à la formation disciplinaire (CSÉ, 2021). Plusieurs tensions identitaires peuvent également survenir chez les personnes enseignantes formées à l'étranger qui doivent se requalifier par l'entremise d'un lourd processus, au sein d'un contexte éducatif et socioculturel totalement différent de leur pays d'origine (Niyubahwe et al., 2022). De plus, les cours condensés dans les programmes de MQ ainsi que la nécessité d'une plus grande autonomie intellectuelle et réflexive (qui caractérisent les programmes de 2^e cycle) accentuent la charge élevée vécue par les personnes étudiantes à la MQ (CSÉ, 2023). Enfin, la formation pratique des personnes étudiantes à la MQ forme un contexte particulier, plus précisément en ce qui concerne les stages qui sont généralement réalisés en situation d'emploi. La structure de ce nouveau contexte de formation et de stage est bien peu documentée jusqu'à présent et donc, plusieurs pistes ont intérêt à être explorées.

2.2.2 Les enjeux de la formation pratique des personnes étudiantes à la maîtrise qualifiante

Le processus lié à la formation pratique au sein de la MQ est assez spécifique, notamment puisque les stages s'effectuent, pour la grande majorité des personnes étudiantes, en situation d'emploi. En effet, plusieurs institutions universitaires exigent un lien d'emploi avec un centre de service scolaire ou encouragent fortement le stage en situation d'emploi au cours de la formation à la MQ (CSÉ, 2021). Ce type de stage diffère du stage régulier par l'autonomie conférée à la PS qui possède, lors du stage-emploi, la pleine responsabilité d'une classe, ce qui peut provoquer un certain malaise éthique sur le plan

de l'évaluation alors qu'on lui donne le statut de personne étudiante, mais aussi de personne enseignante (MEQ, 2021; Desmeules et al., 2025). Tandis que les stages réguliers des programmes dits « traditionnels » (ex. : le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire [BEPEP] ou le baccalauréat en enseignement secondaire [BES]) offrent un cadre d'accompagnement structuré par l'intermédiaire d'une personne enseignante associée (PEA) (Gilbert et Dufour, 2024), les balises entourant l'accompagnement des PS en stage-emploi sont plus floues.

2.2.2.1 Quand l'alternance et la simultanéité se juxtaposent

Pour la formation en milieu de pratique, la situation d'une personne étudiante à la MQ peut devenir assez complexe, puisqu'en ayant un contrat et donc, une responsabilité envers une ou des classes, cette PS doit composer avec le fait que son stage « se fonde » à l'intérieur de sa tâche enseignante (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Une récente étude sur la formation à l'enseignement en cours d'emploi révèle d'ailleurs que cette réalité est vécue comme une surcharge de travail pouvant provoquer une détresse psychologique chez certaines personnes enseignantes-étudiantes due à la situation organisationnelle déséquilibrée entre la formation académique et la pratique en stage-emploi (Rielli, 2026). Se retrouvant à la jonction entre la réflexion sur la pratique issue de la formation universitaire et les expériences propres à la formation en contexte de stage, les PS d'un programme de MQ se situent dans une structure de stage qui pourrait être fortement comparée à celle vécue par les personnes enseignantes en formation professionnelle (FP), évoluant aussi au sein de stages en situation d'emploi. En effet, le stage de la PS à la MQ se réalise au sein même de sa propre classe, alors que le stage des personnes enseignantes de la FP doit également s'effectuer dans le cadre d'un emploi ciblé, dans sa propre classe (Gagné et Gagnon, 2022). Dans cette optique, la quête de l'identité professionnelle devient un enjeu important (Gagné et al., 2021) ainsi qu'une source considérable de stress dû à l'ambiguïté de cette situation où seraient tolérées certaines erreurs de la PS en plein développement de ses compétences, mais pour qui un niveau accru de maîtrise et des pratiques enseignantes exemplaires sont demandés en tant que professionnel ou professionnelle (Gagnon et Mazalon, 2016). Arrimer sa pratique à cette double identité paradoxale et concilier deux temporalités distinctes (Gagné et al., 2024a) constitue une réalité pouvant s'avérer exigeante et soulève différents défis dans le processus de transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. D'ailleurs, dans le cas du stage-emploi des PS à la

MQ, puisque les contextes de la formation initiale et de l'insertion professionnelle se chevauchent significativement, il est possible de croire que certaines tensions entre les attentes et les besoins réels des PS émergent.

Le stage étant un outil de professionnalisation (Glaymann, 2015), celui-ci est essentiel pour le développement professionnel des personnes étudiantes ainsi que pour la construction de leur identité professionnelle (Correa Molina et Gervais, 2008; Darling-Hammond et al., 2017). Dans le contexte d'alternance formation-travail, le fait que les deux statuts, personne employée et personne stagiaire, soient joués de façon simultanée par le même individu sollicite les trois processus de professionnalisation en même temps, c'est-à-dire la « professionnalisation-profession » (réfère aux normes, aux compétences, à l'éthique et aux règles à suivre au sein de la profession), la « professionnalisation-efficacité du travail » (renvoie aux exigences organisationnelles auxquelles toute personne professionnelle doit adhérer) ainsi que la « professionnalisation-formation » (englobe la structure et les objectifs du processus de « fabrication » [p. 15] d'un professionnel ou d'une professionnelle) (Wittorsky, 2008). Du fait que ces trois types de professionnalisation s'articulent dans des registres différents, cela peut occasionner certaines distorsions entre les besoins des PS (en construction de leur identité professionnelle) et les attentes des milieux universitaire et professionnel (soit de répondre aux objectifs de formation et aux compétences professionnelles ciblées). L'ensemble de ces éléments illustre bien la complexité du contexte de la formation pratique des PS à la MQ : des personnes enseignantes-étudiantes en situation d'emploi qui sont amenées à naviguer entre leur insertion professionnelle dans un contexte réel et leur formation universitaire, au sein desquelles se développent progressivement leurs compétences et identité professionnelles.

Que ce soit par la charge de travail excessive (entre autres l'alourdissement des tâches et la bureaucratisation du travail enseignant), un soutien institutionnel insuffisant (Pressley et al., 2026), l'augmentation des attentes d'efficacité (Maroy, 2013) ou le manque de ressources (Gingras et Mukamurera, 2008), l'insertion dans la profession est reconnue comme étant un passage précaire et pénible (Tardif, 2013), nécessitant une adaptation au rôle professionnel beaucoup plus rapide afin de répondre aux exigences du métier (Sheridan et al., 2022). Dans la mesure où l'insertion professionnelle des personnes enseignantes débutantes peut prendre diverses formes, notamment l'insertion comme accès à l'emploi, l'insertion dans le travail, l'insertion comme processus de socialisation

professionnelle et l'insertion comme entrée dans une culture professionnelle déterminée (Mukamurera et al., 2019), il est possible de croire que les personnes étudiantes de la MQ, ayant des profils distincts, ne se situent pas toutes au même stade de développement professionnel ni au même niveau d'insertion dans l'exercice de cette profession complexe et en mutation. Dans ce contexte, certaines de ces PS peuvent avoir amorcé un processus de professionnalisation dû à leurs expériences professionnelles en milieu scolaire (sans qualification), alors que d'autres, ayant peu d'expérience, se retrouvent davantage dans une « période de survie » (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 204) marquée par un manque de repères pratiques (Gervais et Desrosiers, 2005) et des transformations identitaires (Vallerand et al., 2006).

Dans le cadre de la présente recherche, la formation pratique et le processus de professionnalisation des PS constituent les principaux contextes d'analyse. Bien que l'insertion professionnelle soit également considérée, l'étude privilégie une approche centrée sur l'articulation travail-formation (Wittorski, 2008), en accordant une attention particulière aux perceptions des PS.

2.2.2.2 Une même formation, différents cas de figure

S'agissant du contexte de stage-emploi à la MQ, un même programme de formation peut regrouper différents cas de figure en fonction de la diversité des profils des personnes étudiantes (MEQ, 2021). Selon un rapport émis par le CSÉ (2023), deux principaux groupes de personnes étudiantes constitueraient la MQ :

1. Des étudiantes et des étudiants qui ont choisi de se tourner vers l'enseignement dans la foulée d'un baccalauréat disciplinaire et qui n'avaient pas d'expérience notable d'enseignement;
2. Des personnes qui choisissent l'enseignement comme seconde carrière et dont un bon nombre ont de l'expérience comme enseignantes et enseignants sans brevet. (p. 103)

Plusieurs personnes formées à l'enseignement hors-Québec s'ajoutent au décompte, considérant que leur formation n'est souvent que partiellement reconnue (Forget-Dubois, 2024). Enfin, la plupart des personnes inscrites à la MQ, étant en quête de qualification, sont des personnes qui enseignent sans brevet, toutefois, cette situation ne s'applique pas systématiquement à l'ensemble des personnes candidates.

Comme présenté dans le cadre contextuel de ce mémoire, certains programmes exigent un lien d'emploi avec un centre de services scolaire tandis que d'autres permettent aux personnes candidates d'être intégrées à la MQ sans préalable au niveau de l'emploi, bref,

de la même manière qu'une formation initiale à l'enseignement plus « traditionnelle » (CSÉ, 2021). Pour quelques programmes de MQ d'universités différentes, le stage en situation d'emploi n'est pas obligatoire, même s'il est fortement recommandé, rajoutant ainsi d'autres alternatives à celles déjà en place dans les institutions (voir le chapitre « Cadre contextuel »). Pour le volet de la formation pratique, selon les institutions universitaires et les critères en place, il peut être possible pour une PS à la MQ d'effectuer son stage dans sa tâche pleine comme titulaire (contrat de tâche à 100%), alors qu'une autre PS peut effectuer un stage-emploi qui totalise 20% du contrat de tâche. Cette dernière PS peut donc potentiellement être accompagnée par une PEA qui partage le reste du pourcentage du contrat de tâche, un peu comme dans un stage dit « régulier », alors que la première PS peut se retrouver avec un membre de la direction d'école en tant que personne accompagnante, par exemple (CSÉ, 2023). Il est possible de penser qu'une telle latitude dans les encadrements des programmes de MQ laisse ainsi place à des cas de figure opposés et contribue à l'émergence de profils de PS très diversifiés, voire contrastés. D'un côté, certaines PS à la MQ, récemment intégrées au milieu scolaire et ne détenant que peu d'expérience en enseignement, disposent de repères plus limités quant à leurs besoins de développement professionnel. De l'autre côté, des PS à la MQ, qui possèdent une expérience dans le milieu scolaire en enseignant sans qualification depuis quelques années, présentent une compréhension plus affirmée de leurs besoins et attentes pour compléter leur qualification en tant que professionnel ou professionnelle. Or, les PS ne savent pas toujours identifier leurs besoins d'information, d'accompagnement ou de formation (Dufour et al., 2023; Boulay et al., 2023), et lorsque ces besoins sont formulés, ils peuvent par ailleurs relever davantage de perceptions subjectives ou d'anticipations que de besoins effectivement objectivés, d'où la pertinence de s'interroger sur la nature réelle de ces besoins. Bref, entre ces deux pôles, un éventail d'autres cas de figure peut être dressé, variant d'une université à l'autre, d'un programme à l'autre, d'une option de stage à l'autre, d'un pourcentage d'emploi à l'autre, d'une personne à l'autre, etc.

Devant la pluralité des profils des personnes candidates à la MQ et de la diversité des situations qu'il est possible de rencontrer lors de la formation pratique, il apparaît primordial de reconnaître que les besoins et défis d'une PS ne sont pas nécessairement les mêmes que pour une autre. Les personnes enseignantes-étudiantes à la MQ ne constituent pas un groupe homogène, ce qui souligne la nécessité d'une flexibilité et d'une différenciation dans le soutien offert. Cette réalité illustre par ailleurs la complexité d'un

accompagnement qui doit tenir compte du vécu de chaque PS et des besoins d'insertion professionnelle présents avant même l'obtention du brevet (CSÉ, 2023).

2.3 *L'accompagnement en contexte de stage en situation d'emploi*

L'accompagnement, que ce soit au cours de la formation initiale, de l'insertion professionnelle ou de la formation continue⁴, constitue un élément central de l'actualisation des compétences d'une personne enseignante et de l'évolution de ses pratiques professionnelles, dans une visée développementale et d'émancipation professionnelle (Colognesi et al., 2018a; Vivegnis, 2016). Les réflexions suscitées par les pratiques d'accompagnement permettent à la PS d'aboutir à une pensée réflexive et d'analyser sa pratique avec un regard critique (Paul, 2020) afin de développer son propre style d'enseignement puis, éventuellement, atteindre une certaine autonomie professionnelle (Vivegnis, 2016).

En alternance constante entre l'exercice de la profession enseignante et leur formation à celle-ci par le biais des cours à l'université, les PS à la MQ doivent inévitablement être soutenues dans la démarche réflexive liée à leurs apprentissages et à l'acquisition de stratégies d'enseignement efficaces (Gagné et Gagnon, 2022; Gagné et Nolin, 2023; Monfette et Côté-Piché, 2025). Cela passe donc par l'accompagnement d'une personne superviseure universitaire, mais également par celui de la personne formatrice qui est davantage présente dans le milieu pratique de la PS (Portelance et al., 2008). Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons l'expression « personne professionnelle associée » (PPA) afin de représenter la personne responsable d'accompagner la PS sur le terrain. Dans la situation particulière du stage-emploi et dans le contexte actuel de manque de main-d'œuvre dans le domaine de l'éducation, il est possible que la personne chargée de l'encadrement de la PS soit une personne enseignante associée (et donc, un ou une collègue), une personne mentore, un membre de la direction de l'école ou une personne conseillère pédagogique, selon du cas par cas (Amamou, 2023-2026).

2.3.1 *Point de mire sur la personne professionnelle associée*

De nombreux centres de formation et centres de services scolaires éprouvent des difficultés au niveau du recrutement de personnes accompagnantes de personnes

⁴ Rappelons que ces moments dans la trajectoire d'une personne enseignante ne sont pas étanches et totalement dissociables (cette trajectoire reste subjective), et cela est encore plus vrai dans le contexte de la MQ, d'où l'intérêt de pouvoir compter sur un accompagnement continu, tout au long des étapes franchies lors du cheminement professionnel (Tardif et al., 2021b).

stagiaires dû à une baisse du désir d'implication du personnel enseignant et au manque de main-d'œuvre qualifiée possédant assez d'expérience en enseignement (CSÉ, 2023). Comme mentionné, différents spécialistes peuvent assumer le rôle de la PPA chargée d'accompagner la PS sur le terrain. Si l'on compare avec un stage dit « traditionnel » où la PS est accompagnée par une PEA, plusieurs différences peuvent être observées. D'abord, le manque de temps et de disponibilité en ce qui concerne l'accompagnement dans le milieu peut constituer un frein pour un soutien harmonieux en réponse aux besoins de la PS (Boulay et al., 2023), considérant que les personnes-ressources désignées comme PPA détiennent également d'autres tâches propres à leur titre professionnel principal. Par conséquent, l'accompagnement ajoute un surplus de tâches pour la PPA. Il va sans dire qu'une PPA doit consacrer un minimum d'heures par semaine à l'accompagnement de la PS (environ 5 heures, mais variable en fonction des universités), toutefois, ce minimum d'heures n'est pas toujours respecté, étant donné la pleine tâche de la personne accompagnante, mais également de la personne enseignante-étudiante, ainsi que des difficultés à arrimer leurs horaires respectifs (Dufour et Labelle, 2024).

Dans le contexte spécifique du stage en situation d'emploi, la PPA n'est pas toujours présente dans le milieu scolaire, et l'est très peu dans la classe de la PS, ce qui peut soulever des enjeux au sujet de l'accompagnement, et encore plus vis-à-vis de l'évaluation (Desmeules et al., 2025). Par exemple, une PPA qui enseigne dans la même école, mais à un niveau scolaire différent et dans une matière différente, n'aura certainement pas la même connaissance de la tâche enseignante et des élèves auxquels la PS enseigne, qu'une PPA qui est dans la même équipe-cycle que la PS. Il est possible qu'un certain malaise ou un inconfort grave autour de l'évaluation puisque la PPA doit poser un jugement sur les compétences d'un ou d'une « quasi-collègue » (Gagné et Gagnon, 2022) qui enseigne peut-être depuis déjà plusieurs années : en décrétant un échec, cela reviendrait alors à remettre en question et à discréditer la décision de la direction d'école qui a engagé la PS (Gagnon, 2013; Zinguinian et André, 2017). Il est d'ailleurs possible que la PS tombe dans le « piège du conformisme » (Besse, 2011), contre sa volonté, en se soumettant aux attentes de la PPA dans une optique de « survie » du stage (Malo, 2010). Les attentes contradictoires (souvent non explicites) des partenaires au sein de la triade d'accompagnement⁵ ainsi que l'asymétrie dans la relation

⁵ La triade d'accompagnement désigne les trois membres prenant part au processus de supervision pédagogique, c'est-à-dire la PS, la PEA (ou la PPA) et la personne superviseuse universitaire (Rivard et al., 2009).

entre la PPA et la personne superviseure universitaire peuvent créer des écarts dans les perceptions quant à l'évaluation des compétences de la PS en emploi, mais également des problèmes de collaboration (Boucenna, 2017; Portelance et al., 2019; Zinguinian et André, 2017). L'évaluation, qui comporte des composantes subjectives, peut donc être un moment délicat lors du stage-emploi.

Dans une autre mesure, malgré le fait que la PPA détienne des expériences en enseignement ou dans le domaine de l'éducation, cela ne signifie pas qu'elle possède les connaissances ni les habiletés nécessaires pour accompagner une PS dans le milieu de pratique (Desbiens et al., 2009; Gagné et St-Jean, 2024). Comme le mentionnent De Stercke et al. (2011), « un mentor incompetent pourrait causer au moins autant de désagréments aux enseignants débutants que l'absence d'accompagnement » (p. 4). Ce point de vue est soutenu par Perez-Roux (2007; 2012) qui évoque le préjudice aux apprentissages professionnels du ou de la novice qui surgit à la suite d'un accompagnement médiocre, de retours peu pertinents et de conseils décalés avec les besoins de la personne accompagnée. Ainsi, une PPA qui n'a pas reçu une formation propre au rôle de personne formatrice de terrain (Portelance et al., 2008) est plus à risque d'utiliser des pratiques d'accompagnement qui ne conviennent pas aux besoins réels des PS, n'étant pas outillée à reconnaître la diversité des PS et les attitudes nécessaires à l'adaptation de son accompagnement (Provencher et Vivegnis, 2024). En effet, au Québec, la formation des personnes enseignantes associées n'est pas obligatoire (Pellerin et al., 2020), une situation susceptible d'avoir des effets sur les modalités et la qualité de l'accompagnement offert en contexte de stage.

Bref, même si les études sur le sujet s'accordent sur l'importance d'un accompagnement pendant le stage-emploi (Dufour et Labelle, 2024; Gagné et Gagnon, 2022; Rielli, 2026), et même au-delà de celui-ci (Monfette et Côté-Piché, 2025), il importe de considérer que les PPA possèdent toutes des expériences d'accompagnement distinctes et une formation propre à leur parcours professionnel. En ce sens, un certain défi se présente : des pratiques d'accompagnement qui diffèrent d'une dyade PPA-PS à l'autre et qui influencent le processus de stage selon le style d'accompagnement adopté (Gervais, 2006). Il est alors possible que certaines tensions apparaissent entre la PS et sa PPA puisque plusieurs éléments sont en jeu, comme la réussite du stage, la crédibilité de la PPA, les apprentissages des élèves, etc. (De Stercke et al., 2011).

2.3.2 Les défis de l'accompagnement à l'intersection de la formation initiale et de l'insertion professionnelle

Les stages, en plus de favoriser les liens entre la théorie et la pratique, seraient des moments privilégiés de développement de compétences professionnelles et constitueraient des leviers essentiels pour une insertion professionnelle réussie (Labeau et al., 2018). Dans le contexte particulier où la PS occupe simultanément un statut de personne en formation et de personne en emploi, celle-ci est appelée à arrimer son processus d'insertion professionnelle à sa formation initiale en enseignement (Malo, 2018), tout en étant partagée entre les cultures universitaire et scolaire qui peuvent facilement s'entrechoquer (Portelance et al., 2014). L'expérience du travail de personne enseignante en début de carrière, rôle qui se situe en simultanéité avec celui de PS dans ce contexte, comporte de multiples facettes qui doivent être maîtrisées rapidement (Mukamurera et al., 2020). De ce fait, la PPA doit adopter diverses pratiques d'accompagnement, au sein d'un processus multidimensionnel, lesquelles doivent mettre en évidence les intentions de la PPA en adéquation avec les besoins de la PS et la réalité du terrain (Jorro, 2016; Paul, 2020). Néanmoins, cet exercice peut s'avérer difficile, notamment si la PPA n'a pas les compétences nécessaires à l'accompagnement, fragilisant ainsi la relation entre les deux parties (Perez-Roux, 2007) et hypothéquant le développement professionnel de la PS (Vivegnis, 2020).

2.3.2.1 Les pratiques d'accompagnement : une relation marquée par des dynamiques complexes

Plusieurs auteurs et autrices s'entendent pour dire que la relation entre la personne accompagnante et la personne accompagnée est au cœur de la démarche d'accompagnement (Colognesi et al., 2019a; Paul, 2020; Vandercleyen et Boudreau, 2022; Vivegnis, 2016). En effet, la relation PPA-PS peut nettement influencer le déroulement du stage, que ce soit d'une façon positive ou négative. Par exemple, il a été démontré qu'un rapport difficile entre ces deux parties peut amener la PS à une perception péjorative de l'ensemble de son stage, en plus de nuire à ses apprentissages dans la profession (Borges et Tremblay-Gagnon, 2021). Une relation trop asymétrique PPA-PS pourrait également créer un fossé si le dialogue n'est pas de mise, tout comme la présence d'une seule et unique posture d'accompagnement tout au long du stage : la PPA doit utiliser une combinaison de différentes pratiques afin de s'ajuster au cheminement de la PS (Amamou et al., 2022). Il est d'ailleurs possible d'observer une réciprocité entre les

pratiques d'accompagnement mises en œuvre par la PPA, qui s'imbriquent dans les postures qu'elle adopte, et la relation d'accompagnement qui s'établit entre la PS et sa PPA (Paul, 2020). Ces composantes peuvent alors interagir, évoluer et s'influencer mutuellement au fil du stage en situation d'emploi.

Au cours du processus d'accompagnement, quelques tensions, aussi présentées comme des dilemmes, peuvent émerger (Matteï-Mieusset, 2013). Celles-ci peuvent notamment résulter d'un décalage entre les postures adoptées par la PPA, par exemple, lorsqu'elle se sert d'un style d'accompagnement très directif alors que les attentes de la PS convergent davantage vers un besoin d'autonomie et d'expérimentation pédagogique. Les résultats d'une recherche montrent d'ailleurs que les PS apprécieraient moins les pratiques plus directives ou celles qui leur imposent des actions (Amamou, 2022). Néanmoins, certaines pratiques plus directives peuvent s'avérer utiles pour la PS qui doit répondre à des exigences de formation, notamment pour des PS n'ayant que très peu d'expérience ou souhaitant se retrouver dans un cadre davantage structurant (Amamou et al., 2023). Il est aussi possible qu'une PPA adopte au quotidien un style d'accompagnement autoritaire prônant l'imitation (Vacher, 2017), et donc, si les pratiques mises en œuvre par la PPA divergent des besoins de la PS, cela pourrait nuire à sa socialisation professionnelle (Gervais, 1999; Mukamurera et al., 2019) ainsi qu'à son développement professionnel (Jorro, 2016; Perez-Roux, 2007). Le contraire n'est pas plus idéal : un accompagnement qui tombe dans le « laisser faire », ou le laxisme, ne saurait favoriser un soutien complet au développement des compétences pour toutes les PS (Matteï-Mieusset, 2013). Cela témoigne encore de l'importance qui réside dans « l'art » de s'ajuster à l'autre, particulièrement dans le contexte de la formation pratique (Crasson et al., 2024).

La PS peut parfois se sentir vulnérable du fait qu'elle est amenée à mobiliser, dans un cadre réel, des compétences qui ne sont pas pleinement maîtrisées (De Vos et al., 2018). Ainsi, si la PPA ne développe pas de bienveillance et une communication significative avec la PS, cette dernière pourrait se sentir sous pression ou ne pas éprouver de satisfaction dans son stage-emploi (Ewing, 2021). Par ailleurs, puisque la PPA détient une fonction d'évaluation de la PS, un écart peut se creuser par ce statut d'autorité et biaiser la relation d'accompagnement (Vanderclayen et Boudreau, 2022). L'accompagnement doit s'effectuer dans une certaine mesure et avec prudence. En effet, certaines personnes accompagnantes auraient tendance à trop vouloir transmettre leur expérience ou à

surprotéger la PS, ce qui brimerait la construction de l'expérience propre à cette dernière. Ce genre de posture maintiendrait la PS dans une passivité nuisible au développement de sa réflexion et de son identité professionnelle (Schillings et al., 2018). D'autre part, la PS peut rencontrer des difficultés dans la construction de son identité si elle ne se sent pas outillée et si elle n'est pas soutenue de façon constructive par un pair (Gagnon, 2013), comme sa PPA. En outre, bien que les pratiques d'accompagnement de la PPA soient déterminantes pour l'établissement d'une relation positive avec la PS (Boutet et Villemin, 2014), l'accompagnement lors d'un stage en emploi peut susciter quelques complexités, notamment au regard de la démarche d'accompagnement, de la posture employée par la PPA ainsi que de la dynamique relationnelle (Paul, 2020).

Même si le profil et la situation des personnes étudiantes à leur entrée à la MQ varient selon leur parcours et leur cheminement, il est à considérer que la plupart d'entre elles ont déjà un lien d'emploi avec au moins un établissement scolaire, par un contrat ou de la suppléance occasionnelle (CSÉ, 2021), et donc, que leur processus de professionnalisation est amorcé, tout comme leur compréhension de la culture scolaire dans son ensemble. De plus, sachant que les personnes enseignantes débutantes perçoivent leur travail comme étant exigeant et complexe (Tardif et al., 2021b), un besoin de soutien se fait sentir (Mukamurera et al., 2019). De ce fait, au cours de leur formation pratique, il est possible que ces PS aient des attentes spécifiques quant au type d'accompagnement souhaité lors de leur stage-emploi, toutefois, ces attentes peuvent s'avérer contraires aux pratiques d'accompagnement disponibles ou offertes au sein du milieu de pratique, notamment par la PPA.

2.4 Positionnement du problème et de la question de recherche

Dans les écrits recensés précédemment, on peut constater qu'aucune étude n'expose les pratiques d'accompagnement des PPA auprès des PS dans le cadre du stage-emploi de la MQ. De plus, du fait que la MQ demeure une formation relativement récente et encore en phase d'expérimentation et d'ajustement depuis sa mise en œuvre à plus large échelle (ex. : nouveaux programmes de MQ de 45 crédits), il est possible de considérer que les personnes actrices impliquées, issues à la fois du milieu universitaire et des établissements scolaires, se retrouvent actuellement dans un contexte marqué par l'incertitude au sein duquel il n'y a pas de repères précis, de pratiques affirmées ou de démarches officielles. La structure de ce contexte de formation est bien peu documentée jusqu'à présent et donc, plusieurs questions sont soulevées, notamment en ce qui

concerne les stages en situation d'emploi prônés dans le cadre de la formation pratique à la MQ, et plus précisément au niveau de l'accompagnement offert aux PS directement sur le terrain, sachant que ces dernières doivent réaliser les mêmes tâches que celles du personnel légalement qualifié (CSÉ, 2023).

Dès lors, considérant le fait que l'accompagnement de la PS dans le milieu de pratique est principalement attribué à la PPA et que les pratiques d'accompagnement déployées par cette dernière peuvent influencer significativement le développement des compétences professionnelles de la PS et sa motivation à persévérer dans la formation (Amamou et al., 2022), il a semblé primordial de se pencher sur la question suivante : comment les attentes des personnes stagiaires à la maîtrise qualifiante quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées se comparent-elles aux pratiques d'accompagnement qu'elles perçoivent avoir reçues de leur personne professionnelle associée au cours du stage-emploi ?

3 CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel s'articule autour d'un concept central, à savoir celui de l'accompagnement. Une recension des écrits a permis de mettre en lumière l'état des connaissances relatives à ce concept ainsi qu'à approfondir sa compréhension : d'une part, en faisant ressortir les fondements de l'accompagnement, puis d'autre part, en identifiant les synergies et écarts quant aux perspectives des différents auteurs et autrices. Dans cette section, les principaux fondements théoriques de l'accompagnement seront présentés, c'est-à-dire sa définition (sa nature et ses visées), ses dimensions (ses dynamiques), ses postures et ses pratiques. Chacun de ces éléments sera approfondi par l'entremise de la documentation scientifique des dernières années, permettant de brosser un portrait plus exhaustif de ce concept. L'accompagnement sera ainsi traité de façon plus générale, pour ensuite être discuté dans une orientation propre à la formation pratique. Enfin, le cadre retenu pour la présente recherche et adopté pour l'analyse des données sera présenté, puis sa pertinence sera justifiée.

3.1 *La définition de l'accompagnement*

En raison de son caractère polysémique et multidimensionnel, l'accompagnement ne se prête pas à une définition univoque. Il s'agit d'une notion aux contours conceptuels pouvant être diffus, dont les significations varient selon les contextes d'application et les champs d'études. Ce concept, voire ce paradigme (Breton, 2023), précurseur au sein des sciences sociales, peut faire l'objet de plusieurs définitions selon l'angle sous lequel il est abordé (son étymologie, sa philosophie, ses repères théoriques et pratiques, ses racines anthropologiques, etc.) et selon la perspective des acteurs et actrices concernés par le processus d'accompagnement (Boutinet, 2003).

Plusieurs auteurs et autrices s'intéressant au milieu de l'éducation se sont penchés sur la caractérisation de l'accompagnement et sur le but d'une telle démarche. Pour certains ou certaines, l'accompagnement s'apparente à un processus asymétrique, voire à une relation dissymétrique (Paul, 2003), où la personne accompagnante avance aux côtés de la personne accompagnée, dans le respect de son rythme et de ses besoins, pour mieux comprendre les réalités vécues et agir en cohérence avec le contexte et les ressources du milieu (Colognesi et al., 2021b; Damboise et al., 2021; Paul, 2009; Perez-Roux, 2007; Talvitie et al., 2000). Vivegnis (2016) approfondit d'ailleurs cette idée de l'accompagnement qui se veut une voie du développement de l'autonomie jusqu'à

l'émancipation professionnelle de la personne accompagnée. De son côté, Jorro (2016) dépeint l'accompagnement comme la reconnaissance de la liberté, ainsi que du pouvoir d'agir de la personne accompagnée, alors que la personne accompagnante reste en marge des situations, oscillant entre présence et absence. Cela rejoint le point de vue de De Ketele (2014) qui considère « qu'il y a différents niveaux d'accompagnement et que chacun d'entre eux prend sens et se justifie en fonction des objectifs poursuivis dans un environnement donné » (p. 74). Au sein de l'un de ses ouvrages, De Ketele (2018) décrit la nature de l'accompagnement par l'origine-même du mot (latine et hispanophone), *ad cum pane*, c'est-à-dire la personne accompagnée et la personne accompagnante qui partagent le pain et cheminent ensemble, côte à côte. Pour Vial (2006), l'accompagnement serait une forme d'étaillage alors qu'un lien se forge entre la personne accompagnée et la personne accompagnante, où toutes deux évoluent au sein d'une relation de compagnonnage (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). La préoccupation au sein des logiques d'accompagnement serait alors de contribuer à « l'étaillage de l'agentivité du sujet accompagné » (Breton, 2023, p. 104). L'accompagnement serait aussi empreint du souci de l'autre et de l'accueil qui, comme le mentionnent Gagnon et al. (2011), nécessite d'écouter la personne, de connaître son parcours, ses difficultés, ses inquiétudes, mais aussi ses compétences et ses ambitions. L'accompagnement peut être aussi perçu comme un processus davantage mutuel, c'est-à-dire une relation entre deux personnes où l'une facilite les apprentissages et le développement de l'autre, mais où une certaine réciprocité se laisse entrevoir notamment par l'engagement mutuel, l'écoute de l'autre, la disponibilité et les échanges (Charlier et Biémar, 2012; Donnay et Charlier, 2006).

Les auteurs et autrices précédemment cités se sont intéressés à l'accompagnement et ont approfondi le sens de ce concept ainsi que sa nature. Pour le cadre d'analyse mobilisé au sein de notre recherche, nous retenons la définition de Paul (2009; 2020), selon laquelle l'accompagnement s'actualise par le dialogue et repose sur des fondements tels que celui d'*être avec* et d'*aller vers* sur une base de partage. La mise en chemin s'harmonise ainsi à une mise en relation afin de donner un rythme à la démarche d'accompagnement, où le processus réflexif est encouragé.

3.2 Les dimensions de l'accompagnement

Plusieurs dimensions sont citées au sein de la documentation et apportent certaines subtilités à ce qui caractérise l'accompagnement. C'est le cas pour Balleux et Gagnon (2011) qui s'intéressent à l'accompagnement dans un contexte de transition d'un métier

exercé vers son enseignement dans un centre de FP, lequel rejoint le contexte de la MQ, et qui proposent cinq dimensions de l'accompagnement : la relation (qui s'établit entre les acteurs et actrices du stage, et l'interaction entre la personne accompagnante et la personne accompagnée), le contexte (l'environnement dans lequel l'accompagnement a lieu, par exemple, celui de la formation pratique), le temps (qui peut concerner la fréquence, le rythme, les moments liés à l'acte d'accompagner), la démarche (l'approche spécifique utilisée par la personne accompagnante) et la visée (qui peut représenter les objectifs et les buts ciblés par l'accompagnement). Ces dimensions évoluent au fil du stage en fonction, par exemple, des difficultés rencontrées ou de l'identité de la PS et de l'intervenant ou intervenante qui l'accompagne (Gagnon, 2013).

Du point de vue de Paul (2002; 2009), l'accompagnement évoque l'idée d'un changement chez la personne accompagnée, une sorte de transformation à partir de l'expérience vécue qui se réalise notamment par un processus qui met en relation plusieurs dynamiques (ou dimensions). Ces dernières composent les fondements de l'accompagnement : la dynamique opérationnelle, soit tout ce qui touche au réel et qui permet la prise de décisions ou d'actions, par la mobilisation de ressources ou par l'utilisation de stratégies; la dynamique temporelle, qui s'installe lorsque la relation prend forme et perdure durant un certain temps (jusqu'à la fin de l'accompagnement); la dynamique situationnelle, considérant l'importance de la situation dans laquelle les deux parties sont engagées; et, par-dessus tout, la dynamique relationnelle, qui place la relation au centre de la pratique et permet d'avoir une « vision élargie de soi et de l'autre en relation » (Paul, 2020, p.83). Le processus d'accompagnement serait aussi empreint d'une démarche réflexive, sollicitée par des points de vue exprimés de manière bilatérale et par le cheminement respectif des deux parties (Paul, 2009).

Bien que l'accompagnement puisse être conceptualisé selon de multiples dimensions dont l'importance varie selon les études et les contextes, il nous semble primordial de nous attarder à trois d'entre elles, puisque celles-ci s'actualisent de manière plus prédominante au sein de la définition retenue, mentionnée précédemment, et constituent des points d'ancrage dans notre recherche pour étudier les pratiques d'accompagnement selon les attentes et les perceptions des PS. Il s'agit de la dimension réflexive, la dimension relationnelle et la dimension de visée, trois dimensions qui apparaissent de manière récurrente dans les écrits sur l'accompagnement et qui sont souvent identifiées comme centrales pour le développement professionnel (Baco et al., 2023; Balleux et

Gagnon, 2011; Colognesi et al., 2018b ; Paul, 2020; Vivegnis, 2020). Dans le contexte particulier d'une PS à la MQ qui évolue simultanément dans un environnement de travail et de formation, et où cohabitent donc deux identités distinctes, ces trois dimensions sont particulièrement pertinentes. D'abord, la dimension réflexive apparaît centrale pour permettre à la PS de prendre du recul par rapport à l'action, d'analyser les situations vécues en classe et de transformer l'expérience professionnelle en ressource de formation (Bell et al., 2022; Schön, 1994), tout en développant l'autonomie professionnelle nécessaire à ce double rôle. Ensuite, la dimension relationnelle revêt une importance particulière dans la mesure où la PPA agit, entre autres, comme une personne collaboratrice dans les logiques du milieu scolaire et de la formation universitaire, ce qui nécessite la mobilisation des compétences relationnelles ciblées, notamment auprès de la personne accompagnée (Portelance et al., 2008). La qualité du soutien offert et la relation de confiance établie tendent à favoriser la co-construction de savoirs professionnels ancrés dans l'expérience (Paul, 2020; Potvin, 2016) ainsi que l'expression des défis vécus, alors que la PS est rapidement confrontée à des responsabilités professionnelles élevées (Mukamurera et al., 2019). Enfin, la dimension de visée souligne la nécessité d'orienter l'accompagnement vers des objectifs précis (Gagnon, 2013), qu'il s'agisse de l'acquisition de compétences professionnelles ou de l'insertion réussie dans le métier, afin que la PS soit en mesure de prioriser ses actions en cohérence avec les attentes et contraintes du contexte de stage-emploi. Même si elles ne sont pas approfondies ci-après, d'autres dimensions, notamment les dimensions contextuelle, temporelle et processuelle, n'en demeurent pas moins importantes, dans la mesure où l'accompagnement s'inscrit dans une démarche évolutive (Balleux et Gagnon, 2011; Paul, 2020). Ces dimensions sont ainsi considérées comme des dimensions transversales permettant de situer et de comprendre les pratiques analysées, ainsi que les conditions dans lesquelles elles prennent forme au cours du stage en emploi.

3.2.1 *La dimension réflexive*

La dimension réflexive (ou la réflexivité) est nommée au sein de multiples écrits (Amamou et al., 2022; Charlier et Biémar, 2012; Colognesi et al., 2021b; Paul, 2009; Vivegnis, 2019; etc.), alors qu'elle prend toute son importance auprès de la PS au moment de sa distanciation avec des situations pour résoudre les problèmes, par la construction de son identité professionnelle, puis lors de la régulation de sa pratique (Derobertmasure, 2012). Cette attitude cognitive fait écho à tout ce qui se rapporte à l'agir professionnel et à la

prise de conscience délibérée de ses pratiques dans le but de réinvestir, modifier ou perpétuer celles-ci (Perrenoud, 2001). La réflexivité serait engendrée par un soutien méthodique de la part de la personne accompagnante ainsi que par un repositionnement de la personne accompagnée qui amène cette dernière à « se penser par [elle]-même » (Paul, 2009, p. 99). Pour Amamou et al. (2023), la dimension réflexive serait essentielle dans le processus d'accompagnement et dans le développement de la capacité d'autoanalyse de sa pratique. Dans leur écrit, Colognesi et al. (2019b) évoquent la place de la dimension évaluative, notamment au regard du développement de la réflexivité de la personne accompagnée, pour « déclencher le processus de régulation et éviter le biais de la simple discussion » (p. 7). Baco et ses collaborateurs (2021; 2023) soulignent également l'importance d'accorder une place centrale à la dimension réflexive dans les dispositifs d'accompagnement, celle-ci constituant un levier essentiel du développement professionnel de la personne accompagnée. Les moments de réflexion sur la pratique, dans la pratique et pour la pratique permettent de clarifier les finalités de la démarche d'analyse, alors que l'accompagnement favoriserait cette prise de recul de la personne accompagnée relativement à sa pratique et ses compétences (Houde et Guillemette, 2020).

3.2.2 *La dimension relationnelle*

La dimension relationnelle se retrouve au cœur même de la démarche d'accompagnement puisque, selon plusieurs auteurs et autrices, elle est essentielle à tout point de vue (Amamou et al., 2023; Baco et al., 2022; Boutet, 2002; Boutin et Dufour, 2021; Paul, 2020; Vial et Caparros-Mencacci, 2007; etc.). D'ailleurs, ce constat est soutenu par Vivegnis (2016) dont l'un des résultats de sa thèse s'inscrit dans cette même optique : « Qu'il s'agisse du sens accordé à l'accompagnement, des visées entrevues par les accompagnateurs, des valeurs sous-jacentes à celui-ci ou encore des rôles autoattribués, nous relevons l'importance dominante accordée de la dimension relationnelle » (p. 375). Colognesi et al. (2018b) s'accordent aussi sur la place prédominante de la dimension relationnelle lors de l'accompagnement, qui s'articule notamment par le biais d'un certain jeu d'influence réciproque entre la personne accompagnante et la personne accompagnée puisque chacune agit sur l'autre au niveau des comportements et des réflexions. La dimension relationnelle n'est pas stagnante : sa structure peut évoluer au fil du stage (Vanderclayen et Boudreau, 2022). Qui plus est, comme le mentionne Colognesi et al. (2021b), « toute relation d'accompagnement est

mutuelle ; elle implique une réciprocité qui ne se veut pas symétrique, mais se nourrit des singularités et du respect des différences » (p. 72). La relation de confiance serait également à la base de cette dimension (Portelance, 2009) et la collaboration constructive devrait être mise de l'avant dans toute dyade afin de faciliter la réussite du stage (Colognesi et al., 2018b; Paul, 2020). En effet, un climat harmonieux d'ouverture et de reconnaissance (Boudreau, 2000) instauré au sein de la relation contribuerait significativement à l'engagement de la PS dans son développement professionnel, en plus de faciliter son intégration dans le milieu scolaire et d'améliorer sa capacité à s'approprier les savoirs professionnels (Darling-Hammond et al., 2017). Enfin, des travaux soulignent l'influence directe de la relation et du style d'accompagnement sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Amamou et al., 2022; LoCasale-Crouch et al., 2012), la réduction du sentiment d'isolement professionnel et la persévérance en contexte de formation professionnalisante (Carpentier et al., 2019).

3.2.3 *La dimension de visée*

Différentes visées peuvent être envisagées lorsqu'il est question d'un projet d'accompagnement, orientant ainsi les actions et décisions prises au fil de ce même projet qui s'inscrit dans un contexte spécifique (Paul, 2009). Pour Gagnon (2013), les finalités de l'accompagnement découleraient principalement des besoins, des ressources et des valeurs entretenues, plus spécifiquement reliés à la personne accompagnée. Du côté de Paul (2020), l'accompagnement témoignerait d'un processus de normalisation, plutôt que de maturation, alors que la personne accompagnée est transformée par les expériences vécues et par l'atteinte d'une certaine autonomie. Cette même autonomie provient d'une visée, celle de l'émancipation de la personne accompagnée ainsi que de sa capacité à trouver elle-même des solutions, à découvrir ses habiletés, à concevoir ses valeurs professionnelles et à trouver ses ressources intérieures (Paul, 2022). D'ailleurs, Charlier et Biémar (2012) mentionnent que la personne accompagnante devrait être en mesure de soutenir et de responsabiliser la personne novice afin qu'elle soit la « maitre d'œuvre » de son projet. En effet, l'agir des personnes accompagnantes s'effectuerait dans l'optique d'amener la personne en formation à se développer professionnellement et à vivre des expériences signifiantes (Jorro, 2016). Cet objectif de développement professionnel, et aussi d'autonomisation, est défendu par plusieurs études s'étant penchées sur le sujet de l'accompagnement (Boutet et Villemin, 2014; Colognesi et al., 2018b; Dupriez et Cattonar, 2018; Paul, 2009; Vivegnis, 2016). L'accompagnement participerait aussi au

développement de la professionnalité émergente de la personne accompagnée, tout comme celle de la personne accompagnante (De Ketele, 2014) qui peut tout autant en tirer parti (Vivegnis et Provencher, 2024). Comme le mentionne De Ketele, la visée ultime de l'accompagnement serait « de voir la bouteille à moitié pleine plutôt que celle à moitié vide; d'explorer les potentialités plutôt que de mettre en évidence les failles; de susciter la confiance en soi, plutôt que la défiance; de donner de la valeur, plutôt que de la dépréciation... En quelques mots : faire naître, renaitre et reconnaître » (2021, p. 11).

À la lumière de ce tour d'horizon des dimensions de l'accompagnement, il semble que l'accompagnement peut être envisagé comme une démarche fondée sur une relation significative entre la personne accompagnante et la personne accompagnée qui doivent cheminer ensemble vers l'atteinte des objectifs fixés au regard du développement professionnel de la personne accompagnée et de son autonomisation, vers une émancipation graduelle (Boutet et Villemin, 2014; Colognesi et al., 2019b; Paul, 2020; Vivegnis, 2016; 2019). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons retenu ces quelques dimensions comme étant essentielles et à la base de tout processus d'accompagnement, sans néanmoins étudier spécifiquement lesdites composantes. Celles-ci orientent notre processus d'analyse et permettent de tisser des liens avec les éléments soulevés dans les prochaines sections de ce mémoire, plus particulièrement en ce qui concerne les pratiques d'accompagnement.

3.3 L'actualisation de l'accompagnement

Bien que certaines PS inscrites à la MQ puissent évoluer dans le milieu scolaire depuis plusieurs années sans détenir la qualification légale, elles demeurent néanmoins confrontées à de nouvelles remises en question concernant leur niveau d'expertise et le développement de leurs compétences professionnelles, puisque ce genre de réflexions s'imbriquent naturellement dans le processus de professionnalisation (Jorro, 2007). La PPA a donc comme rôle d'accompagner le cheminement de la PS dans l'atteinte des objectifs fixés, notamment en termes de compétences professionnelles à acquérir (Perez-Roux, 2007; Vandercleyen et al., 2021). Pour ce faire, la PPA, par son rôle, doit établir une relation professionnelle avec la PS, en offrant un soutien constant tout au long du stage-emploi et en portant un regard critique sur sa pratique (Amamou et al., 2023).

Au fil des années, alors que le mot « accompagnement » se diffuse et se popularise dans de nombreux secteurs, comme dans les sciences humaines et sociales (Gagnon et al.,

2011), plusieurs chercheurs et chercheuses ont élaboré des modèles ou dispositifs d'accompagnement qui s'avèrent utiles dans des contextes précis (en formation pratique, lors d'entretiens individuels, durant l'insertion professionnelle, visant des acteurs et actrices spécifiques de l'éducation, etc.). Ces travaux mettent de l'avant différentes composantes de l'accompagnement : les compétences attendues des personnes accompagnantes, les styles d'accompagnement employés, les postures d'accompagnement, les pratiques d'accompagnement, les formes d'accompagnement possibles, etc. Dans le cadre notre étude, nous retenons, parmi ces composantes, celle de pratique d'accompagnement. La posture d'accompagnement doit également être considérée du fait qu'elle renvoie aux intentions de la personne accompagnante qui se traduisent par des actions (Vivegnis et Provencher, 2024). La posture est étroitement articulée aux pratiques puisqu'elle réfère à la « manière d'être en relation à autrui » (Paul, 2012, p. 15). Ainsi, la posture s'actualise à travers un ensemble de pratiques, englobant principalement des attitudes et des interventions (gestes professionnels d'accompagnement) (Jorro, 2016).

Dans ce qui suit, nous présentons donc brièvement quelques éléments quant à la posture d'accompagnement, composante étroitement liée aux pratiques, puis nous mettons en lumière le point central de ce projet de recherche, c'est-à-dire les pratiques d'accompagnement. Nous terminons par la présentation du cadre de référence retenu au sein de notre étude ainsi que les objectifs qui s'y rattachent.

3.3.1 Regards conceptuels sur la posture d'accompagnement

En ce qui concerne la posture d'accompagnement, celle-ci pourrait être définie par le travail de l'instant présent : c'est une intention dans le moment immédiat et se traduit par l'*éthos* (ou la manière d'être) de la personne qui accompagne (Paul, 2020). Une interrelation se forge entre les attitudes, les gestes et les postures d'une même personne accompagnante, ces composantes évoluant au fil des situations qui se posent et s'ajustant selon les réflexions engendrées. De nombreuses personnes chercheuses ont identifié différentes postures pouvant être endossées par les personnes accompagnantes, selon leur style d'accompagnement et les dynamiques envisagées.

Pour n'en nommer que quelques-uns ou quelques-unes, on retrouve Paul (2020) qui dépeint dans son ouvrage les postures de non-savoir, de dialogue, d'écoute, tierce et émancipatrice; Colognesi et al. (2019b) qui expose les postures d'imposeur,

d'organisateur, de coconstructeur, de facilitateur et d'émancipateur, puis les pratiques qui s'y rattachent, c'est-à-dire celles qui assurent la direction, entretiennent la relation et suscitent la réflexion; et Jorro (2016) qui présente les postures de pisteur, de contradicteur, de traducteur, de médiateur et de régulateur. Bien qu'une personne accompagnante puisse posséder de nombreuses compétences relatives à l'accompagnement, la posture adoptée serait d'autant plus importante du fait que celle-ci permet de répondre aux besoins de la personne accompagnée selon des situations variées, mais amène également la personne accompagnante à se questionner sur l'action engagée par la personne enseignante débutante (Vivegnis, 2016), ou la personne enseignante-étudiante en stage-emploi dans le cadre de notre recherche. Selon Vivegnis (2016), l'accompagnement n'est pas statique : les postures peuvent « s'alterner, s'imbriquer les unes aux autres et apparaître en interrelation, voire se compléter par moments » (p. 59), et ce, au sein de la pratique d'une même personne accompagnante. Bref, la personne accompagnante est amenée à changer de posture selon les différentes situations d'accompagnement, mais en conservant l'intention d'amener la personne accompagnée à progresser au sein de son développement professionnel (Crasborn et Hennissen, 2014; Portelance et al., 2008).

Bref, il importe de comprendre qu'un arrimage transparait entre les postures et les pratiques de la personne qui accompagne. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons toutefois les pratiques d'accompagnement comme objet d'étude, celles-ci étant à la base de l'action réelle et découlant de la posture de la personne accompagnante (Matteï-Mieusset et Brau-Antony, 2016).

3.3.2 Les pratiques d'accompagnement et leur opérationnalisation dans la formation pratique

Dans le contexte de la formation pratique, les pratiques d'accompagnement de la PPA peuvent être multiples et diversifiées, puisqu'elles visent notamment à favoriser le bon déroulement du stage et le développement de compétences chez la PS, telles que la réflexivité (Beckers, 2012; Colognesi, 2018b). Variables selon les situations et les intentions, les pratiques d'accompagnement doivent donc rester flexibles (Amamou et al., 2023) pour pouvoir répondre aux besoins et aux préoccupations de la PS (Carpentier et al., 2019). La PPA doit savoir dialoguer et expliciter ses multiples savoirs (disciplinaires, professionnels, théoriques et pratiques) tout en construisant un sens significatif pour la compréhension de la PS : en d'autres mots, elle se doit de contextualiser la pratique

directement dans le milieu scolaire et d'opérationnaliser la théorie issue du milieu universitaire (Boutet et Villemin, 2014). Au cours du stage (ou du stage en situation d'emploi), la personne accompagnante joue un rôle primordial en jonglant avec soutien et défis : la personne accompagnée pourra alors développer sa pensée critique et se familiariser à la construction de réflexions professionnelles, mais aussi personnelles (Charlier et Biémar, 2012). Effectivement, en plus de servir d'exemple pour la PS, la PPA doit encourager les réflexions ainsi qu'amener la PS à trouver son propre style d'enseignement (Portelance et al., 2008; Turton, 2023). La personne enseignante-étudiante en stage-emploi doit alors adopter un regard critique et une ouverture vis-à-vis de sa pratique à améliorer, alors que la PPA lui offre des conditions propices à une plus grande responsabilisation, que ce soit par la rétroaction, les échanges, les encouragements, etc. (Ewing, 2021; Gagnon, 2012).

Pour De Ketele (2018), les personnes accompagnantes peuvent rencontrer différentes situations dans lesquelles leur rôle sera redéfini et où elles devront accompagner d'une façon stratégique. En effet, il est possible que la PPA doive « ramener [la PS] dans le chemin », lui « faire découvrir un nouveau chemin », lui « faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu » ou lui permettre de « s'aventurer ensemble dans un chemin inédit pour l'un et l'autre » (De Ketele, 2018, p. 21). De ce fait, il est primordial que la personne accompagnante soit en mesure d'adapter sa posture ainsi que ses pratiques par un accompagnement dynamique, où elle sera elle-même en travail de réflexion et développera tout autant sa professionnalité (Vanderclayen et al., 2013). Selon Pelpel (2002), ses interventions peuvent se situer selon quatre axes : l'axe pédagogique (vise le soutien dans tout ce qui touche au travail enseignant en classe), l'axe professionnel (concerne l'aide apportée dans le travail enseignant en dehors de la classe), l'axe institutionnel (cible principalement l'évaluation de la PS) et l'axe relationnel (relève de la relation établie entre la PPA et la PS, mais également entre la PS et les autres acteurs et actrices du milieu). De leur côté, Baco et ses collègues (2021) ont dégagé quatre grandes dimensions de l'accompagnement qui structurent le niveau de maîtrise des compétences déclaré des maîtres de stage (ou PPA) et dans lesquelles s'insèrent de multiples pratiques : « s'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »; « développer la réflexivité du stagiaire »; « observer et évaluer »; et « co-encadrer et analyser ses propres pratiques » (p. 87). Il est d'autant plus pertinent d'observer que les compétences des PPA pour accompagner une PS ne vont pas de soi avec leur ancienneté dans la profession, mais pourraient davantage se développer par la formation à l'accompagnement (Baco et

al., 2021), ce qui soulève encore plus de questionnements quant à la capacité des PPA (pouvant avoir des profils distincts) à répondre aux besoins d'accompagnement des personnes enseignantes-étudiantes en stage en emploi, dans le contexte de la MQ.

Comme vu précédemment, plusieurs modèles, dispositifs et typologies permettent la caractérisation et l'opérationnalisation de l'accompagnement dans un contexte réel (Colognesi et al., 2019b; 2021; De Ketele, 2014; 2018; Jorro, 2016; Paul, 2002; 2020; Vivegnis, 2016; 2019, etc.), cependant, des éléments invariants peuvent être dégagés : l'adaptation de la posture et des pratiques par un accompagnement dynamique et stratégique. Si les concepts présentés jusqu'ici permettent de mieux comprendre les variations dans la démarche d'accompagnement et la multiplicité des pratiques possibles, les éléments retenus dans le cadre d'analyse de cette recherche sont identifiés et justifiés dans la section suivante.

3.4 *Cadre de référence retenu*

Puisque notre recherche concerne le contexte de la formation pratique, nous mobiliserons la typologie d'Amamou et al. (2023) pour les fins de l'analyse, étant donné que ce cadre s'inscrit notamment dans un contexte de stage en enseignement et combine des actions spécifiques témoignant de différents types de pratiques d'accompagnement.

Il faut d'abord considérer que cette typologie émerge initialement du modèle de Brûlé (1983) qui s'intéressait aux différents styles de supervision, c'est-à-dire les styles didactique, expérientiel et démocratique, ceux-ci se ramifiant en comportements et selon un continuum de directivité (directif, intermédiaire ou semi-directif, et non directif). Le chercheur en question a permis l'aboutissement d'un outil pratique et transversal pouvant être utilisé dans différentes situations de supervision, au sein de plusieurs domaines professionnels. Sa typologie a d'ailleurs été testée et validée statistiquement, permettant de tirer des constats, comme le fait qu'il est possible de retrouver plus d'un style de supervision chez une même personne accompagnante (Brûlé, 1983).

Inspirés par ce modèle, Vanderclayen et al. (2010; 2013) ont établi un portrait des actions d'accompagnement en fonction des trois styles, en positionnant le tout dans le contexte de la formation pratique à l'enseignement (plus particulièrement dans les stages en enseignement à l'éducation physique et à la santé). Ce groupe de personnes chercheuses a d'ailleurs démontré que les trois styles d'accompagnement, n'étant pas exclusifs, peuvent coexister de manière simultanée et à des degrés différents chez une même

personne qui a comme rôle d'accompagner (Vandercleyen et al., 2013). Par la suite, une nouvelle typologie des pratiques d'accompagnement de la PEA est proposée par Amamou et al. (2023), laquelle révèle des pratiques d'accompagnement qui s'insèrent dans trois types d'accompagnement : type 1 – situer la PS au départ de son développement comme enseignante; type 2 – proposer une structure à l'agir de la PS; et type 3 – donner du sens à l'expérience de la PS. Ces personnes chercheuses présentent d'ailleurs une typologie validée empiriquement, selon une démarche rigoureuse sur le plan psychométrique, qui regroupe une combinaison spécifique de différentes actions d'accompagnement à tendance directive (D), non directive (ND) ou semi-directive (SD), orientée vers les trois types d'accompagnement. Cette dernière proposition s'inscrit bien dans la visée de notre recherche du fait que l'étude a été menée dans le contexte des stages au Québec et visait à évaluer la perception des PS concernant les pratiques d'accompagnement souhaitées (avant le stage) et celles finalement reçues, selon leur perception (après le stage).

Il convient ensuite de présenter le cadre mobilisé dans ce projet de mémoire, qui a évolué et a été modifié légèrement à la suite de deux projets pilotés par le professeur Amamou (UdeS)⁶. Ces deux projets, portant entre autres sur l'accompagnement, ont permis de raffermir le cadre par l'entremise de données issues d'entrevues semi-dirigés auprès de PS en enseignement. En effet, la typologie initiale a été revue à la lumière des résultats originaires de ces travaux, par les personnes cochercheuses ainsi que par des personnes expertes sur le sujet de l'accompagnement. Le résultat de ce processus de révision a donné lieu à une typologie mise à jour, dont les pratiques modifiées ou ajoutées sont identifiées en bleu dans le tableau suivant (voir Tableau 2).

⁶ Le premier projet était sous le financement du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada – Développement Savoir (2023-2025) et s'intitulait « Relations entre les pratiques effectives des personnes stagiaires en gestion de classe, leur sentiment d'efficacité personnelle et les pratiques d'accompagnement reçues : une étude pilote » (numéro : 430-2023-00959). Le second projet était sous le financement du Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et s'intitulait « Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi » (numéro : 2024-NP-328581).

Tableau 2 : Les trois types d'accompagnement et leurs pratiques selon la typologie revue d'Amamou et al. (2023)

Type de pratique (T)	Pratiques d'accompagnement (P)
T1. Type 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante	T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue. (ND)
	T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées. (D)
	T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives. (ND)
	T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS (ND) : a. Personnel b. Professionnel
	T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent. (ND)
	T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS. (SD)
	T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement. (ND)
	T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer . (SD)
	T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir . (SD)
	T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS . (ND)
	T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation . (SD)
	T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps) . (ND)
T2. Type 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS	T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PPA) propres interventions. (SD)
	T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe. (D)
	T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées. (D)
	T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés. (D)
	T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner. (D)
	T2.P6. La PPA confronte ses perceptions avec celles de la PS. (SD)
	T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS. (SD)
T3. Type 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience	T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PPA) propos. (D)
	T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti. (ND)
	T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité . (D)

Note : **En bleu** = Éléments nouveaux et/ou modifiés

3.4.1 *Description des pratiques d'accompagnement*

Comme mentionné, trois types de pratiques d'accompagnement visant à soutenir la PS se dégagent de la typologie.

Les pratiques d'accompagnement de type 1 (douze répertoriées) permettent à la PPA d'« amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante » et présentent des pratiques majoritairement non directives. Ces pratiques soutiennent la construction de l'identité professionnelle de la PS et son apprentissage de la profession, notamment par l'adaptation des actions de la PPA vers le dialogue, la compréhension et l'écoute (Amamou et al., 2023). La PPA accorde de l'importance au point de vue de la PS, à son vécu et à ses expériences, légitimant ses besoins de formation différenciés et favorisant l'affirmation progressive de sa posture professionnelle. Par exemple, lorsque la PPA appuie la PS dans ses initiatives (T1.P3), elle souligne les bons coups de celle-ci en référant à des interventions réalisées ou à des idées d'interventions à mettre en œuvre, puis elle soutient la PS dans le développement de sa pratique enseignante et dans ses efforts.

Les pratiques d'accompagnement de type 2 (sept répertoriées), quant à elles, voient à ce que la PPA « propose une structure à l'agir de la PS », dans une visée plutôt directive. Les pratiques adoptées par la PPA au sein de ce type d'accompagnement ont comme objectif d'encadrer l'agir professionnel de la PS et sa compréhension du rôle de personne enseignante (Amamou et al., 2023). En ce sens, la PPA peut effectuer différentes recommandations et démonstrations, voire des prescriptions, pour orienter la pratique de la PS afin que celle-ci puisse mieux s'adapter aux réalités du milieu. La PPA pose un regard critique sur l'agir de la PS et est en mesure de lui dire « quoi faire » et « comment faire » pour se réajuster. Par exemple, si la PS rencontre des difficultés, la PPA peut lui dire comment agir (T2.P4), notamment en illustrant ses propos par des exemples concrets issus de ses expériences. La PPA clarifie ainsi les sources des problématiques pour donner des directives cohérentes et adaptées à la PS.

Les pratiques d'accompagnement de type 3 (trois répertoriées) sont, pour leur part, davantage axées sur le fait d'« amener la PS à donner du sens à son expérience » en ce qui concerne précisément son projet de formation. Ces pratiques, à prédominance directive, amènent la PPA à adopter des actions qui stimulent la réflexion de la PS et la prise de recul quant à sa pratique professionnelle ainsi que sur son parcours en tant que

personne apprenante (Amamou et al., 2023). La PPA aide la PS à mettre des mots sur son ressenti et à structurer ses idées, ce qui permet en fin de compte à la PS de dégager du sens dans ce qu'elle a vécu et ce qu'elle a appris, renforçant par la même occasion son processus réflexif. Par exemple, la PPA peut aider la PS à développer sa réflexivité (T3.P3) en l'encadrant et en l'aidant à clarifier ses idées dans l'optique qu'elle développe sa capacité d'autoanalyse. Elle peut d'ailleurs utiliser le questionnement pour amener la PS à faire des liens théorie-pratique et à réfléchir sur sa pratique en général.

Comme mentionné, chaque type d'accompagnement est composé de diverses pratiques pouvant être déployées par la PPA. Ces pratiques sont par ailleurs définies au sein de l'annexe A, afin de mieux saisir les spécificités de chacune (voir Annexe A). Ces définitions ont été établies par l'équipe de recherche ayant mené la présente étude, laquelle comprend notamment des membres de l'équipe de recherche à l'origine de la typologie proposée par Amamou et al. (2023).

3.4.2 Pertinence de la typologie mobilisée

La typologie mobilisée dans le cadre de cette étude fait écho aux différentes dimensions de l'accompagnement et à ses fondements présentés précédemment, particulièrement par l'entremise des types 1 et 3 qui rejoignent le caractère d'ouverture et d'autonomisation de la démarche d'accompagnement. Pour ce qui est des pratiques d'accompagnement de type 2, davantage directives, il importe toutefois de comprendre que leur présence ne signifie pas que l'accompagnement est envisagé comme une relation fondamentalement directive. Par exemple, une PPA peut ponctuellement proposer une démarche, démontrer une pratique d'enseignement ou vérifier la maîtrise d'un savoir-faire, tout en maintenant une posture visant à soutenir le développement de l'autonomie de la personne accompagnée. Considérant le contexte de stage-emploi où les besoins de la PS peuvent évoluer, la diversité des pratiques observées doit donc être comprise dans une perspective dynamique (Amamou et al., 2023; Paul, 2020; Vivegnis, 2019), plutôt que comme une opposition entre posture non directive et posture directive.

De plus, il nous apparaît que cette typologie soutient l'atteinte de nos objectifs de recherche énumérés ci-bas. Dans le contexte spécifique de la formation pratique de la MQ, où la PS évolue de manière concomitante dans un environnement de travail et de formation, cette typologie permet d'appréhender les tensions inhérentes à cette double posture. Les pratiques du type 1 rendent compte du soutien relationnel et identitaire

nécessaire à des personnes qui doivent se développer au niveau professionnel pour assumer plus prématurément des responsabilités professionnelles élevées (CSÉ, 2023), tandis que les pratiques du type 2 révèlent les interventions plus directives ou structurantes, souvent mobilisées pour répondre aux exigences immédiates du milieu scolaire et à la régulation de l'action (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010). Les pratiques du type 3, quant à elles, permettent d'analyser les modalités favorisant la réflexivité et la mise en cohérence de l'expérience vécue, dimensions centrales du développement professionnel en formation pratique (Bell et al., 2022; Perrenoud, 2001). Ce cadre d'analyse permet ainsi de saisir les pratiques d'accompagnement non seulement dans leur diversité, mais également dans leur cohérence avec les enjeux propres à la MQ et à la professionnalisation des PS.

Par l'utilisation de cette typologie lors de l'analyse, nous avons été en mesure de catégoriser finement les discours recueillis en identifiant les pratiques d'accompagnement issues des trois types distincts, en fonction des propos des personnes actrices principales du stage en emploi, c'est-à-dire les PS. Elle a également rendu possible une analyse comparative des pratiques souhaitées avec celles reçues, en mettant en évidence les tendances pouvant être dégagées quant au soutien relationnel, la structuration de l'action et la mise en sens de l'expérience.

3.5 *Les objectifs de la recherche*

Dans une perspective de formation pratique à l'enseignement, le stage, et plus précisément le stage en situation d'emploi dans notre contexte d'étude, constitue une étape déterminante dans le parcours des personnes étudiantes à la MQ. Il s'agit d'un moment charnière où s'articulent apprentissages, mobilisation de ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et construction de l'identité professionnelle (Boudreau et Pharand, 2008; Correa Molina et Gervais, 2008; Leroux, 2019). Comme nous l'avons vu, l'accompagnement offert par la PPA y joue un rôle central, puisqu'il influence à la fois la qualité de l'expérience de stage et le développement des compétences professionnelles de la PS (Desbiens et al., 2009), mais aussi son maintien potentiel futur au sein de la profession (Amamou et al., 2022). Or, les attentes que nourrissent les PS à l'égard de cet accompagnement peuvent différer des pratiques réellement vécues dans le milieu ou, du moins, celles perçues par les PS. Comprendre comment se traduisent ces rapports entre les pratiques d'accompagnement souhaitées et celles effectivement reçues, selon la

perception des PS, permet d'éclairer les dynamiques relationnelles et de formation au cœur du stage-emploi.

Partant de cette prémisse, l'objectif général de cette recherche a consisté à étudier comment les attentes des PS à la MQ quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées se comparent aux pratiques d'accompagnement qu'elles perçoivent avoir reçues de leur PPA au cours du stage-emploi.

Afin d'y parvenir, des objectifs spécifiques ont été fixés :

- 1) Identifier et décrire les attentes des personnes stagiaires à l'égard des pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur personne professionnelle associée, avant le stage-emploi;
- 2) Identifier et décrire les perceptions des personnes stagiaires à l'égard des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur personne professionnelle associée au cours du stage-emploi;
- 3) Comparer les attentes des personnes stagiaires quant aux pratiques souhaitées et leurs perceptions des pratiques reçues de la part de leur personne professionnelle associée.

4 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les fondements méthodologiques sur lesquels repose la présente étude. D'abord, le contexte global de la recherche ainsi que la perspective méthodologique dans laquelle elle s'inscrit sont présentés. Ensuite, la procédure de recrutement, la population visée et l'échantillon retenu sont décrits, d'abord à l'échelle de la recherche-mère, puis de manière spécifique à la présente recherche de maîtrise. La stratégie de collecte et d'analyse des données est ensuite explicitée, notamment en ce qui concerne les méthodes de collecte et le traitement des données recueillies. Enfin, des considérations d'ordre méthodologique et éthique sont exposées afin de rendre compte des choix effectués et d'assurer la transparence de la démarche de recherche.

4.1 *Choix méthodologiques et contexte de réalisation*

Dans le cadre de cette recherche, une approche qualitative, à visée descriptive et interprétative, a été privilégiée afin de répondre aux objectifs poursuivis, dans une perspective exploratoire (Savoie-Zajc, 2018). Ce type de devis a permis entre autres d'accéder à une meilleure connaissance du phénomène étudié, en favorisant une exploration initiale des perspectives propres à chaque personne participante (Gallagher et Marceau, 2020), et ce, en vue de répondre à la question de recherche. La pertinence de cette démarche réside dans l'attention qu'elle porte à la complexité et à la subjectivité de phénomènes touchant de près les activités humaines, tout en s'articulant autour de la quête de sens : nous cherchons à comprendre le sens que les personnes ciblées donnent à leurs expériences (Thorne, 2008 ; 2016). La perspective exploratoire découle du fait que l'objet d'étude est encore peu documenté, néanmoins, il s'avère pertinent de mieux délimiter le sujet de l'accompagnement, au regard des perceptions des PS à la MQ.

Cette recherche a cherché spécifiquement à comprendre le rapport entre les pratiques d'accompagnement souhaitées et celles vécues, à partir des attentes et perceptions des PS, mais s'est insérée dans une étude plus large. En effet, cette recherche de maîtrise s'est inscrite au sein d'une étude financée par le Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et menée par le professeur Amamou (UdeS). Ladite étude s'intitule « Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi »⁷, et touche d'autres concepts comme la gestion de la classe ainsi que le sentiment

⁷ Numéro de référence : 2024-NP-328581

d'efficacité personnel (SEP), en plus des pratiques d'accompagnement. Cette recherche-mère s'intéresse particulièrement aux associations entre le niveau du SEP des PS à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement de leur PPA durant un stage en situation d'emploi, puis elle adopte un devis mixte séquentiel explicatif (Pluye, 2023). Néanmoins, le présent mémoire se concentre seulement sur les données issues d'une section du volet qualitatif de la recherche-mère, ce volet étant expliqué ci-dessous.

De façon globale, l'intention du projet de recherche de maîtrise était de se pencher spécifiquement sur la situation des PS issues d'un programme de MQ en éducation préscolaire et en enseignement primaire, ainsi qu'en enseignement secondaire. Cependant, comme nous le verrons plus tard, les PS ayant répondu à l'appel pour la participation à la recherche évoluent toutes dans un programme de MQ en enseignement secondaire, selon différents profils de spécialisation. Les PS ciblées pour la recherche devaient entamer leur dernier ou leur avant-dernier stage en situation d'emploi. La collecte de données touchait des PS en provenance des six établissements universitaires suivants : UQAM, UdeM, UdeS, ULaval, UQAT et UQTR. Les singularités propres au stage en situation d'emploi dans le cadre de la MQ nous ont poussés à choisir ce contexte peu exploré, puis les universités ont été choisies au sein de l'étude plus large dû au nombre élevé de personnes étudiantes en stage-emploi (échantillonnage non probabiliste de convenance). En effet, ces institutions universitaires, en plus d'offrir les programmes d'enseignement dit « traditionnels », offrent minimalement toutes un programme de MQ, que ce soit en enseignement secondaire, en éducation préscolaire et enseignement primaire, ou les deux.

4.2 Procédure de recrutement et échantillon

Cette section présente les informations nécessaires à la compréhension de la procédure de recrutement et de l'échantillon retenu, en apportant d'abord des précisions sur la recherche-mère, puis sur notre recherche de maîtrise. Un portrait des personnes participantes est finalement dressé afin de rendre compte de leurs principales caractéristiques et de leur profil.

4.2.1 Précisions sur la recherche-mère

Afin de contextualiser la démarche d'échantillonnage, il importe de préciser qu'à la base du recrutement pour le volet qualitatif se tenait la passation d'un questionnaire (volet quantitatif) qui s'est effectuée au sein de la recherche-mère et qui a servi entre autres à

déterminer les personnes participantes pour les entretiens semi-dirigés. En effet, pour le volet quantitatif (qui ne concerne pas la recherche de maîtrise), un questionnaire a été soumis auprès de 164 PS (réponses appariées) issues de l'un des quatre programmes universitaires (BEPEP, BES, MQEPEP et MQES), avant et après le stage en situation d'emploi, alors que pour le volet qualitatif du projet plus large, des entretiens semi-dirigés ont été effectués au début et à la fin du stage-emploi avec 22 de ces PS qui ont été choisies dû à leur intérêt à participer aux entretiens.

Pour procéder au recrutement des PS, des méthodes différentes ont été utilisées selon le volet (quantitatif ou qualitatif) et les modalités convenues. Même si ce projet de mémoire s'est intéressé seulement à la partie qualitative d'un projet de plus grande ampleur, certains éléments de ce dernier projet doivent être précisés pour bien situer la démarche méthodologique et donc, nous croyons pertinent de présenter le processus de recrutement pour la partie quantitative. Tout d'abord, les personnes directrices de chaque programme ciblé (BEPEP, BES, MQEPEP et MQES), dans chacune des universités, ont été contactées afin de les informer du projet et d'obtenir leur autorisation pour collecter des données auprès des personnes étudiantes de ces programmes de formation, plus précisément auprès des personnes étudiantes en stage en emploi. Avec l'appui de ces personnes directrices (ou de personnes-ressources), il a été possible de solliciter la collaboration des personnes responsables des séminaires de stage dans le but qu'un membre de l'équipe de recherche puisse se rendre au séminaire « préparatoire » de stage (avant ou au début du stage), puis au séminaire « bilan » de stage (après ou vers la fin du stage). Lors de ces deux moments, un membre de l'équipe de recherche a présenté le projet de recherche et a invité les PS à y participer, notamment en fournissant une fiche explicative quant à la recherche, celle-ci contenant un code QR à numériser avec un téléphone cellulaire (voir Annexe B). Ce code QR menait vers le formulaire de consentement qui explicitait les détails nécessaires à une compréhension approfondie du projet pouvant aider les PS à prendre une décision éclairée vis-à-vis de leur participation. À la suite du formulaire de consentement se trouvait le questionnaire en ligne (volet quantitatif de la recherche). Les PS ayant signé le formulaire de consentement ont alors été invitées à répondre au questionnaire durant le cours ou à la suite de celui-ci (selon la préférence de la personne responsable du séminaire). Un lien web vers le formulaire et le questionnaire a également été fourni à la personne responsable du séminaire, au cas où certaines PS souhaitaient effectuer la passation sur leur ordinateur plutôt que via leur téléphone cellulaire. Cela a également permis aux personnes responsables de séminaires

de faire parvenir le questionnaire aux personnes étudiantes absentes lors des visites, ou celles qui se trouvaient à distance (formule de cours hybride). Dans ledit questionnaire, une case pouvait être cochée par les personnes étudiantes qui souhaitaient participer également au volet qualitatif. En cochant cette case, les personnes étudiantes autorisaient l'équipe de recherche à entrer en contact avec elles pour organiser la passation des entretiens.

4.2.2 Précisions sur la présente recherche de maitrise

Le recrutement pour le volet qualitatif (dans lequel s'est inséré notre projet de recherche de maitrise), c'est-à-dire les entretiens semi-dirigés, s'est effectué de 24 à 48 heures après la passation du questionnaire, avant le début du stage-emploi. Lorsque les réponses au questionnaire préstage ont été brièvement analysées, les personnes étudiantes des différents programmes de formation ont pu être ciblées en fonction des indications fournies. En effet, comme mentionné, les PS, lors de la signature du formulaire de consentement, ont pu manifester leur intérêt ou non à participer au volet qualitatif, en plus d'y insérer leurs coordonnées. Les personnes répondantes retenues ont donc reçu un courriel de la part d'un membre de l'équipe de recherche, contenant une lettre d'information des prochaines étapes ainsi qu'un formulaire de consentement électronique (concernant spécifiquement les entretiens semi-dirigés). Puisqu'il y avait deux moments d'entretien, un au début du stage et l'autre à la fin du stage, les PS recrutées ont pu décider de la modalité des rencontres selon leur préférence (en présence, par visioconférence ou par téléphone), puis du moment qui leur convenait en fonction de leurs disponibilités. De façon générale, les PS ont choisi des rencontres en visioconférence et par téléphone. Aucune passation d'entretien n'a eu lieu en présentiel.

Puisque notre recherche de maitrise s'intéresse spécifiquement à la situation des PS issues des programmes de MQ, nous avons convenu d'analyser les propos de toutes les PS issues de programmes de la MQ pour ainsi être en mesure d'approfondir les attentes des PS quant aux pratiques souhaitées ainsi que les pratiques d'accompagnement que ces PS ont perçu avoir reçues. Comme mentionné auparavant, aucune PS de la MQEPEP n'a démontré de l'intérêt à participer aux entretiens semi-dirigés, tandis qu'un faible nombre de PS à la MQES a souhaité y prendre part. Ainsi, cinq PS à la MQES composent l'échantillon de notre recherche.

4.2.3 Portrait des personnes stagiaires : cinq cas de figure

Au cours de cette recherche, cinq personnes étudiantes dans un programme de MQES ont accepté de participer aux entretiens visant à recueillir des points de vue différents quant à l'accompagnement souhaité pour le stage ainsi que la perception de l'accompagnement finalement reçu. Il importe de tenir compte de la variété des profils et des réalités vécues par ces PS qui forment non seulement leur posture de personne apprenante et enseignante, mais également la perception de leurs besoins ainsi que de leurs attentes en termes d'accompagnement pour leur stage en situation d'emploi. Le tableau présenté ci-bas offre d'ailleurs un récapitulatif des caractéristiques des personnes participantes (voir Tableau 3).

Tableau 3 : Synthèse des profils des personnes participantes

PS (nom fictif)	Tranche d'âge	Parcours académique	Expérience professionnelle antérieure (en enseignement ou autres)	Contexte du stage-emploi	Tâche d'enseignement	Accompagnement par une PPA, plus spécifiquement désignée par la PS comme...
Judith	50-60 ans	Baccalauréat et maîtrise en développement international	Expérience diversifiée, dont des postes de direction; travail dans plusieurs pays; 3 ans d'enseignement sans brevet	Univers social au secondaire; plusieurs groupes de niveaux différents	60 à 79 %	Collègue agissant comme personne mentore
Anna	20-30 ans	Technique et baccalauréat en sciences de la santé	Travail dans le domaine de la santé; 2 ans d'enseignement sans brevet	Sciences et mathématiques au secondaire; plusieurs groupes de niveaux différents	80 à 99 %	Personne mentore occupant un poste de direction
Mireille	30-40 ans	Diplôme collégial en numérique et technologies; baccalauréat en enseignement professionnel et technique; deux mineures	Plusieurs années dans le domaine numérique et technologique; 5 ans d'enseignement sans brevet	Français au secondaire	100 %	Collègue agissant comme personne enseignante associée et personne enseignante-ressource
Manon	40-50 ans	Baccalauréat et maîtrise en agronomie; baccalauréat en enseignement	Direction d'entreprise en agronomie; enseignement en formation professionnelle; enseignement au	Français et sciences au secondaire	100 %	Collègue agissant comme personne enseignante associée

		professionnel et technique	secondaire depuis quelques années			
Carole	50-60 ans	Équivalent d'un baccalauréat et d'une maîtrise (domaines liés aux sciences humaines et sociales) obtenus dans son pays d'origine	Plus de 15 ans d'enseignement à l'étranger; divers emplois liés à l'éducation après son immigration; 3 ans d'enseignement au Québec sans brevet	Francisation; clientèle très diversifiée et tâche éclatée	100 %	Collègue agissant comme personne enseignante associée

La première PS, que nous nommerons Judith (nom fictif), se situe dans la tranche d'âge des 50-60 ans. Elle a un parcours académique varié ainsi que plusieurs diplômes (qui ne concernent toutefois pas l'éducation), notamment un baccalauréat et une maîtrise dans des domaines liés au développement international. Elle détient une expérience professionnelle dans des champs diversifiés (ex. : postes de gestionnaire) et a travaillé dans différents pays au cours de sa vie. Elle a dirigé une entreprise. Elle est également mère de plus d'un enfant. En débutant sa formation à la MQES, Judith a réussi à faire reconnaître 45 crédits dû à ses expériences et formations multiples. Elle enseigne depuis trois ans (sans brevet) et effectue son stage-emploi dans l'enseignement secondaire de l'univers social (plus d'un groupe-classe, de niveaux différents), avec un contrat de tâche qui se situe entre 60 et 79%. La PS est accompagnée par une PPA, plus précisément par une personne mentore, comme elle le qualifie, qui est un collègue enseignant dans la même école.

La deuxième PS, que nous nommerons Anna (nom fictif) et qui se situe dans la tranche d'âge de 20-30 ans, a un parcours académique qui n'a pas de lien avec l'éducation. Elle a fait une technique et un baccalauréat dans des domaines liés aux sciences de la santé, domaines dans lesquels elle a d'ailleurs travaillé, pour ensuite se réorienter vers le domaine de l'éducation. Elle évolue au sein de la MQES et effectue son stage-emploi dans l'école où elle travaille depuis deux ans (sans brevet). Anna détient un contrat de tâche entre 80 et 99% en enseignement des sciences et des mathématiques à des élèves du secondaire (plus d'un groupe-classe, de niveaux différents). Enfin, elle est accompagnée par une PPA, qu'elle qualifie comme étant sa personne mentore, qui est en fait un membre de la direction d'école (qui a été autrefois une personne enseignante, puis un membre de la direction pédagogique).

La troisième PS, que nous nommerons Mireille (nom fictif) et qui se situe dans la tranche d'âge de 30-40 ans, détient aussi un parcours atypique avec un diplôme collégial dans un domaine autre que celui de l'éducation, soit une spécialisation au niveau numérique et technologique, domaine dans lequel elle a travaillé pendant plusieurs années. Elle a ensuite effectué un baccalauréat en enseignement professionnel et technique. Néanmoins, dû à certaines circonstances, elle s'est réorientée en effectuant deux mineures (diplômes obtenus), puis a ensuite amorcé son parcours à la MQES. Parallèlement à sa formation, Mireille enseigne (sans brevet) dans une école secondaire, à temps plein (donc, contrat de tâche à 100%), où elle effectue d'ailleurs son stage-emploi

en enseignement du français. En tout, elle enseigne depuis environ cinq ans. Sa collègue, qu'elle considère également comme son amie, représente sa PPA, soit sa personne enseignante associée, comme Mireille le mentionne. Sa PPA joue aussi le rôle d'enseignante-ressource (ou « aide à la classe »).

La quatrième PS, que nous nommerons Manon (nom fictif), se situe dans la tranche d'âge de 40-50 ans. Manon s'est initialement orientée vers des études dans le domaine de l'agronomie (baccalauréat et maîtrise). Elle a d'ailleurs dirigé une entreprise dans ce domaine pendant quelques années, pour ensuite enseigner des cours aux personnes étudiantes visant l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). Au même moment, Manon a entamé un baccalauréat en enseignement professionnel et technique, puis elle a débuté l'enseignement du français au secondaire. Elle a donc chevauché l'enseignement professionnel et l'enseignement au secondaire pendant quelque temps. Manon s'est ensuite inscrite à la MQES et a finalement obtenu un poste dans une école secondaire pour l'enseignement du français et des sciences, là où elle effectue son stage en situation d'emploi (contrat de tâche à 100%). Elle est également mère de plus d'un enfant (elle a d'ailleurs été mère au foyer durant quelques années). La PS mentionne qu'elle est accompagnée par une PPA, soit son collègue, à titre de personne enseignante associée.

La cinquième et dernière PS, que nous nommerons Carole (nom fictif) et qui se situe dans la tranche d'âge de 50-60 ans, détient plus de 15 ans d'expérience en enseignement dans son pays d'origine. Néanmoins, après avoir immigrée au Québec, elle a dû reprendre ses études, puisque ses qualifications n'étaient que partiellement reconnues. Elle a l'équivalent d'un baccalauréat et d'une maîtrise dans son pays natal (dans des domaines liés aux sciences humaines et sociales). Durant l'attente de son statut de personne résidente permanente, Carole a exercé différents métiers touchant de près ou de loin le domaine de l'éducation. Elle détient donc un bagage professionnel très varié. Elle évolue au sein de la MQES et en est à sa troisième année d'enseignement au Québec (sans brevet). Carole effectue son stage en situation d'emploi par l'entremise d'un contrat de tâche à 100% en francisation, qu'elle détient depuis quelques années (contrat renouvelé). Elle a donc des élèves de niveaux très différents au sein de sa classe ainsi qu'une tâche éclatée (enseignement en groupe, enseignement en individuel, cours de rattrapage, accueil régulier d'élèves nouveaux, etc.). Au niveau de l'accompagnement, la PS est

jumelée à une PPA, qu'elle désigne comme une personne enseignante associée, soit une collègue qui enseigne au secondaire dans la même école.

4.3 Stratégie de collecte et d'analyse

Cette section explore les stratégies de collecte et d'analyse des données mobilisées dans le cadre de la présente recherche. Les instruments et les outils utilisés à cette fin sont également décrits. Enfin, certaines considérations méthodologiques liées à la démarche de recherche sont abordées.

4.3.1 Méthode de collecte de données

La collecte de données du côté qualitatif, auquel s'est attardé notre recherche de maîtrise, a reposé sur l'entretien semi-dirigé de sorte à pouvoir approfondir la perception des PS en les laissant s'exprimer assez librement sur la thématique ciblée (Boutin, 2018). Les cinq PS à la MQES retenues ont ainsi participé à un entretien semi-dirigé, et ce, à deux reprises : un premier entretien au début du stage-emploi ou avant celui-ci dont la durée approximative variait entre 30 et 60 minutes, et un deuxième entretien à la fin du stage-emploi ou après celui-ci dont la durée approximative variait entre 30 et 60 minutes. Les PS ont ainsi été amenées à expliciter leur point de vue quant à leurs attentes des pratiques d'accompagnement souhaitées (entretien préstage) ainsi que les pratiques qu'elles considèrent finalement avoir reçues au cours du stage-emploi (entretien poststage) de la part de leur PPA. Les réponses issues de ces deux entretiens ont pu favoriser un meilleur éclairage quant aux différentes pratiques attendues et celles perçues, permettant ainsi de répondre au premier et au deuxième objectif du projet de recherche, c'est-à-dire d'identifier et de décrire les attentes des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur PPA, avant le stage-emploi, puis d'identifier et de décrire les perceptions des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur PPA au cours du stage-emploi.

Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette recherche de maîtrise était formé de diverses questions (notamment des questions socio-démographiques) qui ont servi à orienter la discussion avec les personnes participantes. Même si plusieurs questions composaient le guide d'entretien de la recherche-mère, nous avons ciblé seulement quelques questions pour l'analyse de la recherche liée au mémoire (voir Annexe C). Cet outil était composé d'une section spécifique sur les pratiques d'accompagnement souhaitées (guide préstage) et les pratiques d'accompagnement finalement perçues

(guide poststage). Les questions étaient axées autour de la typologie d'Amamou et al. (2023), plus particulièrement en lien avec les trois types d'accompagnement : l'accompagnement visant à situer la PS dans son développement professionnel (type 1), l'accompagnement visant à proposer une structure à l'agir de la PS (type 2) et l'accompagnement visant à amener la PS à donner du sens à son expérience (type 3). Les PS ont alors pu s'exprimer sur différents aspects de l'accompagnement par rapport au travail enseignant et à leurs tâches dans le contexte du stage en situation d'emploi. Un membre de l'équipe de recherche, soit la personne étudiante à l'origine du présent mémoire, a réalisé l'ensemble des entretiens semi-dirigés, menés avant et après les stages.

4.3.2 Traitement et analyse des données

Afin d'analyser les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés, une méthode d'analyse de contenu a été privilégiée (Dionne, 2018), permettant d'étudier les expériences souhaitées et vécues par les personnes participantes ainsi que les significations qu'elles leur attribuent (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette démarche a permis d'examiner les unités de sens dégagées des discours et de les mettre en relation avec le cadre de référence retenu, soit la typologie adaptée d'Amamou et al. (2023). L'analyse s'est inscrite dans une approche semi-inductive, combinant des codes prédéfinis issus de cette typologie et une ouverture à l'émergence de nouvelles catégories à partir des données. La mise en relation des discours des personnes participantes, issus de points de vue distincts, a par ailleurs permis de nuancer et d'enrichir les constats de la recherche (Coron, 2020), notamment en ce qui concerne la démarche d'accompagnement telle qu'elle est perçue par la personne « maître d'œuvre » de la réalisation du stage, soit la PS (Charlier et Biémar, 2012).

Les données ont été traitées par une démarche de codage et de catégorisation par le biais du logiciel NVivo, dans l'optique de faciliter leur gestion et leur organisation (Gallagher et Marceau, 2020). L'analyse s'est déroulée de manière itérative, par des allers-retours constants entre les données, les catégories et le cadre de référence, permettant d'élaguer, de regrouper et d'organiser les unités de sens (Miles et Huberman, 2003; Miles et al., 2014). Un journal de bord, dans lequel ont été consignés des mémos analytiques, a été utilisé tout au long du processus comme un outil de soutien à la réflexion interprétative, afin d'assurer la cohérence du codage. Cette démarche a permis d'élaborer des interprétations ancrées dans les réalités vécues par les personnes participantes, en

cohérence avec les dynamiques propres au milieu de formation et de pratique (Savoie-Zajc, 2018). À titre d'exemple, lors de l'analyse, il a été possible d'identifier qu'une PS qui souhaitait être appuyée dans ses initiatives (pratique de type 1) avant le début de son stage s'était finalement fait donner des consignes sur la façon d'enseigner (pratique de type 2) au cours du stage, ce qui nous permettait ensuite de bonifier l'interprétation : dans ce cas-ci, nous pouvions explorer une piste qui propose que la PS perçoive différemment le soutien selon ses attentes initiales et ce qu'elle a finalement reçu comme accompagnement de la part de sa PPA. Par ailleurs, l'analyse a pu permettre l'émergence inductive de nouveaux éléments issus des discours des PS, notamment l'identification de pratiques d'accompagnement non prévues dans la typologie existante, lesquelles ont été intégrées au cadre d'analyse afin d'en enrichir la portée (voir le Tableau 2 présenté dans la section « 3.4. Cadre de référence retenu »).

Les résultats qui ont émergé de l'analyse des entretiens préstages et poststages ont pu être mis en relation les uns avec les autres (comparaison des résultats) afin de cibler les continuités et les décalages entre les attentes des PS quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées et leurs perceptions des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur PPA (objectif 3). Afin d'interpréter les résultats, deux niveaux de comparaison ont été mobilisés : une comparaison individualisée ou intra-cas, consistant à mettre en relation les propos issus des entretiens préstage et poststage pour chaque personne participante, ainsi qu'une comparaison globale ou inter-cas, visant à confronter l'ensemble des discours recueillis avant le stage à ceux recueillis après celui-ci (Eisenhardt, 1989). Cette double approche comparative a permis entre autres, de dégager des tendances au sein des points de vue exprimés (Smelser, 2003). Nous avons alors pu organiser leur présentation en faisant référence aux trois types d'accompagnement découlant de l'adaptation de la typologie d'Amamou et al. (2023), dont les thèmes généraux ont été abordés au sein des questions des entretiens (comme présenté dans le chapitre « Cadre conceptuel », les types d'accompagnement sont : « amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante », « proposer une structure à l'agir de la PS » et « amener la PS à donner du sens à son expérience »). Ainsi, les analyses se sont appuyées sur un cadre de référence ouvert qui a pu s'enrichir avec des catégories émergentes, permettant ainsi de produire des résultats cohérents et transposables à différents contextes d'études (Creswell, 2018), comme celui des stages en situation d'emploi. Enfin, des occurrences ont pu être relevées et intégrées dans les résultats de la recherche afin de mieux saisir le poids relatif à chaque pratique.

Au cours du processus d'analyse, une démarche de validation de fidélité intra-juge (concordance des résultats obtenus à différents moments par un même membre codeur) et inter-juges (concordance des résultats obtenus par des membres codeurs distincts) a été mise de l'avant afin de soutenir la cohérence et la justesse des interprétations qui ont été réalisées à partir des données du projet (Leiser et Kühne, 2014). La validation intra-juge a consisté à reprendre le codage d'une même portion d'entretien à un moment ultérieur (environ deux semaines après le premier codage) et à comparer les codages réalisés aux deux moments. Cette démarche a permis de vérifier la stabilité du codage dans le temps et, lorsque des divergences étaient relevées, de revenir aux données et aux définitions des codes, soient les descriptions des différentes pratiques d'accompagnement. La validation inter-juges a, quant à elle, été réalisée à partir de quelques extraits d'entretiens différents, codés indépendamment par deux membres de l'équipe de recherche (auxiliaires de recherche). Les codages ont ensuite été comparés et les divergences ont fait l'objet de discussions entre les membres concernés afin d'en dégager une compréhension commune et d'ajuster, au besoin, les pratiques de codage pour la suite de l'analyse.

4.3.3 Considérations méthodologiques

Sans entrer dans les limites de l'étude (celles-ci se retrouvent dans le chapitre « Discussion »), il nous apparaît essentiel de mettre en lumière certaines considérations devant être prises en compte en ce qui concerne l'analyse des données, puisqu'elles peuvent teinter la manière d'interpréter les résultats, présentés dans le chapitre suivant. Bien que le troisième objectif vise à comparer les pratiques souhaitées et celles perçues comme reçues par les PS, cette comparaison relève d'une nature qualitative uniquement, dû aux données recueillies qui sont seulement constituées de propos. De fait, il n'est pas possible de quantifier ni de mesurer concrètement le degré de concordance ou de décalage entre les attentes et les pratiques perçues lors du stage-emploi, ni de statuer sur le degré de satisfaction des PS à l'égard de l'accompagnement reçu. Nous considérons également que la perception des personnes participantes quant à leurs besoins d'accompagnement a pu évoluer au fil du stage en fonction de différents paramètres (ex. : identification de plus de repères quant aux pratiques d'accompagnement employées). Ces considérations invitent donc à examiner avec nuance les résultats obtenus et les constats issus de la comparaison, dans la mesure où les perceptions rapportées par les PS permettent de rendre compte de leur expérience de

l'accompagnement, sans toutefois permettre d'établir directement leurs besoins réels ou les pratiques effectivement mobilisées par les PPA.

4.4 Enjeux et considérations éthiques

Il importe de souligner que cette recherche se situe sous le seuil de risque minimal. Il est possible que certains inconvénients aient été entrevus chez les personnes participantes, notamment le sentiment d'une perte de temps, toutefois, nous leur avons expliqué dès le départ qu'elles étaient libres de participer ou non et qu'elles pouvaient se retirer du projet à tout moment. Aussi, en ce qui concerne les enjeux éthiques, nous avons pallié ceux-ci par diverses mesures préventives, particulièrement en ce qui a trait à la confidentialité et au consentement libre et éclairé. Pour assurer la confidentialité des PS, nous avons utilisé des codes alphanumériques pour identifier chaque individu (ex. : lors de la transcription des entretiens semi-dirigés), puis nous avons supprimé les renseignements qui auraient pu mener potentiellement à l'identification des personnes participantes (ex. : le nom de la ville où habite la PS). De plus, toutes les données collectées (les formulaires de consentement, les enregistrements audios, etc.) ont été conservées à des endroits spécifiques et sécurisés, c'est-à-dire dans des dossiers électroniques protégés par un mot de passe, du côté du chercheur principal de la recherche-mère et du côté de la personne étudiante qui réalise son mémoire avec ces données. Une copie de sauvegarde des données a également été enregistrée sur le serveur informatique OneDrive institutionnel de l'UdeS, associé à l'adresse courriel du chercheur principal de l'étude plus large.

Pour s'assurer du consentement de chaque PS, les détails liés au projet de recherche ont été expliqués dans le courriel envoyé lors de leur recrutement pour la passation des entretiens semi-dirigés (voir Annexe D). Un formulaire d'information et de consentement a été lu et rempli avant le début des entretiens (voir Annexe E), et les PS ont pu contacter l'équipe de recherche pour de plus amples précisions ou pour des questions. Avant de débiter les entretiens de préstage et de poststage, certaines informations leur ont été rappelées, notamment leur droit de se retirer de la recherche en tout temps, la possibilité de poser des questions à n'importe quel moment de l'entretien ainsi que l'engagement à assurer la confidentialité tout au long de la recherche.

En ce qui concerne l'obtention des certificats d'éthique, nous avons contacté les comités d'éthique de la recherche de chaque université ciblée afin d'obtenir l'approbation nécessaire pour aller de l'avant avec les sollicitations. Ce processus s'est effectué par le

biais du site web Nagano ou par la complétion de formulaires électroniques, en fonction du protocole en vigueur pour chaque institution universitaire. Nous avons donc reçu l'approbation de ces six comités : le comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'UdeS; le comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'ULaval; le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT; le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR; le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM; et le comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'UdeM (voir Annexe F). Ces certificats et approbations ont d'ailleurs été renouvelés chaque année jusqu'à la fin du projet. Par la suite, des démarches ont été entreprises pour rejoindre les personnes responsables des séminaires pour chacun des programmes, notamment par les personnes-ressources de la formation pratique dans chaque université. Lors de ce premier contact, les personnes chargées des séminaires ont pu indiquer leur intérêt à ce qu'un membre de l'équipe de recherche se présente dans leurs séminaires (avant le stage et à la suite du stage). Celles qui mentionnaient ne pas pouvoir accueillir un membre de l'équipe ont tout de même reçu le document contenant le code QR (fiche de sollicitation menant vers le formulaire de confidentialité et le questionnaire) afin qu'elles puissent le partager à leurs étudiants et étudiantes et ainsi, ne pas limiter les possibilités de participation. Une alternative a également été envisagée si aucune réponse n'avait été reçue de la part des personnes chargées des séminaires : le document contenant le code QR était envoyé aux personnes responsables ou personnes coordonnatrices des stages afin qu'elles puissent transférer directement l'invitation de participation aux personnes étudiantes en stage-emploi. Ce processus a été mis de l'avant tant en amont des stages qu'à la suite de ceux-ci.

5 RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche et se structure en trois sections correspondant aux trois objectifs définis précédemment, soit : 1) identifier et décrire les attentes des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur PPA, avant le stage-emploi; 2) identifier et décrire les perceptions des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur PPA au cours du stage-emploi; et 3) comparer les attentes des PS quant aux pratiques souhaitées et leurs perceptions des pratiques reçues de la part de leur PPA.

Pour chacun de ces objectifs, une analyse globale des pratiques est d'abord proposée à partir du cadre de référence retenu, soit l'adaptation de la typologie d'Amamou et al. (2023), puis une analyse plus fine est réalisée pour chacune des personnes participantes à partir de ce même cadre. Une analyse comparative est également soutenue dans les dernières sections de ce chapitre. Les pratiques souhaitées et celles reçues sont étayées par des occurrences, des diagrammes et des extraits représentatifs des propos recueillis et du sens qui s'en dégage. La comparaison des pratiques souhaitées et reçues est, quant à elle, appuyée par des occurrences et des tableaux. Ces différentes représentations permettent de synthétiser les données recueillies et d'illustrer plus clairement les constats qui émergent.

5.1 *Les pratiques d'accompagnement souhaitées*

Dans l'optique d'atteindre le premier objectif fixé, il convient de présenter un portrait global des pratiques souhaitées avant ou au tout début du stage en situation d'emploi, pour l'ensemble des PS et pour chacune d'entre elles, comme cela a été spécifié dans le chapitre lié à la méthodologie. Ces PS se sont exprimées au regard de différentes thématiques découlant du cadre de référence des types de pratiques d'accompagnement, lesquelles se rapportent à la tâche enseignante. Ces thématiques, se retrouvant au sein du guide d'entretien et étant directement liées aux pratiques d'accompagnement, concernent notamment le soutien souhaité vis-à-vis de leur développement professionnel, des défis qu'elles rencontreront potentiellement et du développement de leur pratique réflexive. Comme mentionné, les résultats suivants sont présentés en fonction des trois types d'accompagnement, c'est-à-dire « amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante » (type 1), « proposer une structure à l'agir de la PS » (type 2) et « amener la PS à donner du sens à son expérience » (type 3).

5.1.1 Les pratiques souhaitées pour l'ensemble des personnes stagiaires

Dans cette section, les pratiques souhaitées pour l'ensemble des PS sont exposées de manière à offrir une vue d'ensemble des attentes des PS en préstage. Chaque type d'accompagnement est abordé en fonction des pratiques qui ont émergé, mais également de celles qui sont apparues absentes. Le diagramme suivant illustre la proportion de chaque type de pratiques d'accompagnement, constituant ainsi un portrait général des attentes de l'ensemble des PS avant le stage-emploi quant à l'accompagnement souhaité (voir Figure 1).

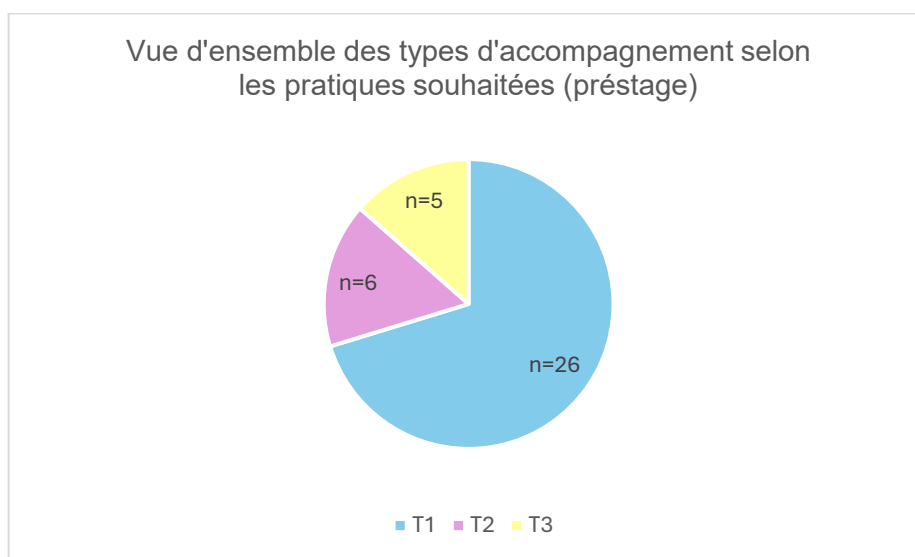


Figure 1 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées pour l'ensemble des PS

D'abord, globalement, il est possible de constater la prédominance des pratiques de type 1 ($n = 26$) dans le discours de l'ensemble des PS lors de l'entretien préstage, soient des pratiques qui amènent la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante. Par ailleurs, deux pratiques sur les douze proposées dans la typologie se démarquent plus fortement en termes de pratiques souhaitées liées au type 1, c'est-à-dire la suggestion de pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; $n = 6$) ainsi que la rétroaction postobservation (T1.P11; $n = 6$). D'un autre côté, certaines pratiques liées au type 1 sont absentes du discours des PS lorsqu'il est question des pratiques souhaitées, plus précisément en ce qui concerne l'aide à communiquer clairement ses idées (T1.P2), la pratique liée au fait d'accorder de l'importance au vécu

personnel ou professionnel de la PS (T1.P4) et la pratique concernant le fait de tenir compte du point de vue de la PS (T1.P6). Les autres pratiques issues du type 1 ont été évoquées, mais plus faiblement, au sein des attentes des PS. Par exemple, il est possible d'observer de faibles occurrences pour les pratiques liées à l'encouragement de la PS à donner son point de vue (T1.P1; n = 2), à accorder de l'importance à ce que la PS ressent (T1.P5; n = 2), à laisser la PS développer son propre style d'enseignement (T1.P7; n = 2), à l'observation de la pratique professionnelle de la PS (T1.P10; n = 2) et à se rendre disponible pour la PS (T1.P12; n = 2), ainsi que pour les pratiques visant à appuyer la PS dans ses initiatives (T1.P3; n = 3) et à accueillir ses difficultés en les recadrant (T1.P8; n = 1).

Ensuite, pour ce qui est des pratiques de type 2 (n = 6), qui proposent une structure à l'agir de la PS, celles-ci sont peu abordées dans les propos de l'ensemble des PS quant aux pratiques attendues de la part de leur PPA lors du stage-emploi. En effet, seules deux pratiques sur les sept issues du type 2 dans la typologie ont été mentionnées comme étant souhaitées : la pratique visant à dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés (T2.P4; n = 3) ainsi que celle visant à souligner les contradictions et incohérences dans les interventions de la PS (T2.P7; n = 3). Aucune autre pratique issue du type 2 n'a été relevée dans les propos des PS quant aux pratiques souhaitées, ce qui signifie que les pratiques suivantes sont absentes du discours des PS : montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PPA) propres interventions (T2.P1), expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe (T2.P2), vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées (T2.P3), donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner (T2.P5) et confronter ses (la PPA) perceptions avec celles de la PS (T2.P6).

Enfin, les pratiques de type 3 (n = 5), permettant d'amener la PS à donner du sens à son expérience, sont celles qui ont été les moins souhaitées de la part des PS avant leur stage-emploi. La seule pratique ayant été souhaitée de la part des PS sur les trois proposées par la typologie est la pratique concernant l'aide au développement de la réflexivité de la PS (T3.P3; n = 5), alors que les deux autres pratiques issues du type 3, soit celle liée à l'utilisation d'une figure de style ou exemples pour illustrer son (la PPA) propos (T3.P1) et celle liée à l'aide apportée à la PS pour mettre des mots sur son ressenti (T3.P2), n'apparaissent pas dans les attentes de l'ensemble des PS.

5.1.2 Les pratiques souhaitées par personne stagiaire

Dans la continuité du premier objectif établi, les pratiques souhaitées pour chacune des PS sont présentées de manière à mieux décortiquer les tendances qui peuvent s'en dégager. Comme expliqué précédemment, ces résultats sont présentés selon les trois types d'accompagnement de la typologie adaptée d'Amamou et al. (2023). Ainsi, la section suivante se consacre aux cinq PS à la MQ ainsi qu'à leur discours quant aux attentes d'accompagnement pour leur stage en emploi.

5.1.2.1 Pratiques souhaitées par Judith

Lors de l'entretien préstage, Judith a mentionné différentes pratiques d'accompagnement, traduisant ses attentes quant à l'accompagnement de sa PPA pour le stage-emploi. Ci-dessous sont présentées les pratiques qu'elle a souhaité recevoir, en fonction des trois types d'accompagnement. Par ailleurs, le diagramme suivant offre une vue d'ensemble de ses attentes d'accompagnement (voir Figure 2).

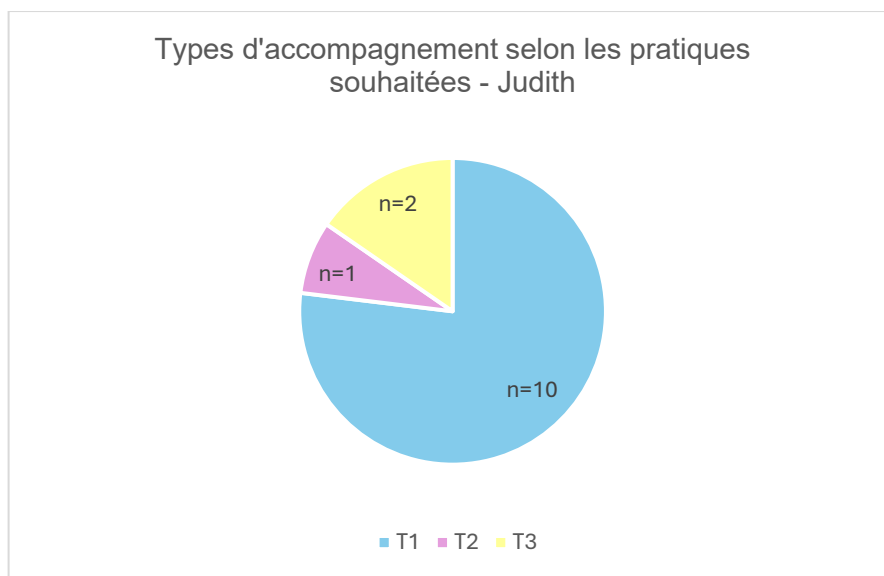


Figure 2 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Judith

Pour Judith, les pratiques de type 1 ($n = 10$) prédominent dans ses propos liés aux attentes quant à l'accompagnement pour le stage-emploi. Au cours de l'entretien, cette dernière mentionne à quelques reprises qu'elle s'attend à ce que sa PPA vérifie comment elle se sent (T1.P5; $n = 2$). Elle l'explique notamment ainsi :

« Mais je le verrais plus dans le sens d'une discussion ouverte [...], au niveau des émotions, du ressenti, parce qu'on peut être très dur envers nous-mêmes quand on débute en enseignement. »

Elle souhaite également que sa PPA soit en mesure de dédramatiser les situations vécues, car la PS explique qu'elle est toujours en apprentissage de la profession (T1.P8; n = 1). Judith mentionne qu'il serait important que sa PPA recueille ses impressions au fil du stage (T1.P1; n = 1), puis qu'elle souligne ses bons coups (T1.P3; n = 1), puisqu'elle explique que les personnes en apprentissage ont davantage tendance à se centrer sur le négatif. Judith s'attend également à ce que sa PPA lui fournisse de la rétroaction postobservation (T1.P11; n = 2) tout au long de son stage-emploi. La PS mentionne qu'à partir de la rétroaction de la PPA, elle pourra prendre certaines initiatives par elle-même (T1.P7; n = 1) pour pallier les lacunes relevées. Elle souhaite rester autonome dans la recherche de solutions pour corriger ses lacunes, puis elle précise que sa PPA peut l'aider jusqu'à un certain point dans le développement de ses compétences, mais ne peut pas voir « toutes les facettes » de sa pratique, considérant qu'elles ont chacune leur propre classe. En outre, Judith souhaite se voir offrir des suggestions concernant la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; n = 2), compte tenu du fait que sa PPA détient une grande expérience en enseignement. Elle l'expose clairement au sein de ses propos :

« Alors, il pourrait me faire bénéficier de son expérience et celle de ses collègues, mais d'une façon, je dirais, pas dans le sens "tu devrais faire ça", mais dans le sens : "voici quelques options... As-tu pensé à ça? As-tu essayé telle technique ?". Donc, c'est vraiment à ce niveau-là. Puis, me référer à d'autres personnes dans l'école, par exemple, qui sont en mesure de venir en classe aussi, si lui n'est pas en mesure de venir. »

Judith souligne le fait qu'elle ne veut pas se faire imposer des pratiques, mais plutôt se faire proposer des options, des idées, des conseils, etc. Elle souhaite également être orientée vers des personnes-ressources au besoin.

En ce qui concerne les pratiques liées au type 2 (n = 1), une pratique émerge du discours de Judith lorsqu'elle explique ses attentes. En effet, Judith mentionne que sa PPA devrait être en mesure de relever les lacunes dans sa pratique (T2.P7) dans une optique d'amélioration. Elle le décrit ainsi :

« [...] Il va peut-être dire : "oui, mais je crois que tu as des lacunes, mettons, en planification ou en organisation du travail". Puis, à partir de ça, je pourrais éventuellement aller chercher des formations. »

Les pratiques issues du type 3 (n = 2) sont également peu présentes. La seule pratique évoquée par Judith quant à l'accompagnement souhaité concerne l'aide à développer sa réflexivité (T3.P3). Elle pense que l'utilisation du questionnaire centré sur le « pourquoi » serait une pratique gagnante pour favoriser sa réflexivité :

« Il pourrait utiliser le "pourquoi". Tu sais, dans le sens de : "pourquoi et dans quelles circonstances as-tu choisi de faire ça, et pas ça ?". »

À la lumière de ces résultats, Judith souhaite recevoir des pratiques de sa PPA qui l'amèneront à mieux se situer dans son développement professionnel, soit des pratiques centrées sur le type 1, plutôt que des pratiques plus prescriptives, centrées sur son agir professionnel (type 2) ou sur sa réflexivité (type 3).

5.1.2.2 Pratiques souhaitées par Anna

Les propos d'Anna lors de l'entretien préstage ont permis l'identification des pratiques d'accompagnement souhaitées en vue de son stage-emploi. Dans le texte suivant, ses attentes en termes de pratiques sont introduites en fonction des types d'accompagnement. Le diagramme ci-dessous propose une vue d'ensemble de ses attentes d'accompagnement (voir Figure 3).

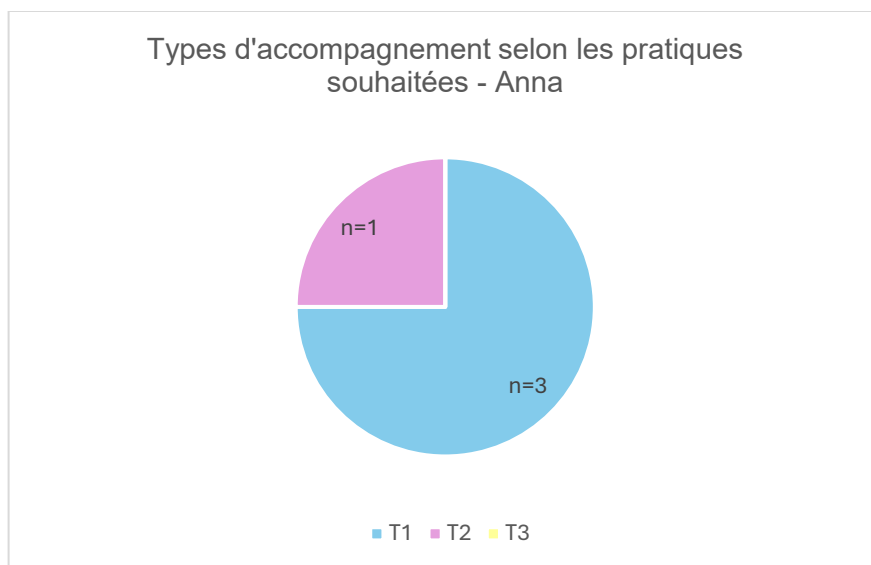


Figure 3 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Anna

Du côté d'Anna, il est possible de constater que les pratiques de type 1 ($n = 3$) priment davantage dans son discours quant aux pratiques souhaitées, même si celles-ci restent peu abordées. Anna s'attend, entre autres, à recevoir des commentaires constructifs après une séance d'observation, notamment en ce qui concerne sa façon d'enseigner (T1.P11; $n = 1$). Elle partage son souhait en expliquant ce que sa PPA pourrait faire :

« Les commentaires peuvent être quand même assez vastes. Dans le fond, il pourrait prendre des notes du début jusqu'à la fin. Puis, les commentaires, ça peut aller jusqu'à "essaie de ne jamais faire dos à la classe, lorsque tu expliques en avant, au tableau", comme ça peut aller jusqu'à un cas précis. »

Anna aimerait aussi recevoir des commentaires positifs qui valident ses pratiques (T1.P3; $n = 1$). La PS mentionne d'ailleurs un exemple de ce que sa PPA pourrait lui dire :

« "Ça, c'est vraiment une bonne chose que tu fais. Continue comme ça, c'est une bonne idée...". Bref, c'est de valider toutes sortes de pratiques ».

En d'autres termes, Anna souhaite être appuyée dans ses initiatives et dans le développement de ses compétences. Toujours par rapport au type 1, Anna dit que si elle souhaite essayer quelque chose de nouveau (ex. : expérimenter une nouvelle technique de gestion), elle souhaite que sa PPA soit en mesure de la mettre en garde, c'est-à-dire de lui expliquer les avantages et les limites de ce choix en lui offrant des conseils (T1.P9;

n = 1). La PS souhaite donc pouvoir se fier au jugement et aux pistes de sa PPA qui pourra l'orienter dans ses réflexions et la guider dans ses initiatives.

Par la suite, pour ce qui touche au type 2 (n = 1), une seule pratique est souhaitée de la part d'Anna. Elle aimerait que sa PPA l'aide à trouver des solutions, c'est-à-dire trouver des façons de régler les problématiques ou défis, notamment par la consultation d'autres personnes enseignantes d'expérience. Elle mentionne vouloir que sa PPA lui dise quoi faire pour régler les difficultés rencontrées (T2.P4) :

« Quand je rencontre des défis, c'est qu'il soit en "mode solution". Trouver des solutions avec des profs d'expérience, et me dire comment régler ce défi. »

Pour les pratiques souhaitées en lien avec le type 3, Anna mentionne qu'elle réfléchit habituellement seule par rapport à sa pratique et ses expériences et qu'elle ne serait pas portée à aller voir sa PPA pour cela. Aucune pratique n'est alors associée au type 3. Elle explique notamment sa position ainsi :

« Tu sais, justement, aujourd'hui, je vais travailler sur mon auto-évaluation. Je ne pourrais pas te dire. Je ne sais pas. J'ai tellement toujours effectué mes travaux seule... Je ne me vois pas aller voir mon directeur pour ça. »

Tout comme Judith, il apparaît qu'Anna possède des attentes axées surtout sur le type 1 afin d'être amenée à se situer dans son développement comme personne enseignante. Peu de références aux pratiques liées à structurer son agir (type 2) sont ressorties de son discours, et encore moins quant aux pratiques liées au soutien du développement de sa réflexivité (type 3).

5.1.2.3 Pratiques souhaitées par Mireille

Au cours de l'entretien préstage, Mireille a fait état de différentes pratiques attendues vis-à-vis de l'accompagnement de sa PPA. Ses attentes sont présentées au sein du texte ci-bas, celles-ci découlant des trois types d'accompagnement de la typologie. Le diagramme suivant offre d'ailleurs une vue d'ensemble des pratiques d'accompagnement souhaitées par cette PS (voir Figure 4).

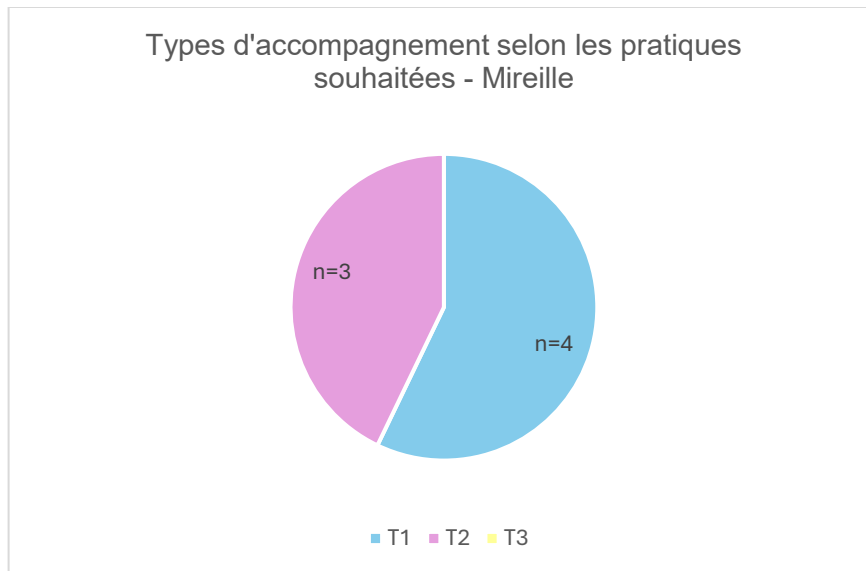


Figure 4 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Mireille

Mireille accorde une importance légèrement plus marquée aux pratiques de type 1 ($n = 4$), comparativement aux autres types d'accompagnement. Elle souhaite que sa PPA observe sa pratique enseignante « dans le feu de l'action » (T1.P10; $n = 1$), puis qu'elle lui fournisse une rétroaction concrète et exemplifiée, en conservant un regard extérieur (T1.P11; $n = 1$). Elle mentionne entre autres :

« C'est sûr qu'en termes d'observations concrètes... C'est d'avoir quelqu'un d'autre qui peut être notre deuxième cerveau par rapport à ça, pour relever les faits. »

Dans la même veine, Mireille dit que ce qu'elle préfère, ce sont les moments de discussion avec sa PPA, durant lesquels la PS peut exposer son point de vue (T1.P1; $n = 1$), ainsi que les idées émergeant de ces échanges. Mireille mentionne également qu'elle aimerait avoir la liberté d'adapter les suggestions de sa PPA pour que les pratiques mises en œuvre lui ressemblent davantage. En d'autres termes, elle souhaite ajuster les recommandations à sa façon, selon son propre style d'enseignement (T1.P7; $n = 1$). Par exemple, elle explique:

« Dans le fond ça va être "un mi-chemin" : je vais avoir appliqué pas mal son conseil, mais peut-être plus à ma façon. Pas qu'elle est radicalement différente de moi, mais parfois, elle est plus directe et je me dis "je ne veux peut-être pas aussi raide que ça". »

La PS s'attend donc à avoir la latitude d'adapter les suggestions de sa PPA afin que les interventions à mettre de l'avant ressemblent davantage à son identité professionnelle, plutôt que de se conformer en totalité aux recommandations.

Ensuite, en ce qui concerne les pratiques de type 2 (n = 3), Mireille s'attend à ce que sa PPA lui souligne ses incohérences, comme lors d'une activité d'enseignement-apprentissage, ou ce qui est à améliorer (T2.P7; n = 1). Elle donne d'ailleurs un exemple :

« Elle pourrait me dire : "tu lui avais dit au début qu'après trois avertissements, c'était terminé, mais là, tu n'as rien fait après tes trois avertissements". Parfois, on ne se rend pas compte nous-mêmes qu'on fait ou qu'on ne fait pas certaines actions dans le feu de l'enseignement. »

Mireille précise aussi qu'elle souhaite que sa PPA l'aide à cerner les déclencheurs des situations qui dérapent ainsi qu'à établir un plan d'action concret, et non se faire dire des phrases vides de sens du genre « ne te laisse pas marcher sur les pieds », comme elle l'explique. Elle souhaite recevoir des idées de sa PPA qui pourraient l'aider à gérer des situations (T2.P4; n = 2), car elle mentionne ne pas avoir le temps de réfléchir à cela lorsqu'elle donne un cours. Elle l'explique de cette façon :

« Ça pourrait être un plan très clair du genre : "cet élève-là est le déclencheur de tes problèmes, tu dois lui mentionner des règles claires, puis, quand il ne les suit pas, tu dois appliquer cette conséquence parce que c'est ça qui va changer ta gestion de ce groupe-là, parce que tu vas t'attaquer au problème principal qui est le comportement de cet élève-là". »

Il apparaît ainsi que la PS souhaite accorder de la valeur aux commentaires et recommandations de sa PPA afin de les appliquer dans sa pratique enseignante.

Finalement, aucune pratique n'a été relevée dans le discours de Mireille quant au type 3, c'est-à-dire concernant le soutien offert pour l'amener à donner du sens à son expérience. Lorsqu'elle était questionnée sur les pratiques liées à la réflexion sur sa pratique et ses expériences, la PS faisait référence à d'autres types de pratiques mentionnés ci-haut.

En résumé, il semble que Mireille aimerait bénéficier des pratiques d'accompagnement qui sont essentiellement liées au type 1, soit d'être amenée à se situer dans son développement comme personne enseignante, puis au type 2, visant la structuration de l'agir professionnel.

5.1.2.4 Pratiques souhaitées par Manon

Durant l'entretien préstage, Manon a exprimé différents propos concernant les pratiques qu'elle souhaitait recevoir au cours de son stage-emploi, lesquels ont pu être associés aux types d'accompagnement. D'ailleurs, ses attentes sont présentées ci-après en fonction de ces trois types. Le diagramme suivant propose également une vue d'ensemble de ses attentes d'accompagnement (voir Figure 5).

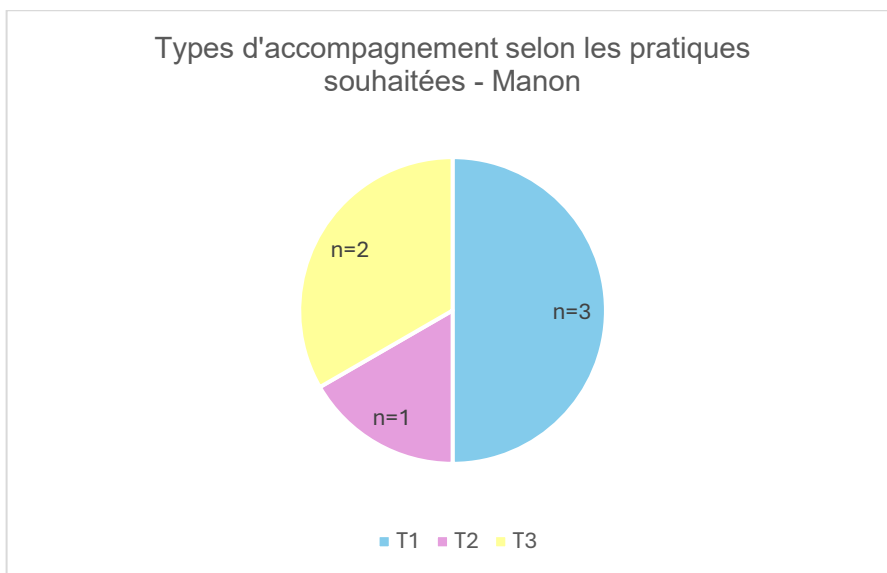


Figure 5 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Manon

Pour Manon, les pratiques de type 1 ($n = 3$) émergent de façon prédominante au sein des pratiques souhaitées. Celle-ci mentionne que sa PPA, avec qui elle travaille depuis quelque temps, lui a indiqué qu'elle considérait la PS comme étant « sur la bonne voie » dans le développement de ses compétences professionnelles. Manon aimerait donc que sa PPA lui propose des formations intéressantes à suivre pour être mieux outillée ainsi que des pistes d'amélioration (T1.P9; $n = 2$). Elle explique :

« Ce que j'aimerais, c'est qu'il dise : "O.K. je te vois en classe, puis peut-être qu'une formation de ce côté-là, pour aller chercher un peu d'informations... ou une formation complète sur tel élément de planification...". Même juste sur comment utiliser le super tableau électronique en arrière qui, dans chaque école, est différent. »

Lors de l'entretien, Manon mentionne qu'elle aimerait pouvoir avoir des discussions avec sa PPA qui pourraient durer plus que quelques minutes seulement, c'est-à-dire avoir la

possibilité de vivre des rencontres spontanées et longues qui permettraient de couvrir des sujets au complet (T1.P12; n = 1). Néanmoins, la PS mentionne que la réalité fait en sorte qu'elle et sa PPA ont peu de temps libre et sont peu disponibles au même moment :

« J'aimerais ça qu'on s'assoit plus que 30 secondes sur le bord d'une table pour en discuter. Malheureusement, c'est un peu ça qui arrive, tu sais, on a très peu de moments libres les deux en même temps. Mais ça serait de dire : "O.K., là on planifie tel moment, on s'assoit ensemble pis le problème est blablabla..." »

Du côté des pratiques de type 2 (n = 1), Manon s'attend à ce que sa PPA soit en mesure de relever les lacunes dans sa pratique (T2.P7), toujours dans une optique de développement et d'amélioration. Elle le soutient ainsi :

« Donc, je pense que mon développement professionnel, c'est comme ça que je voudrais qu'il le voie : " O.K., pour être une prof complète, je vois qu'il y a une lacune de ce côté-là; c'est ce dont tu aurais besoin comme formation... " (...). Donc, justement, j'aimerais ça qu'il puisse être capable de voir les lacunes que j'ai, puis être capable de les nommer, de les identifier. »

Pour ce qui touche aux pratiques de type 3, Manon s'attend à ce que sa PPA la questionne pour l'amener à prévoir et à anticiper des situations potentielles peu souhaitables. La PS veut être en mesure de réfléchir avec sa PPA, notamment au moyen de mises en situation, pour trouver des solutions qui seront appropriées selon des cas spécifiques (T3.P3). Elle l'exprime de cette façon :

« Tu sais, juste [de dire] : " O.K., il m'est arrivé telle chose dans mon cours ou avec mon groupe, je te l'explique, puis dis-moi toi comment tu le gèrerais, puis je te dis comment moi j'ai agi et comment j'aurais pu faire mieux ". Dans le fond, qu'on se valide, que je puisse me valider par rapport à sa vraie réaction, par rapport à qu'est-ce qu'il aurait fait maintenant qu'il a pris le temps d'y penser, pis moi, qu'est-ce que j'ai en tête comme réaction. Qu'on puisse comparer tout ça et, justement, aller vers la meilleure solution possible. »

Manon souhaite donc valider ses idées d'interventions, en comparaison avec celles de sa PPA, pour être en mesure de trouver des solutions ancrées et prendre des décisions adéquates.

Enfin, Manon souhaite recevoir une variété de pratiques d'accompagnement au cours de son stage, mais avec une tendance vers des pratiques soutenant son développement professionnel comme personne enseignante-étudiante (type 1). Tout comme Judith, Manon s'attend à recevoir un peu plus de soutien lié au développement de sa réflexivité et du sens donné à son expérience (type 3), que des pratiques plus directives liées à la structuration de son agir (type 2).

5.1.2.5 Pratiques souhaitées par Carole

Du côté de Carole, celle-ci a exprimé divers propos ayant pu être rattachés à certaines pratiques d'accompagnement. Dans le texte suivant, ses attentes sont présentées en fonction des trois types d'accompagnement. Elles sont aussi synthétisées en une vue d'ensemble dans le diagramme ci-après (voir Figure 6).

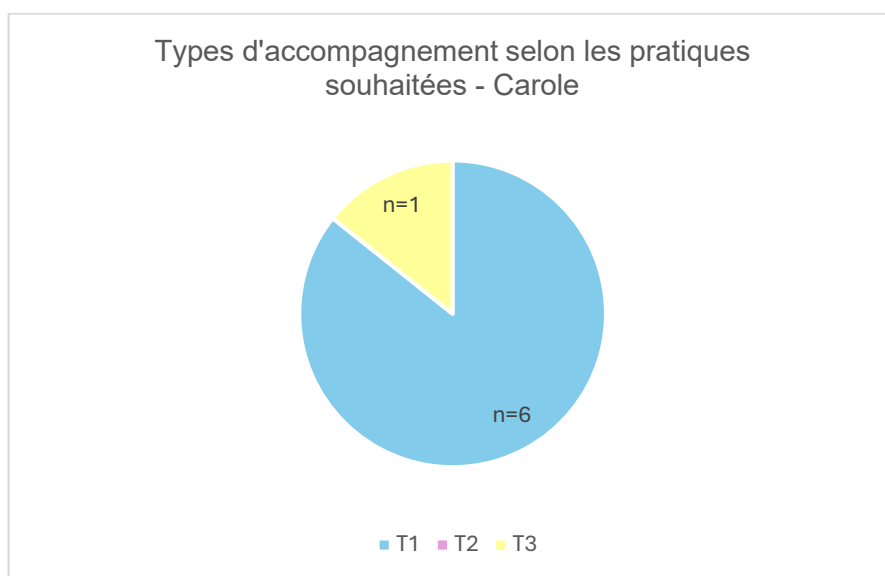


Figure 6 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques souhaitées par Carole

Comme toutes les autres PS précédemment nommées, Carole aimerait surtout que sa PPA adopte des pratiques liées au type 1 ($n = 6$), soit pour continuer à se développer comme personne enseignante, puisque cela est déjà bien entamé, selon elle. Carole explique, entre autres, que sa PPA lui a proposé de venir dans sa classe pour réaliser une activité avec des élèves qui ne sont pas issus du même contexte que les élèves auxquels la PS enseigne habituellement (contexte de francisation). Ainsi, Carole pourra tenter quelque chose de nouveau, comme une activité d'enseignement-apprentissage

différente, en ayant l'appui de sa PPA (T1.P3; n = 1) qui pourra l'observer (T1.P10; n = 1) et ensuite lui offrir une rétroaction ciblée (T1.P11; n = 2). Elle explique que sa PPA pourra ainsi l'orienter :

« (...) Puis, justement, avec un garde-fou, car la prof va être dans la classe, elle pourra rajouter son grain de sel ou me dire que ça a marché pour telle raison, que ça a moins marché pour telle raison... Je trouve que c'est une belle proposition. »

Dans la même lignée, Carole mentionne qu'elle peut aller voir sa PPA quand elle le souhaite et que celle-ci sera disponible pour discuter (T1.P12; n = 1), bien que la PS soit davantage portée à se tourner vers sa conseillère pédagogique pour avoir du soutien, puisque celle-ci connaît mieux son contexte. De plus, Carole explique que sa PPA lui a déjà proposé d'aller observer une rencontre de plan d'intervention; elle a trouvé que c'était une bonne idée, même si elle connaît déjà la procédure. Ce genre de propositions liées à d'autres aspects de la tâche enseignante sont donc attendues par la PS (T1.P9; n = 1). Elle le mentionne ainsi :

« C'est ça, j'étais à l'aise avec ça, je connais... En revanche, c'est ça que je lui ai dit, si je n'en avais pas vu, ça aurait été bien, c'était une bonne idée de sa part de me proposer ça, parce que c'est un autre aspect du travail qui n'a pas lieu en classe et qui est important aussi. »

Ensuite, aucune pratique n'a été relevée dans le discours de Carole quant au type 2, c'est-à-dire concernant la structuration de son agir professionnel. Lorsqu'il était abordé les pratiques en lien avec ce type d'accompagnement, notamment ce à quoi elle s'attend de la part de sa PPA lorsqu'elle fera face à des défis, la PS faisait référence à des pratiques issues des deux autres types.

D'ailleurs, en ce qui concerne le type 3 (n = 1), Carole explique qu'elle souhaite entretenir un dialogue réflexif avec sa PPA au cours du stage. Elle rapporte notamment une situation où elle et sa PPA se sont questionnées par rapport à un sujet bien précis que la réflexion à deux a permis de mieux comprendre et d'aboutir à des conclusions plus logiques (T3.P3). La PS illustre cette situation :

« L'autre jour, par exemple, on se posait la question sur les transitions : qu'est-ce qui fait que là, il y a vraiment une transition qui est bonne, alors qu'une autre est moins bonne? Mais on peut réfléchir à deux, on est plus dans l'ajustement si on réfléchit ensemble je

trouve que de dire, voilà : "Ah, c'est comme ça qu'il faut faire". Une situation n'est pas une autre (...). Avec quelqu'un qui est capable de réfléchir à voix haute, ça, c'est intéressant, c'est vraiment un dialogue. »

Carole souhaite poursuivre ce genre d'échanges qui semblent favoriser sa réflexivité et qui lui permettent d'ajuster sa pratique par la suite.

Bref, à l'instar des autres personnes participantes, Carole accorde une importance particulière aux pratiques de type 1, liées à son développement professionnel, alors que les pratiques issues du soutien pour donner un sens à son expérience (type 3) apparaissent comme moins présentes, et celles visant à structurer son agir professionnel (type 2) sont absentes.

5.1.3 Synthèse des pratiques souhaitées

À la lumière des résultats quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées pour chaque PS, nous constatons que les personnes participantes expriment majoritairement des attentes orientées vers des pratiques d'accompagnement de type 1, centrées sur un soutien au développement comme personne enseignante. Cette tendance se dégage de manière constante chez les cinq PS, bien que l'intensité de sa prédominance et la diversité des pratiques émergentes soient variables. Les pratiques de type 2, liées à la structuration de l'agir professionnel, apparaissent généralement peu évoquées, voire absentes dans le cas de Carole. Quant aux pratiques de type 3, visant le développement de la réflexivité, elles sont moins présentes dans l'ensemble, bien qu'elles occupent une place légèrement plus importante chez certaines personnes participantes (notamment par rapport au type 2), c'est-à-dire dans les discours de Judith, Manon et Carole.

5.2 Les pratiques d'accompagnement reçues

Afin de répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche, il apparaît nécessaire de présenter un portrait global des pratiques perçues par l'ensemble des PS au cours de leur stage en situation d'emploi, ainsi qu'un portrait individuel pour chacune d'elles. En effet, les PS ont pu mentionner ce qu'elles ont perçu avoir reçu comme accompagnement de la part de leur PPA, encore une fois, en fonction des différentes thématiques découlant du cadre de référence des types d'accompagnement, qui se rapportent à la tâche enseignante (le développement professionnel, les défis rencontrés et la réflexion sur la pratique et les expériences de stage). Comme pour les pratiques souhaitées, les résultats

suivants sont présentés en fonction des types d'accompagnement issus de l'adaptation de la typologie d'Amamou et al. (2023), c'est-à-dire « amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante » (type 1), « proposer une structure à l'agir de la PS » (type 2) et « amener la PS à donner du sens à son expérience » (type 3).

5.2.1 Les pratiques reçues pour l'ensemble des personnes stagiaires

Cette section présente les pratiques d'accompagnement reçues pour l'ensemble des PS, telles qu'elles ont été perçues par ces dernières. Cette vue d'ensemble des réponses des PS permet de mieux visualiser les tendances qui se dégagent des pratiques d'accompagnement offertes par les PPA au cours du stage-emploi, selon la perception des PS. Le diagramme suivant illustre d'ailleurs la proportion de chacun des trois types d'accompagnement, constituant ainsi un portrait général des perceptions de l'ensemble des PS à la suite du stage-emploi quant à l'accompagnement reçu (voir Figure 7).

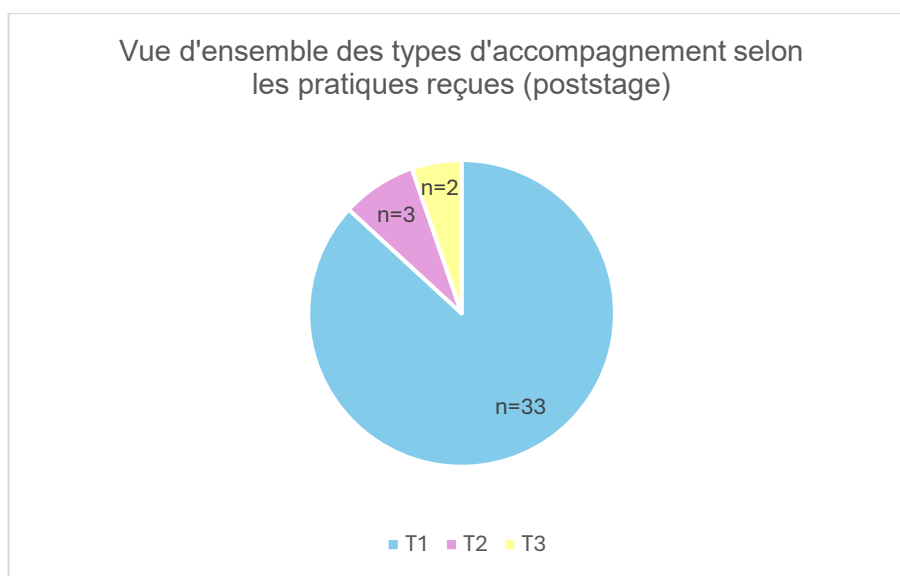


Figure 7 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques perçues comme reçues pour l'ensemble des PS

D'emblée, il importe de souligner que les pratiques de type 1, qui tendent à amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante, ressortent de façon majoritaire ($n = 33$) dans les perceptions de l'ensemble des PS quant aux pratiques reçues. La pratique liée à la suggestion de pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; $n = 11$) est celle ayant été la plus fréquemment rapportée, suivie par

la pratique qui concerne la rétroaction postobservation (T1.P11; n = 10). Certaines pratiques sont soulevées, mais de façon moindre, telles que les pratiques liées à l'observation de la pratique professionnelle de la PS (T1.P10; n = 1), se rendre disponible pour la PS (T1.P12; n = 1), encourager la PS à donner son point de vue (T1.P1; n = 2), laisser la PS développer son propre style d'enseignement (T1.P7; n = 2); l'appuyer dans ses initiatives (T1.P3; n = 3) et accueillir ses difficultés en les recadrant (T1.P8; n = 3). D'autres n'ont tout simplement pas émergé des propos analysés. C'est notamment le cas pour la pratique visant à aider la PS à communiquer clairement ses idées (T1.P2), celle liée au fait d'accorder de l'importance au vécu personnel ou professionnel de la PS (T1.P4), celle visant l'importance accordée à ce que la PS ressent (T1.P5) et finalement, la pratique par laquelle la PPA tient compte du point de vue de la PS (T1.P6).

En ce qui concerne les pratiques de type 2 (n = 3), moins fréquentes que le type 1, trois pratiques ont été relevées dans le discours de l'ensemble des PS, de façon équivalente, celles-ci permettant de proposer une structure à l'agir de la PS. Il s'agit de la pratique visant à montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PPA) propres interventions (T2.P1; n = 1), celle concernant le fait de dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés (T2.P4; n = 1), puis la pratique qui consiste à souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS (T2.P7; n = 1). Par conséquent, plusieurs pratiques restent absentes de ce que les PS perçoivent avoir reçu, plus précisément : expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe (T2.P2), vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées (T2.P3), donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner (T2.P5) et confronter ses (la PPA) perceptions avec celles de la PS (T2.P6).

Finalement, pour les pratiques de type 3 (n = 2), qui aspirent à amener la PS à donner du sens à son expérience, celles-ci sont peu rapportées par l'ensemble des PS en tant que pratiques d'accompagnement perçues comme reçues au cours du stage. En effet, seule la pratique visant à aider la PS à développer sa réflexivité (T3.P3; n = 2) a été mentionnée. Ainsi, ni la pratique liée à l'utilisation d'une figure de style ou exemples pour illustrer son (la PPA) propos (T3.P1) ni celle liée à l'aide apportée à la PS pour mettre des mots sur son ressenti (T3.P2) n'émergent des propos des PS.

5.2.2 Les pratiques reçues par personne stagiaire

Pour répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche, les pratiques perçues par chacune des PS sont exposées dans l'optique d'offrir un portrait plus fin de l'accompagnement offert lors du stage-emploi ainsi que du sens accordé par les PS. Comme expliqué précédemment, ces résultats sont présentés selon les trois types d'accompagnement de la typologie adaptée d'Amamou et al. (2023). Ainsi, la section suivante se consacre aux cinq PS à la MQ ainsi qu'à leur discours quant aux perceptions de l'accompagnement reçu au cours de leur stage en emploi.

5.2.2.1 Pratiques reçues selon Judith

Judith a évoqué différentes pratiques reçues au cours de son stage-emploi, en provenance de sa PPA. Comme pour les pratiques souhaitées, ses perceptions sont présentées dans le texte suivant en fonction des trois types d'accompagnement. Aussi, le diagramme ci-dessous illustre la vue d'ensemble de ses perceptions de l'accompagnement reçu (voir Figure 8).

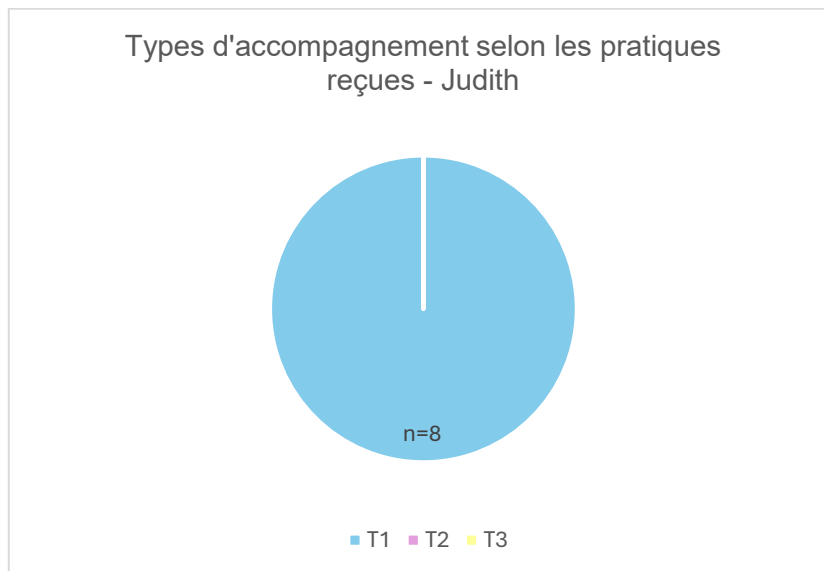


Figure 8 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Judith

Judith rapporte qu'au cours de son stage-emploi, elle a reçu essentiellement un accompagnement lié à son développement comme personne enseignante. Les pratiques perçues par la PS s'articulent donc toutes autour du type 1 ($n = 8$). Judith explique que les observations (T1.P10; $n = 1$), suivies par des rétroactions (T1.P11; $n = 2$) ancrées

dans lesdites observations, ont été bénéfiques et enrichissantes pour sa pratique enseignante :

« Bien, qu'il vienne me voir dans ma classe, c'était très très très très enrichissant. (...) Je pense que c'est ça qui est l'idéal. Puis, faire un retour direct après, parce que c'est frais en mémoire. C'est ce qu'on faisait. »

De plus, la PS expose une situation où sa PPA l'a rassurée en reconnaissant les réalités difficiles du milieu scolaire en général, mais aussi du contexte dans lequel évolue la PS (T1.P8; n = 1). Dans une autre veine, Judith mentionne que sa PPA a pris connaissance de ses planifications au fil du stage et qu'elle s'est exprimée favorablement vis-à-vis de celles-ci ainsi que par rapport à la progression positive de la PS dans ses pilotages d'activités (T1.P3; n = 2). La PS explique que cet appui de la part de sa PPA a été grandement apprécié :

« J'avais besoin de me faire souligner les choses que je faisais bien. (...) Parce que je savais bien que j'en faisais des bonnes choses. C'est le "fun" d'entendre ce genre de trucs, alors ça, je vais le prendre, je vais l'intégrer... C'était positif. »

La PS évoque les exemples et conseils partagés par sa PPA (T1.P9; n = 1), néanmoins, elle met un accent particulier sur l'importance d'avoir pu faire ses propres choix et d'avoir pu expérimenter les suggestions fournies à sa guise (T1.P7; n = 1). Elle s'exprime ainsi :

« Il a bien compris que j'ai déjà été, tu sais, directrice, superviseure... Je veux dire, c'est un coach, c'est un mentor : si tu dis à la personne quoi faire, elle n'apprendra pas. Tu peux lui montrer, tu peux faire part de ton expérience et montrer certaines options, certains choix. Mais il faut que moi je prenne la décision en tant qu'apprenante. Tu sais, c'est comme ça que tu intègres le tout. Puis lui, je trouve qu'il avait vraiment une bonne approche (...), on discutait, c'était du donnant-donnant. »

Judith a donc bien apprécié la latitude de sa PPA quant à ses choix et à la posture professionnelle qu'elle souhaitait adopter.

Comme mentionné, aucune pratique liée au type 2, soit à la structuration de l'agir, ni au type 3, concernant le soutien au sens donné à l'expérience, n'a été relevée. Lorsqu'il était abordé les pratiques en lien avec ces types d'accompagnement, la PS a expliqué que, dû à la courte durée du stage, il n'y a pas eu beaucoup d'implication de la part de sa PPA, ou alors, ses implications se reliaient strictement aux pratiques issues du type 1.

Ainsi, l'analyse des résultats démontre que Judith perçoit avoir reçu exclusivement un accompagnement de sa PPA rattaché au type 1, c'est-à-dire des pratiques lui ayant permis de mieux se situer dans son développement professionnel, alors qu'aucune pratique n'a émergée du côté des deux autres types d'accompagnement à visée davantage directive.

5.2.2.2 Pratiques reçues selon Anna

Au cours de l'entretien poststage, Anna a fait état des différentes pratiques d'accompagnement reçues de la part de sa PPA. Ci-bas sont donc présentées ses perceptions quant à l'accompagnement reçu, toujours selon les trois types. Par ailleurs, le diagramme suivant synthétise ses perceptions de l'accompagnement reçu (voir Figure 9).

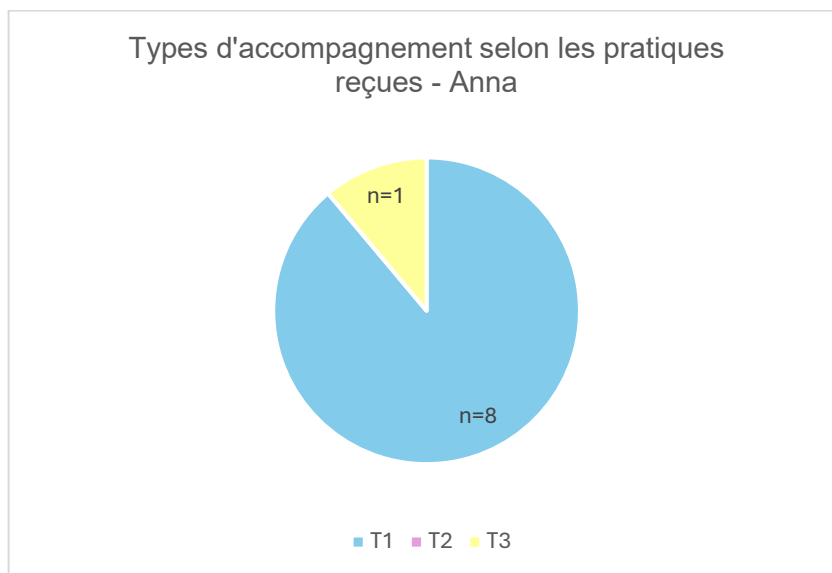


Figure 9 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Anna

Pour Anna, les pratiques qu'elle perçoit avoir reçues au cours de son stage se résument majoritairement au type 1 ($n = 8$), visant à se situer dans son développement comme personne enseignante. Dans un premier temps, la PS explique que sa PPA lui a offert de nombreux conseils et plusieurs pistes d'action (T1.P9; $n = 4$) selon les situations rencontrées ainsi que ses questionnements. Sa PPA cherchait toujours à connaître le point de vue d'Anna avant toute chose (T1.P1; $n = 1$), puis elle lui suggérait certaines interventions ou trouvait des solutions conjointement. Elle mentionne notamment :

« Il amène sa petite touche, mais il me pose des questions sur moi, ce que j'aimerais faire. Puis, ensemble, on trouve des solutions qui "font [conviennent]". On peut développer ensemble sur une solution, plutôt qu'il me donne une solution. (...) Souvent, il va donner son opinion, mais il va toujours dire : "ça reste ta solution; tu peux faire les deux affaires, ça va, puis au pire, on se réadaptera si ça ne fonctionne pas". »

Anna a donc apprécié que sa PPA la questionne pour avoir sa vision d'abord et qu'ensuite, elle apporte son « grain de sel » par rapport aux solutions. Anna expose le fait que sa PPA lui a apporté des idées plutôt que des opinions tranchées.

Dans la même lignée, la PS précise la flexibilité et la confiance octroyée par la PPA au regard des décisions à prendre (T1.P7; n = 1). Elle explique son point de vue :

« Pour lui, c'est important que ça soit... Dans le fond, nous, on a nos propres classes, donc on est maîtres de nos classes et je pense que son objectif, c'est qu'on puisse rester maîtres de nos classes. »

Anna mentionne également que sa PPA lui a partagé son expérience, comme à d'autres personnes enseignantes moins expérimentées, notamment par l'entremise des rétroactions (T1.P11; n = 1). Elle explique par ailleurs que lorsqu'elle éprouvait des difficultés, elle pouvait aller s'asseoir dans le bureau de sa PPA à tout moment, et cette dernière prenait le temps nécessaire (même en étant surchargée) pour l'écouter et l'aider. Sa PPA restait disponible pour la soutenir (T1.P12; n = 1) :

« Il n'y a jamais le sentiment de presse, de "j'ai autre chose à faire"... Il prend le temps, puis, je le sais qu'il a d'autres choses à faire, je sais qu'il est débordé, mais il ne me le fait jamais savoir, il ne me le fait jamais sentir quand je vais le voir lorsque j'ai une problématique et que j'ai besoin d'aide. »

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne les pratiques de type 2, Anna n'a pas fait état de celles-ci lors des questions posées durant l'entretien. Aucune pratique soulevée n'était en lien avec un accompagnement plutôt prescriptif visant la structuration de son agir professionnel. Par exemple, lorsqu'il était question des défis rencontrés au cours du stage-emploi, Anna faisait référence aux pratiques de type 1.

En dernier lieu, concernant l'accompagnement lié au type 3 (n = 1), une seule pratique a émergé des propos de la PS. En effet, Anna dit que sa PPA lui a posé différentes

questions pour l'amener plus loin dans sa réflexion et qu'elle a été en mesure de pointer des raisons qui pourraient expliquer l'agir de la PS (T3.P3) :

« Parfois il me pose des questions du genre : "O.K., pourquoi est-ce que tu fais telle affaire ? C'est quoi ta perception par rapport à ça ?". Et ensuite, je lui explique. Puis, il fait : "O.K., mais tu vois, il y a une raison pour laquelle tu l'as fait de cette façon-là, tu ne l'as pas fait juste pour le faire comme ça, c'est parce que c'est ce que tu connais..." »

En résumé, selon sa perception, Anna s'est vu offrir plusieurs pratiques d'accompagnement de type 1 liées à son développement comme personne enseignante, alors qu'elle a reçu peu de pratiques en lien avec le soutien quant au développement de sa réflexivité (type 3), et les pratiques qui concernent la structuration de son agir professionnel sont absentes (type 2).

5.2.2.3 Pratiques reçues selon Mireille

Lors de l'entretien poststage, Mireille a tenu différents propos pour illustrer sa perception des pratiques d'accompagnement reçues dans le cadre de son stage-emploi. Dans cette optique, ses perceptions sont présentées ci-dessous en fonction des types d'accompagnement. Le diagramme suivant permet également de mieux saisir la vue d'ensemble de ses perceptions de l'accompagnement reçu (voir Figure 10).

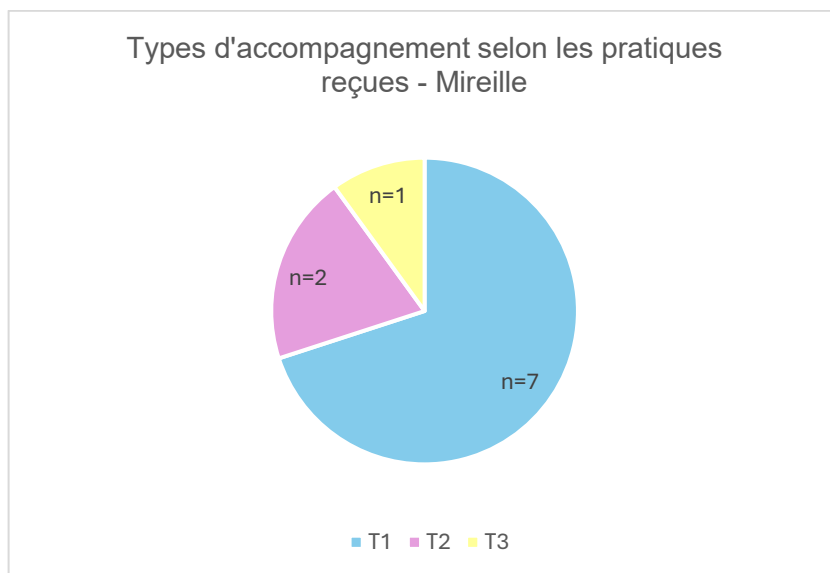


Figure 10 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Mireille

Du côté de Mireille, plusieurs pratiques d'accompagnement émergent de son discours, néanmoins, le type 1 (n = 7) semble prévaloir, tout comme pour les autres personnes participantes, sur les autres types de pratiques. De prime abord, Mireille atteste avoir reçu de la rétroaction de la part de sa PPA, que ce soit directement après un cours ou plus tard (T1.P11; n = 2). Elle explique :

« Bah moi, je pense que c'est vraiment la rétroaction tout de suite après un cours. Bien, en fait, y'avait "à chaud et à froid" je dirais. Parfois, quand on venait de finir un cours ensemble, que ce soit un cours d'observation ou un cours normal de co-enseignement, elle me faisait des commentaires du genre : "Ça c'était bon... Pour ça, moi, après le deuxième avertissement, je lui aurais dit de sortir... Ça, je l'aurais formulé... etc." »

Mireille soutient également que sa PPA et elle ont beaucoup discuté, qu'elles échangeaient surtout leurs points de vue respectifs (T1.P1; n = 1). La PS évoque les suggestions formulées par sa PPA, alors qu'elle lui demandait souvent conseil par rapport à certaines procédures ou des astuces pour prévenir des situations, considérant son bagage d'expériences (T1.P9; n = 4). Mireille précise d'ailleurs un exemple de conseil offert par sa PPA :

« Parfois, elle va me dire : "Ah bien, tu vois, moi, par exemple..." Et c'est quelque chose que moi je ne faisais pas. Par exemple, elle fait un registre de ses récupérations, donc elle écrit qui se présente à chaque récupération. (...) Donc là, je fais comme "Ah!". Tu vois, c'est une chose que je ne fais pas, mais je note que ça pourrait être un bon outil, tu sais, dans le futur, pour éviter des situations auxquelles je serai peut-être confrontée. »

D'un autre côté, Mireille perçoit avoir reçu des pratiques plus directives, liées au type 2 (n = 2). Elle explique notamment qu'après un temps de réflexion, elle allait vers sa PPA pour lui demander ce qu'elle aurait fait si elle avait été à sa place, par rapport à telle ou telle situation (T2.P1; n = 1). Mireille mentionne aussi que sa PPA a pu relever les éléments à travailler vis-à-vis de sa gestion de classe, c'est-à-dire des éléments que la PS n'a pas remarqués, puisqu'elle était trop occupée avec d'autres élèves dérangeants (ex. : certains élèves qui passent « sous le radar » dû à leur calme, mais qui ne sont pas attentifs) (T2.P7; n = 1). Mireille l'explique ainsi :

« On n'a pas toujours des yeux "tout le tour de la tête", surtout pas quand on a 32 élèves. Donc, parfois, elle me disait : "As-tu déjà remarqué cette élève-là pendant le cours?". Puis, je disais "non". Parce que c'est une élève mettons qui ne dérange pas, mais là, elle

a passé le cours à dessiner (...). Bref, c'est d'être comme une paire d'yeux de plus pour nous montrer ce sur quoi on ne "focus" pas, parce que parfois, on a comme des œillères, car on est concentré sur un problème à la fois, une situation à la fois. »

Ce passage illustre donc la perception de la PS quant au rôle adopté par sa PPA, qui lui permet de prendre conscience de certaines lacunes qu'elle ne perçoit pas toujours par elle-même.

Enfin, en ce qui concerne les pratiques issues du type 3 (n = 1), Mireille explique que sa PPA l'a aidée à prendre conscience de certaines répercussions des comportements perturbateurs, puis l'a soutenue dans ses réflexions quant aux interventions futures pour prévenir lesdits comportements (T3.P3). La PS mentionne que les conseils basés sur l'expérience lui ont permis d'appréhender différemment les situations problématiques et de modifier sa perception :

« C'est ça, c'est vraiment avec des conseils et son expérience. Ça m'a fait prendre conscience qu'un élève qui a un comportement nuisible, ce n'est pas juste lui, tu sais, il y a des répercussions sur tout le monde autour de lui. (...) Puis parfois, c'est comme le petit "push" que ça me prend pour faire comme : "Bon, O.K., la prochaine fois, c'est sûr que je vais intervenir...". »

De façon générale, Mireille a perçu avoir reçu une variété de pratiques d'accompagnement, avec une prédominance pour le soutien lié au développement comme personne enseignante (type 1), même si quelques pratiques gravitent autour des types plus directifs, soient les types 2 et 3.

5.2.2.4 Pratiques reçues selon Manon

Comme les autres PS, Manon a également décrit sa perception des pratiques d'accompagnement reçues durant son stage-emploi, en provenance de sa PPA. Ses perceptions de l'accompagnement reçu sont présentées dans le texte ci-dessous selon les trois types d'accompagnement, et synthétisées dans le diagramme suivant (voir Figure 11).

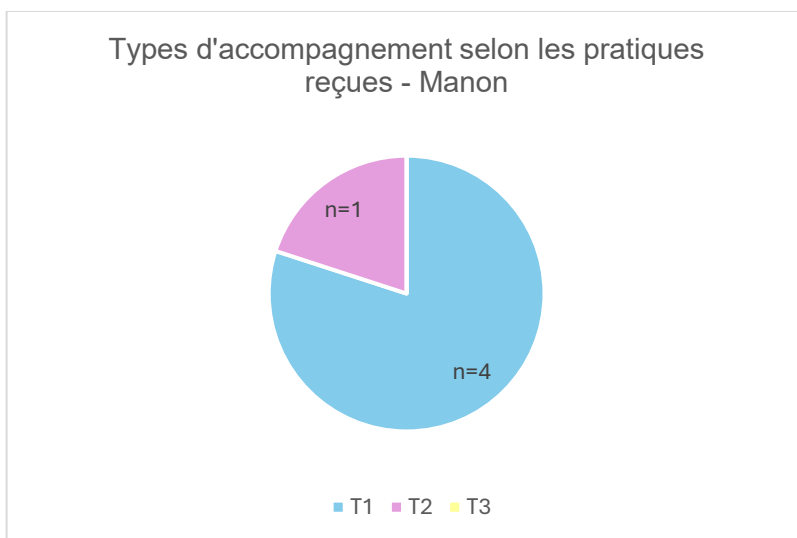


Figure 11 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Manon

En premier lieu, il apparaît que Manon a perçu avoir reçu un accompagnement davantage centré sur son développement comme personne enseignante, soit associé au type 1 ($n = 4$). Manon mentionne que ce qui a été le plus bénéfique pour elle était les moments où sa PPA lui faisait de la rétroaction en même temps qu'elles visionnaient ensemble la vidéo de son pilotage d'une activité d'enseignement-apprentissage (captation dans le cadre de son stage). La PPA pouvait alors pointer les bons coups et les éléments à améliorer (T1.P11; $n = 3$). Dans ce cas-ci, la rétroaction s'effectuait donc en même temps que l'observation, et non à la suite de celle-ci. Manon témoigne de son appréciation pour cette rétroaction en temps réel :

« Et tu sais, ce n'était pas comme : "Ah, est-ce que tu te rappelles quand tu as dit telle chose à tel élève?". Euh, non... Donc, tu sais, de me voir en même temps que lui, puis qu'il me dise : "Regarde, exactement à cet endroit-là, tu vois cet élève-là est en train de faire des exercices au lieu d'écouter". Pour moi, je trouvais ça intéressant. »

Ainsi, la PS a trouvé que la rétroaction en temps réel par rapport à une observation en différé a été la pratique d'accompagnement la plus aidante pour son développement. Elle a également reçu des conseils de la part de sa PPA sur sa façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; $n = 1$) :

« Puis, qu'il me donne des pistes et des suggestions, ça, c'était vraiment un élément positif que je trouvais important dans mon suivi. »

Ensuite, Manon a mentionné avoir reçu de l'accompagnement par rapport à la structuration de son agir, soit par rapport au type 2 ($n = 1$). En fait, Manon précise qu'elle rencontrait sa PPA pour lui exposer les situations vécues en lui demandant son avis et en la questionnant quant à ses choix. Par la discussion, sa PPA pouvait donc valider ou invalider les interventions de la PS en fonction des différentes situations (T2.P4). Elle explique, entre autres :

« Souvent, on se croise dans un corridor ou on se croise dans la salle des intervenants. Puis, je lui dis : "O.K., regarde, il est arrivé telle chose... Qu'est-ce que tu penses que je devrais faire? Moi, j'ai agi comme ça, qu'est-ce que t'en penses? Est-ce que c'est la bonne chose? Qu'est-ce que j'aurais pu faire de différent?". Mais c'est ça, il m'aidait dans mes interventions. »

En ce qui concerne l'accompagnement lié au type 3, Manon mentionne qu'elle n'a pas perçu de pratiques de la part de sa PPA pour l'amener à donner du sens à son expérience. Selon Manon, sa PPA ne prenait pas beaucoup d'initiatives, puis elle disait davantage à la PS quoi faire et comment le faire (comme un mode d'emploi) plutôt que de l'amener à réfléchir, et sans la laisser trouver sa « couleur personnelle ».

En outre, Manon a perçu avoir reçu davantage de pratiques issues du type 1, pour l'amener à se développer au niveau professionnel, alors qu'une seule pratique émerge quant à l'accompagnement lié au type 2. Comme mentionné, aucune pratique n'a été relevée dans l'analyse témoignant de pratiques issues du type 3.

5.2.2.5 Pratiques reçues selon Carole

De son côté, lors de l'entretien poststage, Carole mentionne sa perception de l'accompagnement offert par sa PPA. Différentes pratiques d'accompagnement émergent, celles-ci étant présentées ci-bas en fonction des types d'accompagnement. D'ailleurs, le diagramme suivant offre une vue d'ensemble de ses perceptions de l'accompagnement reçu (voir Figure 12).

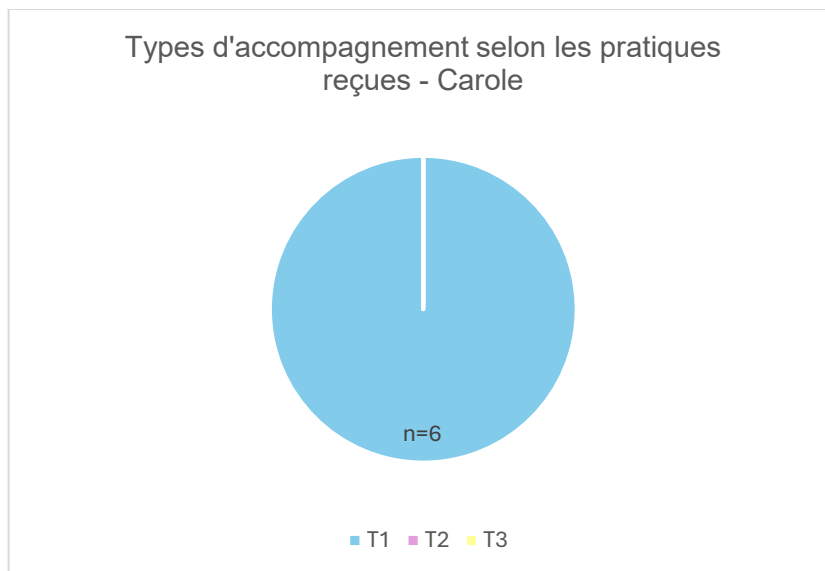


Figure 12 : Types d'accompagnement (T) selon les pratiques reçues d'après Carole

Tout comme les autres personnes participantes, Carole perçoit avoir reçu une majorité de pratiques d'accompagnement liées à son développement comme personne enseignante. En fait, selon l'analyse, Carole n'aurait reçu que des pratiques de type 1 ($n = 6$). La PS mentionne que ce qui a été le plus pertinent pour son développement était les moments de rétroaction à la suite d'une observation, où la PPA pouvait réagir sur sa pratique en se basant sur les notes prises (T1.P11; $n = 2$). Carole mentionne que sa PPA lui a transmis les notes manuscrites qu'elle a prises tout au long du stage, afin d'appuyer et consolider la rétroaction verbale déjà fournie. Par cette rétroaction écrite de l'ensemble de son stage, la PS sait exactement où elle se situe dans son développement et ce qui lui reste à travailler :

« Elle m'a transmis ce qu'elle a écrit à la fin, par exemple. Et de voir ce qu'elle faisait ressortir en priorité, je trouve ça constructif aussi, ça fait comme une révision. (...) Et puis, elle a pris le temps d'écrire quand même, de façon assez consistante. J'ai trouvé ça, comme si les choses sont vraiment alignées. Et ça correspond aussi à ce que me disait la superviseure. Et puis ce qu'elle a mis à la fin, ça m'a permis de me dire : "Bon O.K., c'est bien ficelé, on me l'a dit tellement de fois qu'à un moment donné, c'est ça... Actuellement, je sais où j'en suis". »

Selon la PS, ces commentaires lui ont permis d'obtenir une confirmation sur ce qu'elle maîtrise et de savoir sur quoi réfléchir pour s'améliorer également.

Carole mentionne aussi que sa PPA lui donnait souvent des trucs ou lui suggérait des façons de faire pour améliorer certains éléments (T1.P9; n = 1). La PS explique que sa PPA lui indiquait beaucoup de points positifs et des acquis; elle mettait beaucoup plus l'accent sur les bons coups (T1.P3; n = 1). La PS se sentait donc valorisée et appuyée dans ses initiatives :

« Elle pointait les points forts aussi, et ça me rassurait. Elle disait : "Je vais surtout te dire des choses positives". Elle était presque déçue de pas avoir trouvé des trucs négatifs. Elle m'a dit : "Écoute, je ne vais pas t'inventer des défauts". (...) Elle disait : "Je le savais déjà, mais bon, là, c'est flagrant... Donc ça, tu le fais bien... Ça, c'est incroyable... Là, tu m'as appris quelque chose...". C'était point par point, et puis elle était comme amusée de voir que moi je réagissais à chaque fois : "Ah oui, je fais ça?". Je ne me rendais pas compte que c'était aussi précieux ou aussi beau. »

Dans la même optique, Carole mentionne que sa PPA lui a offert des conseils qui sortent du cadre mis en place par le milieu scolaire (ex. : laisser sortir un élève une fois de temps en temps, même si cela n'est pas encouragé par la direction). La PPA a mis des bémols à des indications fournies par la direction et a souligné l'importance de « ne pas tout prendre au pied de la lettre », ce qui a soulagé la PS qui se sentait mitigée dans ses interventions (T1.P8; n = 2). Elle l'explique ainsi :

« Elle m'a dit qu'il faut le prendre plus comme une tendance que de dire qu'il faut être "plus royaliste que le roi". Donc, c'est ce côté de souplesse-là qui peut prendre d'autres formes. Donc ça, c'est rassurant de le savoir de la voix de quelqu'un qui est dans l'école depuis longtemps, et qui met un petit bémol en disant : "Bah, il y a un moment, ton bon sens doit prévaloir sur la règle qui n'est pas absolue". »

La PPA a pu alors apaiser Carole dans ses préoccupations et a été en mesure de la rassurer quant à l'équilibre à avoir dans ce qui est exigé versus la réalité.

Comme mentionné, aucune pratique liée au type 2, soit à la structuration de l'agir, ni au type 3, concernant le soutien au sens donné à l'expérience, n'a été relevée. Lorsqu'il était abordé les pratiques en lien avec ces types d'accompagnement, la PS a évoqué des pratiques concordant au type 1 seulement.

Finalement, l'analyse des résultats démontre que Carole perçoit avoir reçu exclusivement un accompagnement de sa PPA centré sur le type 1, c'est-à-dire des pratiques lui ayant permis de mieux se situer dans son développement professionnel. Aucune pratique n'a émergé du côté des types 2 et 3, à tendance plus directive, vis-à-vis de l'accompagnement offert lors du stage-emploi.

5.2.3 *Synthèse des pratiques reçues*

À la suite de l'analyse des pratiques reçues pour l'ensemble des PS, nous remarquons que les PS ont perçu avoir reçu majoritairement des pratiques d'accompagnement de type 1, centrées sur le soutien au développement professionnel. Cette prédominance est constante chez toutes les personnes participantes et, dans certains cas, comme pour Judith et Carole, ces pratiques constituent l'unique forme d'accompagnement perçue. Les pratiques de type 2, liées à la structuration de l'agir professionnel, apparaissent comme peu présentes au sein des discours, voire absentes dans la majorité des cas. En effet, seules deux PS ont rapporté avoir reçu des pratiques liées au type 2. Quant aux pratiques de type 3, associées au soutien de la réflexion sur la pratique, elles sont également peu représentées dans les discours des PS, n'émergeant que chez deux d'entre-elles (soit selon Anna et Mireille).

5.3 *Comparaison des pratiques d'accompagnement souhaitées et reçues*

La présente section vise à atteindre le troisième objectif spécifique de la recherche, c'est-à-dire de comparer les pratiques souhaitées par les PS et leurs perceptions des pratiques reçues de la part de leur PPA. Plus précisément, nous mettrons en relation les résultats concernant les pratiques d'accompagnement souhaitées par les PS, avant le stage-emploi, avec leurs perceptions des pratiques d'accompagnement reçues au cours du stage-emploi. Cette comparaison sera effectuée de manière globale ou inter-cas (l'ensemble des PS) dans un premier temps, puis de manière individualisée ou intra-cas (pour chaque PS) dans un deuxième temps, afin de dégager des constats.

5.3.1 *Comparaison globale des pratiques souhaitées et reçues*

Afin de mieux comprendre l'articulation entre les pratiques d'accompagnement souhaitées avant le stage-emploi et celles que les PS perçoivent avoir reçues au cours du stage, il convient d'explorer la vue d'ensemble des attentes et perceptions des PS pour chaque type. Une comparaison globale est présentée ci-dessous dans l'optique de comparer les

pratiques souhaitées en préstage, puis celles perçues, en poststage, pour l'ensemble des PS. Trois tableaux illustrent les résultats par catégorie, c'est-à-dire concernant l'accompagnement qui vise à situer la PS comme personne enseignante (type 1), qui structure l'agir de la PS (type 2) et qui amène la PS à donner du sens à son expérience (type 3).

5.3.1.1 *Portrait comparatif lié au type 1*

Les pratiques d'accompagnement ayant émergé des attentes ainsi que des perceptions des PS sont illustrées au sein du tableau récapitulatif suivant (voir Tableau 4) pour le premier type d'accompagnement, qui consiste à amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante.

Tableau 4 : Pratiques souhaitées et reçues pour l'ensemble des PS selon le type 1

Pratiques d'accompagnement – TYPE 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante	Souhaitées (n)	Reçues (n)
T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue.	2	2
T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées.	X	X
T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives.	3	3
T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS : a. Personnel b. Professionnel	X	X
T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent.	2	X
T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS.	X	X
T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement.	2	2
T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer.	1	3
T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir.	6	11
T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS.	2	1
T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation.	6	10
T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps).	2	1

Note : X = Pratique absente

De façon globale, il est possible de remarquer que la majorité des pratiques souhaitées pour l'ensemble des PS se retrouvent également du côté des pratiques reçues, c'est-à-dire que les pratiques perçues par les PS ont répondu à ce qui était attendu initialement.

Les pratiques les plus souhaitées avant ou au début du stage-emploi, soit de suggérer à la PS des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; n préstage = 6; n poststage = 11) et d'offrir des rétroactions postobservation (T1.P11; n préstage = 6; n poststage = 10), sont également celles qui ont été les plus reçues. De même, la plupart des pratiques n'ayant pas été mentionnées dans l'accompagnement attendu n'ont pas été perçues par les PS. En effet, il n'y a que la pratique liée à accorder de l'importance à ce que la PS ressent (T1.P5; n préstage = 2; n poststage = X) qui a été souhaitée, mais qui ne semble pas avoir été perçue lors du stage. Ainsi, il est possible de constater que les pratiques reçues (n = 33) s'inscrivent globalement en continuité avec les attentes (n = 26) exprimées initialement lorsqu'il est question de l'ensemble des PS, tant sur le plan de leur présence que de leur nature. Autant du côté des attentes initiales que des pratiques perçues, une place importante semble accordée à la reconnaissance de l'autonomie et à l'expression du point de vue de la PS, mais également en ce qui a trait aux interventions plus structurées, à visée davantage opératoire, telles que la rétroaction et la suggestion de pistes concrètes.

5.3.1.2 Portrait comparatif lié au type 2

Les attentes des PS quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées et leurs perceptions des pratiques reçues sont présentées au sein du tableau ci-après (voir Tableau 5) pour le deuxième type d'accompagnement, qui vise à proposer une structure à l'agir de la PS.

Tableau 5 : Pratiques souhaitées et reçues pour l'ensemble des PS selon le type 2

Pratiques d'accompagnement – TYPE 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS	Souhaitées (n)	Reçues (n)
T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions.	X	1
T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe.	X	X
T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées.	X	X
T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés.	3	1
T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner.	X	X
T2.P6. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS.	X	X

T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS.	3	1
--	---	---

Note : X = Pratique absente

De manière générale, il apparaît que les pratiques souhaitées (n = 6) par l'ensemble des PS ont également été perçues (n = 3) par ces dernières au sein de l'accompagnement offert au cours du stage en situation d'emploi. Néanmoins, les PS n'ont pas nécessairement reçu toutes les pratiques qu'elles souhaitaient respectivement. Les pratiques qui concernent le fait de dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés (T2.P4; n préstage = 3; n poststage = 1) et le fait de souligner les contradictions et incohérences dans les interventions de la PS (T2.P7; n préstage = 3; n poststage = 1) ont été relevées dans les attentes ainsi que dans les pratiques reçues, ce qui démontre une certaine continuité dans ce type d'accompagnement. Cependant, la pratique visant à montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PPA) propres interventions (T2.P1; n préstage = X; n poststage = 1) émerge au sein des pratiques reçues, alors que celle-ci n'avait pas été nommée initialement. Du côté des pratiques souhaitées, aucune pratique ne ressort de façon plus prédominante qu'une autre. C'est également le cas concernant les pratiques reçues. Enfin, autant dans l'accompagnement souhaité que dans les perceptions de ce qui a été finalement offert, il est possible de constater l'émergence de pratiques qui visent à soutenir la PS vis-à-vis de ses défis et à identifier les incohérences dans sa pratique, afin de l'aider à réguler ses gestes professionnels.

5.3.1.3 Portrait comparatif lié au type 3

Le tableau subséquent met en évidence les pratiques d'accompagnement associées au troisième type d'accompagnement, qui consiste à amener la PS à donner du sens à son expérience, telles qu'elles ressortent des attentes et des perceptions des PS (voir Tableau 6).

Tableau 6 : Pratiques souhaitées et reçues pour l'ensemble des PS selon le type 3

Pratiques d'accompagnement – TYPE 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience	Souhaitées (n)	Reçues (n)
T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PEA) propos.	X	X

T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti.	X	X
T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité.	5	2

Note : X = Pratique absente

Pour l'ensemble des PS, une seule pratique liée au type 3 apparaît avoir été souhaitée et reçue, c'est-à-dire la pratique qui concerne l'aide apportée à la PS pour développer sa réflexivité (T3.P3; n préstage = 5; n poststage = 2). Toutefois, comme les pratiques souhaitées apparaissent plus prédominantes que les pratiques perçues par les PS, elles n'ont pas nécessairement été perçues par ces mêmes personnes participantes. La pratique liée à l'utilisation d'une figure de style ou d'exemples pour illustrer son (la PPA) propos (T3.P1) et celle concernant l'aide offerte à la PS pour mettre des mots sur son ressenti (T3.P2) sont toutes deux absentes des discours, que ce soit avant ou à la suite du stage en emploi. Il apparaît donc que les pratiques souhaitées et reçues pour ce type se regroupent autour de la même pratique d'accompagnement, soit le soutien au développement de la réflexivité quant à sa pratique professionnelle.

5.3.2 Comparaison individualisée des pratiques souhaitées et reçues

Dans l'optique de comparer les pratiques d'accompagnement souhaitées avant le stage et celles que les PS ont perçues avoir reçues au cours du stage, et ce, pour chaque PS, il s'avère primordial d'observer les résultats émergeant des discours préstage et poststage. La comparaison individualisée présentée dans cette section permet de comparer les pratiques d'accompagnement attendues et celles perçues pour chacune des cinq personnes participantes, en fonction des trois types de pratiques d'accompagnement. Un tableau par PS offre une vision globale de leurs attentes et perceptions.

5.3.2.1 Entre attentes et perceptions rapportées par Judith

Afin d'avoir un portrait global quant aux pratiques attendues par Judith avant le stage et celles qu'elle a déclaré avoir reçues pendant le stage-emploi, de la part de sa PPA, un tableau récapitulatif illustre les pratiques ayant émergé de l'analyse (voir Tableau 7). Ce tableau et le texte suivant présentent la comparaison entre les pratiques souhaitées par Judith et celles qu'elle a reçues, selon sa perception, ce qui permet de comparer les tendances qui se dessinent entre le début et la fin du stage-emploi.

Tableau 7 : Pratiques souhaitées et reçues selon Judith

Pratiques d'accompagnement	Souhaitées (n)	Reçues (n)
TYPE 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante		
T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue.	1	X
T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées.	X	X
T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives.	1	2
T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS : a. Personnel b. Professionnel	X	X
T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent.	2	X
T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS.	X	X
T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement.	1	1
T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer.	1	1
T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir.	2	1
T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS.	X	1
T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation.	2	2
T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps).	X	X
TYPE 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS		
T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions.	X	X
T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe.	X	X
T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées.	X	X
T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés.	X	X
T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner.	X	X
T2.P6. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS.	X	X
T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS.	1	X
TYPE 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience		
T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PEA) propos.	X	X
T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti.	X	X
T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité.	2	X

Note : X = Pratique absente

D'abord, il est possible de remarquer qu'autant pour les pratiques souhaitées que pour les pratiques reçues en lien avec le type 1 (« amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante »), cinq pratiques reviennent au sein des réponses de la PS. La PS a donc pu être appuyée dans ses initiatives (T1.P3; n préstage = 1; n poststage = 2), développer son propre style d'enseignement (T1.P7; n préstage = 1; n poststage = 1), voir ses difficultés être accueillies et recadrées (T1.P8; n préstage = 1; n poststage = 1), obtenir des suggestions de pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; n préstage = 2; n poststage = 1) ainsi que se voir offrir des rétroactions postobservation (T1.P11; n préstage = 2; n poststage = 2), comme souhaité. D'un autre côté, deux pratiques attendues par Judith ne semblent pas avoir été perçues par celle-ci dans l'accompagnement offert par sa PPA, soit la pratique visant à encourager la PS à donner son point de vue (T1.P1; n = 1) et celle visant à accorder de l'importance à ce que la PS ressent (T1.P5; n = 2), alors qu'une seule pratique non évoquée avant le stage a été perçue par la PS, soit l'observation de sa pratique professionnelle (T1.P10; n = 1).

Ensuite, en ce qui concerne les pratiques liées au type 2 (« proposer une structure à l'agir de la PS »), Judith souhaitait initialement que sa PPA souligne les contradictions et incohérences dans ses interventions au cours du stage-emploi (T2.P7; n = 1), toutefois, la PS ne semble pas avoir perçu cette pratique de la part de sa PPA. En réalité, aucune pratique de type 2 n'a émergé des propos de la PS en ce qui concerne l'accompagnement reçu au cours du stage-emploi. Ses propos se sont centrés surtout sur des pratiques d'accompagnement de type 1.

Finalement, pour les pratiques qui concernent le type 3 (« amener la PS à donner du sens à son expérience »), Judith n'a pas mentionné que sa PPA l'a aidée à développer sa réflexivité (T3.P3; n = 2), alors que cela était souhaité. Comme pour le type 2, il apparaît qu'aucune pratique de type 3 n'a été perçue par la PS lorsqu'il était question des pratiques d'accompagnement reçues au cours du stage-emploi, alors que celles-ci s'orientent essentiellement vers les pratiques de type 1.

Globalement, il est possible de conclure que Judith a perçu avoir reçu majoritairement les pratiques souhaitées en ce qui concerne le type 1, ce qui illustre une certaine continuité entre ses attentes et l'accompagnement offert. Il en est toutefois autrement pour les deux autres types (2 et 3), considérant qu'elle n'a pas mentionné avoir reçu les pratiques qu'elle attendait.

5.3.2.2 Entre attentes et perceptions rapportées par Anna

Une vue d'ensemble quant aux pratiques attendues par Anna avant le stage et celles qu'elle a déclaré avoir reçues pendant le stage est présentée dans le tableau synthèse ci-dessous (voir Tableau 8). En effet, ce tableau et le texte qui suit mettent en relation les pratiques souhaitées et celles perçues par la PS, permettant ainsi de dégager différents constats quant à la comparaison entre ses attentes et ses perceptions.

Tableau 8 : Pratiques souhaitées et reçues selon Anna

Pratiques d'accompagnement	Souhaitées (n)	Reçues (n)
TYPE 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante		
T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue.	X	1
T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées.	X	X
T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives.	1	X
T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS : a. Personnel b. Professionnel		X
T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent.	X	X
T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS.	X	X
T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement.		1
T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer.	X	X
T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir.	1	4
T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS.	X	X
T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation.	1	1
T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps).	X	1
TYPE 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS		
T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions.	X	X
T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe.	X	X
T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées.	X	X
T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés.	1	X
T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner.	X	X
T2.P6. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS.	X	X

T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS.	X	X
TYPE 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience		
T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PEA) propos.	X	X
T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti.	X	X
T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité.	X	1

Note : X = Pratique absente

Premièrement, en ce qui a trait au type 1 (« amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante »), Anna s'attendait à se faire suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; n préstage = 1; n poststage = 4) ainsi qu'à se voir offrir des rétroactions postobservation (T1.P11; n préstage = 1; n poststage = 1), deux pratiques qu'elle perçoit avoir effectivement reçues. Bien que la PS ait souhaité être appuyée dans ses initiatives (T1.P3; n = 1), mais ne semble pas avoir perçu cette pratique, elle mentionne avoir reçu d'autres pratiques d'accompagnement non-attendues initialement. En effet, Anna a déclaré avoir reçu des pratiques visant à l'encourager à exposer son point de vue (T1.P1; n = 1), à la laisser développer son propre style d'enseignement (T1.P7; n = 1) ainsi qu'à être disponible pour elle (T1.P12; n = 1). Ainsi, la PS semble avoir reçu davantage de pratiques de type 1 que ce à quoi elle s'attendait avant son stage en situation d'emploi.

Deuxièmement, pour ce qui est des pratiques de type 2 (« proposer une structure à l'agir de la PS »), Anna souhaitait initialement se faire dire comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés (T2.P4; n = 1), cependant, il semble qu'elle n'ait pas perçu avoir reçu ladite pratique au fil de son stage-emploi. Effectivement, elle n'a mentionné aucune pratique se rattachant au type 2 en ce qui concerne les pratiques reçues, en provenance de sa PPA. Les pratiques reçues, selon sa perception, gravitent majoritairement autour des pratiques de type 1.

Troisièmement, même si Anna n'a pas mentionné vouloir recevoir des pratiques liées au type 3 (« amener la PS à donner du sens à son expérience »), elle semble avoir reçu de l'aide pour développer sa réflexivité (T3.P3; n = 1), selon ses dires. Aucune autre pratique liée au type 3 n'a été perçue par la PS.

En résumé, il est possible de constater qu'Anna a perçu avoir reçu la plupart des pratiques souhaitées liées au type 1. D'autre part, un décalage peut s'observer entre ce qui était

souhaité versus ce qui a été perçu par la PS, autant en ce qui concerne le type 2 (elle n'a pas reçu la pratique attendue) que le type 3 (elle a reçu une pratique non-anticipée).

5.3.2.3 Entre attentes et perceptions rapportées par Mireille

Les pratiques attendues par Mireille en préstage et celles qu'elle a reçues pendant son stage-emploi de la part de sa PPA, selon sa perception, sont exposées dans le tableau ci-dessous (voir Tableau 9). Celui-ci ainsi que le texte suivant permettent de mieux comprendre comment se comparent les attentes de la PS quant à l'accompagnement ainsi que les pratiques qu'elle a perçues avoir reçues.

Tableau 9 : Pratiques souhaitées et reçues selon Mireille

Pratiques d'accompagnement	Souhaitées (n)	Reçues (n)
TYPE 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante		
T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue.	1	1
T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées.	X	X
T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives.	X	X
T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS : a. Personnel b. Professionnel	X	X
T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent.	X	X
T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS.	X	X
T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement.	1	X
T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer.	X	X
T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir.		4
T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS.	1	X
T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation.	1	2
T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps).	X	X
TYPE 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS		
T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions.	X	1
T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe.	X	X
T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées.	X	X
T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés.	2	X

T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner.	X	X
T2.P6. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS.	X	X
T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS.	1	1
TYPE 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience		
T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PEA) propos.	X	X
T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti.	X	X
T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité.	X	1

Note : X = Pratique absente

Pour les pratiques liées au type 1 (« amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante »), Mireille s'attendait à recevoir des rétroactions postobservation (T1.P11; n préstage = 1; n poststage = 2) et à être encouragée à donner son point de vue (T1.P1; n préstage = 1; n poststage = 1), ce qu'elle perçoit effectivement avoir reçu au cours de son stage. De plus, Mireille souhaitait être encouragée à développer son propre style d'enseignement (T1.P7; n = 1) et que sa PPA observe sa pratique professionnelle (T1.P10; n = 1), néanmoins, elle n'a pas mentionné avoir reçu ces pratiques précisément. La PS s'est également vu offrir des suggestions de pistes d'action pour enseigner ou intervenir (T1.P9; n = 4), alors que cela n'avait pas été anticipé en préstage.

Ensuite, au niveau des pratiques d'accompagnement pour le type 2 (« proposer une structure à l'agir de la PS »), Mireille explique que sa PPA a eu recours à une pratique attendue, soit de lui souligner ses contradictions et incohérences dans sa pratique (T2.P7; n préstage = 1; n poststage = 1). D'un autre côté, elle déclare s'être fait montrer comment enseigner par la mise en scène des interventions de sa PPA (T2.P1; n = 1), alors que cela n'avait pas été soulevé initialement. Mireille aurait voulu se faire dire comment agir face à des difficultés (T2.P4; n = 2), toutefois, cette pratique n'a pas été perçue.

En dernier lieu, concernant l'accompagnement de type 3 (« amener la PS à donner du sens à son expérience »), Mireille a déclaré avoir reçu de l'aide pour développer sa réflexivité (T3.P3; n = 1), malgré le fait que cela n'avait pas fait partie de ses attentes avant le début du stage-emploi. En effet, aucune pratique de type 3 n'avait été identifiée par la PS.

De manière globale, Mireille a perçu avoir reçu en partie les pratiques attendues ainsi qu'une pratique non-anticipée, en ce qui concerne le type 1. Le même constat s'applique aux pratiques souhaitées et reçues liées au type 2. Par ailleurs, bien qu'aucune pratique de type 3 n'ait été initialement souhaitée, une pratique de ce type a été identifiée par la PS comme ayant été reçue.

5.3.2.4 Entre attentes et perceptions rapportées par Manon

Comme pour les autres personnes participantes, le tableau ci-dessous (voir Tableau 10) présente les pratiques souhaitées par Manon en préstage et celles qu'elle perçoit avoir reçues durant son stage-emploi. Ce tableau, ainsi que le texte qui suit permettent de mettre en lumière la comparaison entre ses attentes vis-à-vis de l'accompagnement de la PPA ainsi que les pratiques finalement reçues, selon sa perception.

Tableau 10 : Pratiques souhaitées et reçues selon Manon

Pratiques d'accompagnement	Souhaitées (n)	Reçues (n)
TYPE 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante		
T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue.	X	X
T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées.	X	X
T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives.	X	X
T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS : a. Personnel b. Professionnel	X	X
T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent.	X	X
T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS.	X	X
T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement.	X	X
T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer.	X	X
T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir.	2	1
T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS.	X	X
T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation.	X	3
T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps).	1	X
TYPE 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS		
T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions.	X	X
T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe.	X	X

T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées.	X	X
T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés.	X	1
T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner.	X	X
T2.P6. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS.	X	X
T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS.	1	X
TYPE 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience		
T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PEA) propos.	X	X
T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti.	X	X
T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité.	2	X

Note : X = Pratique absente

Tout d'abord, en ce qui concerne l'accompagnement lié au type 1 (« amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante »), Manon s'attendait à se faire suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9; n préstage = 2; n poststage = 1), ce qu'elle mentionne avoir reçu. Aussi, lors de l'entretien préstage, Manon s'est exprimée quant au désir d'avoir une PPA disponible (T1.P12; n = 1), néanmoins, il est possible de remarquer que la PS n'a pas évoqué cette pratique souhaitée. Lors de son stage en emploi, il semblerait qu'elle ait plutôt reçu des rétroactions postobservation (T1.P11; n = 3), selon sa perception, alors que cela n'était pas attendu initialement.

Par la suite, en ce qui a trait aux pratiques d'accompagnement issues du type 2 (« proposer une structure à l'agir de la PS »), Manon souhaitait que sa PPA souligne les contradictions et incohérences dans ses interventions (T2.P7; n = 1) au cours de son stage-emploi, en revanche, cette pratique n'a pas été mentionnée par la PS comme ayant été offerte par sa PPA. Selon sa perception, elle s'est plutôt fait dire comment agir devant les difficultés rencontrées (T2.P4; n = 1), ce qui constitue une pratique non attendue.

Enfin, pour les pratiques liées au type 3 (« amener la PS à donner du sens à son expérience »), il semble que Manon n'ait pas perçu avoir reçu la pratique souhaitée avant son stage-emploi. En effet, la PS s'attendait à recevoir de l'aide de la part de sa PPA pour développer sa réflexivité (T3.P3; n = 2), pratique que Manon n'a pas mentionné avoir

reçue. Les pratiques qu'elle a perçues avoir reçues s'articulent essentiellement autour des types 1 et 2.

Pour conclure, Manon estime avoir reçu seulement une pratique souhaitée sur deux quant au type 1, ainsi qu'une pratique qui n'était pas attendue. Considérant qu'une pratique différente de celle souhaitée pour le type 2 a été offerte et qu'aucune pratique de type 3 ne semble avoir été perçue alors que cela était souhaité, il est donc possible d'observer un certain décalage dans ces deux types d'accompagnement entre ce qui était souhaité et ce qui a été reçu.

5.3.2.5 Entre attentes et perceptions rapportées par Carole

Une vue d'ensemble quant aux pratiques attendues et perçues par Carole, avant et après le stage-emploi, est présentée ci-bas par le biais d'un tableau récapitulatif (voir Tableau 11). Ce tableau ainsi que le texte subséquent permettent de mieux comprendre comment les pratiques d'accompagnement souhaitées par la PS se comparent à celles qu'elle a perçues avoir reçues au fil de son stage en emploi, en provenance de sa PPA.

Tableau 11 : Pratiques souhaitées et reçues selon Carole

Pratiques d'accompagnement	Souhaitées (n)	Reçues (n)
TYPE 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante		
T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue.	X	X
T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées.	X	X
T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives.	1	1
T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS : a. Personnel b. Professionnel	X	X
T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent.	X	X
T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS.	X	X
T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement.	X	X
T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer.	X	2
T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir.	1	1
T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS.	1	X
T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation.	2	2
T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps).	1	X
TYPE 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS		

T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions.	X	X
T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe.	X	X
T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées.	X	X
T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés.	X	X
T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner.	X	X
T2.P6. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS.	X	X
T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS.	X	X
TYPE 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience		
T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PEA) propos.	X	X
T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti.	X	X
T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité.	1	X

Note : X = Pratique absente

En premier lieu, concernant l'accompagnement lié au type 1 (« amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante »), Carole mentionnait dans l'entretien préstage s'attendre à être appuyée dans ses initiatives (T1.P3; n préstage = 1; n poststage = 1) ainsi qu'à ce que sa PPA lui fournisse des pistes d'action pour enseigner ou intervenir (T1.P9; n préstage = 1; n poststage = 1), ce qu'elle aurait effectivement reçu, selon sa perception. De même, Carole semble avoir reçu des rétroactions à la suite d'observations (T1.P11; n préstage = 2; n poststage = 2), comme souhaité initialement. D'autre part, Carole souhaitait que sa PPA observe sa pratique professionnelle (T1.P10; n = 1) et qu'elle soit disponible pour répondre à ses besoins (T1.P12; n = 1), ce qui n'a pas émergé de ses propos à la suite du stage-emploi. Elle a toutefois mentionné avoir reçu un accueil de ses difficultés par la PPA ainsi qu'un recadrement de celles-ci (T1.P8; n = 2).

Pour ce qui est des pratiques d'accompagnement associées au type 2 (« proposer une structure à l'agir de la PS »), aucune pratique n'a été souhaitée ni n'a été reçue. Autant en préstage qu'en poststage, les propos de Carole s'accordent principalement au type 1.

En ce qui a trait à l'accompagnement issu du type 3 (« amener la PS à donner du sens à son expérience »), il apparaît que Carole souhaitait recevoir de l'aide pour développer sa réflexivité (T3.P3; n = 1), ce qui ne semble pas avoir été perçu, selon son témoignage. En effet, aucune pratique de type 3 n'a été perçue par cette dernière en ce qui concerne l'accompagnement offert.

Somme toute, Carole a perçu avoir reçu en partie les pratiques souhaitées liées au type 1, ainsi qu'une pratique qui n'était pas attendue. Pour ce qui est du type 2, une certaine continuité peut être remarquée, considérant qu'aucune pratique n'a été souhaitée, ni reçue en lien avec ce type d'accompagnement. Du côté du type 3, un décalage est observé alors que la seule pratique attendue ne semble pas avoir été perçue par Carole.

5.3.3 Synthèse de la comparaison entre les pratiques souhaitées et reçues

Dans l'ensemble, l'accompagnement offert apparaît répondre principalement aux attentes liées au développement comme personne enseignante (type 1), mais semble moins aligné lorsqu'il s'agit de pratiques liées à la structuration de l'agir (type 2) ou celles visant la construction de sens sur l'expérience (type 3). Bien que la comparaison globale des pratiques souhaitées et reçues pour les types 2 et 3 suggère une forme de continuité sur le plan de leur nature (les pratiques souhaitées se retrouvent également du côté des pratiques perçues), la comparaison individualisée en offre un autre éclairage. En effet, celle-ci révèle que plusieurs PS ayant exprimé des attentes à l'égard de pratiques de type 2 ne les ont pas nécessairement perçues, ou du moins pas sous la forme attendue. De manière similaire, il apparaît que certaines PS ayant souhaité des pratiques de type 3 n'en ont pas perçu, tandis que d'autres, qui ne s'attendaient pas à en recevoir, en ont néanmoins rapporté.

À la suite de l'analyse comparative, nous retenons que les pratiques d'accompagnement de type 1 témoignent d'une certaine cohérence entre les pratiques souhaitées et celles reçues, dans la mesure où les PS ont mentionné avoir reçu, en partie ou en totalité, les pratiques d'accompagnement attendues vis-à-vis de leur développement professionnel. En revanche, les pratiques de types 2 et 3 se caractérisent davantage par des décalages entre les pratiques souhaitées et celles perçues par les PS, révélant des écarts entre les attentes initiales et l'accompagnement perçu à l'issue du stage-emploi.

6 DISCUSSION

À la lumière des résultats présentés dans le chapitre précédent, cette étude exploratoire met en évidence plusieurs constats relativement aux pratiques d'accompagnement souhaitées et perçues par les PS, en lien avec les contextes propres à la réalité du stage-emploi. Il importe de rappeler que l'objectif général de cette recherche consistait à étudier comment les attentes des PS à la MQ quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées se comparent aux pratiques d'accompagnement qu'elles perçoivent avoir reçues de leur PPA au cours du stage-emploi. Pour y parvenir, des objectifs spécifiques avaient été fixés : 1) identifier et décrire les attentes des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur PPA, avant le stage-emploi; 2) identifier et décrire les perceptions des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur PPA au cours du stage-emploi; et 3) comparer les attentes des PS quant aux pratiques souhaitées et leurs perceptions des pratiques reçues de la part de leur PPA. Les sections suivantes présentent une interprétation des principaux résultats associés à chacun de ces objectifs, lesquels sont discutés à la lumière du cadre de référence présenté plus tôt, ainsi que de la documentation scientifique. L'interprétation et la discussion de ces résultats suivent l'ordre des objectifs spécifiques découlant de la recherche. Enfin, les limites potentielles sont explorées et permettent de clôturer la discussion.

6.1 *Les pratiques d'accompagnement souhaitées : le développement professionnel au cœur des attentes en stage-emploi*

Les résultats découlant des discours des PS mettent en évidence une variété de pratiques d'accompagnement souhaitées, mais avec une prépondérance marquée des pratiques de type 1, soit celles qui visent à amener la PS à se situer par rapport à son développement professionnel. Les pratiques de type 1 émergent de façon plus importante pour les cinq PS, alors que seules quelques pratiques liées au type 2 sont relevées et très peu le sont par rapport au type 3. Ces constats suggèrent que, avant même l'entrée en stage-emploi, les PS ont manifesté un besoin prioritaire d'un accompagnement centré sur leur progression comme personnes enseignantes, davantage que sur un encadrement normatif ou prescriptif de leur agir professionnel (Ewing, 2021), ou que sur le soutien au développement de leur pratique réflexive (Hanin et Cambier, 2023).

6.1.1 *Les pratiques souhaitées de type 1*

La forte prédominance des pratiques de type 1, qui visent à amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante, s'inscrit en cohérence avec le profil des PS, ces dernières détenant un certain répertoire d'expériences personnelles et professionnelles (voir la section « 4.2.3. Portrait des personnes stagiaires : cinq cas de figure »). En effet, considérant que les cinq PS enseignent depuis un nombre d'années variable, cette tendance pourrait concorder avec une volonté d'autonomie plus forte, prônant ainsi un accompagnement davantage non directif. Comme mentionné par le CSÉ (2023), les personnes enseignantes sans brevet, dont font partie les PS à la MQ, plus précisément celles qui enseignent déjà en milieu scolaire, expriment un désir de plus grande autonomie professionnelle ainsi qu'une reconnaissance de leur expertise. Puisque le développement professionnel serait un processus qui se perpétuerait dans le temps suivant le continuum formation initiale, insertion professionnelle et formation continue (Portelance et al., 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005), il est possible que les PS de l'étude démontrent un intérêt plus marqué pour des pratiques d'accompagnement davantage ancrées dans leur développement comme personnes enseignantes, plutôt que pour des pratiques prescriptives, tel qu'il est également démontré dans la recherche d'Amamou et ses collègues (2023). Ce constat converge vers différents travaux qui proposent que les personnes enseignantes débutantes souhaitent recevoir un soutien régulier de type collaboratif, développemental et relationnel, pouvant favoriser de manière concrète leur autonomie professionnelle, leur bien-être, la construction de sens ainsi que le développement de leurs compétences professionnelles (Carpentier et al., 2019; Deprit et al., 2019; Norman et Feiman-Nemser, 2005; Sydnor et al., 2024). Alors que le stage-emploi s'inscrit dans une volonté de professionnalisation, la prépondérance de la logique de travail sur la logique de formation pourrait également contribuer à expliquer ce résultat, dans la mesure où les PS tendent à se percevoir davantage comme des personnes enseignantes que comme des personnes étudiantes (Rielli, 2026). En effet, les personnes enseignantes novices n'attendent pas prioritairement qu'on leur montre « comment faire », mais tendent plutôt à vouloir être guidées tout en conservant leur libre arbitre (Ewing, 2021).

Pour la majorité des PS, la pratique liée à la suggestion de pistes d'action (T1.P9) est nommée comme étant la pratique la plus attendue au cours du stage. Cette pratique peut se définir comme le fait que la PPA offre des idées, des conseils et des outils à la PS pour

l'appuyer dans l'exercice professionnel et la soutenir dans le développement de ses compétences, bien que la PS soit libre d'en disposer comme elle l'entend. Il est possible de croire que cette pratique puisse répondre simultanément à plusieurs besoins caractéristiques du parcours professionnel en offrant entre autres des repères opérationnels et pragmatiques, sans porter atteinte à l'autonomie de la PS (Hairon et al., 2020; Sheridan et Nguyen, 2020). En ce sens, ce genre de pratique correspond à ce que Perrenoud (1994) décrit comme un accompagnement qui outille la prise de décision professionnelle, plutôt que de la remplacer, considérant que les personnes en formation restent actrices de leur développement. En se voyant offrir des possibilités, plutôt que des prescriptions, par l'entremise de pistes, les PS souhaitent être soutenues dans l'action immédiate et pouvoir, par la même occasion, développer leur capacité de jugement en fonction des réalités vécues en milieu scolaire (Bell et al. 2022). Dans les propos des PS interrogées, particulièrement ceux tenus par Judith, Anna et Mireille, cette volonté d'autonomie vis-à-vis des suggestions des PPA est bien présente, alors que les PS expliquent vouloir bénéficier du bagage d'expériences de leur PPA, mais en l'adaptant à leur propre style et identité professionnelle. Le fait que cette pratique soit la plus attendue avant le stage-emploi est particulièrement significatif. Il est possible de penser que les PS anticipent des situations complexes pour lesquelles elles ne disposent pas encore d'un répertoire stabilisé d'actions et d'outils (Feiman-Nemser, 2001; Malo, 2011). Le souhait d'obtenir des suggestions de pistes d'action sous-tend alors le besoin d'un accompagnement concret pouvant aider les PS à élargir leur champ des possibles et les stratégies efficaces (Crawford et Toledo, 2023; Gervais et Desrosiers, 2005), avant même d'entrer pleinement dans l'expérience du stage en emploi. D'ailleurs, l'étude d'Hairon et al. (2020) a permis de dégager que plus les apprentissages découlant des conseils de la personne accompagnante sont immédiats, simples, liés à la pratique, transférables au vécu en classe et susceptibles d'exercer une influence sur l'apprentissage des élèves, plus le mentorat (ou l'accompagnement) est efficace et valorisé par les novices.

Il est aussi possible de remarquer que les PS accordent une grande importance à l'obtention de rétroactions postobservation (T1.P11) de la part d'une personne d'expérience comme leur PPA, celle-ci étant perçue comme une paire d'yeux supplémentaire, comme le mentionne Mireille, pour relever les bons coups et les défis. Ce genre de pratique est d'ailleurs encouragée pour soutenir l'autorégulation de la pratique de la PS en temps réel (Portelance et Caron, 2017), et pourrait renforcer son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019). Cette tendance converge avec les

écrits de Hattie et Timperley (2007) ainsi que ceux de Stanulis et ses collègues (2019), qui identifient la rétroaction comme un levier central de professionnalisation, permettant d'analyser la pratique professionnelle de manière contextualisée et de soutenir la réflexivité sur l'action. Considérant que les personnes qui enseignent sans brevet, comme les cinq PS de l'étude, tendent à éprouver particulièrement des défis en lien avec la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages et la planification de l'enseignement (Dufour et al., 2023), il est permis de croire que la prédominance de cette pratique est l'expression d'un besoin de compréhension plus contextualisée de leur agir professionnel, fondée sur des situations réellement vécues en classe, plutôt que sur des situations hypothétiques (Donaghue et Heron, 2025). Lorsqu'elle est ancrée dans l'expérience concrète et formulée dans une visée formative, la rétroaction postobservation permet un regard extérieur complémentaire sur certaines dimensions de la classe qui peuvent échapper aux PS lorsqu'elles sont en situation d'enseignement (Hattie et Timperley, 2007). Cet élément a d'ailleurs été relevé au sein des discours de plusieurs PS participant à la présente recherche. Ainsi, la rétroaction postobservation peut être attendue parce qu'elle est perçue comme complémentaire à la suggestion de pistes d'action. La première permet de comprendre ce qui s'est passé et la seconde d'envisager ce qui pourrait être fait autrement pour bonifier sa pratique, ce qui rejoint une logique d'accompagnement centré sur le développement professionnel (Correa Molina et Gervais, 2024; Darling-Hammond et al., 2017; Donaghue et Heron, 2025; Perrenoud, 2001).

En revanche, nous remarquons que certaines pratiques de type 1, notamment celles liées à l'aide à la communication des idées de la PS (T1.P2), à la prise en compte de son vécu personnel et professionnel (T1.P4) ou à la considération de son point de vue (T1.P6), sont absentes du discours des PS lorsqu'il est question des pratiques souhaitées. Comme le suggèrent des travaux sur le sujet, les personnes en formation initiale ont souvent tendance à privilégier les dimensions directement opératoires de l'accompagnement, particulièrement en contexte de stage, où l'urgence d'agir « correctement » peut primer sur l'exploration du vécu subjectif propre à la PS et sur le développement d'une réflexion approfondie sur sa pratique (Boutet et Villemin, 2014; Kardos et Johnson, 2010). Dans le cadre du stage-emploi où les logiques de travail et de formation sont redéfinies, cet impératif de se développer comme professionnel ou professionnelle est encore plus vrai, considérant leur rôle de personne enseignante en avant-plan (CSÉ, 2023; Gagnon et al., 2026). D'autre part, les trois pratiques absentes relèvent de l'expression de la PS et de son individualité (son expérience, sa perception, etc.), dimensions subjectives pouvant

être difficiles à anticiper avant le stage-emploi, surtout si les PS se font une représentation de l'accompagnement comme d'un soutien plus « technique » visant le savoir-faire (Rajuan et al., 2007).

Bref, malgré le fait que les pratiques d'accompagnement de type 1 soient les plus attendues et que celles-ci soient souhaitables au point de vue du développement de la PS comme personne enseignante, il est nécessaire de rappeler qu'un accompagnement qui se limiterait seulement à ce type de pratiques pourrait amener la PS à manquer de repères pour structurer son agir (Hairon et al., 2020) et à n'avoir qu'une réflexion superficielle vis-à-vis de sa pratique (Perrenoud, 2001). D'ailleurs, comme le démontre l'étude d'Amamou et al. (2022), la combinaison des différents types d'accompagnement dans la pratique de la PPA pourrait influencer le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires, particulièrement en gestion de classe, d'où l'importance d'adopter une diversité de pratiques d'accompagnement.

6.1.2 Les pratiques souhaitées de type 2

Les pratiques de type 2, qui visent à structurer l'agir de la PS par des consignes, des démonstrations ou des prescriptions, sont peu présentes au sein des attentes exprimées. D'ailleurs, aucune pratique de type 2 n'a émergé des attentes de Carole. Cette faible valorisation des pratiques prescriptives pourrait s'expliquer par différentes raisons potentielles. D'une part, il est possible que les PS aspirent à un accompagnement qui soutienne leur agir sans pour autant restreindre leur autonomie professionnelle, considérant que les pratiques prescriptives sont parfois perçues comme pouvant limiter le pouvoir d'agir de la personne en formation (Jorro, 2012). D'autre part, les pratiques prescriptives peuvent être associées à une posture évaluative ou hiérarchique de la part de la PPA (Vial et Caparros-Mencacci, 2007), posture que les PS tendent à éviter dans leurs attentes initiales, préférant un accompagnement sécurisant, dialogique et centré sur le développement professionnel plutôt que sur le contrôle de l'agir (Colognesi et al., 2021b; Paul, 2002). Néanmoins, comme le précisent certains travaux, les pratiques à tendance directive peuvent s'avérer utiles dans plusieurs contextes, notamment pour permettre aux PS de mieux répondre aux situations problématiques (Vandercleyen et al., 2013) et pour développer leurs compétences (Martineau et al., 2014). Il importe toutefois de nuancer ces propos, dans la mesure où cette faible présence dans les attentes ne signifie pas nécessairement un rejet des pratiques directives, mais pourrait plutôt traduire une difficulté à en anticiper la pertinence avant l'entrée en stage-emploi.

En préstage, seulement deux pratiques d'accompagnement liées au type 2 ont émergé au sein des propos des PS, soit la pratique visant à dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés (T2.P4) ainsi que celle visant à souligner les contradictions et incohérences dans les interventions de la PS (T2.P7). Dans les discours tenus, il est possible de constater une volonté d'amélioration chez certaines PS par l'entremise de ces pratiques plus directives, notamment à partir du regard de la PPA qui, selon elles, peut plus facilement repérer les défis dans la pratique, en s'appuyant sur son expérience professionnelle. Ainsi, le fait que des PS aient souhaité recevoir un accompagnement directif pourrait concorder avec un besoin de soutien plus important lié à leur socialisation organisationnelle et à leur pratique enseignante (Carpentier et al., 2019). Par exemple, lors de l'entretien, l'une des PS a témoigné du manque de formation et de connaissances de la réalité d'une classe, ce qui s'accorde avec d'autres recherches quant aux enjeux vécus par des personnes enseignantes sans brevet (Dufour et al., 2023). Dans ce contexte, un accompagnement de type 2 pourrait s'avérer nécessaire afin de réduire les incertitudes de la PS quant aux interventions à privilégier et éviter des erreurs susceptibles d'entraîner des conséquences importantes (Boudreau, 2001).

Le soutien directif face aux difficultés rencontrées (T2.P4) pourrait se traduire par une forme d'appui servant à remédier à des situations jugées difficiles ou devant être améliorées (Mukamurera et al., 2019), ce qui tendrait éventuellement à faciliter l'insertion professionnelle des personnes enseignantes et le développement de leurs compétences (Ewing, 2021). Les propos des PS quant à cette pratique gravitent d'ailleurs autour d'une volonté d'obtenir des solutions concrètes et clés en main par rapport aux situations problématiques rencontrées de manière ponctuelle, dans l'optique de bonifier leurs interventions, surtout en ce qui concerne la gestion de classe. Le fait de fournir des directives claires quant à la façon d'agir face aux difficultés rencontrées peut ainsi apporter une structure aux PS qui nécessitent un cadre clair pour progresser et adapter leur agir professionnel (Amamou, 2022). Dans cette optique, cet accompagnement plus structurant, notamment sous la forme de guidage (Vial et Caparros-Mencacci, 2007), pourrait offrir rapidement des repères aux novices (Hairon et al., 2020) tout en soutenant leur besoin de compétence (Gouin et al., 2025).

D'autre part, le fait que trois PS ont indiqué le souhait de se faire souligner des contradictions et incohérences dans leurs interventions (T2.P7) par leur PPA apporte un autre éclairage quant aux attentes des PS avant le stage-emploi. En effet, ce désir rejoint

les travaux de Vial (2006) et de Vandercleyen et al. (2012), selon lesquels les pratiques plus directives sont parfois nécessaires pour aider la PS à prendre conscience de zones d'ombre ou des lacunes dans son agir professionnel. Loin de s'opposer au développement professionnel, une telle approche peut constituer un levier pour structurer les apprentissages de la PS si celle-ci n'a pas encore développé de repères et de savoirs professionnels suffisamment solides quant à l'agir enseignant (Buysse et Vanhulle, 2009; Gervais et Desrosiers, 2005; Malo, 2011). Le repérage des incohérences pourrait aussi permettre à la PS de se questionner sur sa pratique et sur ce qui doit être travaillé, favorisant ainsi son autonomisation et la consolidation de son jugement professionnel (Colognesi et al., 2021a; Vial et Caparros-Mencacci, 2007; Schön, 1994). Toutefois, cette volonté que la PPA souligne ce qui doit être amélioré ou évité dans sa pratique doit être nuancée et adaptée dans une juste mesure en fonction des besoins de chaque PS. En effet, comme nous le rappelle Perrenoud (2001), une personne en formation gagne en autonomie et évite de dépendre de l'expertise de la personne accompagnante en développant elle-même un jugement critique sur sa pratique, puis en adoptant des pratiques réflexives vis-à-vis du repérage des défis à relever. De cette façon, le ou la novice développe, par l'exercice réflexif, « de nouvelles capacités qu'il [ou elle] internalisera puis automatisera dans un cycle infini d'autoamélioration » (Chaubet et al., 2019, p. 4).

Toujours en ce qui concerne les pratiques souhaitées par les PS avant le stage en situation d'emploi, plusieurs pratiques de type 2 n'ont pas été relevées dans les propos des personnes participantes, notamment la démonstration par la PPA quant à la manière d'enseigner (T2.P1), l'explication des caractéristiques du groupe-classe (T2.P2), la vérification de la maîtrise des contenus (T2.P3), les consignes précises sur la façon d'enseigner (T2.P5) et la confrontation des perceptions distinctes (T2.P6). Ces pratiques impliquent entre autres une posture de modélisation explicite, de validation des acquis et de confrontation des points de vue, ce qui peut être moins recherché en début de stage, particulièrement lorsque les PS aspirent à une reconnaissance de leur expertise (CSÉ, 2023). Par exemple, dans le cas de Carole, qui a enseigné dans son pays d'origine pendant plusieurs années, un accompagnement de type trop magistral ou normatif n'est pas attendu, valorisant plutôt des modalités d'accompagnement qui reconnaissent sa capacité de jugement professionnel et qui lui laissent une plus grande autonomie professionnelle (Charlier et Biémar, 2012b; Paul, 2020). Enfin, dans le contexte de stage-emploi où la PS et la PPA ont toutes deux des tâches différentes, il est possible de croire

que la PPA est possiblement moins familière avec le contexte de classe de la PS et la matière enseignée, limitant donc les attentes vis-à-vis d'un accompagnement directement lié aux particularités pédagogiques.

En somme, bien que des pratiques de type 2 soient souhaitées de manière moins prédominante que celles liées au type 1, ces attentes dénotent une volonté de quelques PS à être orientées de façon très précise en fonction de l'expérience de leur PPA et de leurs divers savoirs quant à la profession (Amamou et al., 2023), dans une visée d'amélioration de leur propre pratique. En ce sens, les attentes des PS laissent entrevoir une fois de plus la nécessité d'un ajustement progressif de l'accompagnement en fonction des contextes rencontrés (Paul, 2020), particulièrement face aux défis, ce qui soulève la question d'une individualisation du stage adaptée à leur rythme et à leurs besoins (Gagnon et al., 2026).

6.1.3 Les pratiques souhaitées de type 3

Les résultats indiquent que les pratiques de type 3, lesquelles visent à soutenir la construction de sens lié l'expérience, sont les moins présentes dans les discours des PS avant le stage en situation d'emploi. Trois des cinq PS, soit Judith, Manon et Carole, ont fait référence à ce type lorsqu'il était question de l'accompagnement souhaité. Cette faible référence aux pratiques de type 3 peut être interprétée à la lumière de différents paramètres, comme une possible méconnaissance quant aux pratiques réflexives et au bénéfice de ce type d'accompagnement avant même d'avoir vécu pleinement l'expérience du stage-emploi. En ce sens, il peut être difficile pour une PS de se projeter dans des démarches de réflexion et d'introspection tant que l'expérience concrète du stage-emploi n'a pas été amorcée, celle-ci constituant un point d'ancrage nécessaire à la mise en sens de l'expérience et au développement professionnel (Correa Molina et Gervais, 2008; Darling-Hammond et al., 2017; Riopel, 2006). Afin de réfléchir sur son agir professionnel, la PS devrait disposer d'un répertoire, c'est-à-dire un « ensemble de référents propres au contexte de la pratique, qui permettent d'analyser l'expérience vécue et de l'intégrer » (Carlier et al., 2014, p. 69), ce qui n'est pas nécessairement le cas en début de stage-emploi. Même si les PS de l'étude enseignent depuis plusieurs années, cela ne veut pas dire qu'elles ont développé pleinement leur capacité à réfléchir sur leur pratique et sur leurs expériences professionnelles. Comme indiqué au sein de travaux dans ce domaine, l'expérience seule ne garantit pas l'élaboration de savoirs professionnels, puisque ces derniers nécessitent, pour se forger, des espaces, des outils et un accompagnement

permettant de mettre à distance l'action et d'en dégager du sens (Altet, 2013; Bell et al., 2022; Gardiner, 2017). Dans un autre ordre d'idées, il est possible que ce type d'accompagnement soit peu attendu par les PS, qui semblent privilégier davantage des formes d'accompagnement directement liées à l'action ou liées à la construction de leur identité professionnelle (Amamou, 2022). Cette priorité accordée à l'agir et au développement professionnel pourrait expliquer pourquoi les pratiques de type 3 sont peu évoquées dans les attentes initiales. Cela peut néanmoins sembler paradoxal, considérant que le développement des compétences professionnelles (directement liées à l'agir) et la construction de l'identité enseignante reposent en partie sur une démarche réflexive (Portelance et al., 2008).

Bien que peu de pratiques de type 3 aient émergé en préstage, les attentes qui s'y rattachent méritent d'être explorées et discutées, notamment en raison de leur présence légèrement plus marquée que les pratiques de type 2 chez certaines PS. En effet, de manière individuelle, pour Judith, Manon et Carole, les pratiques de type 3 ressortent de manière plus prédominante que celles liées au type 2. Le fait que ces PS souhaitent davantage développer leur réflexivité plutôt que d'obtenir des directives dans la façon d'agir suppose encore une fois un fort besoin d'autonomie professionnelle, intimement liée au développement de la capacité à réfléchir sur ses actions (Bell et al., 2022; Perrenoud, 2001). Dans cette logique, il importe de souligner que la seule pratique souhaitée concerne l'aide au développement de la réflexivité (T3.P3). Cette pratique permet à la PS de clarifier sa pensée tout en développant sa capacité d'autoanalyse et de réflexivité quant à sa pratique professionnelle (Amamou et al., 2023). Dans les discours des PS qui font référence à cette pratique, un intérêt semble être porté aux échanges réflexifs dans une optique de bonification des compétences et de réinvestissement dans la pratique, témoignant d'une reconnaissance vis-à-vis de l'importance liée à la réflexion sur l'expérience. Cette attente ciblée peut être interprétée à la lumière des travaux de Schön (1994), qui souligne que la mise en mots de l'expérience professionnelle et la construction de sens constituent une compétence, qui renvoie à la fois à une posture et à une pratique (Bocquillon et Derobertmasure, 2018), se développant progressivement. Il est alors possible de penser que les PS souhaitant recevoir un accompagnement de type 3 ont conscience que certaines situations potentielles les amèneront à « réfléchir dans l'action et sur l'action de manière à structurer adéquatement les problèmes et donc les solutions » (Chaubet et al., 2019, p. 2), avec le soutien de leur PPA.

L'absence des pratiques liées à l'utilisation de figures de style ou d'exemples pour illustrer les propos de la PPA (T3.P1) et l'aide apportée à la PS pour mettre des mots sur son ressenti (T3.P2) renforce l'idée d'un rapport encore « instrumental » (Perez-Roux, 2010, p. 96) à l'accompagnement, centré particulièrement sur la régulation immédiate de l'action par des pratiques issues des types 1 et 2 (Amamou et al., 2026). D'ailleurs, ce rapport instrumental fondé sur une logique d'action orientée vers la réussite converge vers les travaux de Portelance et Caron (2017), alors que la personne étudiante en formation cherche à tout prix à répondre aux attentes des personnes formatrices de terrain, limitant par la même occasion les possibilités d'apprentissages intégrés et réfléchis. L'absence des deux pratiques peut également s'expliquer par le fait que celles-ci reposent sur un travail affectif (soit d'exprimer ses sentiments et tout ce qui est « intrinsèque » par la pratique T3.P2) et symbolique (soit de se faire une représentation mentale via une comparaison imagée par la pratique T3.P1) de l'expérience, lequel suppose une certaine distance par un guidage réflexif pour en saisir la portée (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Bien qu'efficaces pour favoriser une compréhension en profondeur de l'expérience, ces pratiques peuvent ainsi apparaître moins pertinentes ou plus difficiles à anticiper dans leurs effets concrets en amont du stage-emploi, notamment du fait qu'elles relèvent de compétences de la personne accompagnante devant tout autant analyser sa propre pratique (Baco et al., 2021). L'absence de ces pratiques de type 3 peut aussi s'expliquer par le fait que les PS n'anticipent pas avoir besoin d'aide pour réfléchir sur leur expérience et leur ressenti, ou alors, qu'elles ne perçoivent pas l'importance de s'investir dans ce genre d'exercice réflexif. Cette situation pourrait être liée à la nature même de la réflexivité qui, selon Hanin et Cambier (2023), est souvent perçue par les personnes en formation comme une démarche exigeante et déstabilisante, ce qui peut les amener à sous-estimer la pertinence d'un tel accompagnement. Cette interprétation trouve d'ailleurs écho dans le discours de certaines participantes, notamment chez Anna, qui semble concevoir la réflexion sur la pratique et les expériences de stage comme un processus essentiellement solitaire. En revanche, les études sur le sujet témoignent de l'inverse, alors que la démarche réflexive aurait avantage à être partagée, dialoguée et stimulée entre plusieurs personnes afin de favoriser la mise en sens de l'expérience (Baco, 2025; Bell et al., 2022; Colognesi et al., 2021a; Korthagen et Vasalos, 2005).

En résumé, si quelques PS souhaitent recevoir un accompagnement lié au développement de la réflexivité au cours de leur stage-emploi, ce type d'accompagnement n'est toutefois pas significatif au sein des propos tenus par les PS. À ce titre, ces dernières

privilégient plutôt des formes d'accompagnement directement articulées à l'agir professionnel et au développement de leur identité comme personne enseignante.

6.2 Les pratiques d'accompagnement reçues : un accompagnement favorisant la sécurisation et l'autonomie professionnelle

L'analyse des résultats des cinq personnes participantes met en lumière une diversité d'expériences d'accompagnement vécues par les PS (selon leur perception) au cours du stage-emploi. À première vue, il est possible de remarquer que les pratiques d'accompagnement de type 1 dominent de façon générale chez toutes les PS interrogées en ce qui concerne les pratiques d'accompagnement perçues. À l'inverse, les pratiques de type 2 sont plutôt rares et semblent peu mobilisées dans le contexte d'accompagnement en stage-emploi, alors que les pratiques de type 3 sont encore plus marginales. Ces constats laissent entendre qu'au cours de leur formation pratique, les PS ont eu des besoins plus marqués en termes de développement professionnel, ou alors, que le contexte de stage-emploi a fait en sorte que ce type d'accompagnement a été privilégié. La nécessité à être dirigées dans leurs actions ainsi que dans la mise en sens de leur expérience est alors moins prépondérante dans les perceptions des PS quant à l'accompagnement vécu.

6.2.1 Les pratiques reçues de type 1

La prépondérance des pratiques d'accompagnement de type 1 dans les expériences rapportées par les PS suggère que l'accompagnement vécu durant le stage-emploi s'est principalement inscrit dans une logique de soutien au développement des PS comme personnes enseignantes, plutôt que dans une posture directive ou explicitement réflexive. Cette moindre présence des pratiques de types 2 et 3, combinée à une prédominance de pratiques de type 1, semble tendre vers une posture d'accompagnement centrée avant tout sur le soutien au développement de l'identité professionnelle de la PS et sur la relation d'accompagnement, plutôt que sur la structuration de l'agir professionnel (Amamou et al., 2023). Considérant le contexte de stage en emploi et les contraintes y étant liées (ex. : PS qui a sa propre classe et qui doit concilier travail et formation), il peut sembler que l'accompagnement de type 1 soit le plus aligné à la réalité des personnes enseignantes-étudiantes (CSÉ, 2023) ainsi qu'à leurs besoins immédiats associés à la phase d'insertion professionnelle ainsi qu'à leur professionnalisation. En effet, dans les premières années d'exercice, ou dans un contexte tel le stage en situation d'emploi, les novices (ou les PS,

dans ce cas-ci) recherchent prioritairement un accompagnement leur permettant de sécuriser leur pratique, de valider leurs choix pédagogiques et de mieux comprendre les exigences du métier (Hobson et al., 2009; Mukamurera et al., 2019). De plus, sachant que les personnes participantes à l'étude détiennent déjà une certaine expérience en enseignement, il est possible qu'un accompagnement visant leur autonomie plutôt que leur encadrement ait été privilégié au cours du stage en emploi. D'ailleurs, pour Judith et Carole, seules des pratiques liées au type 1 ont émergé de leur discours quant à l'accompagnement reçu. Toutefois, cette prédominance des pratiques de type 1 ne signifie pas nécessairement que celles-ci suffisent à répondre à l'ensemble des besoins de développement des PS. Comme mentionné précédemment, l'utilisation exclusive de ce type d'accompagnement pourrait effectivement freiner la structuration de l'agir professionnel chez les PS nécessitant un encadrement plus directif (Vanderclayen et al., 2013) ainsi que limiter les occasions de développement d'une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1994).

Au cours de l'entretien poststage, toutes les PS ont mentionné avoir reçu des suggestions de pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9). Cela signifie donc que les PPA, selon la perception des PS, ont surtout centré leur accompagnement sur des conseils, des outils et des idées pour soutenir les PS dans le développement de leurs compétences, dans une perspective de facilitation (Paul, 2003; Vial, 2006). D'ailleurs, les PS témoignent de leur appréciation quant aux suggestions de pistes d'action fournies, notamment celles issues du bagage d'expériences de leur PPA. Comme le souligne Portelance (2010), « en puisant dans son bagage d'enseignant, l'enseignant associé peut mieux aider le stagiaire à utiliser des méthodes et des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves » (p. 24). Ainsi, il est possible de croire que ces conseils fournis, notamment ceux théoriques en phase avec la formation universitaire (Lapointe et Guillemette, 2015), ont pu permettre aux PPA de proposer une voie à suivre aux PS, ces dernières pouvant décider de la suivre ou de faire différemment (Lepage et Gervais, 2007). Le fait que la pratique T1.P9 ait émergé de façon majoritaire dans l'accompagnement reçu, selon la perception des PS, permet de comprendre la priorité accordée à l'appropriation progressive des savoirs professionnels, dans la mesure où cette pratique offre des repères transférables à la pratique professionnelle sans contraindre la PS à reproduire des interventions prédéfinies (Ewing, 2021; Portelance, 2010). Ce constat va dans le même sens que différents écrits qui soutiennent l'importance de la construction d'un rapport actif à l'apprentissage professionnel par la PS, qui demeure

actrice de ses choix pédagogiques et de son développement professionnel malgré le soutien de la personne accompagnante (Charlier et Biémar, 2012a; Crawford et Toledo, 2023; Gervais et Desrosiers, 2005), constituant de ce fait un levier important de professionnalisation en contexte de formation en milieu de pratique (Perez-Roux, 2007). La latitude offerte par les PPA en adoptant un accompagnement orienté vers la suggestion et les conseils a été nommée comme un élément positif du stage-emploi, permettant aux PS de faire leurs propres choix et de rester « maîtres » de leur classe, tel que l'a formulé Anna.

Une autre pratique se démarque de manière importante dans l'accompagnement reçu, soit la pratique qui concerne les rétroactions ciblées après une observation formelle ou informelle (T1.P11). Ce résultat témoigne du rôle central que joue la rétroaction dans le développement professionnel durant la formation pratique. En effet, lorsqu'elle est réalisée adéquatement, la rétroaction (ou le « feedback ») constitue un élément-clé primordial à l'apprentissage de la PS et à l'ajustement de sa pratique, dans un but de bonification de son travail enseignant (Hattie et Timperley, 2007; Croteau, 2023), même lorsque cette rétroaction est écrite (Malo et Monfette, 2024). À l'inverse, des rétroactions produisant des commentaires superficiels ou insuffisamment soutenus ne peuvent contribuer à la pleine compréhension de la PS quant à ses réussites et ses défis (Maes et al., 2022). Pour certaines PS, les rétroactions ont été offertes selon différentes modalités. Par exemple, pour Manon, les rétroactions de sa PPA se sont effectuées en même temps que le visionnement d'une captation-vidéo de son pilotage d'une situation d'enseignement-apprentissage, alors que, pour Carole, des rétroactions écrites lui ont été offertes de la part de sa PPA dans l'optique d'appuyer la rétroaction fournie à l'oral et pour qu'elle puisse garder des traces. Ainsi, il apparaît que plusieurs formes de rétroactions peuvent être utiles pour soutenir à la fois la compréhension, l'analyse et le réinvestissement de la PS dans sa pratique (Buysse et Vanhulle, 2009; Donaghue et Heron, 2025; Malo et Monfette, 2024). Considérant que les pratiques moins directives semblent primer dans l'accompagnement perçu, tout porte à croire que les PPA ont privilégié des rétroactions formulées davantage dans une visée de soutien et de facilitation, alignée au type 1, plutôt que dans une logique normative ou critique de l'agir, ce qui pourrait participer à la prise de confiance professionnelle des PS (Crasson et al., 2024). Dans cette optique, il est possible que les PS aient perçu avoir reçu des rétroactions plus dialogiques, orientées vers l'amélioration et à visée formative (Stanulis et al., 2019), répondant à leurs besoins immédiats et les engageant dans le processus de développement de leurs compétences

(Hattie et Timperley, 2007). Cette pratique postleçon, qui découle d'une compétence ralliant observations et retours ancrés, est d'ailleurs attendue sur le terrain (Baco et al., 2021).

Au sein des perceptions des PS quant à l'accompagnement reçu lié au type 1, si certaines pratiques sont absentes de leurs propos, d'autres, bien que moins saillantes, émergent et apportent un éclairage complémentaire sur l'accompagnement offert dans le cadre du stage-emploi. En ce sens, plusieurs pratiques transparaissent dans les discours des PS, reflétant une certaine diversité de postures adoptées par les PPA. Par exemple, la pratique liée à la disponibilité (T1.P12), pouvant être considérée comme un enjeu dans le contexte de stage-emploi (Gagnon et Gagné, 2023), mais également comme une condition essentielle à l'encadrement des PS (Portelance et al., 2008), semble avoir été mise de l'avant par la PPA d'Anna. Cette dernière reconnaît toutefois les contraintes temporelles de sa PPA, qu'elle décrit comme très occupée, voire « débordée ». Des pratiques visant à soutenir la PS dans ses choix et dans ses efforts (T1.P3), ainsi qu'à légitimer les problématiques vécues (T1.P8), ont été mobilisées au cours du stage-emploi, selon la perception de quelques PS, ce qui peut témoigner d'une volonté à instaurer un climat relationnel sécurisant et propice à l'engagement professionnel au sein de la dyade PS-PPA (Colognesi et al., 2018b; Paul, 2012). La présence ponctuelle des diverses pratiques de type 1 laisse croire que l'accompagnement ne s'est pas limité à une approche uniforme, mais qu'il s'est plutôt décliné selon les contextes, les dynamiques établies et les besoins des PS (Amamou et al., 2023).

Enfin, les pratiques d'accompagnement de type 1, telles que perçues par les personnes participantes, apparaissent comme les plus présentes au cours du stage en emploi. Cette prédominance de pratiques moins directives pourrait découler du contexte de stage-emploi, où la PS assume davantage de responsabilités et doit rapidement développer son autonomie (CSÉ, 2023), mais pourrait également témoigner d'une adaptation et d'une différenciation de l'accompagnement de la PPA aux besoins spécifiques de chaque PS (Sydnor et al., 2024).

6.2.2 Les pratiques reçues de type 2

Pour l'ensemble des PS, les pratiques d'accompagnement de type 2 apparaissent soit absentes, soit très faiblement mobilisées au cours du stage-emploi, ce qui suscite plusieurs pistes de réflexion. Comme mentionné auparavant, il est possible que plusieurs

PS, en raison de leur expérience professionnelle antérieure, aient déjà développé une part importante des compétences attendues pour orienter leur agir enseignant (Gagnon et al., 2026). Cela a donc pu conduire les PPA à adopter un accompagnement ajusté au niveau de développement professionnel des PS, en accordant une place moindre aux pratiques de type 2, au profit de celles issues du type 1. À titre d'exemple, Carole, qui détient une formation à l'enseignement acquise hors-Québec, mentionnait lors de l'entretien que son stage-emploi constituait davantage une démarche de validation de ses compétences qu'un processus d'acquisition de nouvelles habiletés professionnelles. Cette situation fait écho aux travaux de Niyubahwe et de ses collègues (2022), selon lesquels les personnes enseignantes formées à l'étranger disposent généralement d'un bagage d'expérience significatif, bien qu'elles soient considérées comme débutantes dans le contexte québécois sur les plans administratif et opérationnel. Dans cette perspective, un accompagnement peu directif, qui contribue à installer un climat de confiance, à reconnaître les acquis de la PS et à soutenir la construction de son identité professionnelle (Amamou et al., 2023), semble mieux correspondre aux besoins de PS présentant déjà une certaine maîtrise de l'agir enseignant, tout en respectant leur autonomie professionnelle (März et al., 2019; Sheridan et Nguyen, 2020). Ce constat peut également être interprété à la lumière de la progression des PS dans l'apprentissage du métier, en ce sens que l'accompagnement offert semble s'ajuster à leur zone proximale de développement actuelle (Guillemette, 2004), privilégiant un soutien facilitateur plutôt qu'un encadrement prescriptif. D'autre part, dans le contexte où la PS occupe déjà une fonction enseignante à part entière, il est possible que les pratiques prescriptives, comme celles du type 2, soient perçues comme potentiellement intrusives ou maternantes, ce qui pourrait expliquer une préférence pour des formes d'accompagnement plus suggestives et relationnelles (Bell et al., 2022). Par ailleurs, la dimension directive des pratiques de type 2 pourrait freiner l'autonomie professionnelle de la PS en l'orientant vers la conformité plutôt que vers l'analyse critique de sa pratique (Besse, 2011). À terme, une telle orientation pourrait conduire à une forme de « formatage » des pratiques professionnelles, au sens où les logiques normatives pourraient primer sur le développement de la personne en formation (Jorro et Wittorski, 2013). Cependant, considérant que les PS sont toujours en formation, une posture plus directive de la PPA peut s'avérer pertinente à certains moments (Martineau et al., 2014), par exemple, vis-à-vis d'une PS qui ne sait comment agir face à une difficulté, ce qui semble avoir été le cas pour certaines PS au cours du stage-emploi.

L'une des pratiques de type 2 qui a été mentionnée par une PS, lorsqu'il était discuté de l'accompagnement reçu, concerne celle qui vise à montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PPA) propres interventions (T2.P1). Lorsqu'elle est mobilisée, cette pratique permet à la PPA d'explicitier et modéliser différentes interventions ou pratiques d'enseignement en faisant référence aux gestes professionnels qu'elle emploie. Comme en témoigne Mireille, la mise en œuvre de cette pratique de manière ponctuelle et en contexte réel a pu servir de point d'appui concret pour la PS lorsque celle-ci devait faire face à des situations spécifiques pour lesquelles elle ne détenait que peu de stratégies d'action ou de savoirs professionnels (Schön, 1994; Sims et al., 2023). D'ailleurs, plusieurs études s'accordent sur le fait que la modélisation des pratiques pédagogiques par les personnes accompagnantes constitue un levier important dans le développement professionnel des novices, puisqu'elle permet de rendre visibles des gestes professionnels et des stratégies d'intervention susceptibles d'être réinvesties dans la pratique (Buysse, 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Sheridan et Nguyen, 2020; Norman et Feiman-Nemser, 2005). Toutefois, une situation où la PS adopte une posture essentiellement réceptive face aux interventions de la PPA et à ce qu'elle lui dicte peut entrer en tension avec les travaux de Desimone et ses collègues (2002), selon lesquels le développement professionnel repose principalement sur un processus d'apprentissage actif. Dans cette perspective, les novices ne devraient pas être considérés comme de simples « récepteurs passifs d'informations » (Desimone et al., 2002, p.101), mais plutôt comme des personnes engagées dans l'action. Bref, la modélisation apparaît comme une pratique utile dans le cadre du stage-emploi, à condition qu'elle soutienne un engagement actif de la PS dans l'appropriation des pratiques recommandées par sa PPA.

Au sein des résultats, nous remarquons la présence de la pratique d'accompagnement visant à fournir des directives claires à la PS lorsqu'elle rencontre des difficultés (T2.P4), ce qui laisse sous-entendre qu'une PS s'est vu offrir cette pratique au cours du stage-emploi. Lorsqu'elle déploie celle-ci, la PPA clarifie les sources des problématiques pour donner des directives cohérentes et adaptées, notamment en illustrant ses propos par des exemples concrets issus de ses expériences. L'émergence de cette pratique peut suggérer que, dans certaines situations jugées plus problématiques ou incertaines, la PPA a estimé pertinent d'adopter une posture plus directive afin d'apporter un soutien immédiat à la PS et ainsi, répondre à ses besoins (Boudreault et Pharand, 2008). Comme le mentionne Manon, cette pratique a été utile pour que sa PPA valide ou invalide ses interventions vis-à-vis différents défis rencontrés, pour ensuite obtenir des

recommandations selon l'expérience de la PPA. En effet, lorsque des difficultés concrètes surviennent dans la pratique, l'apport de repères explicites ou de consignes précises peut contribuer à réduire l'incertitude et à soutenir la prise de décisions pédagogiques (Hairon et al., 2020; Perez-Roux, 2007). Néanmoins, dans les contextes où les PPA sont amenées à porter un regard critique, Desbiens et ses collègues (2009) soulignent qu'il peut arriver que les personnes accompagnantes sur le terrain « reconnaissent se sentir dépourvues quand vient le temps d'apporter de l'aide aux stagiaires pour pallier certaines difficultés précises » (p.16). Cela pourrait s'expliquer entre autres, par le manque de formation des PPA à la supervision pédagogique des PS, celle-ci n'étant pas obligatoire (Pellerin et al., 2020). En ce sens, la faible émergence de cette pratique en poststage, et des pratiques de type 2 en général, questionne l'importance de soutenir davantage le développement de compétences des PPA par une formation à l'accompagnement afin qu'elles se sentent plus outillées devant les demandes de leur PS.

Toujours dans l'accompagnement perçu par les PS lié au type 2, nous relevons la présence de la pratique s'articulant autour des contradictions et incohérences soulignées par la PPA en fonction des interventions de la PS (T2.P7). Cette pratique peut être interprétée comme une manière pour la PPA de soutenir la cohérence de l'agir professionnel de la PS, en l'aidant à aligner ses interventions avec ses objectifs pédagogiques, les besoins des élèves ou les exigences du contexte scolaire. Dans un métier caractérisé par la complexité et la multiplicité des décisions à prendre en situation de « survie professionnelle » (Mukamurera et al., 2019, p.25), cette forme de rétroaction critique, aussi appelée « retour correctif », a pu permettre à la PS de mieux structurer son raisonnement pédagogique et d'ajuster rapidement ses pratiques (Hattie et Timperley, 2007). Cela transparait d'ailleurs dans les propos de Mireille, qui souligne que sa PPA a pu l'amener à confronter ses représentations de l'enseignement avec ses actions concrètes en classe, lui offrant ainsi l'occasion de se réajuster. Malgré le fait que ce genre d'accompagnement puisse s'avérer sensible, puisqu'il implique de porter un regard critique sur la pratique de la PS, cela constitue une étape nécessaire vers le développement professionnel de celle-ci (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Enfin, le fait de relever les incohérences dans l'agir professionnel pourrait potentiellement amener à la décentration de l'action, c'est-à-dire aider la PS à se voir agir autrement, plus particulièrement si la PPA lui permet d'analyser elle-même ses erreurs (Perrenoud, 2003).

Quelques pratiques d'accompagnement de type 2 n'ont pas été mobilisées par les PPA au cours du stage-emploi, selon la perception des PS. C'est le cas pour la pratique visant à expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe (T2.P2), celle qui concerne la vérification de la maîtrise de la PS quant aux activités enseignées (T2.P3), la pratique visant à donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner (T2.P5) et celle qui tend à confronter les perceptions de la PPA avec celles de la PS (T2.P6). L'absence de ces pratiques précises s'aligne intimement avec le contexte du stage-emploi, où les PS et les PPA ont chacune leur propre classe ou tâche. Dans une telle configuration, la PPA dispose généralement d'un accès plus limité au contexte d'enseignement quotidien de la PS, notamment en raison du double rôle de chacune et des responsabilités associées (Gilbert et Dufour, 2024), ce qui peut réduire les occasions d'intervenir de manière directe sur certains aspects de sa pratique. Par exemple, expliquer les caractéristiques du groupe-classe (T2.P2) ou vérifier la maîtrise des activités enseignées (T2.P3) suppose une connaissance fine et régulière du contexte pédagogique dans lequel évolue la PS, ce qui peut être plus difficile à développer lorsque les deux personnes disposent de peu de temps disponible pour se rencontrer et discuter (CSÉ, 2023). D'ailleurs, cette contrainte temporelle se laisse entrevoir dans les propos des personnes participantes, telles que Manon, alors que les horaires de la PS et de la PPA ne concordent pas nécessairement, limitant ainsi la fréquence et la durée des échanges. De plus, l'absence de pratiques visant à donner à la PS des consignes sur la façon d'enseigner (T2.P5) et à confronter les perceptions de la PPA avec celles de la PS (T2.P6) pourrait également s'expliquer par la nature même du stage-emploi, où la relation d'accompagnement repose davantage sur une collaboration entre pairs (ou collègues) que sur une relation hiérarchique ou évaluative stricte, tout comme c'est le cas pour les personnes enseignantes en FP (Gagnon et Rousseau, 2010). Dans ce type de contexte, il est possible que certaines PPA aient hésité à adopter une posture directive au cours du stage-emploi, préférant maintenir une relation de confiance et de soutien avec la PS (Colognesi et al., 2021b).

En définitive, les résultats liés aux pratiques d'accompagnement de type 2 révèlent une présence relativement limitée de pratiques visant à établir un cadre structurant à l'agir des PS. Les quelques pratiques relevées semblent avoir été mobilisées de manière plus ponctuelle, principalement en réponse à des situations spécifiques rencontrées par les PS au cours du stage en emploi.

6.2.3 *Les pratiques reçues de type 3*

Tout comme pour le type 2, les pratiques d'accompagnement liées au type 3 semblent avoir été très peu mobilisées au cours du stage-emploi pour l'ensemble des PS, selon leur perception de l'accompagnement reçu. La distinction entre le type 3 et les deux autres types (1 et 2) relève principalement du fait que l'accompagnement rapporté par les PS s'articule autour d'une seule et unique pratique, soit celle liée au développement de la réflexivité (T3.P3). À titre de rappel, seules deux PS ont témoigné avoir reçu ladite pratique. Anna, qui ne s'attendait pas à recevoir des pratiques de type 3, a mentionné que sa PPA l'a amenée à pousser plus loin ses réflexions, tandis que Mireille a expliqué que sa PPA lui a permis d'appréhender différemment sa gestion de classe, en l'abordant sous un autre angle. Selon Schön (1994) et Perrenoud (2001), la réflexivité est l'une des pierres angulaires à la professionnalisation, mais elle exige un exercice analytique étoffé qui dépasse la simple rétroaction. D'ailleurs, il a été démontré que les PPA maîtrisent peu le soutien à la réflexivité (Baco et al., 2024a). Le fait que peu de pratiques de type 3 aient émergé pourrait signifier que les PPA ne disposent pas toujours du temps (Boulay et al., 2023), des outils ou de la formation nécessaire pour favoriser une démarche réflexive approfondie avec leur PS (Gouin et Hamel, 2022). En effet, le contexte même du stage en emploi, marqué par des contraintes de temps et une charge de travail élevée tant pour la PPA que pour la PS, qui porte aussi le titre de personne enseignante (Gilbert et Dufour, 2024), pourrait contribuer à limiter la mise en œuvre de pratiques réflexives. Ces dernières nécessitent du temps afin de stimuler le questionnement, la prise de distance et la mise en mots du vécu (Deprit et al., 2022; Perrenoud, 2001).

Comme mentionné, la seule pratique ayant émergé des propos quant à l'accompagnement reçu lié au type 3 concerne le développement de la réflexivité (T3.P3). Dans cette perspective, la PPA accompagne la PS en l'aidant à réfléchir en profondeur sur ses expériences ainsi qu'à évaluer elle-même sa pratique professionnelle, par exemple, en utilisant des techniques comme le questionnement. Plusieurs travaux ont d'ailleurs démontré que ce genre de pratique est essentiel au développement du jugement critique de la PS et à sa capacité à résoudre des problèmes, lui permettant de s'engager progressivement dans un processus réflexif continu (Bell et al., 2022; Gervais et al., 2008; Korthagen et Vasalos, 2005; Turton, 2023). Considérant que la réflexivité se développe dans un espace d'ouverture et de dialogue (Miller, 2023), nous pouvons penser que les PS n'ont pas perçu de tels espaces formalisés au cours du stage-emploi ainsi que des

pratiques liées au guidage réflexif (Perrenoud, 2001). D'un autre côté, des études ont démontré que plusieurs personnes en formation privilégient une logique davantage pragmatique, centrée sur l'action et l'efficacité de leur pratique, au détriment d'une logique de réflexion approfondie et ancrée dans l'articulation théorie-pratique (Altet, 2000; Darling-Hammond et al., 2017; Perez-Roux, 2013). Il est donc possible que les PPA aient ajusté leur accompagnement pour répondre à ce besoin qui rejoint surtout les types 1 et 2, c'est-à-dire des interventions plus pratico-pratiques et directement liées aux situations rencontrées par les PS. Malgré tout, le fait que des PPA aient pris des initiatives pour amener leur PS à réfléchir par elles-mêmes, au lieu de leur dire quoi faire, a pu s'avérer opportun pour favoriser l'intériorisation des PS quant à leurs apprentissages et, à terme, la compréhension de leur rôle professionnel (Buysse et Vanhulle, 2009). Il est ainsi possible de croire que cet accompagnement a pu permettre aux PS de s'interroger sur leurs choix, de mieux analyser leurs intentions ainsi que de donner du sens à leur expérience d'enseignement et de formation (Paul, 2020), du moins à certains moments de leur cheminement, comme elles l'ont souligné dans l'entretien poststage.

Deux pratiques de type 3 n'ont pas été rapportées par l'ensemble des PS, soit la pratique liée à l'utilisation d'une figure de style ou des exemples pour illustrer le propos de la PPA (T3.P1) ainsi que celle liée à l'aide à la mise en mots du ressenti de la PS (T3.P2). L'absence de ces pratiques dans les propos des PS pourrait d'abord s'expliquer par le caractère souvent implicite ou informel de ces formes d'accompagnement, qui sont parfois moins visibles ou moins directement identifiables pour les personnes accompagnées (Jorro, 2004). En effet, les exemples par comparaison imagée et l'expression de soi ont pu être utilisés spontanément dans les échanges entre la PPA et la PS sans nécessairement être perçus par cette dernière comme une pratique d'accompagnement à part entière. Dans une autre mesure, il est possible que la démarche réflexive soit perçue par plusieurs PS comme un processus principalement personnel et introspectif (Hanin et Cambier, 2023), ce qui pourrait les amener à ne pas solliciter explicitement ce type d'accompagnement dans leur milieu de pratique. Or, comme le soulignent Baco et ses collègues (2024a), lorsque la réflexivité demeure implicite ou non verbalisée, la PPA dispose de peu de repères pour apprécier la profondeur et la pertinence des analyses réalisées par la PS. Dans un tel contexte, il devient également plus difficile pour la PPA de soutenir ou d'orienter la réflexion de la PS vers de nouvelles pistes d'analyse ou d'action (Wexler, 2020). Il est toutefois possible que certaines PPA n'aient pas eu recours de manière intentionnelle à ce type d'accompagnement, bien qu'il puisse soutenir le

développement professionnel des PS. À titre d'exemple, Manon a indiqué que sa PPA sollicitait peu sa réflexion, privilégiant plutôt une posture directive centrée sur ce qu'il convenait de faire et la manière de procéder. De façon similaire, Judith a expliqué que, compte tenu de la courte durée du stage-emploi et du contexte particulier où la PS et la PPA sont toutes deux surchargées, l'implication de cette dernière dans son processus réflexif a été limitée. Ces discours mettent en évidence que des facteurs tels que la disponibilité et le degré d'implication des PPA peuvent influencer les types de pratiques mobilisées au cours du stage-emploi. Dans cette perspective, il apparaît essentiel de veiller à ce que la réflexivité ne soit pas reléguée au second plan, voire trop « comprimée » (Gagnon et al., 2026), et de privilégier des modalités d'accompagnement permettant de l'intégrer pleinement au cœur du dispositif formation-travail, comme c'est le cas dans les stages traditionnels (Correa Molina et Gervais, 2024; Miller, 2023).

Somme toute, les résultats indiquent que les pratiques d'accompagnement de type 3, centrées sur la mise en sens de l'expérience professionnelle, sont demeurées marginales dans l'accompagnement perçu par les PS au cours du stage-emploi. Bien que certaines traces de soutien à la réflexivité aient été rapportées par les PS, leur faible présence dans les discours tenus porte à croire qu'elles perçoivent peu les occasions de développer leur autoévaluation et leur pensée critique, ou alors, que ces occasions ont été limitées, notamment dû au contexte.

6.3 Lecture transversale de l'analyse comparative : des tensions entre autonomisation, encadrement et réflexivité

L'analyse comparative, que ce soit de manière globale ou individualisée, met en évidence des relations variables entre les pratiques d'accompagnement souhaitées par les PS et celles qu'elles perçoivent avoir reçues. Si certaines attentes des PS trouvent écho dans les pratiques rapportées, d'autres révèlent des décalages, voire des absences perçues, traduisant des écarts entre leur perception de leurs besoins et l'expérience vécue quant à l'accompagnement, marqué par les réalités du milieu de stage-emploi. À cet égard, les pratiques d'accompagnement de type 1 présentent une plus grande cohérence entre les attentes des PS et les pratiques qu'elles perçoivent avoir reçues, alors que les pratiques de types 2 et 3 donnent lieu à des décalages plus marqués entre les attentes initiales et l'accompagnement perçu. La présente section approfondit ces constats afin de dégager ce que l'articulation entre pratiques souhaitées et pratiques perçues permet de comprendre quant à la dynamique d'accompagnement en contexte de stage-emploi. Le

choix d'interpréter conjointement les analyses globale et individualisée vise principalement à éviter les redondances liées aux constats similaires observés chez la majorité des PS. Cette section s'organise encore une fois en fonction des trois types d'accompagnement de l'adaptation de la typologie d'Amamou et al. (2023).

6.3.1 Pratiques souhaitées versus pratiques reçues, pour le type 1

Les pratiques de type 1, qui renvoient à un accompagnement soutenant et centré sur le développement de la PS, se révèlent prédominantes à la fois dans les attentes formulées avant le stage et dans les perceptions des pratiques mises en œuvre par les PPA. D'ailleurs, il est reconnu que l'accompagnement offert aux PS vis-à-vis de leur développement professionnel représente un pilier majeur pour leur formation (Boutet et Villemain, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005). En observant la vue d'ensemble des pratiques issues des propos des PS, il est possible de remarquer que les deux pratiques qui sont les plus récurrentes, autant dans ce qui est souhaité que dans ce qui a été rapporté, sont les suggestions de pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir (T1.P9) et le fait d'offrir à la PS des rétroactions postobservation (T1.P11). Le fait que ces deux pratiques soient les plus récurrentes en préstage et en poststage pourrait suggérer d'une part que les PS valorisent avant tout des repères concrets et opérationnels permettant d'adapter leur pratique rapidement (Hairon et al., 2020; Sheridan et Nguyen, 2020) et, d'autre part, que les PPA s'ajustent en ce sens, soit en adoptant un accompagnement sécurisant centré sur des ajustements effectifs et la réduction de l'incertitude (Jorro, 2013), sans pour autant imposer des façons de faire. Cela serait d'ailleurs cohérent avec les besoins immédiats du terrain chez les personnes enseignantes-étudiantes à la MQ, dont les préoccupations peuvent être liées à la familiarisation du métier, à la pression d'évaluation du stage, aux attentes institutionnelles (université versus milieu scolaire), à la charge émotionnelle et au stress professionnel dû à la difficile conciliation travail-études, etc. (Auclair Tourigny, 2017; Carpentier et al., 2019; Mukamurera et al., 2019). Dans un autre ordre d'idées, la majorité des pratiques qui n'avaient pas été mentionnées dans les attentes d'accompagnement n'ont pas non plus été rapportées dans les perceptions des PS quant à l'accompagnement reçu. La seule exception concerne la pratique visant à accorder de l'importance à ce que la PS ressent (T1.P5), laquelle avait été exprimée comme souhaitée, mais ne semble pas avoir été perçue dans le cadre de l'accompagnement offert durant le stage. Il demeure toutefois possible que cette pratique ait été présente au sein de l'accompagnement offert, sans

avoir été reconnue ou identifiée formellement par les PS, ou bien que la dimension affective ait été moins investie dans les dyades PS-PPA au cours du stage-emploi. Cette situation entrerait alors en tension avec les travaux de Jorro et De Ketele (2013), qui témoignent de l'importance à accorder à la dimension émotionnelle, celle-ci se situant au centre de la relation d'accompagnement et agissant comme moteur à l'engagement professionnel. D'ailleurs, l'un des principaux besoins des PS en stage-emploi relèverait de la sphère affective, liée à la dimension personnelle et psychologique de l'insertion dans la profession (Dufour et Labelle, 2024). Une posture d'accompagnement fluctuante et adaptative, tenant compte des dimensions fondamentales de l'accompagnement, apparaît alors comme la clé de voûte pour répondre aux besoins différenciés de chaque PS (Amamou et al., 2023; Colognesi et al., 2021b; Turton, 2023).

Lorsque nous examinons plus en profondeur les résultats issus de l'analyse comparative, nous constatons une certaine continuité entre les attentes d'accompagnement et ce qui a été perçu comme pratiques d'accompagnement de type 1. En effet, toutes les PS ont reçu en tout point ou en partie les pratiques qu'elles attendaient initialement, et même des pratiques supplémentaires, ce qui suppose une concordance entre les attentes et les perceptions des PS, liées aux pratiques visant à situer celles-ci dans leur développement comme personnes enseignantes. Cette concordance, conjuguée à la forte présence des pratiques de type 1, pourrait indiquer que les PPA ont privilégié un accompagnement centré sur le soutien, plutôt qu'un accompagnement axé sur des pratiques plus directives ou orientées vers la réflexion sur l'expérience, ce qui était d'ailleurs souhaité par les PS. Pourtant, plusieurs études rappellent que le développement professionnel gagne en profondeur lorsque la personne accompagnante adopte une posture de médiation réflexive, permettant à la PS de mettre en relation des éléments à partir de l'expérience vécue pour développer une compréhension cohérente de son rôle et pour mieux s'investir dans sa formation (Beckers, 2012; Buysse et Vanhulle, 2009; Correa Molina et Gervais, 2024; Guillemette et Gauthier, 2008; Perrenoud, 2001). Ce constat peut également être interprété à la lumière des attentes et responsabilités discutées entre les différentes personnes actrices des milieux scolaire et universitaire devant collaborer au cours de la formation pratique (Portelance et al., 2019). En effet, l'adéquation entre les attentes exprimées par les PS et l'accompagnement reçu peut témoigner d'un espace d'expression et d'une bonne communication (Dionne, 2003) dans les dyades PS-PPA, ainsi que du respect des besoins de soutien des novices.

6.3.2 *Pratiques souhaitées versus pratiques reçues, pour le type 2*

Du côté des pratiques d'accompagnement de type 2, qui concernent la structuration de l'agir de la PS, celles-ci apparaissent comme ayant été autant peu souhaitées que peu mobilisées. Bien que des approches d'accompagnement plus encadrantes peuvent être utiles dans différents contextes (ex. : guider une PS qui manque d'initiative) (Martineau et al., 2014; Vandercleyen et al., 2013), il semble que ce type d'accompagnement ait été plus ou moins envisagé dans le stage-emploi des cinq PS participant à l'étude. L'observation de la vue d'ensemble des résultats issus des comparaisons permet d'abord de remarquer des pratiques récurrentes entre les attentes et les perceptions de l'accompagnement reçu, plus précisément la pratique visant à dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés (T2.P4) et celle visant à souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS (T2.P7). Ces pratiques, qui apparaissent à la fois dans les attentes et dans les perceptions, suggèrent que les pratiques de type 2 sont surtout envisagées dans une logique de régulation ponctuelle de l'action (Amamou et al., 2026; Chaubet et al., 2018). Autrement dit, ces interventions semblent être mobilisées principalement lorsque la situation l'exige, par exemple lorsque la PS rencontre un obstacle ou lorsqu'un ajustement apparaît nécessaire dans sa pratique. Dans un second temps, il est possible de constater qu'une pratique non-attendue apparaît dans les résultats en poststage, soit la pratique où la PPA montre à la PS comment enseigner en mettant en scène ses propres interventions (T2.P1). Cette pratique, qui n'avait pas été anticipée en amont du stage, pourrait avoir été mobilisée à la suite d'une situation d'enseignement précise nécessitant une modélisation de la part de la PPA dans l'optique d'illustrer concrètement les gestes professionnels à privilégier (Jorro, 2016). Elle peut également s'inscrire en complémentarité avec d'autres pratiques, par exemple, la PPA pourrait montrer une stratégie d'enseignement en se basant sur ce qu'elle fait dans sa propre classe, après avoir relevé des incohérences dans la pratique de la PS lors d'un enseignement. D'ailleurs, une combinaison de différentes pratiques d'accompagnement permettrait un meilleur ajustement aux besoins des PS (Amamou et al., 2023; Vandercleyen et al., 2013), tout en favorisant la cohabitation de différents styles d'accompagnement chez la personne accompagnante (Brûlé, 1983). Considérant que l'accompagnement trop prescriptif peut être perçu comme étant contraignant quant au besoin de liberté des PS pour expérimenter et façonner leur propre identité professionnelle (Ewing, 2021), la faible valorisation du type 2, à la fois dans les pratiques souhaitées et reçues, pourrait indiquer que les PS et les PPA privilégient une forme

d'accompagnement moins directive de manière générale dans le contexte du stage-emploi. Ces résultats pourraient d'autant plus suggérer que les pratiques de type 2 occupent une place plus circonstancielle que centrale dans l'accompagnement en stage-emploi, c'est-à-dire qu'elles sont mobilisées ponctuellement pour réguler l'action ou clarifier certaines interventions (Vial et Caparros-Mencacci, 2007), mais ne constituent pas le cœur de l'accompagnement offert aux PS.

Les résultats de l'analyse comparative permettent de relever davantage un décalage qu'une continuité entre les attentes d'accompagnement et ce qui a été perçu comme des pratiques d'accompagnement du type 2. En ce sens, l'ensemble des PS perçoit avoir reçu en partie seulement, ou n'a pas reçu du tout, les pratiques anticipées avant le stage-emploi, concernant la structuration de leur agir professionnel. Certaines PS estiment avoir également reçu des pratiques non-attendues. Une exception se dégage concernant Carole qui, dans son cas, ne s'attendait pas à recevoir des pratiques de type 2, ce qui s'est avéré juste (on peut donc en déduire une sorte de continuité). L'inadéquation entre attentes et accompagnement perçu, en considérant la faible présence des pratiques de type 2, pourrait suggérer que les interventions visant à encadrer plus directement l'agir professionnel des PS occupent une place relativement limitée dans l'accompagnement offert durant le stage-emploi. Le fait que les PS qui souhaitaient recevoir des pratiques de type 2 ne les ont pas perçues peut également résulter de visions différentes entre les deux parties ou alors, d'un manque de concertation avant le stage pour que la PS précise ses attentes ou objectifs, et pour que la PPA s'y adapte (Biémar, 2012). Dans une autre veine, il est possible que les PPA privilégient plutôt des formes d'accompagnement moins directives, davantage orientées vers le soutien et la sécurisation (Amamou et al., 2023), ce qui pourrait expliquer que les attentes liées à la structuration de l'agir aient été seulement partiellement rencontrées, ou pas du tout chez certaines PS. Comme mentionné précédemment, le contexte de stage-emploi tendrait à favoriser davantage la mise en place d'un accompagnement moins directif, dans la mesure où les PS sont considérées comme des collègues par les PPA (Gagné et Gagnon, 2022), chacune assumant les responsabilités propres à leur tâche enseignante (CSÉ, 2023). Dans cette optique, les constats quant à la comparaison des pratiques souhaitées et reçues liées au type 2 peuvent refléter une volonté de préserver l'autonomie professionnelle de la PS (Jorro, 2016; Paul, 2020; Vivegnis, 2016), tout en l'encourageant à développer son identité comme personne enseignante.

6.3.3 *Pratiques souhaitées versus pratiques reçues, pour le type 3*

En observant le portrait global des comparaisons pour chaque type d'accompagnement, il apparaît que les pratiques de type 3 ont été les plus faiblement souhaitées et mobilisées selon les perceptions des PS, ces pratiques visant à donner du sens à leur expérience. D'ailleurs, seule une pratique de ce type a émergé des propos des personnes participantes au sein des entretiens préstage et poststage, c'est-à-dire la pratique liée à l'aide au développement de la réflexivité chez la PS (T3.P3). Cependant, la réflexivité, aussi appelée « pratique réflexive », qui relève globalement du fait de réfléchir sur sa pratique et de réinvestir ces réflexions dans des actions concrètes (Chaubet et al., 2019), n'est pas un exercice qui va de soi chez les PS (Hanin et Cambier, 2023). Le fait que les pratiques d'accompagnement de type 3 soient à la fois les moins souhaitées et les moins mobilisées peut ainsi indiquer que ces pratiques occupent une place relativement marginale dans les représentations de l'accompagnement chez les PS ou bien, que ces dernières ne perçoivent ni le sens ni l'importance de l'exercice réflexif (Perez-Roux, 2013). Or, la dimension réflexive dans l'accompagnement serait essentielle à la prise d'autonomie des personnes accompagnées (Colognesi et al., 2021a; Miller, 2023), ainsi qu'à leur émancipation professionnelle (Vivegnis, 2016). De plus, comme mentionné antérieurement, les PS semblent privilégier des formes d'accompagnement plus concrètes, opérationnelles ou directement relatives à l'action pédagogique, soit davantage liées aux types 1 et 2, alors que les préoccupations des novices tendent davantage vers la gestion de classe, la différenciation pédagogique, la socialisation organisationnelle, etc. (Carpentier et al., 2019). Les pratiques plus réflexives, qui demandent du temps, une formation et l'adoption d'une posture spécifique (Gouin et Hamel, 2022), peuvent donc être mises de côté dans ce contexte, ce qui expliquerait le peu de valorisation accordée au type 3, réduisant par la même occasion une possible co-construction au sein du processus d'accompagnement (Monfette et Malo, 2025). Enfin, tel que soutenu précédemment, il n'est pas impossible que certaines pratiques favorisant la mise en sens de l'expérience (résultant du type 3) aient été intégrées implicitement à d'autres formes d'accompagnement, sans être perçues comme des pratiques spécifiques à part entière.

Dans l'analyse comparative des pratiques d'accompagnement attendues et perçues liées au type 3, nous remarquons qu'il y a un décalage entre les perceptions en préstage et en poststage. En effet, alors que certaines PS souhaitaient recevoir une pratique de type 3, cela ne semble pas avoir été perçu au final. L'inverse transparaît également, c'est-à-dire

que les PS qui ne souhaitaient pas recevoir d'accompagnement lié au type 3 en ont finalement bénéficié. Cet écart peut indiquer que les attentes initiales et les besoins de soutien des novices peuvent se transformer au contact de l'expérience concrète (Mukamurera, 2018), mais aussi que l'accompagnement offert par les PPA ne se limite pas aux attentes formulées par les PS (Charlier et Biémar, 2012b). En ce sens, comme le souligne Paul (2009), la personne accompagnante devrait adapter ses interventions selon les situations et initier « une dynamique de changement à partir d'une nécessité externe (décision, orientation, reconversion...) qui mobilise les instances du sujet (besoins, désirs, craintes...) » (p. 101), tout en amenant la personne accompagnée à se questionner. D'autre part, malgré la faible présence des pratiques de type 3, nous remarquons que plusieurs PS ont nommé vouloir recevoir un accompagnement centré sur la réflexivité à un moment ou l'autre de leur stage. Ce constat concorde d'ailleurs avec les résultats de l'étude d'Hanin et Cambier (2023), qui soulignent que les personnes étudiantes finissantes perçoivent la valeur d'un engagement authentique dans l'exercice réflexif, envisagé comme un levier de professionnalisation. En revanche, le fait que ces pratiques souhaitées n'aient pas été perçues chez les PS concernées peut s'expliquer entre autres par le manque de formation des PPA au guidage réflexif ainsi qu'à la maîtrise des différents types d'entretiens pour stimuler la réflexion (Bell et al., 2022; Gremion, 2016). Dans un autre ordre d'idées, le fait que certaines PS n'aient pas exprimé d'attentes à l'égard des pratiques de type 3, mais en aient tout de même perçu, peut laisser penser que les PPA ont jugé pertinent de soutenir le développement de leur posture réflexive, posture qui est souvent mobilisée à un faible niveau chez les personnes en formation (Derobertmasure et al., 2010).

Bien que la même pratique de type 3 ait été à la fois souhaitée et perçue, l'accompagnement offert apparaît peu aligné avec les attentes initiales, dans la mesure où les PS ayant exprimé le désir de réfléchir sur leur expérience n'ont pas bénéficié de telles pratiques, contrairement à celles qui ne l'avaient pas anticipé. Un décalage est donc mis en évidence au sein de la comparaison des pratiques d'accompagnement de type 3.

Somme toute, ces résultats permettent de comprendre l'importance du caractère dynamique et situé de l'accompagnement, dont les modalités se construisent dans l'interaction entre les attentes initiales des PS, les pratiques des personnes accompagnantes et les situations rencontrées en contexte de stage-emploi (Colognesi et al., 2018a; Jorro, 2016; Paul, 2020).

6.4 *Limites et biais de la recherche*

Cette recherche propose une première exploration d'un sujet qui, bien qu'il soulève des enjeux importants, demeure encore peu abordé, soit la perception des PS à la MQ quant aux pratiques d'accompagnement de leur PPA. Il présente les résultats d'une étude exploratoire dont il convient de reconnaître certaines limites et biais potentiels.

Il va sans dire que la nature qualitative des données obtenues exclusivement par les entretiens semi-dirigés et la composition de l'échantillon plus faible ($n = 5$) ne peuvent prétendre à une généralisation des résultats à large échelle. Il convient donc d'interpréter avec nuance les résultats issus de cette recherche, qui se veulent situés et exploratoires. Néanmoins, le fait que deux entretiens semi-dirigés aient été conduits auprès de chaque PS a permis de collecter davantage de données sur la perception des PS quant à l'accompagnement. D'autre part, les cinq personnes participantes proviennent toutes d'un programme de MQES, ce qui limite la transférabilité des résultats à l'ensemble des PS issues des programmes de MQ. Les données de cette recherche ne peuvent porter un regard exhaustif sur la problématique nommée initialement et donc, la prudence dans l'interprétation s'avère de mise.

De plus, du fait que l'échantillon est composé uniquement de PS, il n'est pas possible de statuer quant aux pratiques effectives des PPA, puisque nous n'avons recueilli qu'une seule perspective de la dyade PS-PPA (les perceptions des pratiques par les PS, et non les déclarations ou observations des pratiques). Les résultats témoignent des perceptions et des représentations que se font les PS par rapport à l'accompagnement de leur PPA, sans néanmoins révéler les pratiques réelles de ces dernières, de manière fidèle et exhaustive. Cette limite a toutefois été prise en considération dans l'interprétation des résultats : les pratiques ont été formulées comme des pratiques « perçues comme reçues » et non comme des pratiques observées ou déclarées par les PPA. Le recours à la comparaison entre les attentes initiales et les perceptions exprimées après le stage-emploi permet par ailleurs d'approfondir la compréhension de l'expérience des PS, sans prétendre rendre compte de l'ensemble de la dyade PS-PPA.

Il importe de préciser qu'à certains moments des entretiens, des PS ont tenu un discours « flou » ou peu approfondi, malgré les relances effectuées par la personne ayant mené les entretiens. De ce fait, certaines réponses sont très courtes, ce qui peut nous amener à nous questionner sur le peu de pratiques relevées dans quelques propos ainsi que sur

la perception réelle de ces PS ayant peu approfondi leurs idées. Le manque de connaissances sur le processus de formation pratique, conjugué à l'immersion en emploi, a également pu exercer une influence sur le vocabulaire utilisé et donc, contribué à faire ressortir des pratiques liées à un type plus qu'à un autre. Afin de limiter cette influence dans le processus d'analyse, les pratiques ont été identifiées à partir des unités de sens dégagées des propos des personnes participantes, puis mises en relation avec les types et pratiques d'accompagnement de la typologie. Cette démarche a permis de tenir compte du vocabulaire propre aux PS tout en conservant une cohérence avec le cadre d'analyse retenu. Dans le même esprit, il est à considérer le biais de désirabilité sociale comme ayant pu altérer les propos rapportés par les PS, par peur que leurs perceptions réelles soient jugées ou par volonté à se conformer avec ce qu'elles pensent être la norme dans les attentes d'autrui (Paulhus, 2002).

En somme, ces limites et biais ne peuvent être entièrement écartés compte tenu de la nature exploratoire et qualitative de l'étude. Des précautions ont néanmoins été prises à différentes étapes de la démarche afin d'en limiter les effets sur la qualité des résultats, tel que mentionné précédemment. Sans éliminer les limites inhérentes au devis de recherche, ces précautions contribuent à soutenir la rigueur et la transparence de l'analyse, tout en permettant de circonscrire plus clairement la portée des résultats et des interprétations proposés dans ce mémoire.

7 CONCLUSION

Il importe de rappeler que la recherche réalisée visait à étudier comment les attentes des PS à la MQ quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées se comparent aux pratiques d'accompagnement qu'elles perçoivent avoir reçues de leur PPA au cours du stage-emploi. Plus précisément, dans un premier temps, nous souhaitons brosser un portrait des pratiques souhaitées par les PS en vue de leur stage-emploi, puis, dans un deuxième temps, relever les pratiques d'accompagnement qu'elles perçoivent avoir reçues de la part de leur PPA respective, le tout dans l'optique de mieux définir et comparer leurs perceptions en préstage et en poststage. Pour réaliser cette étude exploratoire, une approche qualitative, de nature descriptive et interprétative, a été privilégiée, celle-ci reposant sur des entretiens semi-dirigés individuels menés auprès de cinq PS à la MQ à deux moments distincts, soit avant et après leur stage-emploi. Les résultats ont été analysés à la lumière de l'adaptation de la typologie d'Amamou et al. (2023). À partir des propos exprimés, nous avons pu mieux saisir les perceptions des PS quant à la réalité du stage en situation d'emploi, contexte où sont conciliées les responsabilités liées à la formation pratique et celles liées à la tâche enseignante, ainsi que du soutien offert. Ces résultats mettent en évidence plusieurs constats importants concernant les attentes et dynamiques d'accompagnement en contexte de stage-emploi, ce qui permet de tirer différentes conclusions.

Ci-après, une synthèse des principaux constats issus des résultats est présentée dans l'optique de faire le point sur l'objectif général et, ainsi, répondre à la question de recherche. Enfin, les apports de la recherche et les perspectives issues de la présente étude sont relevés, permettant de mettre en lumière des pistes de recherche à explorer et des réflexions à approfondir quant au contexte de la formation pratique des PS à la MQ et de l'accompagnement offert.

7.1 *Synthèse et mise en perspective des principaux constats*

Au niveau des pratiques souhaitées, liées au premier objectif, notre recherche a permis de relever que celles-ci sont majoritairement composées de pratiques d'accompagnement de type 1, c'est-à-dire des pratiques visant à amener la PS à se situer dans son développement comme personne enseignante (Amamou et al., 2023). Il est donc possible de croire que les PS souhaitent d'abord un accompagnement qui favorise leur autonomie,

leur progression et leur capacité de jugement, notamment en vue de développer leur identité professionnelle, ce qui tend à s'accorder avec différents travaux sur le sujet (Charlier et Biémar, 2012b; Deprit et al., 2019; Sheridan et Nguyen, 2020; Sydnor et al., 2024). Les suggestions de pistes d'action et des rétroactions contextualisées sur leur pratique forment d'ailleurs les pratiques les plus attendues, ce qui pourrait témoigner d'une volonté à améliorer leurs compétences professionnelles ainsi que leur posture enseignante, mais sans pression ou imposition (Ewing, 2021; Wexler, 2020). À l'inverse, les pratiques de type 2, visant la structuration de l'agir, semblent peu valorisées dans les attentes d'accompagnement des PS, et les pratiques de type 3, permettant d'amener la PS à donner du sens à son expérience, le sont encore moins. Les pratiques plus prescriptives, quoique souhaitées dans certains contextes, sont alors moins prisées, émergeant surtout dans les anticipations vis-à-vis de situations précises, comme par rapport à des difficultés potentielles. Ces résultats suggèrent qu'en amont du stage-emploi, les PS accordent une importance prioritaire à un accompagnement sécurisant et développemental, lequel favorise l'autonomie professionnelle tout en offrant des repères concrets permettant à la PS de bonifier sa pratique enseignante (Colognesi et al., 2021b; Correa Molina et Gervais, 2024; Paul, 2020; Vivegnis, 2016), plutôt que vers un encadrement normatif ou une démarche réflexive approfondie.

En ce qui concerne les pratiques reçues, liées au deuxième objectif, notre recherche a pu éclairer les perceptions des PS quant à l'accompagnement offert au cours du stage-emploi, celui-ci s'articulant encore une fois principalement autour de pratiques de type 1. Les PPA semblent avoir centré leur soutien sur l'établissement d'une relation d'accompagnement positive et le développement de l'autonomie professionnelle des PS (Colognesi et al., 2019a; Paul, 2020), notamment à travers des échanges visant à orienter leur pratique et à augmenter leur confiance professionnelle (Crasson et al., 2024). Les PS rapportent avoir surtout bénéficié de suggestions de pistes d'action et de rétroactions sur leur pratique, ce qui rend compte d'un accompagnement principalement orienté vers l'appui au développement professionnel, la sécurisation de la pratique enseignante et la transmission de savoirs (Deprit et al., 2019; Malo, 2011). Ce constat rejoint d'ailleurs les travaux de Turton (2023) pour qui l'accompagnement (ou le mentorat) permet d'aider les novices à comprendre l'importance d'apprendre à partir de leur pratique, tout en leur fournissant des outils utiles pour analyser leur enseignement et, à terme, faciliter leur insertion dans la profession. Comme pour les pratiques souhaitées, les résultats témoignent d'une faible mobilisation de pratiques issues du type 2, ciblant la structuration

de l'agir, ainsi que celles issues du type 3, permettant de donner du sens à l'expérience de la PS. Ces pratiques plus directives apparaissent beaucoup plus marginales et mobilisées de manière ponctuelle dans une optique de régulation de l'action (Amamou et al., 2026; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que l'accompagnement vécu durant le stage-emploi s'est inscrit davantage dans une logique de soutien et de facilitation du développement professionnel (Paul, 2002) que dans une logique structurante ou réflexive.

Pour ce qui est de la comparaison entre les attentes des PS et leurs perceptions de l'accompagnement offert par leur PPA dans l'ensemble, découlant du troisième objectif, les PPA mobilisent surtout des pratiques de type 1, tel qu'attendu par les PS, dans une optique de soutien proactif au développement des compétences et de l'identité professionnelle (Darling-Hammond et al., 2017). Ce constat rejoint d'ailleurs l'un des résultats de l'étude d'Amamou et al. (2025), lequel indique une préférence des PS pour un accompagnement centré sur le développement professionnel, au détriment de pratiques plus directives. La prédominance du type 1 observée contraste avec le peu de pratiques relevées pour les types 2 et 3, ce qui met en évidence la nécessité de miser sur une relation sécurisante (Colognesi et al., 2018a) et d'établir un accompagnement ancré dans les besoins différenciés des PS, surtout celles ayant des profils atypiques, comme dans le cas de la MQ (CSÉ, 2023). Plusieurs travaux abondent en ce sens et montrent que l'accompagnement des novices vise avant tout à soutenir leur insertion professionnelle et à répondre à leurs préoccupations immédiates (Ingersoll et Strong, 2011; Mukamurera et al., 2019; Norman et Feiman-Nemser, 2005), mais également à atténuer le sentiment d'isolement et à favoriser le développement progressif de leurs compétences dans un environnement sécurisant (De Stercke et al., 2010; Gervais et Desrosiers, 2005; Hobson et al., 2009; Vandercleyen et Boudreau, 2022). Dans cette perspective, les pratiques d'accompagnement centrées sur l'écoute, les conseils, les rétroactions formatives et la reconnaissance des acquis contribuent à soutenir les novices dans la compréhension et l'appropriation de leur rôle professionnel (Ewing, 2021). D'ailleurs, l'une des mesures de soutien les plus aidantes selon les personnes enseignantes débutantes serait le mentorat, permettant à celles-ci de bénéficier de conseils, de matériel pédagogique et d'une oreille attentive vis-à-vis des émotions vécues (Carpentier et al., 2020). La personne accompagnante (ou la personne mentore) serait donc estimée comme une personne-ressource essentielle sur laquelle s'appuyer (Ewing, 2021). Considérant le contexte particulier de la PS en stage-emploi qui possède une

pleine autonomie et qui est soutenue par une PPA (donc, un ou une collègue), l'accompagnement offert pourrait davantage s'apparenter à une activité mentorale (Gagné et Gagnon, 2022), qu'à un accompagnement dit « traditionnel ». Ce type de soutien serait alors essentiel, tant sur le plan professionnel (acquisition de savoirs et compétences, développement de la posture enseignante, intégration dans le milieu scolaire, etc.), que sur le plan personnel (aspects émotionnels, affectifs, relationnels, etc.) (Mukamurera et Fontaine, 2017; Turton, 2023).

D'autre part, bien que les pratiques d'accompagnement de type 1 émergent de façon majoritaire dans les attentes et l'accompagnement perçu, les résultats révèlent une tension entre le besoin d'un cadre structurant et le désir d'autonomie professionnelle. Cette tension est entre autres documentée par Matteï-Mieusset (2013), alors que plusieurs dilemmes se glissent au sein de la démarche d'accompagnement en fonction du style adopté par la personne formatrice de terrain (ex. : imposer un cadre/guider ou laisser le libre choix; intervenir/faire pour ou s'effacer/laisser faire; etc.). Le défi pour la PPA consiste alors à maintenir un équilibre dans ses interventions, en veillant à ne pas adopter une posture trop envahissante ni trop distante (Jorro, 2012). Le fait que plus de pratiques de types 2 (lié à la structuration de l'agir) et 3 (lié à la mise en sens de l'expérience) étaient souhaitées comparativement aux pratiques reçues pour ces mêmes types soutient l'idée que les PS pensaient avoir besoin de plus d'opportunités pour réfléchir et apprendre de leurs expériences, positives ou négatives, en étant guidées, plutôt que seulement encouragées (Stanulis et al., 2019). Ce constat nous a par ailleurs conduits à observer que l'analyse comparative entre les pratiques d'accompagnement attendues et celles perçues par les PS met en évidence des relations variables, oscillant entre continuité et décalage. En effet, les pratiques de type 1, transparaissant surtout par les suggestions de pistes d'action et les rétroactions postobservation, révèlent une continuité entre attentes et pratiques reçues, ce qui suggère que les PPA ont privilégié des formes d'accompagnement soutenantes et ajustées aux besoins immédiats des novices, notamment dans un contexte marqué par la charge de travail, les exigences institutionnelles et les défis liés à l'entrée dans la profession (Gingras et Mukamurera, 2008; Tardif, 2013). À l'inverse, les résultats liés aux pratiques de type 2 révèlent davantage un décalage qu'une continuité entre ce qui était souhaité et ce qui a été vécu, selon la perception des PS, ces pratiques apparaissant surtout être mobilisées de manière ponctuelle pour réguler certaines situations ou clarifier des interventions (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Il en va de même pour les pratiques de type 3, orientées vers le soutien

à la réflexivité, alors que certaines PS qui souhaitent ce type d'accompagnement ne l'ont pas perçu, tandis que d'autres en ont bénéficié sans l'avoir explicitement anticipé. Malgré une continuité apparente entre plusieurs pratiques souhaitées et celles rapportées comme reçues par les PS, comment expliquer la présence de certains décalages entre attentes et perceptions au sein de chacun des types d'accompagnement? Ce questionnement peut être éclairé et justifié en fonction de différentes avenues possibles.

Les différences observées dans l'analyse comparative pourraient, entre autres, s'expliquer par le fait que ces PS, qui sont également des personnes enseignantes sans brevet, ne savent pas toujours identifier leurs besoins d'accompagnement ou de formation (Dufour et al., 2023). Il est aussi possible de penser que plusieurs pratiques sont absentes des discours des PS dû à une représentation floue et intuitive de ce que représente l'accompagnement (Paul, 2004). Ces dernières ne sont alors pas nécessairement en mesure de reconnaître en totalité les pratiques vécues lors du stage, ou alors, elles ne possèdent pas les repères nécessaires pour les verbaliser concrètement (Jorro, 2012). Les écarts observés pourraient aussi s'expliquer par le fait que le contexte même du stage-emploi, où deux rôles sont joués simultanément, amène les PS à solliciter un accompagnement plus directif lorsqu'elles vivent des situations éprouvantes, celles-ci ne maîtrisant pas encore toutes les sphères de la profession et n'ayant pas encore une représentation claire de leur identité de personne enseignante (CSÉ, 2023; Correa Molina et Gervais, 2008), alors qu'un accompagnement moins contraignant est prisé de manière générale, au quotidien. En effet, il est possible que les besoins réels des PS, lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés, diffèrent de leurs besoins perçus en amont du stage puisque, dans l'action, les PS peuvent rechercher davantage de repères concrets et immédiats que ce qu'elles anticipaient initialement (Feiman-Nemser, 2001; Perez-Roux, 2007). Dans une autre veine, il est possible que les attentes des PS aient pu évoluer selon les défis rencontrés, le niveau de confiance ressenti et les compétences déjà consolidées (Colognesi et al., 2021b). Les attentes initiales et les besoins de soutien peuvent alors fluctuer au contact de l'expérience professionnelle, mais il est également possible que les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par les PPA ne se limitent pas qu'aux attentes formulées par les PS. Comme proposé dans les travaux de Paul (2012; 2020), les modalités d'accompagnement se construisent dans la rencontre entre les acteurs et actrices, leurs besoins et le contexte, autrement dit, dans l'interaction entre les attentes des PS, les pratiques des personnes accompagnantes et les réalités du contexte de formation pratique et de travail. Ce constat laisse entrevoir que l'accompagnement doit

rester évolutif et adaptatif, afin d'ajuster le niveau de directivité en fonction du moment, du contexte, du degré d'autonomie et des besoins de la PS (Amamou et al., 2023; Charlier et Biémar, 2012a; Colognesi et al., 2019a; Paul, 2020; Vivegnis, 2019). Tel que le souligne Vivegnis (2020), la personne accompagnante doit « effectivement “savoir-agir” avec flexibilité dans des situations lui demandant de “faire avec”, en s’adaptant au contexte, à l’accompagné et à ses besoins » (p. 2), ce qui rejoint l'importance du caractère dynamique, situé et différencié de l'accompagnement (Paul, 2009), capable de soutenir la PS dans son développement professionnel (Feiman-Nemser, 2001).

En résumé, l'ajustement de l'accompagnement gagne à s'effectuer en réponse aux attentes de la personne accompagnée, mais également en fonction de ses compétences, de ses expériences et de ses préoccupations spécifiques, plus particulièrement dans le contexte de stage-emploi où les PS possèdent déjà un certain bagage d'expériences (CSÉ, 2023) ainsi qu'un double statut (Gagné et al., 2024b). Les résultats de cette recherche permettent également de nuancer une conception de l'accompagnement qui oppose les postures directive et non directive. Selon les besoins de la PS et le contexte dans lequel elle se trouve, des pratiques plus encadrantes de la PAA peuvent ponctuellement s'articuler à des pratiques favorisant son autonomie, par exemple. Les résultats suggèrent donc que la pertinence d'une pratique d'accompagnement repose moins sur son caractère intrinsèquement directif ou non directif que sur son adéquation avec les besoins, les caractéristiques et l'évolution de la personne accompagnée. Cependant, même si cet accompagnement différencié est souhaitable (CSÉ, 2023; Monfette et Côté-Piché, 2025), il est nécessaire que les conditions de la formation pratique en situation d'emploi soient adaptées en conséquence et offre l'espace nécessaire à sa mise en œuvre (libérations, charge allégée des travaux universitaires, modalités de soutien diversifiées, etc.).

7.2 *Apports de la recherche*

Malgré l'importance croissante des stages en emploi dans plusieurs programmes de MQ au Québec, les connaissances scientifiques portant sur les dynamiques d'accompagnement propres à ce contexte demeurent limitées. À notre connaissance, aucune étude ne s'est spécifiquement intéressée à la manière dont les PS à la MQ en situation d'emploi perçoivent l'accompagnement offert et si celui-ci correspond à leurs attentes initiales. En donnant la parole à ces PS, cette recherche permet de mieux comprendre comment elles conçoivent leurs besoins d'accompagnement, mais

également comment elles perçoivent les pratiques d'accompagnement offertes par la PPA sur le terrain. Le point de vue des PS est d'ailleurs un indicateur essentiel de la qualité de la formation pratique et du processus de professionnalisation (Araújo-Oliveira et al., 2024; Caron et Portelance, 2017; Carpentier et al., 2019). Dans cette perspective, il est possible de mieux saisir la pertinence de cette recherche, laquelle présente différentes retombées sur les plans scientifique, professionnel et social.

De prime abord, sur le plan scientifique, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en ce qui a trait au contexte singulier et encore peu documenté des stages en emploi dans les programmes de MQ, mais également en ce qui concerne les pratiques d'accompagnement qui s'y déploient. En s'appuyant sur le point de vue des PS à la MQ, l'étude a notamment permis de documenter les pratiques d'accompagnement des PPA et de montrer que celles-ci s'orientent principalement vers le soutien au développement professionnel, plutôt que vers le développement explicite de l'agir enseignant ou de la réflexivité. Par ailleurs, la démarche comparative (Smelser, 2003) entre attentes et pratiques reçues en partant de la perception des PS constitue une originalité méthodologique, car les études se limitent pour la plupart à documenter les pratiques déclarées par les personnes accompagnantes. En mobilisant une analyse de contenu selon les types d'accompagnement, cette étude permet une compréhension plus nuancée des attentes quant aux pratiques d'accompagnement, avant le stage-emploi, et des perceptions quant aux pratiques reçues, en cohérence avec le contexte réel des personnes participantes (Savoie-Zajc, 2018).

Sur le plan professionnel, les résultats de notre étude mettent en évidence la nécessité de penser l'accompagnement des PS en situation d'emploi à partir des caractéristiques particulières de leur parcours et de leur contexte de formation. Les pratiques d'accompagnement ne semblent ainsi pas pouvoir être envisagées selon une approche uniforme : elles gagneraient plutôt à être ajustées en fonction des besoins de la PS, de son niveau d'autonomie et de l'évolution de son cheminement professionnel, ce qui converge vers la documentation sur le sujet (Amamou et al., 2023; Colognesi et al., 2021; Paul, 2020). En ce sens, les résultats soulignent l'importance d'une formation des PPA davantage focalisée sur le développement de pratiques d'accompagnement mieux adaptées aux besoins des PS et aux réalités de leur contexte. La capacité des PPA à moduler leurs pratiques d'accompagnement pourrait donc plus largement avoir des retombées sur le soutien offert lors de l'insertion professionnelle des PS en situation

d'emploi, et par la même occasion, influencer non seulement leur bien-être (Goyette, 2019) en milieu de travail-formation, mais également leur persévérance dans la profession (Pressley et al., 2026). En effet, l'accompagnement offert aux PS pourrait amener ces dernières à être plus motivées à persévérer dans leur cheminement (Amamou, 2022). D'un autre côté, des retombées sont envisageables dans l'offre et la structure de la formation pratique offerte aux PS dans les programmes d'enseignement, particulièrement à la MQ. Dans cette optique, nos résultats invitent à une meilleure prise en considération du bagage et des compétences des PS (Dufour et al., 2023), ce qui permettrait d'ajuster plus adéquatement les attentes institutionnelles. D'ailleurs, des travaux menés par le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (CREBE) au Québec ont permis de mettre en lumière un manque d'adéquation entre les besoins liés à la formation pratique et les voies actuelles de formation à l'enseignement, dont la MQ (CSÉ, 2023; Forget-Dubois, 2024). En mettant en perspective les pratiques d'accompagnement souhaitées avec celles perçues par les PS, différentes pistes peuvent être relever dans l'optique d'orienter la formation des PPA et renforcer la cohérence entre les visées de la formation universitaire et la réalité du terrain. Ces pistes seront présentées la section suivante, soit « 7.3. Perspectives issues de la recherche ».

Sur le plan social, cette recherche s'inscrit dans le contexte plus large de la pénurie de personnel enseignant et de la diversité des parcours de formation à l'enseignement. Les résultats permettent de porter une attention particulière aux conditions d'accompagnement offertes aux personnes qui doivent simultanément répondre aux exigences d'un emploi et à celles d'un parcours de formation (CSÉ, 2023). Une meilleure compréhension de l'accompagnement des personnes en formation peut contribuer à soutenir leur entrée dans la profession, notamment par l'amélioration des dispositifs d'accompagnement, ce qui, à plus long terme, pourrait contribuer à la rétention du personnel enseignant et, par le fait même, participer à atténuer la pénurie de main-d'œuvre enseignante qui sévit présentement au Québec (OCDE, 2022). Cette amélioration pourrait aussi bénéficier, plus indirectement, à la qualité de l'éducation offerte, en soutenant entre autres des conditions d'apprentissage plus stables pour les élèves, lesquelles sont actuellement fragilisées par les départs de personnes enseignantes d'expérience (Desmeules et al., 2017; Karsenti, 2017). Dans une autre perspective, les cinq PS interrogées dans le cadre de notre recherche ont été amenées à développer leur réflexion en élaborant leurs propos vis-à-vis des pratiques souhaitées et reçues de la part de leur PPA. Cela a pu leur permettre de mieux comprendre leurs

besoins en termes d'accompagnement et d'avoir une meilleure représentation du soutien souhaité versus celui qui leur est accordé.

En fin de compte, cette recherche, et le présent mémoire qui en découle, s'inscrit comme une étape initiale vers une meilleure compréhension des pratiques d'accompagnement souhaitées et perçues par les PS à la MQ en stage en situation d'emploi, permettant également de mieux comprendre la variété des besoins des personnes enseignantes-étudiantes dans un contexte de formation pratique. Nous estimons que ces premiers constats ouvriront la voie à des recherches futures sur le sujet, dont certaines pistes sont suggérées subséquemment, et contribueront à nourrir la réflexion sur la formation en milieu de pratique, de même que sur la préparation des personnes accompagnantes de PS, plus particulièrement les PPA qui doivent s'adapter au contexte grandissant et particulier du stage-emploi.

7.3 Perspectives issues de la recherche

Cette recherche exploratoire contribue à enrichir la compréhension de l'accompagnement en contexte de stage en emploi, particulièrement pour les personnes enseignantes en formation inscrites dans des parcours atypiques comme la MQ. Elle met en lumière l'importance d'un accompagnement évolutif et différencié, capable de conjuguer soutien, structuration et réflexivité, oscillant entre pratiques non-directives et celles plus prescriptives, à l'égard des besoins des personnes accompagnées. Nos résultats invitent à la réflexion et à poursuivre les travaux de recherche portant sur la formation pratique et le soutien des personnes accompagnantes directement dans le milieu, afin de favoriser un accompagnement pouvant soutenir à la fois l'action professionnelle et la réflexion sur la pratique qui semble, par notre recherche, être moins mobilisées.

Dans la mesure où les résultats reposent uniquement sur les perceptions rapportées des PS, de futures recherches pourraient permettre d'explorer les perceptions des personnes accompagnantes elles-mêmes, soit en examinant plus finement les dynamiques (relationnelle, situationnelle, temporelle ou opérationnelle) qui s'installent au sein des dyades d'accompagnement (Paul, 2020). Par exemple, l'enregistrement d'entretiens postobservation et de moments de discussion liés au déroulement du stage-emploi pourrait permettre de documenter les pratiques d'accompagnement des PPA dans de tels moments d'échange. La triangulation de données provenant de différents points de vue favoriserait une compréhension plus riche et profonde du phénomène étudié (Dahl et al.,

2020), notamment vis-à-vis de l'accompagnement offert lors d'un stage-emploi à la MQ. Le point de vue des PS quant au soutien apporté par la personne superviseure de stage, qui constitue la troisième personne actrice de la triade d'accompagnement (Rivard et al., 2009), aurait également avantage à être exploré dans le contexte de stage en situation d'emploi où les rôles peuvent être redéfinis, notamment en ce qui concerne le jugement d'évaluation (Desmeules et al., 2025). En ce sens, il serait possible d'effectuer le même genre d'entretiens que ceux réalisés dans le cadre de notre étude, mais en orientant spécifiquement les questions sur les pratiques de la personne superviseure, selon la perception des PS. L'enregistrement des rencontres tripartites serait également une piste à explorer pour étudier la triade dans son ensemble et les pratiques effectives de chaque membre, tout en permettant de mieux saisir les interactions et influences entre chacun via une approche « dialogique » (Bronckart, 2022).

Dans une autre perspective, considérant que la formation des personnes enseignantes associées n'est pas obligatoire au Québec (Pellerin et al., 2020), nous recommandons qu'elle fasse l'objet d'une valorisation accrue et d'une formalisation plus soutenue par les milieux de formation, notamment par sa considération comme un domaine prioritaire, tel que le suggèrent plusieurs travaux (CSÉ, 2023; Hobson et al., 2009; Pellerin et al., 2025; Portelance et al., 2008; Vivegnis, 2021). Une attention particulière pourrait être portée à cette formation en vue d'outiller les PPA au soutien à l'exercice réflexif, reconnu comme étant primordial au développement de la pratique de la PS et de son jugement critique (Guillemette et Gauthier, 2008; Miller, 2023; Perrenoud, 2001). Ainsi, la formation des personnes accompagnantes au guidage réflexif serait bénéfique pour leur permettre de mieux soutenir les PS dans leur réflexivité, en plus de prendre du recul sur leur propre pratique comme PPA (Baco et al., 2024b; Correa Molina et Gervais, 2024). Comme le soutiennent différents travaux, l'adoption d'une posture réflexive par la personne accompagnante pourrait également favoriser l'agentivité et l'autonomie professionnelle des PS qui seront amenées à s'autoévaluer, à prendre des décisions professionnelles éclairées et à réguler leur agir enseignant (Altet, 2013; Bell et al., 2022; Hairon et al., 2020). La reconnaissance de l'accompagnement comme compétence à développer par les PPA, distinctement des compétences liées à l'enseignement, par exemple, permettraient de légitimer davantage le rôle des PPA au sein de la formation initiale (Perez-Roux, 2016) ainsi que les responsabilités majeures qu'elles doivent assumer (Portelance, 2009). En effet, il ne suffit pas seulement de « prendre » le rôle de personne accompagnante, mais surtout « d'apprendre » ce rôle en se forgeant des référents divers

(Gagné et St-Jean, 2024) pour être en mesure de l'assumer pleinement. La professionnalisation de l'accompagnement permettrait aux PPA de développer leurs propres compétences, ancrées notamment dans le soutien à l'autre et dans la collaboration (Gervais et Desrosiers, 2005), mais également d'approfondir les pratiques plus réflexives, dialogiques et émancipatrices (Boutet et Villemin, 2014; Turton, 2023). La mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnel axé sur le développement des compétences des personnes formatrices de terrain serait également souhaitable, comme le mentionnent Pellerin et ses collègues (2020).

Une autre recommandation, cette fois pour la formation des PS en stage-emploi, serait d'outiller systématiquement ces dernières à l'aide de dispositifs structurants (ex. : grilles critériées, journaux réflexifs, diagrammes, portfolio, etc.) qui pourraient favoriser leur autoévaluation et leur autonomie professionnelle (Deprit et al., 2022), voire leur émancipation professionnelle (Vivegnis, 2016). En effet, l'utilisation de ce genre d'outils permettrait au novice d'adopter une posture de distanciation « afin d'accéder à la pratique en elle-même, de la remettre objectivement en question et de la réguler » (Hanin et Cambier, 2023, p. 701), ce qui semble nécessaire au sein du stage en situation d'emploi, où la PS doit développer un certain degré d'autonomie plus rapidement qu'en stage « traditionnel » (CSÉ, 2023). La mise en place de groupes de codéveloppement professionnel auprès des personnes enseignantes-étudiantes serait également une avenue prometteuse pour leur amélioration en tant que professionnel ou professionnelle ainsi que pour l'aide à la résolution de problème, en communauté de pratique (Gagné et al., 2024b). En ce qui concerne le contexte de stage en situation d'emploi, nos résultats invitent également à repenser les logiques de l'accompagnement, par exemple, en adoptant des attentes réalistes vis-à-vis du soutien offert par la PPA qui a une tâche pleine, mais aussi en variant ses modalités de mise en œuvre (ex. : modelage, coenseignement, etc.) (Gagnon et al., 2026). Différents éléments pourraient être mis en place afin de faciliter les conditions d'accompagnement, par exemple, des moments de libérations permettant à la PPA et à la PS de se rencontrer pour discuter ou faire de l'observation (Monfette et Côté-Piché, 2025). À cet égard, il importe également de redéfinir les rôles de chaque personne impliquée au sein du stage-emploi, notamment afin de favoriser l'émergence d'une véritable culture d'accompagnement partagée (Tabacchi, 2026).

En plus des types d'accompagnement relevés dans la typologie adaptée d'Amamou et al. (2023), il serait intéressant d'analyser l'expression de la posture de facilitation culturelle⁸ (Vivegnis, 2016) chez les PPA via les pratiques d'accompagnement associées, notamment par l'entremise d'une analyse de discussions enregistrées entre la PPA et la PS en début de stage-emploi. Par des entretiens individuels, il serait également possible de mieux saisir les retombées de ce genre de pratiques dans les perceptions des PS quant à leur socialisation organisationnelle qui, dans ce contexte, conjugue deux rôles (personne enseignante et étudiante) à l'intégration au métier. Cette piste prend appui sur une étude (Brault-Labbé, 2015) qui rapporte que la socialisation organisationnelle soulève de nombreux enjeux et que ces derniers sont associés à un sentiment de bien-être plus faible ainsi qu'à des difficultés d'engagement dans la profession chez les novices. Une autre perspective envisagée, ciblant le plan méthodologique, serait d'effectuer cette recherche auprès d'un plus grand nombre de PS issues de programmes de MQ, mais également d'étendre l'étude aux personnes évoluant au sein d'un programme de DESS qualifiant en enseignement ayant accès au stage probatoire (Gouvernement du Québec, 2025). Leurs attentes et leurs perceptions du soutien offert pourraient fournir un meilleur éclairage quant au rôle de l'accompagnement, alors que la multiplicité des voies d'accès au brevet d'enseignement donne de plus en plus lieu à l'émergence de contextes particuliers (CSÉ, 2023). À ce propos, considérant que les besoins de soutien liés à l'insertion professionnelle sont présents avant même la certification, il serait intéressant d'explorer plus largement les formes d'accompagnement offertes aux personnes enseignantes en formation qui occupent déjà une fonction d'enseignement dû à leur double rôle (Gilbert et Dufour, 2024). Une telle démarche permettrait notamment de mieux comprendre comment les dispositifs de formation pratique et les structures institutionnelles contribuent à soutenir le développement professionnel de ces personnes, tout en tenant compte des contraintes particulières associées à la conciliation entre responsabilités professionnelles et exigences universitaires. Bref, une meilleure compréhension des dynamiques d'accompagnement propres au contexte de travail-formation pourrait ainsi contribuer à l'adaptation de l'encadrement dédié aux personnes enseignantes en formation, afin de favoriser leur développement professionnel, leur bien-

⁸ La posture de facilitation culturelle peut faire référence à une PPA qui aide une PS à comprendre le contexte de l'école et de la culture environnante, qui lui donne des ressources pour fonctionner dans le milieu, qui lui explique des pratiques ou politiques scolaires, etc. (Vivegnis, 2016).

être au travail (Carpentier et al., 2019; Goyette, 2019; Turton, 2023) et, ultimement, la qualité de l'enseignement offert aux élèves (Institut du Québec, 2019).

ANNEXE A – DESCRIPTION DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Type de pratique (T)	Pratiques d'accompagnement (P)	Description
T1. Type 1 : Amener la PS à se situer par rapport à son développement comme personne enseignante	T1.P1. Encourager la PS à donner son point de vue. (ND)	La PPA encourage la PS à partager son opinion, à dire ce qu'elle pense vis-à-vis différents éléments, différentes situations, que ce soit par rapport à un pilotage d'activité, ses interventions, ses stratégies, ses futures démarches, etc.
	T1.P2. Aider la PS à communiquer clairement ses idées. (D)	La PPA invite la PS à expliciter ses idées et à clarifier sa pensée en posant des questions de clarification, en mettant des mots sur celle-ci, etc. La PPA aide la PS à structurer ses propos pour aboutir à une idée claire et bien définie (mettre de l'ordre dans les idées – avoir une meilleure communication).
	T1.P3. Appuyer la PS dans ses initiatives. (ND)	La PPA appuie la PS dans ses choix et valorise/félicite les initiatives prises. Elle souligne les bons coups de la PS en référant à des interventions réalisées ou à des idées d'interventions à mettre en œuvre. La PPA soutient la PS dans le développement de sa pratique enseignante et dans ses efforts.
	T1.P4. Accorder de l'importance au vécu de la PS (ND) : a. Personnel b. Professionnel	a. La PPA s'intéresse au vécu personnel de la PS, comme sa vie en général, ses motivations et sa manière de concilier son stage avec le reste de ses activités. La PPA prend en compte ce vécu et s'adapte en conséquence.
		b. La PPA s'intéresse au vécu professionnel de la PS, comme ses expériences professionnelles passées et ses formations. La PPA prend en compte ce vécu et s'adapte en conséquence.
	T1.P5. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent. (ND)	La PPA accorde de l'attention aux émotions ressenties par la PS. Elle adopte une attitude d'ouverture et encourage un dialogue sincère, sans jugement ni préjugé envers la PS.

	T1.P6. Tenir compte du point de vue de la PS. (SD)	La PPA demeure réceptive aux opinions et aux suggestions de la PS. Lorsque la PS expose son point de vue et exprime ses idées, la PPA en tient compte.
	T1.P7. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement. (ND)	La PPA offre à la PS des occasions d'apprentissage ainsi que la liberté d'expérimenter sur les plans pédagogique et didactique afin qu'elle puisse développer son identité professionnelle. La PPA encourage la prise de risques raisonnables et les essais dans l'intention que la PS développe son propre style d'enseignement.
	T1.P8. Accueillir les difficultés de la PS et les recadrer. (SD)	La PPA déploie une attention particulière et une écoute active lorsque la PS expose ses difficultés, ses défis et ses appréhensions au fil du stage. La PPA accueille, avec empathie et ouverture, les problématiques vécues par la PS, et est en mesure d'intervenir pour rassurer, légitimer ou dédramatiser celles-ci (amener la PS à donner un sens différent à l'expérience difficile).
	T1.P9. Suggérer des pistes d'action quant à la façon d'enseigner ou d'intervenir. (SD)	La PPA offre des idées, des conseils et des outils à la PS pour l'appuyer dans l'exercice professionnel et la soutenir dans le développement de ses compétences. La PPA peut également proposer des pistes de solution et évoquer des possibilités ou des suggestions. Toutefois, le stagiaire est libre d'en disposer comme il le veut.
	T1.P10. Observer la pratique professionnelle de la PS. (ND)	La PPA porte un regard attentif et analytique sur les gestes professionnels posés par la PS dans le cadre d'une situation pédagogique. Par l'observation, la PPA est en mesure d'évaluer l'agir professionnel de la PS ainsi que de situer la progression de son développement des compétences nécessaires à l'exercice de la profession. L'observation peut se faire selon différentes modalités et à l'aide de différents outils (par exemple, une grille ou des notes).
	T1.P11. Offrir à la PS des rétroactions postobservation. (SD)	À la suite d'une observation (formelle ou informelle), la PPA offre à la PS des rétroactions ciblées, ancrées dans des pratiques observées et appuyées sur les compétences attendues. Cet échange vise à soutenir le développement professionnel de la PS en lui proposant un retour constructif et adapté. Les rétroactions peuvent notamment être transmises via une rencontre individuelle et par des commentaires écrits.

	T1.P12. Être disponible pour la PS (prendre le temps). (ND)	La PPA est en mesure de consacrer du temps et de l'attention à la PS, en se montrant disponible pour elle. La PPA est accessible, à l'écoute des besoins de la PS et disposée à intervenir de manière régulière et ajustée tout au long du stage. Cela réfère globalement à sa capacité à dégager du temps pour l'accompagnement.
T2. Type 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS	T2.P1. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PPA) propres interventions. (SD)	La PPA explicite et modélise différentes interventions ou pratiques d'enseignement en faisant référence aux gestes professionnels qu'elle emploie. La PPA justifie ses directives ou recommandations en fonction de différentes situations ou cas de figure.
	T2.P2. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe. (D)	La PPA fournit à la PS un portrait du groupe-classe, en soulignant les particularités individuelles et collectives (besoins d'apprentissage, dynamiques, comportements, etc.). Elle explique comment, de son point de vue, ces caractéristiques influencent le climat de la classe et les choix pédagogiques, justifiant ainsi certains comportements d'élèves ou des interventions à privilégier.
	T2.P3. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées. (D)	La PPA s'assure que les contenus et les savoirs enseignés par la PS sont cohérents avec les intentions pédagogiques d'une activité d'enseignement-apprentissage. La PPA vérifie dans quelle mesure la PS détient les savoirs, savoir-faire et savoir-être appropriés pour enseigner la matière ciblée et atteindre les objectifs d'apprentissage visés. La PPA peut demander à examiner les planifications produites par la PS et peut suggérer, voire imposer des corrections, des amendements.
	T2.P4. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés. (D)	La PPA fournit des directives claires quant à la façon d'agir vis-à-vis des difficultés rencontrées par la PS, notamment en illustrant ses propos par des exemples concrets issus de ses expériences. La PPA clarifie les sources des problématiques pour donner des directives cohérentes et adaptées (par exemple, comment procéder pour résoudre telle situation). Devant une PS qui peut lui sembler manquer d'initiative, ne pas voir ce qui est à faire, elle peut lui prescrire des pratiques, des manières de faire, des tâches (p. ex. planifier d'avance).

	T2.P5. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner. (D)	La PPA donne à la PS des consignes précises sur les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre et la façon de le faire correctement de son point de vue. Cela inclut des indications (directives) spécifiques sur les stratégies d'enseignement à adopter. L'objectif est d'encadrer étroitement la PS afin qu'elle intègre et applique les méthodes proposées par la PPA dans sa pratique professionnelle. La PPA dicte donc l'agir de la PS dans un rapport normatif et autoritaire.
	T2.P6. La PPA confronte ses perceptions avec celles de la PS. (SD)	La PPA compare ses propres perceptions d'une situation observée en classe avec celles de la PS. Il y a constat d'une opposition (écart) dans les perceptions des deux parties. La PPA souhaite amener la PS à voir les choses conformément à sa manière (ce n'est pas une confrontation bienveillante).
	T2.P7. Souligner les contradictions et les incohérences dans les interventions de la PS. (SD)	La PPA souligne les contradictions dans ce que la PS dit ou fait. Elle verbalise ses observations en identifiant les incohérences apparentes dans les interventions de la PS. La PPA identifie ce qui doit être amélioré et ce qui peut être évité à l'avenir : elle porte un jugement critique sur l'efficacité des interventions.
T3. Type 3 : Amener la PS à donner du sens à son expérience	T3.P1. Utiliser une figure de style ou des exemples pour illustrer son (la PPA) propos. (D)	La PPA utilise une figure de style (analogie, métaphore, etc.) ou des exemples afin de faciliter la compréhension de la PS. La PPA guide la réflexion de la PS par une comparaison imagée favorisant une représentation mentale qui aide à ancrer l'apprentissage.
	T3.P2. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti. (ND)	La PPA encourage la PS à exprimer ce qu'elle ressent en cherchant à stimuler la mise en mots des sentiments, de ses raisonnements, de ses anticipations, etc. La PPA aide la PS à exprimer tout ce qui est « intrinsèque » et incite la PS à verbaliser ses réactions par rapport à une situation. Pour ce faire, elle peut aller jusqu'à l'aider à nommer son vécu, ses expériences.
	T3.P3. Aider la PS à développer sa réflexivité. (D)	La PPA encadre et aide la PS à clarifier sa pensée dans l'optique qu'elle développe sa capacité d'autoanalyse et de réflexivité quant à sa pratique professionnelle. Elle peut utiliser le questionnaire pour amener la PS à faire des liens théorie-pratique et à réfléchir sur sa pratique.

ANNEXE B – FICHES DE SOLlicitATION PRÉSTAGE ET POSTSTAGE



Participez à une recherche novatrice sur l'accompagnement en stage et la gestion de classe

Nous vous invitons à prendre part à notre projet de recherche ayant pour titre « Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi »⁹. Le présent projet vise à dégager des associations entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement souhaitées et reçues, durant un stage. Les résultats seront utiles aux accompagnateurs pour ajuster leurs pratiques et permettront aux milieux universitaires de mettre en place des formations ciblées en accompagnement des personnes stagiaires à la gestion de classe.

En participant, vous pourriez être l'une des 12 heureuses personnes à gagner une carte-cadeau d'une valeur de 50\$ sur leslibraires.ca !

Que devez-vous faire ?

Remplissez un court questionnaire en ligne (10 minutes) sur vos expériences passées, votre sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et l'accompagnement souhaité en stage.

Comment participer ?



1. Scannez ce code QR : OU

2. Cliquez sur ce lien : <https://gestiondeclasse.limesurvey.net/367867?newtest=Y&lang=fr>

Votre contribution est volontaire, mais essentielle. Les données recueillies serviront aux seules fins de la recherche et traitées avec la plus stricte confidentialité. Après le projet, toutes les données seront détruites.

Nous comptons sur votre précieuse collaboration pour contribuer à améliorer les conditions des stages et l'avenir de l'enseignement !

⁹ Cette recherche est financée par le *Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)* et approuvée par les comités d'éthique suivants :

- Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'UdeS
- Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'ULaval
- Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT
- Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR
- Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM
- Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'UdeM

Participez à une recherche novatrice sur l'accompagnement en stage et la gestion de classe

Nous vous invitons à prendre part à la **deuxième partie** de notre projet de recherche ayant pour titre « Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi »¹⁰. Le présent projet vise à dégager des associations entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement souhaitées et reçues, durant un stage. Les résultats seront utiles aux accompagnateurs pour ajuster leurs pratiques et permettront aux milieux universitaires de mettre en place des formations ciblées en accompagnement des personnes stagiaires à la gestion de classe.

En participant, vous pourriez être l'une des 12 heureuses personnes à gagner une carte-cadeau d'une valeur de 50\$ sur leslibraires.ca !

Que devez-vous faire ?

Remplissez un court questionnaire en ligne (10 minutes) portant sur les pratiques d'accompagnement reçues de la part de votre personne professionnelle associée ainsi que sur votre sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe, tel que vécu au cours de votre dernier stage.

Comment participer ?



1. Scannez ce code QR :  OU

2. Cliquez sur ce lien : <https://gestiondeclasse.limesurvey.net/917261?lang=fr>

Votre contribution est volontaire, mais essentielle. Les données recueillies serviront aux seules fins de la recherche et traitées avec la plus stricte confidentialité. Après le projet, toutes les données seront détruites.

Nous comptons sur votre précieuse collaboration pour contribuer à améliorer les conditions des stages et l'avenir de l'enseignement !

¹⁰ Cette recherche est financée par le *Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)* et approuvée par les comités d'éthique suivants :

- Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'UdeS
- Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'ULaval
- Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT
- Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR
- Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM
- Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'UdeM

ANNEXE C – GUIDE D'ENTRETIEN PRÉSTAGE ET POSTSTAGE

GUIDE PRÉSTAGE

Notes pour l'amorce de l'entrevue :

- Mot de bienvenue et brève présentation – remerciement pour la participation
- Avez-vous des questions par rapport au formulaire de consentement ou au projet?
- Sentez-vous bien à l'aise (aucun jugement) – possibilité de se retirer en tout temps
- Rappel : les risques à participer à ce projet de recherche ne sont pas plus grands que ceux encourus dans votre vie quotidienne et les données seront complètement anonymisées (codes alphanumériques pour le verbatim et pour le document final)
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous pouvez donner des exemples et vous référer à vos propres expériences.
- Rappel du déroulement : objectif de l'entretien, temps à accorder, outil d'enregistrement

Questions d'ouverture – Présentation et mise en contexte

1. Brièvement, décrivez-moi votre parcours académique et professionnel jusqu'à présent (après le Cégep).
2. Est-ce votre premier stage en situation d'emploi? Quelle est la durée et quelles sont les conditions de votre stage (type de contrat, pourcentage du contrat, accompagnement, etc.)?
3. Décrivez-moi les caractéristiques de votre milieu de stage (niveau scolaire, particularités du groupe-classe, niveau socio-économique de l'école, la culture et les orientations pédagogiques de l'école [exemple : projet éducatif], etc.)?

Pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de la PPA

1. Quelles sont les pratiques d'accompagnement qui devraient être adoptées par votre PPA pour soutenir votre développement professionnel ? (*Pratiques type 1*)
2. Quelles sont les pratiques que vous attendez de la part de votre PPA lorsque vous rencontrez des défis ? (*Pratiques type 2*)
3. Comment aimeriez-vous que votre PPA vous aide à réfléchir sur votre pratique et sur vos expériences pendant le stage? (*Pratiques type 3*)

GUIDE POSTSTAGE

Notes pour l'amorce de l'entrevue :

- Mot de bienvenue – remerciement pour cette 2^e participation
- Avez-vous de nouvelles questions par rapport au formulaire de consentement ou au projet?
- Sentez-vous bien à l'aise (aucun jugement) – possibilité de se retirer en tout temps
- Rappel : les risques à participer à ce projet de recherche ne sont pas plus grands que ceux encourus dans votre vie quotidienne et les données seront complètement anonymisées (codes alphanumériques pour le verbatim et pour le document final)
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous pouvez donner des exemples et vous référer à vos propres expériences.
- Rappel du déroulement : objectif de l'entretien, temps à accorder, outil d'enregistrement

Questions par rapport au déroulement du stage

1. Vous venez de terminer votre stage en situation d'emploi. Comment s'est-il déroulé selon vous ?
2. Parlez-moi des conditions générales de réalisation de votre stage (charge de travail, accompagnement reçu, etc.).

Pratiques d'accompagnement reçues de la part de la PPA, selon la PS

1. Quelles ont été les pratiques d'accompagnement qui vous ont semblé les plus utiles (et/ou pertinentes) de la part de votre PPA pour votre développement professionnel ? (*Pratiques type 1*)
2. Quelles sont les pratiques d'accompagnement qui ont été mises en œuvre par votre PPA lorsque vous avez rencontré des défis ? (*Pratique type 2*)
3. Comment votre PPA vous a-t-elle aidé à réfléchir sur votre pratique et sur vos expériences de stage ? (*Pratiques type 3*)

ANNEXE D – COURRIEL D'INVITATION POUR LE VOLET QUALITATIF

**N.B. Ce courriel a été envoyée aux fins de la recherche-mère, dans laquelle le projet de recherche de maîtrise s'insère. Il n'y a donc pas de courriel distinct pour les deux recherches.*

Objet : Invitation à participer aux entretiens semi-dirigés

Madame X, Monsieur X,

La présente est pour informer que vous avez été retenu.e. pour passer à la prochaine étape, c'est-à-dire l'entretien semi-dirigé. Nous vous rappelons que cette activité fait partie du projet de recherche ayant pour titre « Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi »¹¹. Nous souhaitons approfondir certains éléments de la recherche avec vous, par le biais d'entretiens. Sachez que votre expérience et votre participation sont importantes pour atteindre les objectifs visés par notre projet qui sont, nous vous le rappelons, les suivants :

- 1) Décrire l'écart entre le sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe¹² avant et après un stage en situation d'emploi, selon leurs caractéristiques personnelles, leurs programmes d'étude et leur contexte de stage;
- 2) Décrire l'écart de la perception des personnes stagiaires par rapport aux types de pratiques d'accompagnement souhaités de la part de leur personne professionnelle associée avant le stage et reçues au cours du stage;
- 3) Dégager des associations entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe et les trois types de pratiques d'accompagnement de leur personne professionnelle associée tels que perçus par les premières.

Maintenant que vous avez complété une première fois le questionnaire, votre participation à cette recherche consiste à réaliser deux entretiens semi-dirigés, soit un au début du stage et un à la toute fin. Chaque entretien requière environ 30 minutes selon la modalité convenue entre vous et le membre de l'équipe de recherche, puis les questions porteront sur les pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de la personne professionnelle associée versus celles reçues, et leur impact sur votre sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe.

Si vous souhaitez toujours prendre part à cette phase de notre recherche, merci de bien vouloir répondre à ce courriel pour confirmer votre intérêt. Nous vous invitons également à consulter et à signer le formulaire d'information et de consentement qui se trouve en pièce-jointe.

Si vous avez des questions, vous pouvez nous contacter en répondant à ce courriel.

Bien cordialement,

Signature

¹¹ Recherche menée par le Pr Salem Amamou (UdeS) et financée par le Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) (numéro : 2024-NP-328581)

¹² Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE E – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**N.B. Ce courriel a été envoyé aux fins de la recherche-mère, dans laquelle le projet de recherche de maîtrise s'insère. Il n'y a donc pas de courriel distinct pour les deux recherches.*

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Pour le volet qualitatif de la recherche (entretiens semi-dirigés)

Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE Chercheur principal : Salem Amamou, Université de Sherbrooke (UdeS) Cochercheur : Anderson Araújo-Oliveira, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) SOURCE DE FINANCEMENT Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) - Soutien à la recherche pour la relève professorale Numéro d'octroi : 2024-NP-328581

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Décrire l'écart entre le sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe¹³ avant et après un stage en situation d'emploi, selon leurs caractéristiques personnelles, leurs programmes d'étude et leur contexte de stage;
- 2) Décrire l'écart de la perception des personnes stagiaires par rapport aux types de pratiques d'accompagnement souhaités de la part de leur personne professionnelle associée avant le stage et reçus au cours du stage;
- 3) Dégager des associations entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe et les trois types de pratiques d'accompagnement de leur personne professionnelle associée tels que perçus par les premières.

¹³ Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à cette recherche s'effectue à deux moments: avant et après le stage.

Sur la base de vos réponses au questionnaire préstage sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe, et suite à votre volonté de participer aux entretiens semi-dirigés, vous avez été sélectionné.e pour y participer. Ces entretiens semi-dirigés seront d'une durée de 30 minutes. Ils auront pour objectif de vous amener à vous exprimer sur diverses pratiques d'accompagnement souhaitées (entretien au tout début de stage) et reçues (entretien juste après le stage) ainsi que sur la contribution de celles-ci au développement de votre SEP à gérer sa classe.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes alphanumériques. Aussi, lors de la transcription des entretiens, nous éliminerons les renseignements pouvant mener à votre identification et aucun des enregistrements audio réalisés ne sera diffusé. Les enregistrements audio et les transcriptions seront conservés dans des dossiers nécessitant un mot de passe. Les seules personnes qui pourront accéder à tous ces contenus sont : le chercheur principal et l'assistant.e de recherche. Une copie de sauvegarde de ces données sera également enregistrée sur le serveur informatique OneDrive institutionnel de l'Université de Sherbrooke, associée à l'adresse courriel du chercheur principal. Aussi, il est convenu qu'une étudiante, admise à la maîtrise en formation pratique à l'enseignement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), réalise son mémoire à partir d'une portion des données recueillies.

En ce qui concerne les résultats issus des données collectées, certaines occasions de diffusion ont été préalablement ciblées, comme des publications d'articles au sein de revues professionnelles et scientifiques ainsi que des communications dans des congrès ou colloques. Soyez assuré.e qu'aucune information diffusée ne permettra de vous identifier directement ou indirectement.

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires, les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet, puis seront détruites.

Est-il obligatoire de participer?

Non. Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus. Sans avis de votre part, si vous vous retirez du projet de recherche ou êtes retiré du projet aucune autre donnée ne sera recueillie. L'information et le matériel déjà recueillis dans le cadre de ce projet de recherche seront néanmoins conservés, analysés ou utilisés pour assurer l'intégrité du projet de recherche.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Le temps à accorder à cette partie du projet (environ 60 minutes au total) constitue le principal inconvénient associé à votre participation. Afin de pallier cet inconvénient, nous avons prévu un nombre limité de questions et de sujets à aborder lors des entretiens. De plus, vous pourrez choisir le moment et la modalité de rencontre qui vous convient pour réaliser les entretiens. Mis à part le temps, les risques et les inconvénients découlant de votre participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à votre vie quotidienne.

Afin de vous remercier pour votre participation aux entretiens, une carte-cadeau de 50\$ (leslibraires.ca) vous sera offerte. La carte-cadeau vous sera envoyée par courriel, directement après votre deuxième entretien (qui aura lieu après votre stage).

Sachez que votre participation permettra de contribuer à l'avancement des connaissances relatives à la formation des stagiaires en enseignement dans le contexte des stages en emploi ainsi qu'aux démarches d'accompagnement.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec le chercheur principal aux coordonnées indiquées ci-dessous

Salem Amamou
Professeur adjoint
[Faculté des sciences de l'activité physique](#)
Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université, local A8-302
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
Salem.amamou@usherbrooke.ca
Téléphone : 819 821-8000, poste 62756

Consentement

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi »¹⁴. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet.

☐ *J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Nom de la personne participante (majuscules) : _____

Adresse courriel : _____

Institution de formation d'appartenance (nom de votre université) : _____

Signature électronique de la personne participante : _____

Date : _____

Signature électronique du chercheur principal :



Date : 31 octobre 2023

¹⁴ Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 66772 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE F – CERTIFICATS D'ÉTHIQUE ET APPROBATIONS



4507

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 : Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi

Chercheur(s) : Salem Amamou
Université de Sherbrooke
Anderson Araujo-Oliveira
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : FRQSC

N° DU CERTIFICAT CER-24-306-11.01

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 13 décembre 2023 au 13 décembre 2024

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 13 décembre 2023

**Comité d'éthique de la recherche
en éducation et en psychologie (CEREP)**

Bureau de la conduite
responsable en recherche



13 août 2024

Salem Amamou, professeur adjoint
Faculté des sciences de l'activité physique
Université de Sherbrooke

OBJET :	Projet 2024-5662 - Reconnaissance d'une approbation éthique Titre : Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi Financement : Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC); Programme: Soutien à la recherche pour la relève professorale; Numéro d'octroi : 2024-NP-328581
---------	--

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal a pris connaissance de la demande de reconnaissance de l'approbation éthique du projet de recherche cité en objet. Après examen des documents soumis, il a été déterminé que la participation à votre projet de recherche entraîne tout au plus un risque minimal. En application de l'*Entente interuniversitaire pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets de recherche à risque minimal*, le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal reconnaît cette approbation éthique qui a été émise par le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales Université de Sherbrooke, N/Réf. 2023-4080/Amamou (ci-après "CER évaluateur"), en tant que comité d'éthique d'une université signataire de l'entente.

Cette reconnaissance vous est donnée à condition que vous vous engagiez à :

- Utiliser la version des documents se rapportant à la recherche approuvée par le CER évaluateur;
- Respecter les exigences fixées par le CER évaluateur pour le suivi éthique continu de la recherche;
- Remettre au CEREP, via un formulaire F9rei dans Nagano, le rapport annuel faisant état de l'avancement de la recherche traité par le CER évaluateur (formulaire de renouvellement annuel de l'approbation d'un projet de recherche), ainsi que la lettre de renouvellement de l'approbation éthique émise par ce CER.

Cette reconnaissance émise par le CEREP est valide jusqu'au 24 octobre 2024, date d'expiration de l'approbation émise par le CER évaluateur, et peut être suspendue ou révoquée en cas de non-respect des exigences susmentionnées. Cette reconnaissance sera renouvelée conditionnellement au renouvellement de l'approbation éthique que vous effectuerez annuellement auprès du CER évaluateur et au respect des conditions énoncées à la présente lettre. Le rapport de fin de projet (ou tout autre document pertinent) traité par le CER évaluateur accusant réception de cette fermeture doit être transmis via un formulaire F10reconnaissance.

Advenant le cas où le projet ferait l'objet de modifications pendant sa réalisation qui entraîneraient une augmentation du risque pour les participants à la recherche, communiquer avec le CEREP dans les meilleurs délais afin de déterminer si ces modifications nécessiteraient une approbation éthique du CEREP.

Le CEREP de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'*Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

Cordialement,

Pour Bernadette Ska, présidente du CEREP

Jean Poupart
Conseiller en éthique de la recherche



PAR COURRIEL

Rouyn-Noranda, le 4 décembre 2023

Monsieur Salem Amamou
Chargé de cours
Université de Sherbrooke
Salem.Amamou@USherbrooke.ca

Objet : Entente-cadre régissant l'évaluation éthique des projets de recherche à risque minimal faisant intervenir plusieurs établissements universitaires québécois

Monsieur,

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (CER-UQAT) accuse réception des documents que vous avez transmis en date du 17 novembre 2023 concernant le projet suivant :

No d'approbation éthique : 2023-4080/Amamou

Projet : Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi

Chercheur principal : Monsieur Salem Amamou

Le CER-UQAT a pris connaissance de ces documents et, après lecture, est aussi d'avis que le projet est sous le seuil du risque minimal. Par conséquent, en vertu de l'*Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets de recherche à risque minimal*, nous reconnaissons l'approbation éthique émise par le comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Je vous prie de recevoir, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Anthony Voisard, Ph. D.,
Coordonnateur
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

/md

c. c. CER - Éducation et sciences sociales - Université de Sherbrooke (ethique.ess@usherbrooke.ca)
Madame Élyane Lizotte, agente de recherche - Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone (URFDÉMA)

Pour toute question : cer@uqat.ca



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Date : 11 janvier 2024
No. de certificat : 2024-6491

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

Protocole de recherche

Chercheur principal : Salem Amamou
Unité de rattachement : Faculté des sciences de l'activité physique (Université de Sherbrooke (UdeS))
Titre du protocole de recherche : Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi
Source de financement (le cas échéant) : Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)
Date prévue de fin de projet : Hiver 2025

Équipe de recherche

Étudiants réalisant un projet de mémoire et/ou de thèse : Élyane Lizotte (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)

Modalités d'application

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

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

Le présent certificat est valide jusqu'au **11 janvier 2025**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Gabrielle Lebeau
Coordonnatrice du CIEREH

Pour Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

Signé le 2024-01-11 à 21:43



Québec, le 12 décembre 2023

Monsieur Salem Amamou
 Professeur adjoint
 Faculté des sciences de l'activité physique
 Université de Sherbrooke
 2500, boul. de l'Université, local A8-302
 Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Objet : Projet de recherche intitulé : Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi
 (Numéro de dossier : 2023-420)

Monsieur,

Nous accusons réception du dépôt de vos documents, tels que soumis à l'Université de Sherbrooke, relatifs à la décision du Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke pour le projet suivant :

Titre du projet : Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi

Chercheur principal : M. Salem Amamou, Université de Sherbrooke

Le Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Laval considère également que le projet est à risque minimal et approuve la décision du CER de l'Université de Sherbrooke en vertu de l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthiques des projets de recherche à risque minimal. Nous comprenons que vous nous transmettez une copie du renouvellement annuellement jusqu'à la toute fin du projet.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Julien Bureau, président
 Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation

c. c. : Mme Ariane Tessier, coordonnatrice à l'éthique de la recherche avec des êtres humains, Université de Sherbrooke

Comités d'éthique de la recherche
 avec des êtres humains
 de l'Université Laval
 cer@vrr.ulaval.ca
 www.cerul.ulaval.ca



Sherbrooke, le 30 octobre 2023

Salem Amamou
Chargé de cours
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2023-4080/Amamou

Objet : Approbation de votre projet de recherche

Bonjour Salem Amamou,

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales a évalué votre projet de recherche intitulé « **Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi** » lors de sa réunion du 24 octobre 2023 projet financé par Fonds de Recherche du Québec - Société et culture (FRQSC); Programme: Soutien à la recherche pour la relève professorale; Numéro d'octroi : 2024-NP-328581 (2023-2024 à 2025-2026).

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de demande initiale (F1-ESS-15999)
- Projet de recherche (AMAMOU_AMASA_1701_DESCRIPTION DU PROJET.pdf)
- Outil de collecte des données (Questionnaire Pre stage.docx)
- Outil de collecte des données (Questionnaire POST STAGE.docx)
- Outil de collecte des données (Guide d'entretien PRÉSTAGE.docx)
- Outil de collecte des données (Guide d'entretien POSTSTAGE.docx)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Courriel invitation_POST_STAGE_QUESTIONNAIRE papier.docx)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Courriel invitation_POST_STAGE_QUESTIONNAIRE en ligne.docx)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (PS - Courriel entretien semi-dirigé - FRQSC.docx)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Résumé.docx)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Courriel invitation_PRE_STAGE_QUESTIONNAIRE papier.docx)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Courriel invitation_PRE_STAGE_QUESTIONNAIRE en ligne.docx)
- Formulaire de consentement (Stagiaire - formulaire de consentement - volet quantitatif-

- Questionnaire POST STAGE_FRQSC.docx)
- Formulaire de consentement (Stagiaire - formulaire de consentement - volet qualitatif - Entretien_FRQSC.docx)
- Formulaire de consentement (Stagiaire_Formulaire de consentement_Vvolet quantitatif_Questionnaire PRE STAGE_FRQSC.docx)
- Formulaire de consentement (CER-ESS-formulaire-engagement-confidentialite FRQSC.pdf)

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé** par le comité.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 24 octobre 2024**, il est de votre responsabilité de remplir le rapport de suivi annuel (renouvellement) chaque année. Nous vous inviterons à remplir ce formulaire (formulaire F5-ESS) environ deux mois avant la date d'échéance indiquée précédemment.

Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano, dans l'onglet *Formulaires*.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Ariane Tessier

Coordonnatrice à l'éthique de la recherche avec des êtres humains

pour Éric Yergeau, président

Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales

Université de Sherbrooke

Signé le 2023-10-30 à 16:28

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, (35), 25–41.
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- Altet, M. (2013). Chapitre 2. Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur.
- Amamou, S. (2022). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée au Québec : influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/19160>
- Amamou, S. (2023-2026). *Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Soutien en recherche pour la relève professorale.
- Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vandercleyen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>
- Amamou, S., Desbiens, J.-F., Vandercleyen, F., Araújo-Oliveira, A. et Gagné, A. (2025). Accompagnement des personnes enseignantes associées : entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires. *Formation et profession*, 33(1), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1003>
- Amamou, S., Lizotte, E., Araújo-Oliveira, A., Desbiens, J.-F. et Bernier, V. (2026, janvier). *Entre soutien, prescription et réflexivité : une analyse des pratiques d'accompagnement lors des entretiens post-observation en stage*. Communication présentée au 37^e colloque de l'ADMEE-Europe, Bienne, Suisse.
- Amamou, S., Vandercleyen, F. et Desbiens, J.-F. (2023). Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 5-28.
<https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-5>
- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/951>

- Araújo-Oliveira, A., Amamou, S. et Barroso da Costa, C. (2024). Les stages de formation initiale à l'enseignement : points de vue des futurs enseignants du primaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 18–22.
<https://doi.org/10.7202/1111357ar>
- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://usherbrooke.scholaris.ca/items/6fd062c6-774e-4dfe-a625-f8a1a6c397d4>
- Baco, C. (2025). Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ? Analyse des compétences des maîtres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maître de stage, superviseur) [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL.
<https://hal.science/tel-05009073/>
- Baco, C., Bocquillon, M., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2024a). Les formateurs de terrain et la pratique réflexive : un rapport pluriel, complexe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 23–27. <https://doi.org/10.7202/1111358ar>
- Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers/cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7, 1-16.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.1010831/full>
- Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., et Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & formation*, e-322, 105-125.
https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibre
- Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., et Demeuse, M. (2021). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105.
<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/150/133>
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153-166). Les Éditions CEC.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

- Bell, J., Wilcoxon, C. et Steiner, A. (2022). Mentoring and Coaching through Induction to Develop Reflective Practices in Beginning Teachers. *The New Educator*, 18(4), 281-305. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2022.2104982>
- Besse, M. (2011). Prêt-à-penser, attention ! ou Le piège du conformisme. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 85-86(2), 47-54. <https://doi.org/10.3917/lett.085.0047>
- Biémar, S. (2012). Chapitre 1. Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19–56). De Boeck Supérieur.
- Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. VanNieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 83–103). Presses universitaires de Louvain.
- Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021). Les points de vue sur les stages. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 85-116). Presses de l'Université de Montréal.
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : symétrie dans les asymétries ? *Phronesis*, 6(4), 60-70. <https://id.erudit.org/iderudit/1043981ar>
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 35(1), 53-70. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8512>
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi?. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse369/000306ar/abstract/>
- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 5-30). Presses de l'Université du Québec.
- Boulay, M.-F., Hamel, C., Pomerleau, G. et Carrier-Fraser, M. (2023). Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices : tensions vécues et besoins d'accompagnement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 64–66. <https://doi.org/10.7202/1101217ar>
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-94). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Villemain, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81–89. <https://doi.org/10.7202/1024591ar>

- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J. P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. *Carriérologie*, 9(1), 67-78. https://www.carrierologie.uqam.ca/wp-content/uploads/2003/01/Volume09_1-2_03_boutinet.pdf
- Brault-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors* [Rapport de recherche]. Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_brault-labbea_rapport-2013_pers-comparees-ens.pdf
- Breton, H. (2023). L'accompagnement en formation d'adultes : un paradigme. *Carrefours de l'éducation*, 56(2), 93-114. <https://doi.org/10.3917/cdle.056.0093>.
- Bronckart, J.-P. (2022). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme sociodiscursif* (2^e éd.). Éditions Lambert-Lucas.
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Bureau de la formation pratique de l'Université du Québec à Montréal. (2025). *Maîtrise en enseignement, profil enseignement au secondaire. Toutes concentrations (1711, 1712, 1713, 1714)*. <https://stages.uqam.ca/programmes/maitrise-en-enseignement-profil-enseignement-au-secondaire-toutes-concentration-1711-1712-1713-1714/>
- Buysse, A. A. J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubaut et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Buysse, A., et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242. <https://journals.openedition.org/questionsvives/603>
- Carlier, G., Clerx, M. et Vandercleyen, F. (2014). Comprendre l'activité réflexive des stagiaires en éducation physique à travers leur rapport de stage : entre « théories subjectives » et « répertoire de savoirs professionnels ». *eJRIEPS*, 33, 66-93. <http://journals.openedition.org/ejrieps/1921>

- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus?. *Phronesis*, 8(3-4), 5–18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3–17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012a). Introduction. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 11-15). De Boeck Supérieur.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012b). Conclusion. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 153-159). De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (19-2), 1-29. <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Colognesi, S., Beusaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018a). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5-14). Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021a). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *Sage Open*, 11(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mise en œuvre* (p. 69-86). De Boeck Supérieur.

- Colognesi, S., Parmentier, C., et Van Nieuwenhoven, C. (2018b). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 29-44). Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : la relation maître de stage – stagiaire. *Education & Formation*, (e-315), 13-27. <http://hdl.handle.net/2078.1/219892>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019b). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE]. (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CAPFE/CAPFE_Rapport_annuel_20-21.pdf?1638372986
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec [CPIQ]. (2020). Apprendre et enseigner aujourd'hui. *La revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 9 (2), 1-64. https://r-libre.telug.ca/1992/1/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB%20%281%29.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2008). *Projet de règlement modifiant le règlement sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2008/07/50-0463-AR-autorisations-denseigner.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2021). *Avis sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner. Avis au ministre de l'Éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/10/50-0548-AR-autorisation-denseigner.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignante.pdf>
- Coron, C. (2020). *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise*. Dunod
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). Introduction. Les stages en formation à l'enseignement. Espace de formation, espace de recherche. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 1-10). Presses de l'Université du Québec.

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires : L'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Crasborn, F. et Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. Dans H. Arnold, A. Gröschner, et T. Hascher (dir.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeption, Prozesse und Effekte* (p. 378-396). Waxmann.
- Crasson, C., Fagnant, A. et Noël, S. (2024). Chapitre 4. Attentes des futurs enseignants et perceptions des maîtres de stage quant aux postures d'accompagnement jugées pertinentes Une étude de cas. Dans C. Van Nieuwenhoven, A. Malo et O. Maulini (dir.), *La place du terrain dans la formation initiale des enseignants* (p. 99-116). De Boeck Supérieur.
- Crawford, K. et Toledo, C. (2023). Help Me before I Quit! Reimagining New Teacher Mentoring Programs. *The New Educator*, 19(3), 238-250.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2223654>
- Creswell, J.W. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3^e éd.). Sage Publications.
- Croteau, I. (2023). La rétroaction en stage. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 205-217). Presses de l'Université du Québec.
- Damboise, C., Fortier, S., Arsenault, L., Prud'homme, A.-C. et Leblanc, M. (2021). Expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement. *Phronesis*, 10(2-3), 6-23.
<https://doi.org/10.7202/1081783ar>
- D'Amico, M. (2021). *Étude de l'attractivité du métier d'enseignant en contexte de pénurie* [Mémoire de maîtrise, Université Libre de Bruxelles]. Diffusion.
<https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-MASTER:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/323637/Holdings>
- Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2020). Chapitre 4. L'étude de cas : Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.) (p. 89-112). Presses de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur: une tentative de modélisation. *Recherche & formation*, (77), 73-85.
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/2321>

- De Ketele, J.-M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 15-28). Presses universitaires de Louvain.
- De Ketele, J.-M. (2021). Préface. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mise en œuvre* (p. 9-13). De Boeck Supérieur.
- Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant : identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Éducation & Formation*, (e-315), 47–63. <http://hdl.handle.net/2078.1/279578>
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.727>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00726944/>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A. et Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale : analyse de contenu de dossiers réflexifs. *Éducation – Formation*, (e-294), 1-10. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=10&page=3>
- 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. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). Introduction. 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* (p. 1-9). Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Habak, A. et Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement à travers le prisme des difficultés et des échecs des stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (54). <https://journals.openedition.org/edso/8390>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. et Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <http://www.jstor.org/stable/3594138>

- Desmeules, A., Hamel, C., et Frenette, E. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 40(2), 1–26. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2428>
- Desmeules, A., Wentzel, B. et Hamel, C. (2025). Processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage en emploi : quand les stagiaires sont également des collègues. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 48(1), 256–287. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6903>
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, (e-294), 138-148. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=10&idRes=75#page=136>
- De Stercke, J., Temperman, G., et De Lièvre, B. (2011). À propos du mentorat en enseignement. *Français 2000*, (225-226), 1-8. <https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/4869/1/De%20Stercke-2010-30-mentorat.pdf>
- De Vos, S., Beusaert, S., De Wilde, J. et Lecot, J. (2018). La carte des talents comme outil d'échange de savoirs et de satisfaction au travail des enseignants du primaire et du secondaire. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 161-182). Presses universitaires de Louvain.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>
- Dionne, L. (2018). Chapitre 12. L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
- Donaghue, H. et Heron, M. (2025). 'Now you've said it, it's like a big light bulb!': enacting post observation feedback suggestions. *Language and Education*, 39(4), 821–839. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2391306>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dufour, F. et Labelle, K. (2024). Les enseignantes marraines : une réponse au besoin d'accompagnement des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 43–47. <https://doi.org/10.7202/1111362ar>

- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Défis d'enseignants non légalement qualifiés. Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Éducation & formation*, (e-318), 39-52. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=38&page=3>
- Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. Dans C. Van Nieuwenhoven, C. Colognesi, et S. Beusart (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 249-264). Presses universitaires de Louvain.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.2307/258557>
- Ewing, L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Forget-Dubois, N. (2024). Diversifier les stages de formation en enseignement pour répondre aux besoins différenciés des futures enseignantes et des futurs enseignants : le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 28–33. <https://doi.org/10.7202/1111359ar>
- Gagné, A. (2020). Les épreuves qui donnent sens au rôle d'accompagnement des enseignants associés. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 35–55. <https://doi.org/10.7202/1075718ar>
- Gagné, A., Cody, N., Coulombe, S., Doucet, M. et Nadeau-Tremblay, S. (2021). Favoriser les liens cours-stages : défis et savoirs émergeant de discussions entre stagiaires et acteurs des milieux scolaire et universitaire dans le cadre d'un dispositif de coformation intermodulaire en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 165–186. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857>
- Gagné, A. et Gagnon, N. (2022). Portrait d'accompagnants : caractéristiques et rôle des enseignants associés de l'enseignement professionnel. *Enjeux et société*, 9(2), 222–252. <https://doi.org/10.7202/1092847ar>
- Gagné, A., Gagnon, N. et Tendon, É. (2024a). Accompagner le stage en emploi et ses temporalités : l'expertise de l'enseignement professionnel. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 48–51. <https://doi.org/10.7202/1111363ar>
- Gagné, A. et Nolin, A. L. (2023). Des milieux partenaires en formation pratique à l'enseignement professionnel : représentations des rôles des accompagnants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (39). <https://doi.org/10.4000/1388y>
- Gagné, A., Rhéaume, C. et Lepage, F. (2024b, mai). *Accompagner les stagiaires en situation d'emploi avec un dispositif de codéveloppement professionnel*.

Communication présentée au 11^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC, Canada.

- Gagné, A. et St-Jean, C. (2024). Ap-prendre le rôle d'accompagnateur : une dynamique expérientielle et identitaire entre deux temps. *Recherches & Éducatons*, (26). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14324>
- Gagnon, C. (2012). Être ou ne pas être enseignant... Là est la question! Dans J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage* (p. 47-50). Presses de l'Université du Québec.
- 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* (p. 117-146). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, N. et Gagné, A. (2023). L'accompagnement de stagiaires en enseignement professionnel: identifier les savoirs professionnels pour développer des dispositifs de formation adaptés aux enseignants associés. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (39). <https://journals.openedition.org/questionsvives/8014>
- Gagnon, N., Gagné, A., Dionne, L. et Madore, G. (2026, avril). *Accompagner autrement ? Premiers jalons vers un modèle pour les stages en situation d'emploi*. Communication présentée dans le cadre d'un webinaire CRIFPE-UQ [en ligne]. <https://crifpe.ca/activites/1915>
- Gagnon, C. et Mazalon, É. (2016). Chapitre 7 – L'apport des stages en alternance dans la formation à l'enseignement professionnel. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 165-188). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. et Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP: fantasme ou réalité. *Formation et profession*, 17(2), 13-16. https://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf_GagnonC_Formation_et_profession2010-2.pdf
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90–111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>
- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). Chapitre 1 - La recherche descriptive interprétative. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.) (p. 5-32). Presses de l'Université du Québec.
- Gardiner, W. (2017). Mentoring “Inside” and “Outside” the Action of Teaching: A Professional Framework for Mentoring. *The New Educator*, 13(1), 53-71. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1258849>
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271–291. <https://doi.org/10.7202/032001ar>

- Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé?. *Québec français* (141), 67-68.
<https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf1180056/50238ac/abstract/>
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitations de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Gilbert, M.-C. et Dufour, F. (2024). Enjeux du stage en situation d'emploi en formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 13–17. <https://doi.org/10.7202/1111356ar>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222.
<https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Glaymann, D. (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur?. *Formation emploi*, 129 (1), 5-22. <https://shs.cairn.info/revue-formation-emploi-2015-1-page-5?lang=fr>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ?. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35–52.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Gouin, J.-A., Petit, M., Potvin, J.-C. et Ismaili, A. (2025). Besoins psychologiques fondamentaux des stagiaires en enseignement au secondaire en emploi: perceptions des pratiques d'accompagnement en stage. *Cenas Educativas*, 8(e22118), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17524236>
- Gouvernement du Québec. (2022). *Nouvelles maitrisés qualifiantes en enseignement 100% à distance*. Gouvernement du Québec.
<https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/nouvelles-maitrisés-qualifiantes-en-enseignement-100-a-distance-41242>
- Gouvernement du Québec. (2025). *Parcours accélérés vers l'obtention d'un brevet d'enseignement pour le personnel enseignant non légalement qualifié*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/metiers-education/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/parcours-acceleres-brevet-enseignement-enseignant-non-legalement-qualifie>
- Gouvernement du Québec. (2025). *Stage probatoire*. Gouvernement du Québec.
<https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/metiers->

[education/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/autorisation-enseigner/stage-probatoire](#)

- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1-2), 35–47. <https://doi.org/10.7202/1066583ar>
- Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignantes novices : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle?. *Formation et profession*, 28(3), 94–96. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209>
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation Et Pratiques d'enseignement En Question*, (21), 259–286. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.223>
- Guilbert, P. et Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12. http://www.formation-profession.com/fr/files/numeros/7/v22_n01_149.pdf
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 141-162). Chenelière Éducation.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). Chapitre 7. La pratique réflexive. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127-152). Presses de l'Université du Québec.
- Hairon, S., Loh, S. H., Lim, S. P., Govindani, S. N., Tan, J. K. T. et Tay, E. C. J. (2020). Structured mentoring: Principles for effective mentoring. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(2), 105-123. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09251-8>
- Hanin, V. et Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ?. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'éducation*, 46(3), 687–723. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-17. <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. et Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Houde, P. et Guillemette, S. (2020). L'accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs. *McGill Journal of*

- Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 285–304.
<https://doi.org/10.7202/1077969ar>
- Ingersoll, R. et Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <http://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Institut du Québec. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit prioriser l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33–47. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche—formation—terrain professionnel. *Recherche et formation*, (54), 101-114.
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/938>
- Jorro, A. (2012). Préface. L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 5-7). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 107-116. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0107>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (38), 114-132.
<https://journals.openedition.org/ejrieps/906>
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kardos, S. M. et Johnson, S. M. (2010). New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, 11(1), 23-44.
<https://doi.org/10.1007/s10833-008-9096-4>
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. CRIFPE.
<https://rire.ctreq.qc.ca/dcrochage-enseignant/>

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J. F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/analyse-des-facteurs-explicatifs-et-des-pistes-de-solution-au-phenomene-du-decrochage-chez-les-nouveaux-enseignants-et-de-son-impact-sur-la-reussite-scolaire-des-eleves/>
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Labeau, M., Doidinho Vicoso, M.-H., Maes, O. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Les difficultés des transitants et les apports de la formation initiale. Parole aux formateurs ! Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 73-94). Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199–217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Lapointe, K., Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (2024). Connaitre les facteurs de stress chez les futures personnes enseignantes en contexte de stage : soutenir leur bien-être. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 7–12.
<https://doi.org/10.7202/1111355ar>
- Leiser, M. B. et Kühne, N. (2014). Chapitre 6 - Les instruments de mesure standardisés et leurs qualités métrologiques. Dans S. Tétreault et P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 114-131). De Boeck Supérieur.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 31–53. <https://doi.org/10.7202/1086171ar>
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis?. *Phronesis*, 8(1-2), 111–126.
<https://doi.org/10.7202/1066588ar>
- Leroux, M. (2013). Vers une exploration du stress et de la résilience chez les enseignants?. *Vivre le primaire*, 26 (2), 28-29.
- LeVasseur, L., Wentzel, B., Dupriez, V. et Périer, P. (2023). Le défi de l'attractivité et le problème de l'attrition des enseignants dans quatre pays francophones. France,

- Suisse, Belgique et Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (94), 77-86. <https://journals.openedition.org/ries/14621>
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P. et Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8412436/>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven C. et Colognesi, S. (2022). The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.848547>
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. <https://doi.org/10.7202/1002165ar>
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. <https://doi.org/10.7202/1008985ar>
- Malo, A. (2018). Chapitre 7. Le processus d'insertion professionnelle en formation initiale à la lumière des apprentissages réalisés lors du stage final en enseignement au secondaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 129-147). Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. et Monfette, O. (2024). Des outils d'évaluation aux trajets de la rétroaction écrite : la dimension formative de l'évaluation en stage. *Revue hybride de l'éducation*, 8(1), 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1646>
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck Supérieur.
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, M. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p.173-189). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- März, V., Gaikhorst, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel?. Dans F. Dufour et G. Therriault (dir.), *L'accompagnement des enseignants : perspectives des accompagnateurs et des accompagnés selon le continuum de développement professionnel* (p. 65-81). Revue Éducation & Formation.

- Matteï-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne Ardenne]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01117240/>
- Matteï-Mieusset, C. et Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149–173. <https://doi.org/10.7202/1038465ar>
- McGill University. (2025). *Master of Arts in Teaching and Learning (MATL)*. <https://www.mcgill.ca/education/programs/masters/matl>
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01>
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Miles, M.B., Huberman, M.A. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*, (3^e éd.). Sage Publications.
- Miller, L. S. (2023). Supervision to Support Reflective Practices. *Journal of Educational Supervision*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.31045/jes.6.1.1>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_eunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_AE.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2025). *Système d'évaluation du rendement du personnel enseignant*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/systeme-devaluation-du-rendement-du-personnel-enseignant>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-relatives-a-la-formation-en-milieu-de-pratique/?a=a&cHash=0559920aa3d3df1b0cabffdc8b9c825a>

- Monfette, O. et Côté-Piché, D. (2025). Portrait des conditions favorables à la réussite d'un stage IV en emploi. *Formation et profession*, 33(1), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a344>
- Monfette, O. et Malo, A. (2025). Vers une compréhension commune des attentes en stages en enseignement par la coconstruction d'indicateurs de développement entre formateurs et formatrices de stagiaires. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 48(1), 288–321. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6901>
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Les éditions JFD.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: Le cas du Québec. *Recherche & formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (dir.), *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective* (p. 181-203). Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. <https://journals.openedition.org/activites/3801>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299(1), 13-35. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/cherchdelP.pdf>
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023a). Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 4–5. <https://doi.org/10.7202/1101204ar>
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023b). Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) : au sujet de la pénurie actuelle de personnel enseignant. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 18–22. <https://doi.org/10.7202/1101207ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023c). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8–11. <https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement: qu'en pensent les

- enseignants débutants?. *Recherches en éducation*, (42).
<https://journals.openedition.org/ree/1473>
- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Mukamurera, J. (2022). Pénurie d'enseignants au Québec : comment faciliter l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants formés à l'étranger ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 39–42.
<https://doi.org/10.7202/1097624ar>
- Norman, P. J. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and teacher education*, 21(6), 679-697.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- Nunez Moscoso, J., Casavant, G. et Tardif, M. (2021). Les conditions de travail et l'expérience lors de l'insertion dans la profession. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p.117-143). Presses de l'Université de Montréal.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2022). *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>
- Opper, I. M. (2012). *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4312.html
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2025). *Entrer dans la profession*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.oct.ca/becoming-a-teacher>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5^e édition). Armand Colin.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. Dans H. I. Braun, D. N. Jackson et D. E. Wiley (dir.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (p.49-69). Erlbaum Associates.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56. [http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL\[1\].pdf](http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL[1].pdf)
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1), 121-144.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108.
<https://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

- Paul, M. (2022). La figure du passeur dans les pratiques d'accompagnement. *Les Politiques Sociales*, 1-2(1), 31-41. <https://doi.org/10.3917/lps.221.0031>
- Pellerin, G., Portelance, L., Baco, C., Bocquillon, M., Amamou, S., LeBrun, A., Araújo-Oliveira, A. et Lizotte, É. (2025, mai). *La collaboration au sein de la triade en contexte de stage en enseignement au regard du développement professionnel du stagiaire : le point de vue des deux formateurs sur les éléments facilitants et contraignants*. Communication présentée au 12^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC, Canada.
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 12-34. <https://doi.org/10.7202/1075717ar>
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 175-191). De Boeck Supérieur.
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, (55), 135-150. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/914>
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires: deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83–101. <https://doi.org/10.7202/1017462ar>
- Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de - et défis pour - la formation. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (p. 97-120). Presses universitaires de Rennes.
- Perez-Roux, T. (2013). Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances* (p.115–134). De Boeck Supérieur.
- Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation?. Dans A. Jorro et Y. Mercier-Brunel (dir.), *Activité évaluative et accompagnement professionnel* (p.99-116). Presses universitaires François Rabelais.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? Dans F. Clerc et P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p.19-44). Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.

- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre?. *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17.
<https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>.
- Pluye, P. (2023). *Les méthodes mixtes*. LIEPP Fiche méthodologique n°19.
<https://sciencespo.hal.science/hal-04107332>
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26–49.
<https://doi.org/10.7202/037651ar>
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21–38.
<https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2019). Collaboration à l'organisation des stages. La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Éducation & Formation*, (e-314), 85-96.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2017-4-page-85?lang=fr>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* [cadre de référence présenté à la Table MÉLS-Universités].
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5782/O0001282158_cadre_r_f_rence_form_formateurs1.pdf
- Portelance, L., Martineau, S. et Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. Dans T. Perez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 209-227). L'Harmattan.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*. Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement. Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf
- Pressley, T., Marshall, D. T., Walter, H. L., Ganey, K., Rader, M. A., Creed, E. et Andre, I. (2026). Why teachers leave: Insights from teachers leaving or preparing to leave the profession. *Teaching and Teacher Education*, 169, 1-13.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X25003622>

- Provencher, C. et Vivegnis, I. (2024). Accompagnement de stagiaires et reconnaissance de la diversité : des défis aux pistes d'une action différenciée. *Vivre le primaire*, 37(1), 76-79.
- Rajuan, M., Beijgaard, D. et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Rielli, R. (2026). Formation à l'enseignement en cours d'emploi [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/35fd7510-3a2a-4d9e-9559-5089611e0972/content>
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Presses de l'Université Laval.
- Rivard, M. C., Beaulieu, J. et Caspani, M. (2009). La triade: une stratégie de supervision à redéfinir!. *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef3235/037657ar/abstract/>
- Rajo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219–240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). Chapitre 7. La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Schillings, P., Depluvrez, Y. et Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 61-81). Presses Universitaires de Louvain.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Éditions Logiques.
- Sheridan, L., Andersen, P., Patulny, R., McKenzie, J., Kinghorn, G. et Middleton, R. (2022). Early career teachers' adaptability and resilience in the socio-relational context of Australian schools. *International Journal of Educational Research*, 115, 1-14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035522001276>
- Sheridan, L. et Nguyen, H. T. M. (2020). Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1783499>
- Sims, S., Fletcher-Wood, W., Godfrey-Faussett, T., Mccrea, P. et Meliss, S. (2023). Modelling evidence-based practice in initial teacher training: causal effects on teachers' skills, knowledge and self-efficacy [Rapport de recherche]. Centre for

- Education Policy and Equalising Opportunities. <https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeow/cepeowp23-09.pdf>
- Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant : ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 12–17. <https://doi.org/10.7202/1101206ar>
- Sirois, G., Dembélé, M., Voyer, B., Lakhal, S. et Morales-Perlaza, A. (2023, mai). *Voies alternatives de formation des enseignant.e.s au Québec : quels enjeux pour l'attraction et la rétention?*. Communication présentée au 10^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC, Canada.
- Smelser, N. J. (2003). On comparative analysis, interdisciplinarity and internationalization in sociology. *International Sociology*, 18(4), 643-657. <https://doi.org/10.1177/0268580903184001>
- Stanulis, R. N., Burrill, G. et Ames, K. T. (2019). Mentoring as more than “cheerleading”: Looking at educative mentoring practices through mentors’ eyes. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 471–482. <https://doi.org/10.1177/0022487119865807>
- Sydnor, J., Davis, T. R., et Daley, S. (2024). Learning from the Unexpected Journeys of Novice Teachers’ Professional Identity Development. *Education Sciences*, 14 (895), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci14080895>
- Tabacchi, A. (2026). Accompagnement: An Approach to Training towards Systemic Responsibility. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 6(1), 1-9. <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/494>
- Talvitie, U., Peltokallio, L. et Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian journal of educational research*, 44(1), 79-88. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713696662>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXe siècle*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Borges, C., Tremblay-Gagnon, D. et Aubin, A.-S. (2021a). Pourquoi choisit-on d'enseigner?. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p.15-40). Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021b). Introduction. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 7-14). Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.

- Tardif, M., Lakhal, S., Sirois, G., Voyer, B., Mukamurera, J., Morales-Perlaza, A., Dembélé, M., Wentzel, B. et Borges, C. (2025). *Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises* [Rapport de recherche]. CRIFPE. <https://hdl.handle.net/1866/40986>
- Thorne, S.E. (2008). *Interpretive Description*. Left Cost Press.
- Thorne, S.E. (2016). *Interpretive Description. Qualitative Research for Applied Practice* (2e éd.). Routledge.
- Trépanier, A. et Deschenaux, F. (2024). Le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience du secondaire. *Formation et profession*, 32(3), 1–17. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.855>
- Turton, K. (2023). Supporting Beginning Teachers through Mentoring. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 15(1), 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1398387>
- UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>
- UNESCO. (2023). *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_fre
- Université de Montréal. (2025). *Maitrise en éducation*. <https://admission.umontreal.ca/programmes/maitrise-en-education-option-enseignement-au-secondaire/>
- Université de Sherbrooke. (2025). *Maitrise qualifiante en enseignement au secondaire*. <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/66A/maitrise-qualifiante-en-enseignement-au-secondaire/>
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2025). *Maitrise en enseignement*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/triw082.afficher?owa_cd_pgm=2186
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2022). Nouvelles maitrises qualifiantes en enseignement 100 % à distance [Communiqué]. <https://www.uqat.ca/nouvelles-et-evenements/nouvelle/?id=2789>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2025). *Maitrise qualifiante en enseignement secondaire (2091)*. <https://www.uqat.ca/etudes/education/maitrise-qualifiante-secondaire/>
- Université du Québec en Outaouais. (2025). *Maitrise qualifiante en enseignement secondaire*. <https://uqo.ca/dep/sciences-education/maitrise-enseignement-secondaire-0>
- Université Laval. (2025). *Maitrise en enseignement au secondaire*. <https://www.fse.ulaval.ca/etudes/programmes/maitrise-en-enseignement-au-secondaire>

- Université TÉLUQ. (2025). *Maitrise qualifiante en éducation préscolaire et enseignement primaire* (2310). <https://www.teluq.ca/site/etudes/offre/prog/TELUQ/2310/>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vacher, Y. (2017). Évaluation, norme et accompagnement : effets d'un dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 6(4), 114–130. <https://doi.org/10.7202/1043985ar>
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006, mai). Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement. Communication orale présentée au colloque « S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel en enseignement » de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada.
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique: régulation émotionnelle d'enseignant-stagiaires et accompagnement par leurs maitres de stage* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:32311>
- Vanderclayen, F., Amamou, S. et Desbiens, J-F. (2021). Développer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en éducation physique dans un contexte de formation en alternance au Québec. Dans C. Borges, B. Lenzen et B. Loizon (dir.), *Entre l'université et l'école : la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique* (p. 107-121). Presses de l'Université Laval.
- Vanderclayen, F. et Boudreau, P. (2022). Structure, enjeux et évolution de la relation d'accompagnement entre une enseignante associée et un stagiaire. *Formation et profession*, 30(2), 1–13. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.671>
- Vanderclayen, F., Carlier, G., Delens, C. et Boudreau, P. (2012). Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en EPS : le rôle des émotions. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique : parcours de stagiaires et d'enseignants novices* (p. 61-80). Presses de l'Université de Louvain.
- Vanderclayen, F., Delens, C. et Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maitres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2899>
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39–59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Vérificateur général du Québec. (2023). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022-*

2023. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/203/vgq_mai2023_complet_web_VF.pdf
- Vial, M. (2006). *Accompagner n'est pas guider*. Conférence aux formateurs de l'École de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère. Suisse. http://www.michelvial.com/boite_06_10/2006-Accompagner_n_est_pas_guider_Conference_Suisse.pdf
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel?: méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Vivegnis, I. (2018). Accompagnement des enseignants débutants et réflexivité. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 127-144). Presses universitaires de Louvain.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48–63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>
- Vivegnis, I. (2021). Chapitre 16. La formation des mentors de futurs enseignants : comment s'y prendre ? Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p. 329-350). De Boeck Supérieur.
- Vivegnis, I. et Provencher, C. (2024). Chapitre 7. Analyse des postures d'accompagnement en contexte de stage : le cas d'un enseignant-associé au Québec. Dans C. Van Nieuwenhoven, A. Malo et O. Maulini (dir.), *La place du terrain dans la formation initiale des enseignants* (p. 159-186). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vann.2024.01.0159>
- Wentzel, B., Sirois, G., Mukamurera, J., Lakhal, S., Dembélé, M., Tardif, M., Borges, C., Morales-Perlaza, A. et Voyer, B. (2023). Choisir de se former à l'enseignement au Québec : profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.es. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 47–50. <https://doi.org/10.7202/1101213ar>
- Wexler, L. J. (2020). "I would be a completely different teacher if I had been with a different mentor": Ways in which educative mentoring matters as novices learn to teach. *Professional Development in Education*, 46 (2), 211-228. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1573375>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.

<https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Zinguinian, M. et André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.

<https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-4-page-71.htm>