

MENTORAT ET PRATIQUES EN CLASSE : PERCEPTIONS DE STAGIAIRES

 Pierre-Olivier Hudon^I

 Josée-Anne Gouin^{II}

^I Université Laval (ULaval), Québec (QC), Canada ; pierre-olivier.hudon.1@ulaval.ca

^{II} Université Laval (ULaval), Québec (QC), Canada ; josee-anne.gouin@fse.ulaval.ca

Résumé

Cette recherche, réalisée durant le dernier stage du baccalauréat en enseignement secondaire dans une université québécoise, analyse les perceptions de six stagiaires sur les pratiques d'accompagnement de leur enseignant associé et décrit leurs pratiques en classe. En utilisant la théorie de l'autodétermination, les perceptions ont été examinées via des entretiens semi-dirigés. Les résultats suggèrent que les stagiaires perçoivent généralement un soutien adéquat de la part de leurs mentors en ce qui concerne le besoin d'appartenance. En revanche, le soutien perçu à l'égard de l'autonomie apparaît plus variable, tandis que celui lié au besoin de compétence semble plus limité. Les stagiaires évoquent également des difficultés à déployer des pratiques de soutien aux élèves. L'étude recommande d'adapter le soutien aux stagiaires et de renforcer la formation pratique pour mieux répondre aux besoins des élèves.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • MENTORAT • PRATIQUE PÉDAGOGIQUE • ÉLÈVE-MAÎTRE

MENTORIA E PRÁTICAS EM SALA DE AULA: PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS

Resumo

Esta pesquisa, realizada durante a etapa final de um curso de licenciatura de uma universidade do Quebec, analisa as percepções de seis estagiários sobre as práticas de acompanhamento de seus professores supervisores e descreve suas práticas em sala de aula. Utilizando a teoria da autodeterminação, as percepções foram examinadas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados sugerem que, em geral, os estagiários percebem um apoio adequado de seus supervisores em relação à necessidade de pertencimento. Em contrapartida, o apoio percebido quanto à autonomia é mais variável, ao passo que aquele ligado à necessidade de competência parece mais limitado. Os estagiários também evocam dificuldades para desenvolver práticas de apoio aos alunos. O estudo recomenda a adaptação do acompanhamento oferecido aos estagiários e o fortalecimento da formação prática, a fim de melhor atender às necessidades dos alunos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • MENTORIA • PRÁTICAS PEDAGÓGICAS • ESTAGIÁRIO DOCENTE

MENTORING AND CLASSROOM PRACTICES: PERCEPTIONS OF INTERNS

Abstract

This study, conducted during the final stage of a teacher degree program at a university in Quebec, analyzes the perceptions of six teaching interns regarding the mentoring practices of their supervising teachers and describes their classroom practices. Drawing on self-determination theory, the interns' perceptions were examined through semi-structured interviews. The findings indicate that the interns perceive the support received from supervisors regarding their need for belonging as appropriate. In contrast, the support perceived in relation to autonomy is more variable, whereas support related to their need for competence seems more limited. The interns also mentioned difficulties in developing student support practices. The study recommends adapting the mentoring provided to interns and enhancing practical preparation in order to better address students' needs.

TEACHER TRAINING • MENTORING • PEDAGOGICAL PRACTICES • TEACHING INTERN

MENTORÍA Y PRÁCTICAS EN SALA DE CLASE: PERCEPCIONES DE LOS PRACTICANTES

Resumen

Esta investigación, realizada durante la etapa final de una licenciatura en una universidad de Quebec, analiza las percepciones de seis practicantes sobre las prácticas de mentoría de sus profesores supervisores y describe sus prácticas en sala de clase. Utilizando la teoría de la autodeterminación, las percepciones fueron examinadas mediante entrevistas semiestructuradas. En general, los resultados sugieren que los practicantes perciben que hay un apoyo adecuado de sus supervisores en lo que se refiere a la necesidad de pertenencia. En contrapartida, el apoyo que se percibe en el ámbito de la autonomía es más variable, mientras que el conectado a la necesidad de competencia parece más limitado. Asimismo, los pasantes evocan dificultades para desarrollar prácticas de apoyo a los alumnos. El estudio recomienda la adaptación de la mentoría ofrecida a los practicantes y fortalecer la formación práctica para satisfacer mejor las necesidades de los alumnos.

FORMACIÓN DE PROFESORES • MENTORÍA • PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS • PASANTE DOCENTE

Reçu le : 2 SEPTEMBRE 2024 | Accepté pour publication le : 13 JUIN 2025



Il s'agit d'un article en accès libre, distribué sous la licence Creative Commons BY.

LE TAUX ÉLEVÉ DE DÉCROCHAGE CHEZ LES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS ET CANADIENS EN

insertion professionnelle ainsi que l'épuisement professionnel vécu par plusieurs de ces personnes (Gaudreau, 2017; Hughes et al., 2015; Kamanzi et al., 2015) soulèvent un enjeu crucial au regard de la formation en enseignement : mettre en œuvre les conditions pour aider les étudiants à négocier efficacement leur entrée dans le métier. Les stages en enseignement sont une part de la réponse à cet enjeu puisqu'ils offrent aux futurs enseignants une expérience authentique en classe, leur permettant de développer leurs compétences professionnelles accompagnées de mentors (superviseurs universitaires et enseignants associés) (Mena et al., 2017). Cependant, une question demeure : les pratiques de ces mentors favorisent-elles la satisfaction des besoins des stagiaires ?

Pendant les stages, plusieurs facteurs façonnent l'expérience vécue par les stagiaires, que ce soit la charge de travail, la motivation ou les relations sociales (Sulis et al., 2021). En outre, l'identification au rôle d'enseignant peut également influencer la manière dont ils interprètent les difficultés vécues en stage, puisque les stagiaires qui attachent une grande importance à leur identité d'enseignant sont plus susceptibles de ressentir les difficultés du stage de manière exacerbée (Coppe et al., 2023). Selon cette même étude, un soutien adapté, incluant une réflexion guidée sur leurs expériences, pourrait ainsi atténuer ces effets négatifs et renforcer leur résilience face aux difficultés rencontrées.

Dans le même ordre d'idées, une étude sur le bien-être des stagiaires montre que leurs relations professionnelles, en particulier celles avec les mentors, contribuent au sentiment d'être reconnu, soutenu et intégré dans le milieu de pratique (Mairitsch et al., 2021). Ces résultats sont corroborés par une autre recherche qui affirme qu'une relation de mentorat caractérisée par la transparence, l'équité et la confiance est essentielle pour aider les stagiaires à faire face aux exigences et au stress liés à l'entrée dans la profession (Maué et al., 2024). Par ailleurs, une relation négative avec le mentor peut dissuader le stagiaire de le contacter, accentuant ainsi le sentiment de solitude et d'isolement pendant le stage (Wilson & Huynh, 2020). Ceci est d'autant plus préoccupant que les expériences de travail négatives augmentent considérablement les intentions de départ parmi les stagiaires (Maué et al., 2024).

Dans divers domaines autres que l'enseignement, des études ont mis en évidence l'importance de répondre aux besoins des stagiaires. Par exemple, dans différents secteurs industriels, les stagiaires qui perçoivent un soutien important de leurs mentors s'adaptent plus facilement au contexte du stage (Zhang et al., 2014). Cette capacité d'intégration au stage peut être mieux comprise à travers la théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan & Deci, 2020), qui postule que la réalisation de soi comme critère du bien-être passe par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (BPF) : l'appartenance, la compétence et l'autonomie.

Le besoin d'appartenance signifie être lié aux autres et entretenir des relations chaleureuses avec des personnes jugées importantes, comme lorsqu'un stagiaire entretient des liens positifs avec les enseignants de son équipe cycle. Le besoin de compétence réfère au fait d'interagir efficacement avec son environnement et de prendre conscience des conséquences de ses actions. Par exemple, un stagiaire réussit à accomplir une tâche qu'il juge plus complexe. Le besoin d'autonomie quant à lui se définit par la possibilité d'agir volontairement et d'exercer un contrôle sur les événements ; c'est le cas lorsqu'un stagiaire perçoit qu'il a une certaine latitude dans ses planifications et qu'il peut choisir des stratégies d'enseignement.

Chez les stagiaires, les besoins d'appartenance, de compétence et d'autonomie jouent un rôle clé dans leur engagement, leur développement professionnel et leur expérience de formation. Par exemple, le besoin d'appartenance favorise l'autoaccomplissement et l'engagement des stagiaires, tant dans les activités professionnelles que dans celles liées à leur formation. En revanche, bien que le besoin de compétence puisse renforcer l'engagement des stagiaires, il peut aussi mener à l'épuisement émotionnel (ex. un surengagement du stagiaire dans ses tâches professionnelles) (Kaplan & Madjar, 2017). Pour ce qui est de l'autonomie, fréquemment considérée comme un aspect fondamental du professionnalisme des enseignants (Corcoran & O'Flaherty, 2022), une étude montre que les stagiaires en enseignement dont le besoin d'autonomie est satisfait présentent moins de signes d'épuisement professionnel (Burger et al., 2021). Cependant, puisque la formation des enseignants est une expérience supervisée par des mentors, elle peut conduire les stagiaires à rapporter des niveaux d'autonomie plus faibles. Cette faible autonomie pourrait être attribuée à l'encadrement étroit exercé par les mentors et au manque d'accès des mentors à une formation fondée sur des données probantes (Corcoran & O'Flaherty, 2022). Une recherche a d'ailleurs montré que les approches des formateurs en enseignement sont souvent contrôlantes, consistant principalement à donner des avis, des directives ou des suggestions (Mena et al., 2017).

Pour aider les stagiaires à satisfaire ces trois BPF, des pratiques d'accompagnement peuvent être mises en place par les mentors. Les pratiques soutenant l'autonomie, par exemple, incluent la participation des stagiaires à la planification des leçons ou à la prise de décision concernant les méthodes d'enseignement, ce qui leur donne un sentiment de contrôle sur les choix effectués auprès des élèves. Pour favoriser la compétence, la mise en place d'une structure par les mentors se traduit par des échanges réguliers et constructifs avec leurs stagiaires afin de les soutenir dans le développement de leurs compétences pédagogiques (par exemple, en gestion de classe). Enfin, un engagement authentique de la part du mentor, tel que l'établissement de relations basées sur des intérêts et valeurs partagés, peut aider les stagiaires à se sentir intégrés et soutenus dans leur milieu de stage, et favoriser ainsi leur besoin d'appartenance (Fisher et al., 2020).

En revanche, les pratiques contrôlantes des mentors, comme l'imposition de directives, de sujets de discussion, de stratégies de gestion de classe, ou une relation interpersonnelle difficile, peuvent particulièrement nuire aux BPF des stagiaires. En effet, en fournissant des solutions directes et en dirigeant fortement les actions de leurs stagiaires, ces pratiques limitent leur capacité à développer de manière autonome leur compréhension des situations et leurs stratégies d'enseignement (Mena et al., 2017) ou encore, cela nuit fortement à leur besoin d'appartenance (perte de confiance envers le mentor). En somme, la TAD met de l'avant que la satisfaction de ces besoins par l'implantation de pratiques visant à les soutenir est essentielle à la croissance, à l'intégrité et au bien-être des stagiaires.

Qui plus est, une meilleure compréhension de la satisfaction des BPF des stagiaires pourrait permettre d'optimiser leurs pratiques en classe (Korthagen & Evelein, 2016). Or, lorsque ces pratiques soutiennent les BPF des élèves, elles peuvent contribuer à renforcer leur engagement en classe. D'abord, le soutien à la compétence s'exprime par des stratégies de structuration qui visent à rendre l'environnement prévisible pour les élèves en communiquant clairement les attentes, en expliquant les conséquences liées au non-respect de ces dernières et en fournissant des rétroactions fréquentes sur les comportements.

En ce qui concerne le soutien à l'autonomie, ce dernier se traduit par des pratiques qui tiennent compte de la perspective et des sentiments des élèves et par des explications sur les

raisons des attentes. À cela s'ajoute la possibilité pour les élèves de choisir, de prendre des décisions, d'assumer des responsabilités et de résoudre des problèmes. À l'inverse, des pratiques contrôlantes axées, par exemple, sur les résultats scolaires peuvent affecter ce besoin (ex. justifier l'enseignement d'une notion par la nécessité que les élèves devront la maîtriser pour un futur examen) (Vansteenkiste et al., 2004).

Finalement, le soutien à l'appartenance sociale correspond aux pratiques d'engagement, c'est-à-dire au fait de déployer des ressources affectives et matérielles envers l'autre. Consacrer du temps, démontrer de l'intérêt, témoigner de la sollicitude et rendre service sont autant d'exemples de comportements attestant de l'engagement (Ryan & Deci, 2020).

À notre connaissance, aucune recherche n'a exploré la perception des stagiaires du soutien qu'ils offrent aux BPF de leurs élèves en stage. Néanmoins, l'importance des pratiques enseignantes par rapport au bien-être des élèves est largement reconnue. Ainsi, un cadre d'apprentissage bienveillant centré sur l'élève favoriserait des relations positives et un climat propice à l'engagement, tant pour les élèves que pour les enseignants (Riva et al., 2020). De plus, une gestion de classe efficace permettrait de mieux faire face aux comportements perturbateurs (Roeser et al., 2022) et de renforcer le sentiment d'efficacité des enseignants dans leur travail quotidien (Kennedy et al., 2021). Or, la gestion de classe est une source de préoccupation chez les stagiaires (Boutet et al., 2016; Ekşi et Yakışık, 2016).

Notre recherche se concentre d'une part sur le soutien perçu par les stagiaires quant aux pratiques d'accompagnement de leur enseignant associé, présent au quotidien dans le milieu de stage. D'autre part, elle examine la perception des stagiaires quant aux pratiques mises en place pour les élèves. De manière spécifique, cette recherche vise à déterminer si les BPF des stagiaires sont soutenus lors de leur dernier stage et, à partir de ces constats, à apprécier si les pratiques en classe des stagiaires soutiennent les BPF de leurs élèves. Précisément, nos objectifs sont les suivants :

1. Décrire les perceptions des stagiaires quant aux pratiques d'accompagnement de leurs enseignants associés lors du dernier stage ;
2. Décrire les perceptions des stagiaires quant à leurs pratiques soutenant les BPF de leurs élèves en classe.

Méthodologie

Cette étude adopte une méthodologie qualitative descriptive pour pouvoir répondre aux deux objectifs (Sandelowski, 2000). Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés à la moitié de la session universitaire auprès de six stagiaires effectuant leur quatrième et dernier stage du baccalauréat. La collecte de données qualitatives a permis de comprendre les enjeux du soutien aux BPF des stagiaires et de leurs élèves (Uçar & Sungur, 2017), ainsi que de saisir la complexité des liens faits par les stagiaires entre les différents aspects de leurs pratiques (Daniels et al., 2017).

Participants

Un groupe de six étudiants du Québec, en stage final en enseignement, ont participé à cette étude. Ce stage s'effectue à la quatrième année de formation et il est d'une durée de dix-sept semaines. Ces étudiants avaient été formés à la TAD lors de deux cours universitaires suivis en troisième année. Pour la sélection des participants, une invitation générale a été envoyée aux stagiaires

en dernière année du baccalauréat en enseignement secondaire évoluant dans l'un des parcours suivants : enseignement du français langue première, mathématiques, histoire/géographie, éthique ou sciences de l'université québécoise visée. Les participants ayant accepté ont par la suite envoyé à l'équipe de chercheurs une vidéo d'une période d'enseignement filmée en classe de leur choix et signé des formulaires de consentement.

Le Tableau 1 présente les caractéristiques des stagiaires québécois. Tous les noms utilisés pour les participants de cette recherche sont des pseudonymes.

Tableau 1
Participants

	Annie	Blanche	Charles	David	Eric	Francis
Formation	Ens. secondaire	Génie Civil Ens. secondaire	Ens. secondaire	Ens. secondaire	Ens. secondaire	Ens. secondaire
Matière	Math	Science et Technologie	Math	Science et Technologie	Math	Univers Social
Niveau	Secondaire 4	Secondaire 3	Secondaire 4	Secondaire 1	Secondaire 4	Secondaire 2
Âge des élèves	14-15 ans	13-14 ans	15-16 ans	12-13 ans	15-16 ans	13-14 ans
Stage	2 groupes	2 groupes	2 groupes	2 groupes	2 groupes	3 groupes
Enseignant associé	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme

Source : Élaboré par les auteurs.

Les entretiens semi-dirigés

Les stagiaires sélectionnés ont participé à des entretiens semi-dirigés portant sur leurs perceptions des pratiques d'accompagnement de leur enseignant associé ainsi que sur leurs perceptions de leurs pratiques d'enseignement en classes soutenant les BPF de leurs élèves. Les entretiens ont eu lieu approximativement au milieu de leur stage final, afin de laisser aux stagiaires le temps d'approprier leurs groupes et de s'approprier leur environnement de stage. Bien que les participants aient reçu au cours de leur formation universitaire un enseignement portant sur la TAD (généralement dispensé l'année précédant le stage final), ils n'ont pas été informés que leurs propos seraient analysés à la lumière de cette théorie, de manière à ne pas orienter leur discours.

Une grille d'entrevue a été élaborée à partir de techniques issues de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014), combinant questions, reformulations et silences, de manière à encourager un discours ancré dans l'expérience vécue. L'équipe de recherche a réalisé 6 entretiens (un par stagiaire) qui ont été enregistrés, d'une durée totale de 5 heures et 18 minutes, un entretien faisant en moyenne 48 minutes (41 minutes pour le plus court, 66 minutes pour le plus long).

Après une première série de questions portant sur l'accompagnement offert par leur enseignant associé, chaque stagiaire était invité à visionner des extraits de sa propre vidéo d'enseignement, qu'il avait préalablement transmis au chercheur. Des temps d'arrêt étaient prévus lors de ce visionnement afin de permettre au chercheur et au stagiaire de discuter des pratiques mises en place par ce dernier dans sa classe. Dans cette optique, les extraits vidéos ne visent pas à valider les propos du participant, mais servent plutôt de support pour faciliter la remémoration d'actions précises et favoriser l'émergence d'un discours centré sur des gestes professionnels contextualisés.

Cette démarche s'inspire des principes de l'entretien d'explicitation, notamment le recours au retour réflexif guidé (Vermersch, 2014), dans lequel l'objectif n'est pas de confronter différents points de vue, mais plutôt d'accompagner le participant dans la mise en mots de sa propre expérience vécue. Par conséquent, ce sont les perceptions subjectives du stagiaire qui sont au cœur de l'analyse. Il ne s'agit pas de comparer ses propos avec ceux de son enseignant associé ou de ses élèves, mais de comprendre comment le stagiaire perçoit le soutien à ses BPF – ou celui qu'il estime offrir à ceux de ses élèves – dans une situation vécue. Ce choix méthodologique s'accorde avec l'idée que la satisfaction des BPF repose sur une expérience subjective : plus une personne perçoit que ses besoins sont soutenus, plus elle est susceptible de s'engager activement et de manifester des comportements positifs en contexte scolaire (Stroet et al., 2015).

L'analyse des entretiens

À la suite des entretiens, deux chercheurs indépendants ont segmenté les transcriptions des verbatim en unités de sens (Mucchielli, 2007). Ces unités ont ensuite été codées dans le logiciel QDA Miner, en utilisant un livre de code adaptant les pratiques d'accompagnement mobilisées par les enseignants associés pour satisfaire les BPF des stagiaires, et les pratiques des stagiaires aux BPF de leurs élèves (Reeve et al., 2004; Ryan & Deci, 2020). Ce codage a été fait selon le principe de l'accord interjuge qui souligne que l'utilisation par plusieurs chercheurs d'un même outil d'interprétation dans un même contexte devrait mener au même résultat. Les divergences de codage ont été résolues par discussion pour assurer la fiabilité de l'analyse (Braun & Clarke, 2021; Strauss & Corbin, 1990). L'analyse des unités de sens a permis de découvrir la perception des stagiaires par rapport au soutien reçu par les enseignants associés et celui qu'ils offrent à leurs élèves.

Critère de scientificité

Notre recherche repose sur les critères de scientificité de Guba (1981), à savoir la crédibilité, la confirmation, la fiabilité et la transférabilité. Tout d'abord, la crédibilité de cette recherche est assurée par plusieurs mesures. Les entretiens semi-dirigés ont été menés avec rigueur, en utilisant une grille d'entretien structurée. Nous avons veillé à ne pas déformer la réalité perçue par les stagiaires en examinant minutieusement les transcriptions pour respecter l'intention derrière leurs réponses fournies. Ensuite, le critère de confirmation est satisfait par la transparence de notre démarche de recherche. L'approche méthodologique a été clairement décrite, et les procédures de collecte et d'analyse des données ont été rigoureusement suivies pour éviter tout biais. Les discussions sur les divergences de codage ont été documentées pour assurer la validité des interprétations. Aussi, la fiabilité de l'étude est renforcée par l'utilisation de techniques méthodologiques systématiques et documentées. Les enregistrements des entretiens, les transcriptions détaillées, et l'utilisation du logiciel QDA Miner pour le codage assurent une traçabilité des données. Les chercheurs ont maintenu des traces méthodologiques tout au long du processus, ce qui a confirmé la rigueur et la précision des résultats obtenus. Finalement, par rapport à la transférabilité, nous avons fourni des descriptions détaillées des pratiques des stagiaires et des perceptions du soutien reçu, afin de pouvoir identifier des éléments potentiellement applicables à d'autres contextes similaires.

Résultat

Les résultats sont structurés selon les objectifs de recherche. Des portraits individuels ont été rédigés pour présenter les résultats par participant, offrant une perspective plus nuancée et

personnalisée de leurs expériences. Ces portraits détaillent le soutien reçu et offert par chaque stagiaire, en fournissant davantage de détails sur leur contexte spécifique. Afin de maintenir la concision du document principal, ces portraits sont placés en Appendice.

La perception des stagiaires quant aux pratiques d'accompagnement de leur enseignant associé

Le premier objectif était de décrire comment les stagiaires québécois perçoivent les pratiques d'accompagnement de leur enseignant associé lors de leur dernier stage. Les résultats sont présentés selon les pratiques perçues aux besoins d'appartenance, d'autonomie et de compétence. Pour chaque besoin, les catégories de pratiques retenues ont été sélectionnées en fonction de leur fréquence et de l'importance accordée par les stagiaires dans les verbatims.

Appartenance

Pour le besoin d'appartenance, les analyses ont permis de faire ressortir deux thèmes principaux : le soutien offert par l'enseignant associé, ainsi que la qualité des relations professionnelles et sociales.

Le soutien de la part de l'enseignant-associé est essentiel pour les stagiaires, car il influence directement leurs expériences en milieu de stage et leur développement professionnel. Parmi les six participants, quatre mentionnent explicitement des pratiques soutenant de leur enseignant associé et de leurs collègues (autres enseignants de l'école) au cours des entretiens. Ces stagiaires apprécient particulièrement l'écoute et les conseils offerts en lien avec des problèmes rencontrés en classe. L'accueil (ex. prendre le temps d'expliquer le fonctionnement de l'école, faire les présentations des autres membres de l'équipe école) et les interactions au quotidien représentent également une autre facette du soutien offert par les enseignants associés. En effet, trois stagiaires décrivent un accueil chaleureux et une ambiance positive dans leur école. Les enseignants et le personnel sont souvent perçus comme sympathiques, accueillants et bienveillants.

Les résultats montrent que les pratiques d'accompagnement pour soutenir le besoin d'appartenance ne se limitent pas aux enseignants associés. En effet, lors des entretiens, cinq stagiaires sur six soulignent l'importance des relations professionnelles et sociales avec les collègues enseignants de l'école pour répondre à ce besoin. La qualité de ces relations varie d'un stagiaire à l'autre. Certains rapportent des relations cordiales avec leurs collègues enseignants, ce qui facilite leur intégration. En revanche, d'autres perçoivent une certaine distance professionnelle, qu'ils attribuent parfois à leur propre manière de s'investir émotionnellement dans le milieu de travail. Par exemple, David fait état de relations professionnelles cordiales avec ses collègues, mais mentionne aussi un sentiment d'exclusion : *« Je dois admettre que je suis assez susceptible, je me suis parfois senti exclu. Cela me préoccupe beaucoup, surtout dans un milieu comme celui-ci où les relations humaines sont cruciales »*. Ces résultats confirment que la satisfaction du besoin d'appartenance favorise l'engagement des stagiaires, tandis qu'une satisfaction limitée peut entraîner un sentiment d'isolement et de désengagement (Kaplan & Madjar, 2017).

Autonomie

Selon les entretiens, les principaux thèmes relatifs aux pratiques qui soutiennent l'autonomie sont la liberté pédagogique, les contraintes pédagogiques ou administratives ainsi que les pressions ressenties par l'enseignant associé.

Les stagiaires ont une perception variée de leur liberté pédagogique. Sur les six stagiaires, trois disent bénéficier d'une grande autonomie. Cette autonomie se manifeste par une flexibilité significative dans la planification, la personnalisation et la création des activités pédagogiques, sous une supervision bienveillante de l'enseignant associé. En revanche, trois stagiaires ressentent une liberté plus restreinte, avec des contraintes provenant tantôt de leur enseignant associé, tantôt du milieu scolaire dans lequel ils évoluent. Ces stagiaires voient leur autonomie réduite par rapport aux décisions pédagogiques et à la gestion de classe. Par exemple, deux stagiaires, Charles et Eric, font face à des pressions de leur enseignant associé respectif pour adopter une approche plus punitive dans la gestion des comportements de leurs élèves.

En outre, tous les stagiaires reconnaissent ressentir certaines formes de contraintes, bien que les niveaux de pression varient. Ces contraintes incluent la gestion de l'emploi du temps (perception de manquer de temps pour réaliser certaines activités) et le respect des obligations ministérielles (ex. voir le programme, faire des exercices dans le cahier), que certains perçoivent comme des opportunités de développement professionnel (apprendre la profession). Les stagiaires doivent également adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques des élèves tout en couvrant le programme et en maintenant un rythme soutenu, ce qui peut influencer leur gestion de classe. Comme mentionné précédemment, certains subissent la pression d'adopter des approches punitives imposées par un enseignant associé ou de se synchroniser avec d'autres enseignants pour les évaluations.

Compétence

Questionnés sur le soutien reçu au besoin de compétence, les stagiaires font davantage état des difficultés à surmonter que du soutien reçu. Seuls deux stagiaires mentionnent le soutien de l'enseignant associé et des collègues enseignants comme jouant un rôle clé leur permettant de surmonter les défis.

La gestion de classe est un défi majeur pour les stagiaires, qui soulignent l'importance d'intervenir de manière claire et cohérente, même si cet aspect reste souvent relativement nouveau. Cette compétence professionnelle est perçue comme un processus long et difficile à maîtriser, nécessitant plusieurs années d'expérience. Chez la plupart des stagiaires, elle constitue une préoccupation constante. Des problèmes de comportements peuvent émerger à tout moment mettant en évidence la complexité de la gestion de classe pour les stagiaires. De plus, pour certains d'entre eux, la planification joue un rôle crucial dans sa mobilisation en classe. Eric illustre ce lien en racontant comment une planification mal adaptée à la durée de la période a conduit à une perte de contrôle : *« Je leur [aux élèves] ai dit que je n'avais plus d'activités à leur faire réaliser pour les 20 dernières minutes, et ça a été un problème »*. À l'inverse, une préparation solide favorise une présence plus assurée en classe et une meilleure gestion des comportements.

La perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'enseignement qu'ils mettent en place dans leur classe pour soutenir les BPF de leurs élèves

Le second objectif était de décrire les perceptions des stagiaires concernant leurs pratiques soutenant les BPF de leurs élèves en classe. Les résultats sont présentés selon la perception de soutien offert par les stagiaires au besoin d'appartenance, d'autonomie et de compétence des élèves, à la suite du visionnement d'extraits vidéo ciblés. En plus d'analyser ces perceptions, nous proposons également une synthèse des pratiques observées à partir des vidéos.

Appartenance

Les stagiaires soutiennent le besoin d'appartenance des élèves par des pratiques d'engagement. Selon les entretiens, deux types de pratiques se démarquent : l'investissement personnel et la proximité physique.

Les interactions personnelles avec les élèves sont vues comme un moyen de créer un lien et favoriser un environnement d'apprentissage positif. La plupart des stagiaires, comme Annie, fournissent un effort pour discuter avec les élèves en début de période, bien que ces interactions soient parfois difficiles à prolonger au-delà des premières minutes du cours. Francis se distingue parmi les stagiaires en discutant activement avec les élèves pendant la majeure partie de la période d'enseignement.

Les stagiaires expriment un désir commun de se rapprocher physiquement de leurs élèves pour favoriser l'interaction et l'engagement, mais sont souvent contraints par les mesures sanitaires liées à la Covid-19 en vigueur au moment de notre recherche, comme le port du masque et la distanciation sociale. Ils reconnaissent l'importance de cette proximité pour établir un lien avec les élèves, mais doivent s'adapter aux limitations imposées par le contexte, ce qui peut parfois réduire leur sentiment de connexion. Néanmoins, circuler dans la classe pour offrir un soutien personnalisé est valorisé par les stagiaires, surtout après une phase d'enseignement magistral. Cela leur permet d'adapter leurs explications aux besoins individuels des élèves.

Paradoxalement, même si les stagiaires valorisent le fait de circuler dans la classe, la plupart des extraits visionnés montrent les stagiaires principalement en avant de la classe, plutôt que véritablement engagés auprès de leurs élèves. En effet, sur les vidéos, seuls deux stagiaires circulent dans la classe durant la période. Deux autres effectuent des incursions ciblées à quelques reprises pour répondre à des questions individuelles, avant de retourner à l'avant de la classe. Finalement, deux autres stagiaires restent en avant pendant toute la période d'enseignement, ne circulant parmi les élèves que dans les dernières minutes, alors que ces derniers discutent, se lèvent ou se montrent dissipés en attendant la fin de la période.

Autonomie

Pour le soutien à l'autonomie des élèves, les principales formes de soutien rapportées par les stagiaires pendant les entretiens sont la prise en compte des intérêts des élèves dans leurs planifications, la clarté des objectifs d'apprentissage et les stratégies de motivation lorsqu'ils enseignent.

La prise en compte des intérêts des élèves est une manière de soutenir le besoin d'autonomie de ces derniers. Dans les entretiens, les stagiaires nomment plusieurs façons d'intégrer ces intérêts dans leur enseignement, comme adapter le contenu en utilisant des exemples pertinents pour les élèves, offrir des choix dans les tâches pour encourager une plus grande implication dans les apprentissages, et contextualiser les apprentissages en les reliant à des situations concrètes. L'ajustement de l'enseignement en fonction des questions des élèves et la création d'activités interactives sont aussi des stratégies identifiées. Cependant, malgré leur connaissance des différentes façons d'intégrer les intérêts des élèves, les stagiaires admettent qu'ils offrent peu de choix et que les tâches sont souvent uniformes. Quatre des six stagiaires interrogés suivent leur planification initiale, qui offre peu ou pas de possibilité de choix pour les élèves, ce qui reflète une prise en compte limitée de leurs intérêts dans la planification des activités. Deux autres fournissent des efforts pour rendre les activités plus engageantes, bien que ces efforts soient souvent restreints par les contraintes du programme ou les exigences des contenus obligatoires. Certains stagiaires

offrent un minimum de flexibilité en laissant aux élèves le choix des stratégies pour prendre des notes. Un seul stagiaire, David, se distingue en laissant une plus grande liberté : « *Le modèle du pont à construire était à leur discrétion, donc ils avaient la liberté de choix pour cette partie. Cependant, le cahier de charge était une contrainte obligatoire* ».

Malgré leur connaissance des pratiques favorisant l'autonomie des élèves, quatre stagiaires reconnaissent, en regardant les extraits vidéos, qu'ils devraient les appliquer davantage, mais admettent ne pas le faire. Ils justifient plutôt les tâches proposées aux élèves par la nécessité de couvrir la matière pour répondre aux questions de l'examen. Cette approche ne soutient pas le besoin d'autonomie des élèves puisqu'elle réfère à une pratique contrôlante. Également, dans les entretiens, la majorité des stagiaires admettent ne pas prendre le temps d'expliquer la pertinence des tâches proposées, et certains vont jusqu'à douter que les élèves en comprennent réellement l'utilité. Annie remarque ne pas proposer une tâche authentique, puisque les élèves « *ne traceront jamais une fonction mathématique pour savoir ce qui est plus avantageux d'acheter au magasin* ». Elle trouve donc difficile de justifier la pertinence de son enseignement.

Interrogés sur les incitatifs utilisés pour motiver les élèves, les stagiaires affirment ne pas utiliser des menaces ou des promesses de récompenses. La plupart des stagiaires utilisent un langage flexible, souvent marqué par l'humour, dans leurs interactions. En effet, les extraits vidéos présentent Blanche et David dans des séquences d'enseignement où ils ajustent leur intervention en fonction des réactions des élèves, tout en maintenant un cadre clair. Seul Eric se démarque par l'utilisation d'un langage rigide et contrôlant dans différents extraits vidéo. Par exemple, dès le début de la période, il entre en confrontation avec ses élèves devant leur manque de participation :

3 x 4 = ?, tout le monde est censé savoir faire ça. [Silence des élèves.] 3 x 4 = ?? Jacob ? Force-toi, OK ? 3 x 4 = ?? Ça donne combien ? [Alors que les élèves peinent à se mettre à la tâche, Eric apostrophe successivement plusieurs élèves.] Vous êtes censés savoir comment ça se passe quand on travaille, ça se passe toujours de la même façon. Vous devez rester à votre place. [Eric se tourne vers d'autres élèves.] Vous les filles, vous n'êtes clairement au travail. Toi, ton cahier n'est pas ouvert. [Eric se tourne vers un autre élève.] Toi, Christopher, tu retournes à ta place.

À la fin de sa période d'enseignement, Eric fait un retour, toujours en utilisant un vocabulaire rigide : « *Quand vous parlez par-dessus moi, c'est insultant. Très insultant. Je mets beaucoup de temps et d'énergie à essayer de vous aider et c'est comme ça que vous me traitez ?* ».

Structure

Les pratiques de structure visent à soutenir le besoin de compétence des élèves. Les stagiaires soulignent que la clarté des consignes et la qualité des rétroactions sont des domaines nécessitant des améliorations. Certains, comme David, reconnaissent qu'ils pourraient améliorer leurs pratiques en fournissant des consignes écrites ou en expliquant plus en détail les attentes. D'autres admettent que leurs consignes auraient pu être plus précises, ce qui affecte potentiellement la performance des élèves et leur propre satisfaction en tant que stagiaires.

Les stagiaires insistent sur l'importance de la rétroaction dans le processus d'apprentissage, tout en reconnaissant les défis liés à sa mise en œuvre. Ils remarquent que les élèves ne lisent pas toujours les commentaires écrits, ce qui conduit certains à utiliser des stratégies alternatives, comme des tableaux avec des commentaires préformatés ou des rétroactions orales. Cependant, certains stagiaires reconnaissent qu'ils offrent peu de rétroactions, ce qui peut limiter

l'apprentissage des élèves. Ils estiment que des retours plus fréquents et ciblés pourraient améliorer l'engagement et la compréhension des élèves, tout en facilitant l'ajustement de leur enseignement.

Engagement des élèves

L'engagement des élèves est un thème central pour les stagiaires, qui observent des niveaux de participation variables en fonction du contexte, de la dynamique de classe, et de l'intérêt pour les activités proposées. Ils notent que l'attention des élèves fluctue souvent en fonction de leur niveau d'énergie et de l'intérêt suscité par la tâche. Les élèves participent davantage lorsqu'ils peuvent établir des liens avec leurs connaissances ou lorsqu'ils travaillent en équipe. Cependant, dans les vidéos, certains élèves montrent des signes de lassitude, surtout lors de tâches perçues comme peu stimulantes, ce qui peut affecter la dynamique de classe.

La gestion de la dynamique de groupe est un autre défi récurrent. Les stagiaires rapportent des difficultés liées au bruit, aux interruptions, et à la coordination des activités en groupe. Si la formation des équipes se déroule généralement sans conflits, des ajustements sont parfois nécessaires afin de favoriser une participation équitable et de maintenir un rythme de travail soutenant l'engagement actif des élèves. Selon certains stagiaires, les élèves tendent à se désengager pendant les travaux pratiques, mais restent plus attentifs lors des activités structurées, telles que l'enseignement magistral. Les extraits vidéos analysés montrent que l'engagement des élèves varie selon les stagiaires et les types d'activités. Certains stagiaires parviennent à mobiliser l'attention, l'effort et la participation des élèves lors des exposés magistraux et des travaux pratiques, tandis que d'autres éprouvent des difficultés dans les deux contextes. Qui plus est, certains extraits vidéos montrent des élèves peu attentifs et peu actifs pendant les travaux pratiques, dans des contextes d'exercices répétitifs ou en absence de nouvelles consignes.

Discussion

Cette étude s'est attachée à explorer les perceptions des stagiaires en dernière année de formation concernant leurs perceptions des pratiques d'accompagnement fournies par leur enseignant associé et les pratiques qu'ils mobilisent eux-mêmes en classe pour répondre aux besoins psychologiques fondamentaux (BPF) de leurs élèves. Ces besoins sont essentiels non seulement pour le développement professionnel des stagiaires (Faez et Valeo, 2012; Mena et al., 2020), mais aussi pour la qualité de leurs interactions avec les élèves (Kervick et al., 2020).

L'analyse des perceptions des stagiaires montre des différences significatives dans la manière dont ces besoins sont soutenus en milieu de stage. Tout d'abord, le soutien perçu au besoin d'appartenance se démarque des deux autres. En effet, comme nous l'avons constaté, quatre stagiaires sur six rapportent un soutien important de la part de leur enseignant associé et de leurs collègues, et cinq d'entre eux soulignent l'importance des relations sociales dans leur intégration professionnelle. Un accueil chaleureux et des interactions positives au quotidien contribuent à ce soutien, bien que certains stagiaires ressentent encore une certaine distance émotionnelle. Ce soutien fort au besoin d'appartenance se reflète dans les pratiques d'engagement des stagiaires, lesquelles soutiennent le besoin d'appartenance des élèves. Les stagiaires valorisent les interactions personnelles et la proximité physique, même si ces pratiques sont peu observées sur les vidéos, les contraintes sanitaires limitant ces interactions. Cependant, ceux qui ressentent une distance émotionnelle tendent à offrir un engagement moins personnalisé auprès de leurs élèves, se concentrant davantage sur les aspects techniques de l'enseignement.

Le soutien au besoin d'autonomie est perçu de manière plus variée. Trois stagiaires bénéficient d'une grande liberté dans la planification et la personnalisation des activités, sous la supervision de l'enseignant associé. Chez les stagiaires, les affinités avec les méthodes de l'enseignant associé s'accompagnent d'une plus grande aisance à prendre des décisions, à exprimer leurs intérêts et à s'engager dans les activités professionnelles (Corcoran & O'Flaherty, 2022). En revanche, les trois autres stagiaires se sentent restreints par les attentes perçues du milieu et par les directives de leurs enseignants associés. Ces pratiques d'accompagnement contrôlantes, telles que l'imposition de directives, peuvent réduire le sentiment d'autonomie chez le stagiaire (Mena et al., 2017). Cette variabilité dans le soutien reçu se reflète également dans le soutien que les stagiaires offrent à l'autonomie des élèves. Les stagiaires jouissant de plus d'autonomie ont tendance à offrir une certaine flexibilité, bien que cela reste souvent insuffisant. Ceux qui se sentent plus restreints offrent encore moins de choix aux élèves, privilégiant des méthodes d'enseignement plus directives. Ainsi, certains verbatims indiquent que la perception d'une plus grande autonomie peut faciliter l'adoption de pratiques soutenant l'autonomie des élèves.

Enfin, le besoin de compétence se distingue comme étant le moins soutenu parmi les BPF des stagiaires. Seuls deux stagiaires mentionnent le soutien reçu de leur enseignant associé pour surmonter les défis liés à la compétence, comme la gestion de classe et la planification. Cette insuffisance dans le soutien reçu se traduit par une structure d'enseignement parfois floue et un manque de rétroaction systématique. Les stagiaires reconnaissent ces lacunes et, bien qu'ils s'efforcent d'améliorer la clarté des consignes et la qualité des rétroactions, leurs pratiques montrent que le soutien au besoin de compétence des élèves est limité.

Lors des entretiens, les stagiaires ont commenté l'engagement de leurs élèves durant les activités proposées en se basant sur des extraits vidéos. L'analyse révèle un décalage significatif entre les perceptions de certains stagiaires et la réalité observée. Par exemple, lors d'un exposé magistral, un stagiaire perçoit les élèves comme engagés, alors que la vidéo montre une classe distraite. À l'inverse, pendant une séance de travaux pratiques, un autre stagiaire considère les élèves peu participatifs, alors que sur la vidéo, ils paraissent concentrés sur les tâches. Ces perceptions erronées peuvent influencer les décisions des stagiaires, comme en témoigne le cas d'Annie, qui, pensant récompenser l'engagement des élèves en les mettant en équipe, a perturbé la gestion de classe et nécessité l'intervention de son enseignant associé. Cet exemple puisé dans les vidéos illustre les défis auxquels les stagiaires sont confrontés pour adapter efficacement leur gestion de classe afin de soutenir les apprentissages (Kwok, 2021; Mukamurera et al., 2019). Dans la formation universitaire, il serait pertinent de porter une attention accrue à l'engagement réel des élèves afin d'améliorer la pratique réflexive des stagiaires sur cet aspect essentiel à la création d'un climat de classe constructif (Gaudreau, 2017).

Globalement, cette recherche souligne l'importance de mieux comprendre et d'adapter l'encadrement des stagiaires pour garantir un soutien adéquat à leurs besoins psychologiques fondamentaux. Les défis rencontrés par les stagiaires, comme la difficulté à ajuster leur pratique en fonction des réactions des élèves, montrent qu'un soutien renforcé est nécessaire pour leur permettre de développer une gestion de classe efficace, essentielle pour soutenir les apprentissages (Kwok, 2021; Mukamurera et al., 2019). Si le besoin d'appartenance est souvent décrit comme bien soutenu, le besoin de compétence et, plus particulièrement, celui d'autonomie, nécessitent une attention particulière pour améliorer les pratiques pédagogiques des stagiaires et leur permettre de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Ces résultats confirment

l'importance d'un accompagnement attentif pour garantir une expérience de stage formatrice (Coppe et al., 2023).

Après avoir suivi deux cours universitaires portant, entre autres, sur les pratiques soutenant les BPF des élèves, les stagiaires parviennent, lors des entretiens, à identifier les pratiques favorisant ces besoins. Ils mentionnent, par exemple, l'importance de la proximité physique pour renforcer le besoin d'appartenance, la prise en compte des intérêts des élèves pour soutenir l'autonomie, ou la rétroaction pour nourrir la compétence. Cependant, ces pratiques ne sont pas toujours observées dans les vidéos, bien que les stagiaires reconnaissent qu'ils devraient les mettre en œuvre. De plus, malgré cette formation, les pratiques contrôlantes persistent en classe, telles que la rigidité dans les tâches proposées ou l'utilisation d'un discours autoritaire. Si certains stagiaires adoptent ce type de langage de manière épisodique, l'un d'entre eux l'emploie de façon généralisée dans les divers extraits observés. Pourtant, l'utilisation de stratégies de gestion des comportements telles que le vocabulaire contrôlant et la culpabilisation est associée à une faible motivation des élèves (Aelterman et al., 2019; Ryan & Deci, 2020).

Limites de la recherche

Comme toute étude, celle-ci n'est pas exempte de limites. D'abord, l'échantillon de six participants demeure restreint, ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble des stagiaires en enseignement. De plus, la participation sur une base volontaire peut introduire un biais de sélection, puisque les stagiaires volontaires ont potentiellement des expériences différentes de ceux qui n'ont pas répondu. Par ailleurs, les entretiens ne comparent pas les propos des stagiaires avec ceux des superviseurs, des enseignants associés ou des élèves, ce qui limite les possibilités de triangulation des perspectives dans l'analyse du soutien reçu ou offert. Les analyses s'appuient donc uniquement sur les propos des stagiaires, lesquels peuvent être influencés par leur niveau de confiance, leurs interprétations subjectives ou certaines difficultés rencontrées en stage. Enfin, les stagiaires formés à la TAD lors de cours spécifiques peuvent avoir des perceptions et des pratiques influencées par cette formation. En effet, bien que les pratiques de soutien aux BPF ne soient pas toujours visibles dans les vidéos, les stagiaires sont capables d'identifier les pratiques qu'ils devraient adopter. Certains ont peut-être mobilisé spontanément des éléments issus de la TAD, influencés par leur formation antérieure ou par le lien du chercheur principal avec cet enseignement, même si cela ne reflète pas toujours leurs actions réelles. Il est possible que des stagiaires non formés à la TAD aient des perspectives différentes.

Ensuite, les vidéos sélectionnées par les stagiaires pourraient ne pas représenter l'ensemble de leurs pratiques d'enseignement. Les stagiaires ont pu privilégier des séquences où leur gestion de classe semblait plus maîtrisée, comme lors d'exposés magistraux. Ces choix pourraient limiter l'accès à la diversité réelle de leurs interventions pédagogiques. En outre, malgré les efforts pour minimiser les biais grâce à l'accord interjuge, l'analyse qualitative reste sujette à une certaine subjectivité, et les divergences entre chercheurs pourraient introduire des biais supplémentaires.

Conclusions et implications pratiques

Dans cette étude, nous avons examiné les perceptions des stagiaires en dernière année de formation au Québec sous l'angle des besoins psychologiques fondamentaux. Notre analyse du vécu

et des pratiques pédagogiques des stagiaires a confirmé l'importance du soutien à la compétence, à l'appartenance et à l'autonomie pour le développement professionnel des futurs enseignants. En effet, les résultats de notre recherche mettent en évidence des différences significatives dans la perception de la satisfaction de ces besoins chez les stagiaires en milieu de stage. Alors que certains bénéficient d'un soutien élevé à ces besoins, d'autres expriment une perception plus faible, soulignant ainsi l'importance d'un accompagnement attentif tout au long de la formation en stage.

Nos résultats soulèvent plusieurs implications pour la formation des enseignants et les pratiques pédagogiques. Tout d'abord, il est primordial que les programmes de formation en éducation sensibilisent les milieux de stage à l'importance de soutenir activement les BPF des stagiaires. Cette sensibilisation pourrait être réalisée à travers des séances de formation destinées aux enseignants associés, menant à des discussions régulières sur les pratiques pédagogiques entre ces derniers et les stagiaires. Ensuite, notre étude souligne l'importance de continuer à explorer les pratiques pédagogiques des stagiaires et leur impact sur l'apprentissage des élèves. Sans surprise, nous postulons que l'enseignement des pratiques soutenant les BPF tout au long de la formation en enseignement est une avenue intéressante pour préparer les futurs enseignants à la réalisation de leur stage.

Parallèlement, lors des entretiens, plusieurs stagiaires ont mentionné ne pas savoir quoi faire dans leur milieu de stage une fois la planification de l'enseignement des contenus complétée. La formation dispensée aux stagiaires pourrait inclure un volet visant à leur enseigner à se préparer pour soutenir les besoins d'autonomie et d'engagement, en envisageant les réactions adéquates en fonction des différents profils d'élèves (Colognesi & Gouin, 2022). Cela pourrait faciliter les interventions en gestion de classe, lesquelles représentent un enjeu majeur chez les stagiaires (Boutet et al., 2016; Freeman et al., 2014; Greenberg et al., 2014).

En conclusion, notre étude apporte des contributions importantes à la compréhension qualitative de l'expérience des stagiaires en situation de stage et souligne l'importance de soutenir les stagiaires dans leur développement professionnel. En mettant l'accent sur le soutien aux BPF, nous pouvons participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans nos écoles.

Remerciements

Nous tenons à remercier le Fonds de recherche du Québec : Société et culture (FRQSC) ainsi que le Conseil de Recherches en sciences humaines (CRSH) pour leur engagement financier dans cette recherche.

Références

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22-40. <https://doi.org/10.1111/bjep.12213>
- Boutet, M., Royer, S., & Gagné, L. (2016). Un cadre d'analyse de la gestion de classe favorisant la construction identitaire pour la réussite de l'insertion professionnelle. In C. Van Nieuwenhoven, & M. Cividini, *Quand l'étudiant devient enseignant: Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 207-221). Presses Universitaires de Louvain.

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, Article e103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Colognesi, S., & Gouin, J.-A. (2022). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849376>
- Coppe, T., Devos, C., & Colognesi, S. (2023). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 25-42. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00588-4>
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, Article e103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8, Article e906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>
- Ekşi, G. Y., & Yakışık, B. Y. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471. <http://www.jstor.org/stable/41576063>
- Fisher, M. H., Athamanah, L. S., Sung, C., & Josol, C. K. (2020). Applying the self-determination theory to develop a school-to-work peer mentoring programme to promote social inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(2), 296-309. <https://doi.org/10.1111/jar.12673>
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Gaudreau, N. (2017). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. *Éducation Canada*, 57(3). <https://www.edcan.ca/articles/bien-etre-et-sentiment-defficacite-personnelle-des-enseignants/>
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29, 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054905>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., & 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>

- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2, Article e42. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 150-168. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1882944>
- Kervick, C. T., Jenkins, E., & Swindlehurst, K. A. (2020). Exploring the structure and benefits of an integrated yearlong dual certification student teaching internship. *The Teacher Educator*, 55(2), 165-189. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1633001>
- Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Kwok, A. (2021). Pre-service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics. *Educational Studies*, 47(5), 609-626. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1717932>
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., & King, J. (2021). Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 106, Article e103452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103452>
- Maué, E., Goller, M., Bonnes, C., & Kärner, T. (2024). Between trust and ambivalence: How does trainee teachers' perception of the relationship with their mentors explain how trainee teachers experience their work? *Vocations and Learning*, 17, 219-251. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09340-z>
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives*, (3), 1-27. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelacic, V., Ozer, C.-T., & Caleb, R. (2020). Student wellbeing in the teaching and learning environment: A study exploring student and staff perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103-115. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbeloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 408-425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article e101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: A narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18, 585-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9290-1>
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S., & Shin, S. (2021). Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. *System*, 103, Article e102642. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102642>
- Uçar, F. M., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278684>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710127055>
- Wilson, A., & Huynh, M. (2020). Mentor-mentee relationships as anchors for pre service teachers' coping on professional placement. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 71-86. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0052>
- Zhang, Y., Liao, J., Yan, Y., & Guo, Y. (2014). Newcomers' future work selves, perceived supervisor support, and proactive socialization in Chinese organizations. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(9), 1457-1472. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.9.1457>

Information sur l'auteur

Pierre-Olivier Hudon – conceptualisation ; préparation et analyse des données ; investigation ; méthodologie ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Josée-Anne Gouin – conceptualisation ; acquisition de financements ; investigation ; méthodologie ; administration du projet ; supervision ; rédaction : révision et approbation de la version finale du travail.

Disponibilité des données

Les données sous-jacentes à la recherche sont contenues dans l'article.

Rédacteurs responsables

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Comment citer cet article

Hudon, P.-O., & Gouin, J.-A. (2025). Mentorat et pratiques en classe : Perceptions de stagiaires. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Article e11398. <https://doi.org/10.1590/1980531411398>

Appendice

Portrait des participants

Annie

Annie a réalisé son stage dans son ancienne école secondaire, un environnement qu'elle connaît bien et dans lequel elle se sent accueillie. Sa relation avec son enseignant associé est marquée par une présence constante, qu'elle perçoit de manière positive. Elle exprime un fort sentiment d'appartenance à son milieu de stage, en soulignant la bienveillance de ses collègues et la qualité de l'accueil. Elle bénéficie de consignes claires de son enseignant associé et d'une certaine latitude, ce qui soutient son autonomie. Pour renforcer sa confiance devant la classe, elle mise sur une préparation rigoureuse, bien qu'elle reconnaisse quelques moments d'incertitude.

Dans un extrait vidéo, elle décrit une situation de gestion disciplinaire où des élèves lancent des billes en classe, et se dit surprise de voir son enseignant associé intervenir sans la consulter. Sur le plan du soutien offert aux élèves, elle adopte une posture directive, ce qui limite les occasions pour les élèves de poser des questions. Malgré les contraintes sanitaires de 2021 liées à la Covid-19, elle tente de créer un lien avec le groupe. Sa gestion de classe repose surtout sur l'enseignement magistral, avec des consignes parfois floues et peu de rétroactions formalisées.

Blanche

Blanche effectue son stage dans une petite école où le climat est chaleureux et l'équipe enseignante est accueillante. Elle entretient une relation de confiance avec son enseignant associé, qui l'accompagne dans la planification tout en lui laissant une grande marge de manœuvre. Elle se sent à l'aise dans son milieu de stage et décrit un environnement propice aux échanges, même si les liens avec les collègues restent superficiels. Elle bénéficie d'une grande autonomie et se sent globalement compétente, malgré les défis persistants liés à la gestion de classe.

Dans l'extrait vidéo analysé, Blanche anime une séquence sur le cycle menstruel à l'aide d'exercices répétitifs. Le climat de classe, d'abord calme, devient progressivement plus agité. Néanmoins, elle adapte son enseignement aux besoins du groupe, ajuste le rythme d'apprentissage et circule dans la classe. Toutefois, elle ne propose pas de choix dans les tâches, et certaines consignes manquent de clarté. Ses rétroactions restent peu développées.

Charles

Charles effectue son stage dans une école dont il ne précise pas les caractéristiques, mais il décrit des contextes de classe contrastés. Dans un groupe qu'il juge plus difficile, son enseignante associée encadre étroitement ses interventions, tandis que l'autre groupe lui permet plus d'autonomie. Il ressent une certaine distance avec l'équipe, ce qu'il attribue à sa personnalité et au contexte. Bien qu'il doive suivre certaines consignes, il tente de maintenir un certain contrôle sur sa planification. Il mentionne des difficultés à se sentir compétent, notamment en gestion de classe.

Dans un extrait vidéo, Charles poursuit un exposé magistral malgré des signes d'inattention chez plusieurs élèves. Il adopte une approche pédagogique uniforme, sans offrir de choix aux élèves, estimant que les exigences du programme justifient les tâches. Il répond aux questions des élèves et reste impliqué, mais ses consignes manquent parfois de précision, et le rythme soutenu complique les ajustements en cours de leçon.

David

David effectue son stage dans une école située en milieu défavorisé, où une partie de la population étudiante est autochtone. Il décrit un climat relationnel plutôt froid, mais mentionne des échanges professionnels lors des réunions départementales. Il adopte une posture critique envers son enseignante associée, dont les approches lui paraissent trop magistrales. Il dispose d'une certaine autonomie dans sa planification, choisissant seul d'adapter ou de rejeter les suggestions de son enseignant associé. Il dit se sentir compétent, tout en anticipant les défis liés à une charge de travail accrue.

Dans l'extrait vidéo fourni, plusieurs élèves ont refusé d'apparaître à l'écran, ce qui limite l'évaluation de l'engagement. David intègre les intérêts des élèves dans ses activités et leur laisse parfois le choix des tâches. Il circule en classe pour offrir un soutien ponctuel, mais fait face à des obstacles comme l'absentéisme ou les contraintes matérielles. Ses rétroactions, données sous forme de tableaux préremplis, sont peu personnalisées.

Eric

Eric effectue son stage dans une grande école où il se sent bien accueilli. Il participe aux activités du personnel et échange régulièrement avec les enseignants. Il reçoit un accompagnement différencié selon les groupes qu'il enseigne. Il dit se sentir compétent, mais reconnaît que ses réussites varient selon les dynamiques de classe. Il prend appui sur les difficultés rencontrées pour ajuster ses pratiques, tout en soulignant que la gestion de classe reste un enjeu.

L'extrait vidéo montre une situation où sa planification s'avère trop courte, laissant un vide de près de vingt minutes. Il attribue cette difficulté à une erreur de planification. Il propose une tâche identique à tous les élèves, sans l'adapter à leurs intérêts. Durant les périodes plus passives, il reste surtout à l'avant de la classe. Il ajuste le rythme d'enseignement à la moyenne du groupe, mais les rétroactions sont peu nombreuses, en partie à cause des préoccupations de gestion de classe.

Francis

Francis réalise son stage dans une école qu'il décrit comme chaleureuse, avec un bon équilibre entre enseignants d'expérience et collègues plus jeunes. Il se sent intégré et reconnu au sein de l'équipe, et partage des valeurs pédagogiques avec son enseignante associée. Il prend rapidement en charge le groupe-classe et se sent confiant dans sa planification, même s'il éprouve parfois des hésitations lorsqu'il aborde de nouveaux contenus ou enseigne à des groupes plus passifs.

Dans l'extrait vidéo analysé, Francis aborde les élections canadiennes en début de période, répond aux questions des élèves en circulant dans la classe, puis termine la séance par un échange informel. Il propose des activités interactives en lien avec les intérêts des élèves, bien qu'il offre peu de choix dans les tâches. Il gère le bruit avec des rappels verbaux et se montre disponible. Ses rétroactions sont présentes mais parfois peu explicites, et reposent principalement sur des échanges oraux avec les élèves.