

Vers une meilleure compréhension des stratégies mobilisées pour surmonter des difficultés rencontrées en stage

Olivia Monfette, Université du Québec en Outaouais, Canada

Résumé : Les stages en enseignement représentent des moments uniques pour soutenir l'apprentissage et le développement des compétences. Toutefois, les stages sont aussi des moments à haut potentiel de difficultés. Cet article a pour but de dégager les difficultés rencontrées et d'analyser les stratégies mobilisées pour les surmonter par neuf personnes stagiaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou en adaptation scolaire. S'appuyant sur les quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage, soit les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources, cet article présente des résultats provenant de 18 entretiens semi-dirigés et 18 entretiens d'explicitation menés durant la dernière session universitaire des participant.e.s. L'analyse des données démontre, dans un premier temps, une prédominance des difficultés interactionnelles et organisationnelles vécues durant les stages. Dans un deuxième temps, les résultats permettent de constater que les personnes stagiaires tendent à mobiliser des stratégies de gestion des ressources et métacognitives pour surmonter les difficultés rencontrées en stage.

Mots-clés : difficultés en stage, stratégies d'apprentissage, stages en enseignement, études de cas multiples.

Abstract : Teaching internships represent unique moments to support learning and skills development. However, internships are also times of high potential for difficulty. The purpose of this article is to identify the difficulties encountered and to analyze the strategies mobilized to overcome them by nine trainees in preschool and primary education or in special education. Based on the four major categories of learning strategies, namely cognitive, metacognitive, affective and resource management strategies, this article presents results from 18 semi-structured interviews and 18 explicitation interviews conducted during the last university session of the participants. The data analysis shows, firstly, a predominance of interactional and organizational difficulties experienced during the internships. Secondly, the results show that interns tend to mobilize resource management and metacognitive strategies to overcome the difficulties encountered during the internship.

Keywords: practicum difficulties, learning strategies, teaching practicums, multiple case studies.

1. Problématique

La formation initiale des enseignants, axée sur la professionnalisation, vise à faciliter le passage des personnes étudiantes vers leur statut de professionnel de l'enseignement. Pour ce faire, une formation en alternance entre les milieux universitaires et scolaires est privilégiée afin que les savoirs théoriques et expérientiels contribuent au développement professionnel (Chaubert et al., 2018). Dans le contexte québécois, les programmes de la formation initiale à l'enseignement regroupent un minimum de 700 heures de stage réparties sur les quatre années de formation afin de soutenir cette alternance.

Les stages sont perçus par les personnes étudiantes comme étant les moments les plus significatifs et marquants de leur formation (Desbiens et al., 2009). Pourtant, le niveau d'intensité durant les stages accentue les risques de rencontrer des difficultés, surtout lors des derniers stages en prise en charge autonome (Desbiens et al., 2012, 2013, 2019a). Le stage IV, tout particulièrement, représente un moment culminant et éprouvant dans la formation, une véritable épreuve où plusieurs personnes stagiaires terminent à bout de forces, ce qui les placent parfois dans une situation de vulnérabilité (Pelletier, 2013). Plusieurs d'entre elles se sentent impuissantes devant les défis rencontrés et même les plus engagées avouent avoir manqué de stratégies pour surmonter les difficultés (Neto et al., 2013). Desbiens et ses collaborateurs (2019a) soutiennent que les stages peuvent certes représenter des occasions de développement professionnel, à condition que les personnes stagiaires arrivent à composer avec les difficultés rencontrées et qu'elles soient en mesure de les surmonter. Une des conditions nécessaires à ce développement professionnel est liée à leur capacité à mobiliser des stratégies qui leur permettent de s'adapter à leur environnement (Malo, 2018).

Jusqu'à présent, des recherches ont examiné les stratégies d'apprentissage mobilisées en contexte postsecondaire, particulièrement dans le cadre des cours (Barbeau et al., 2021; Cabana et Bédard, 2021; Mayrand, 2016; Ruph, 2010). D'autres recherches s'attardent davantage à l'étude des stratégies d'apprentissage dans certains programmes à caractère professionnel comme en médecine et en sciences infirmières (Côté et al., 2004; Guo, 2022; Kozanitis, 2010; Larue et Himech, 2009; Vanpee et al., 2010).

Toutefois, peu de recherches semblent se concentrer sur les difficultés rencontrées lors des stages en formation initiale à l'enseignement ainsi que sur les stratégies d'apprentissage mobilisées dans ce contexte (Desbiens et al., 2019a; Habak, 2020). Pourtant, il semble pertinent de mieux comprendre comment des personnes étudiantes en enseignement composent avec les difficultés qu'elles rencontrent dans le cadre de leur formation pratique. Sur le plan scientifique, ces connaissances permettront de documenter le parcours de persévérance dans des programmes professionnalisant, programmes rarement pris en compte dans les recherches sur la persévérance (Monfette, 2018; Roland et al., 2015). Sur le plan social et dans le contexte actuel de pénurie en enseignement, il semble nécessaire d'agir en prévention dès la formation initiale pour préparer les futurs enseignants à surmonter les difficultés qu'ils rencontreront lors de leur insertion professionnelle (Dufour et al., 2018). Ainsi, le but de cette recherche est de mieux comprendre les difficultés rencontrées en stage et les stratégies d'apprentissage mobilisées par des personnes stagiaires pour les surmonter.

Les deux prochaines sections présentent le cadre conceptuel et la méthodologie de la recherche.

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel définit cinq types de difficultés susceptibles d'être rencontrées en stage ainsi que les quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage qui ont servi d'ancrages théoriques dans cette recherche.

2.1. Difficultés rencontrées lors des stages

D'abord, à l'instar de Desbiens et ses collaborateurs (2019a), la notion de difficulté est considérée comme « tout obstacle issu de l'activité de l'étudiant stagiaire, toute situation, élément ou objet du processus d'apprentissage du métier d'enseignant étant une source d'épreuve pour lui, voire le processus en lui-même » (p. 4). Ensuite, il est possible de répertorier l'apparition de cinq types de difficultés susceptibles d'être rencontrées lors des stages dans les écrits scientifiques, soit des difficultés psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles (Monfette, 2018). Au niveau psychologique, pour la majorité des personnes étudiantes, les stages représentent une période extrêmement angoissante et stressante qui s'accompagne de moments affectifs intenses (Calin, 2011; Goyette et Martineau, 2018; Kaldi, 2009). Au niveau social, différentes caractéristiques peuvent entraîner des difficultés chez les personnes stagiaires telles que l'origine ethnique ou l'immigration récente (Collin et Camaraire, 2013; Duschesne, 2010; Jacquet, 2020). Sur le plan économique, les stages demandent un important investissement en temps, ce qui peut avoir une incidence sur la situation financière des personnes étudiantes (Raph et al., 2008). Au niveau organisationnel, les difficultés rencontrées sont liées à la structure du programme d'études, au placement de stage et aux modalités spécifiques du stage (Desbiens et al., 2019b; Raph et al., 2008). Finalement, au niveau interactionnel, les stages représentent une période marquée par la confusion au regard des rôles que les personnes stagiaires doivent assumer en tant qu'apprenantes et praticiennes (Habak, 2020; Malo, 2014). Cette confusion peut entraîner des difficultés relationnelles avec les élèves, la personne enseignante associée et la superviseure (Amamou et al., 2022; Gurl, 2019; Riesky, 2013). Le tableau 1 présente une synthèse des types de difficultés pouvant être rencontrées durant les stages ainsi que des exemples de difficultés répertoriées dans les écrits scientifiques.

Tableau 1. Cinq types de difficultés susceptibles d'être rencontrées en stage.

Types de difficultés	Exemples de difficultés
Difficultés psychologiques	Gestion des émotions, gestion des inconforts, faible sentiment de compétence, etc.
Difficultés sociales	Différences culturelles, méconnaissance de la langue, préjugés, etc.
Difficultés économiques	Conciliation travail-études, stages non rémunérés, obligations financières, etc.
Difficultés organisationnelles	Attentes et exigences en stage, charge de travail, omniprésence de l'évaluation, etc.
Difficultés interactionnelles	Gestion de classe, lien avec les élèves, conflit avec la personne enseignante associée ou la superviseure, etc.

2.2. Les stratégies d'apprentissage

D'abord, au sens général, une stratégie se traduit par le choix des actions pour atteindre un but selon les ressources disponibles dans un contexte précis (Morrisette et al., 2016). Il s'agit donc d'un processus cognitif qui découle sur des choix conscients ou inconscients qui se forment à partir d'objectifs à atteindre ou de problèmes à résoudre (Peters et Viola, 2003). Les stratégies mobilisées visent à permettre l'adaptation et l'apprentissage dans une situation donnée.

Plus spécifiquement, l'étude des stratégies d'apprentissage est axée sur le traitement de l'information, c'est-à-dire la manière dont les individus apprennent, comprennent, gèrent leurs interactions avec l'environnement, analysent et réutilisent les connaissances apprises ainsi que la manière dont ils transfèrent leurs connaissances dans diverses situations (Bégin, 2008; Tardif, 1992; Weinstein et Mayer, 1986). À l'instar de différentes taxonomies de stratégies d'apprentissage recensées (Bégin, 2008; Boulet et al., 1996; Dauphinais et al., 2016; Sauvé et al., 2016; St-Pierre, 1991; Weinstein et Mayer, 1986), le tableau 2 présente les quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage retenues, leurs définitions ainsi que des exemples d'actions associées à chaque catégorie.

Tableau 2. Quatre catégories de stratégies d'apprentissage.

Stratégies d'apprentissage	Définitions	Exemples d'actions
Stratégies cognitives	Activités mentales (pensées ou comportements) qui facilitent le processus d'encodage de l'information dans la mémoire ainsi que le développement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Elles permettent l'organisation, l'élaboration et l'association d'informations.	Recopier, surligner, paraphraser, regrouper, suivre un exemple étape par étape, faire une liste, résumer, réciter à haute voix, faire des analogies, schématiser, etc.
Stratégies métacognitives	Conscience d'un individu sur son propre fonctionnement cognitif. Regroupe deux dimensions : 1) connaissance de soi comme apprenant; 2) capacité à utiliser cette connaissance de soi pour contrôler ses propres processus mentaux et mieux gérer sa pensée (régulation).	S'autoévaluer, se fixer des objectifs, survoler le travail à faire, identifier ses lacunes, planifier, émettre des hypothèses, s'ajuster, etc.
Stratégies affectives	Opérations mentales qui permettent la gestion des ressources internes ou personnelles de l'individu comme la gestion du stress, des émotions et de la motivation ainsi qu'au regard de l'apprentissage, soit la gestion de son attention, sa concentration et sa mémoire.	Réduire les distractions, se détendre, se récompenser, se parler positivement, utiliser des techniques de relaxation, etc.
Stratégies de gestion des ressources	Organisation et utilisation des ressources externes (humaines et matérielles) dont l'individu dispose. Adaptation à son environnement et capacité de le modifier selon ses besoins.	Trouver un lieu calme, solliciter de l'aide, consulter le matériel disponible, se donner des balises de temps, etc.

Les cinq types de difficultés susceptibles d'être rencontrées lors des stages ont balisé la collecte et l'analyse des données. Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage, elles ont émergé au cours de la recherche en fonction des pistes d'action abordées par les participants et les participantes pour tenter de surmonter les difficultés rencontrées. La prochaine section explicite les étapes de la collecte et de l'analyse des données.

3. Méthodologie

L'approche méthodologique privilégiée par la recherche qualitative mise en œuvre est l'étude de cas multiples selon la posture interprétative de Merriam (1998). Cette recherche a été menée dans le cadre d'une thèse doctorale qui portait plus largement sur le parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement (Monfette, 2018).

Neuf personnes stagiaires ont accepté sur une base volontaire de participer à la recherche¹. Elles ont été sélectionnées à l'aide d'un questionnaire d'enquête (Creswell et Plano Clark, 2018) afin de recruter des personnes ayant des profils divers sur un continuum de persévérance allant du profil 1) persévère malgré la rencontre de plusieurs difficultés et n'est pas sûre de terminer son programme d'études et/ou de poursuivre sa carrière en enseignement à 4) persévère sans la rencontre de beaucoup de difficultés et est sûre de terminer son programme d'études et de poursuivre sa carrière en enseignement. Au moment de la collecte des données, ces personnes stagiaires effectuaient toutes leur dernière session qui incluait leur dernier stage. La collecte des données a eu lieu durant le trimestre d'hiver, trimestre durant lequel le stage IV en éducation préscolaire et en enseignement primaire ainsi qu'en adaptation scolaire est prévu dans l'université où s'est déroulé le recrutement. Le tableau 3 présente les participant.e.s de la recherche ainsi que leur programme d'études.

Tableau 3. Les participants de la recherche.

	Noms fictifs	Ordre d'enseignement
1	Isabelle	Préscolaire et primaire
2	Agnès	Préscolaire et primaire
3	Amélie	Préscolaire et primaire
4	Maryse	Préscolaire et primaire
5	Justin	Préscolaire et primaire
6	Jonathan	Préscolaire et primaire
7	Corinne	Adaptation scolaire
8	Geneviève	Adaptation scolaire
9	Mireille	Adaptation scolaire

La collecte des données s'est effectuée à l'aide d'entrevues semi-dirigés et d'explicitation. Le premier entretien semi-dirigé s'est déroulé avant le stage IV et avait pour but de documenter le déroulement des trois premières années dans le programme en s'attardant plus longuement aux difficultés rencontrées lors des trois premiers stages. Au cours du stage IV, un entretien d'explicitation avait pour but d'explorer les problématiques concrètes relatées par les participants afin de faire une « verbalisation descriptive » (Vermersch, 2010, p. 36) des actions entreprises pour surmonter les difficultés vécues spécifiquement lors de ce stage. Le dernier entretien (d'explicitation et semi-dirigé) a été effectué après le stage et a notamment abordé l'évolution des problématiques exposées lors de l'entretien précédent. Dans tous les entretiens, les participants étaient libres de choisir les difficultés qu'ils voulaient aborder avec la chercheuse. La figure 1 présente une schématisation des étapes de la collecte des données.

¹ Cette recherche a obtenu l'approbation du Comité d'Éthique de la Recherche (CÉR) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-15-216-07.19).

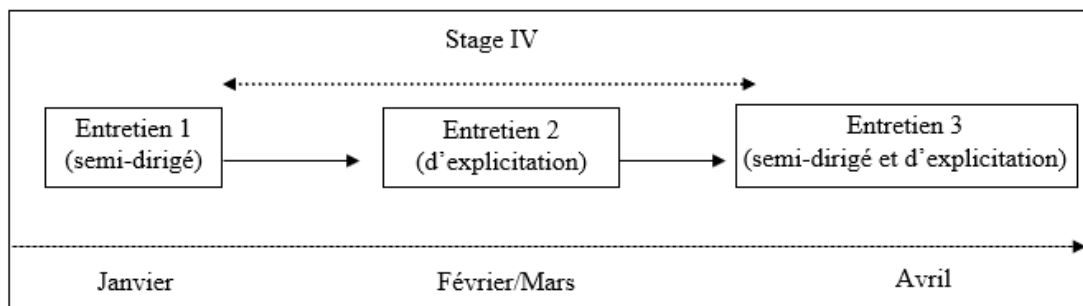


Figure 1. Schématisation de la collecte des données

L'analyse des difficultés rencontrées s'est faite à l'aide des catégories préexistantes issues du cadre conceptuel tout en gardant une ouverture à l'émergence de nouvelles catégories (L'Écuyer, 1990). Pour ce qui est de l'analyse des stratégies mobilisées, celle-ci s'est effectuée en suivant une démarche inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018). Au moment de la collecte des données, les personnes stagiaires étaient invitées à verbaliser toutes les actions entreprises pour tenter de surmonter les difficultés abordées. À ce stade-ci, le cadre conceptuel de la recherche était limité à la définition plus générale du concept de stratégie. Une première condensation sous forme d'unités de sens a permis de faire émerger les stratégies mobilisées pour tenter de surmonter les difficultés rencontrées, sans les lier à une des quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage à ce moment. Un processus itératif s'est ensuite enclenché entre la relecture des données brutes, la relecture du cadre conceptuel initial et l'exploration plus poussée des écrits scientifiques au regard du concept de stratégie, ce qui a graduellement permis de peaufiner le cadre conceptuel en associant les stratégies émergentes à l'une ou à l'autre des quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage.

La prochaine section dresse un portrait des difficultés rencontrées par les personnes stagiaires de l'étude ainsi que les stratégies d'apprentissage ayant émergées de l'analyse des données. Toutefois, avant de présenter les résultats de la recherche, il importe de préciser qu'une limite se rapporte aux outils de collecte des données, soit les entretiens semi-dirigés et d'explicitation. En effet, il est possible que les entretiens d'explicitation, menés durant le stage IV, aient permis de documenter de manière plus détaillée les difficultés rencontrées ainsi que les stratégies mobilisées que les entretiens semi-dirigés.

4. Résultats et discussion

Cette section expose et discute d'abord des types de difficultés rencontrées à travers l'ensemble des quatre stages de la formation. Elle présente ensuite les stratégies d'apprentissage mobilisées pour tenter de surmonter les difficultés rencontrées.

4.1. Types de difficultés rencontrées en stage

Le tableau 4 présente les types de difficultés rencontrées par chaque participant.e. Les difficultés sont placées en ordre de fréquence, allant du type le plus fréquemment rapporté à celui le moins fréquemment rapporté dans leurs propos. La fréquence des difficultés nommées par les participant.e.s est entre parenthèses dans le tableau 4. Il est à noter que les participant.e.s qui abordent des difficultés économiques ne les lient pas à un stage en particulier, ils traitent de cette difficulté de manière globale ayant des répercussions lors de chaque session intensive durant laquelle ils vivent un stage. Par ailleurs, outre les cinq types de difficultés issues du cadre conceptuel, deux participantes ont abordé des épisodes d'épuisement physique ou d'hospitalisation comme une difficulté vécue durant leurs stages. Cette catégorie a émergé de l'analyse de contenu et a été ajoutée au tableau 4.

Tableau 4. Difficultés rencontrées lors des stages.

Difficultés	Participants et stages	Exemples de difficultés rencontrées
Interactionnelles (33)	Isabelle – II, III, IV Agnès – II, III Amélie – I, II, III, IV Maryse – I, II, III, IV Justin – I, II, III, IV Jonathan – I, II, IV Corinne – II, IV Geneviève – I, II, III, IV Mireille – II, IV	<ul style="list-style-type: none"> - Relation conflictuelle avec la personne enseignante associée ou la superviseure - Interactions avec les élèves (gestion de classe) - Divergences entre le style pédagogique de la personne enseignante associée et la stagiaire - Conflit avec un membre de l'équipe-école (autre que la personne enseignante associée)
Organisationnelles (29)	Isabelle – I, II, III, IV Agnès – III, IV Amélie – IV Maryse – IV Justin – I, II, III, IV Jonathan – I, III, IV Corinne – II, III, IV Geneviève – I, III Mireille – III	<ul style="list-style-type: none"> - Atteinte des exigences du stage - Charge de travail élevée (planification) - Gestion du temps et de l'horaire de l'école - Appropriation du programme ou du matériel pédagogique - Organisation personnelle - Conciliation travail-famille-études
Psychologiques (13)	Agnès – III Amélie – III Maryse – II, III Justin – II, III, IV Corinne – II, IV Geneviève – I Mireille – I	<ul style="list-style-type: none"> - Stress - Angoisse - Prise de conscience déstabilisante - Pression - Recherche de soi - Découragement
Sociales (4)	Isabelle – III Maryse – II Justin – III Jonathan – III	<ul style="list-style-type: none"> - Divergences culturelles entre la personne enseignante associée et la stagiaire - Choc culturel durant un stage à l'étranger
Économiques (3)	Isabelle Agnès Corinne	<ul style="list-style-type: none"> - Devoir prendre un congé sans solde - Stages non rémunérés - Obligations financières
Physiques (2)	Isabelle – II Mireille – II	<ul style="list-style-type: none"> - Hospitalisation - Épuisement

L'analyse des résultats fait ressortir que les deux types de difficultés principalement rencontrées en stage sont les difficultés interactionnelles et organisationnelles. Sur le plan interactionnel, les difficultés se rapportent essentiellement aux relations conflictuelles avec la personne enseignante associée ou la superviseure ainsi qu'en lien avec la gestion de classe. Sur le plan organisationnel, les difficultés se rapportent à celles liées aux caractéristiques, modalités et exigences du programme d'études. De plus, des difficultés liées à l'appropriation du programme de formation et de certaines méthodes, de disciplines et du matériel pédagogique ressortent. Les résultats de cette recherche concordent avec les écrits scientifiques en formation à l'enseignement qui soutiennent que les difficultés rencontrées en stage sont diversifiées et sont plus marquées durant les derniers stages de la formation, soit en stage III et IV (Desbiens et al., 2012, 2013, 2019a). Les difficultés interactionnelles soulèvent particulièrement des questions concernant l'accompagnement en stage. En effet, les résultats témoignent d'une part importante de difficultés liées à une relation conflictuelle entre la personne stagiaire et l'enseignante associée ou la superviseure de stage. À l'instar de Malo (2005) qui a documenté des études de cas multiples auprès de personnes stagiaires en enseignement au secondaire,

les difficultés sur lesquelles veulent agir les personnes stagiaires regroupent différents acteurs (enseignant associé, élèves, superviseur de stage, etc.). Ainsi, elles doivent non seulement être en mesure de s'adapter, mais aussi d'amener les autres acteurs « à agir autrement pour que la situation d'interaction soit transformée » (p. 375). Elles doivent donc inévitablement tenir compte des réactions des autres acteurs impliqués lors du choix de stratégies à privilégier, ce qui peut les amener à avoir le réflexe de se conformer aux attentes, par exemple pour s'assurer de réussir leur stage. Comme le mentionne Vacher (2015), les stages ne permettent pas systématiquement le développement professionnel, notamment si l'accompagnateur s'inscrit dans une logique de prescriptions. Ces résultats soutiennent la pertinence de poursuivre les recherches sur les stratégies mobilisées pour tenter de surmonter les difficultés rencontrées en stage en lien avec l'accompagnement reçu puisque les difficultés vécues semblent étroitement liées au contexte d'interaction dans lequel la personne stagiaire se trouve.

4.2. Stratégies d'apprentissage mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées en stage

L'émergence des stratégies d'apprentissage mobilisées pour tenter de surmonter les difficultés rencontrées durant les stages proviennent de l'analyse de toutes les actions abordées par les participant.e.s lors des différents entretiens. L'analyse de leurs propos permet de constater que les stratégies priorisées pour surmonter les difficultés en stage sont, dans l'ordre, celles de gestion des ressources, suivies des stratégies métacognitives, affectives et cognitives. Le tableau 5 présente les stratégies d'apprentissage mobilisées, leur fréquence ainsi que des extraits de verbatim pour illustrer les catégories.

Tableau 5. Stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés en stage.

Stratégies	Participants et stages	Extraits de verbatim
Gestion des ressources (63)	Isabelle – I, II, III, IV Agnès – II, III, IV Amélie – I, II, III, IV Maryse – I, II, III, IV Justin – I, III, IV Jonathan – I, II, III, IV Corinne – II, IV Geneviève – I, II, III, IV Mireille – I, II, III, IV	<i>J'ai parlé à ma superviseure de ce qui se passait, pour qu'elle fasse des messages subconscients, mais clairs à mon enseignant associé (difficulté interactionnelle d'Isabelle, stage IV).</i> <i>J'ai vraiment cherché des choses qui se font déjà. J'ai beaucoup diminué mon niveau de création. J'ai cherché sur internet, des choses existantes, clé en main » (difficulté organisationnelle de Justin, stage IV).</i>
Métacognitives (40)	Isabelle – III, IV Agnès – II, III, IV Amélie – III, IV Maryse – II, III, IV Justin – I, II, III, IV Jonathan – I, II, III, IV Corinne – II, III, IV Geneviève – I, II, III, IV Mireille – IV	<i>Au fil du temps, je faisais de petites choses pour [cet élève]. On s'est mis à faire des échanges de dessins. J'ai remarqué qu'il aimait dessiner, pis moi aussi j'aime dessiner, alors on s'est mis à faire des échanges (difficulté interactionnelle de Geneviève, stage III).</i> <i>Quand je me donne des échéanciers personnels, parce que j'ai des échéanciers de l'université, mais je me donne des objectifs personnels aussi. Bien là je réussis à trouver une façon de m'en sortir (difficulté psychologique de Corinne, stage IV).</i>
Affectives (28)	Isabelle – IV Agnès – III, IV Amélie – IV Maryse – III, IV Justin – I, II, IV Jonathan – I, III, IV Corinne – II, IV Geneviève – II, IV Mireille – IV	<i>Il a fallu que je me parle et que j'accepte d'avoir des difficultés [de gestion de classe] que je ne pensais pas avoir (difficulté interactionnelle de Jonathan, stage I).</i> <i>Je me suis dit : non, je n'ai pas le choix de me remplir de positif. C'est juste de prendre le temps de se dire : on va relaxer, pis on va respirer. C'est ce que j'ai fait (difficulté organisationnelle d'Agnès, stage IV).</i>
Cognitives (17)	Isabelle – IV Agnès – IV	<i>Je me suis fait une liste complète de ce que je devais faire le lendemain. J'ai tout écrit, comme ça le lendemain, aussitôt</i>

Stratégies	Participants et stages	Extraits de verbatim
	Amélie – IV Maryse – IV Justin – I, IV Jonathan – IV Corinne – IV Geneviève – IV Mireille – II	<i>que je faisais quelque chose, je le cochais, ça m'aidait</i> (difficulté organisationnelle d'Amélie, stage IV). <i>Je mets des Post-its dans mon agenda, ou sinon je me fais une feuille, parce que l'horaire est dur à mémoriser, alors tous les jours je me fais un horaire qui précise ce que je fais à chaque période, un petit sommaire dans le fond</i> (difficulté organisationnelle de Maryse, stage IV).

Outre les résultats présentés ci-haut, l'analyse des stratégies mobilisées permet de constater l'utilisation fréquente des quatre catégories de stratégies d'apprentissage pour faire face à une même difficulté en stage. Ces résultats concordent avec ceux de Vanderclayen et ses collaborateurs (2013) qui ont analysé le cas d'un stagiaire en enseignement de l'éducation physique en difficulté. Ces chercheurs stipulent qu'il n'existe pas de stratégies plus efficaces que d'autres, mais plutôt de plusieurs stratégies efficaces en fonction du contexte. De plus, ces résultats laissent présager que les stratégies d'apprentissage mobilisées lors des stages diffèrent de celles principalement mobilisées par les personnes étudiantes lors de leurs cours universitaires. Certains chercheurs (Bégin, 2008; Weinstein et Mayer, 1986) rapportent seulement deux grandes catégories de stratégies impliquées dans l'apprentissage, soit les stratégies cognitives et métacognitives. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, les résultats indiquent une utilisation des quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage, dont une utilisation fréquente des stratégies de gestion des ressources, des stratégies métacognitives et des stratégies affectives. Les stages ne demandent pas seulement aux personnes stagiaires de mobiliser des savoirs, mais également des savoir-faire et des savoir-être (MEQ, 2020). Ainsi, il est possible de supposer que le contexte d'interaction dans lequel elles se trouvent les oblige à mobiliser davantage de stratégies pour surmonter leurs difficultés. Ces résultats divergent donc possiblement de ceux issus des recherches portant sur les stratégies d'apprentissage utilisées pour réussir un programme universitaire qui ne vise pas la professionnalisation et cela témoigne de l'espace particulièrement fécond que les stages offrent pour soutenir le développement des compétences à travers les tentatives de résolution de problèmes que les personnes stagiaires rencontrent au quotidien.

Conclusion

Cet article avait pour but de mieux comprendre les stratégies mobilisées pour surmonter des difficultés rencontrées dans le cadre des stages en enseignement. Les principaux constats qui ressortent de l'analyse des neuf cas documentés sont que 1) les personnes stagiaires vivent principalement des difficultés interactionnelles et organisationnelles durant leurs stages et 2) elles tendent à mobiliser les quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage pour faire face aux difficultés rencontrées, et tout particulièrement les stratégies de gestion des ressources et les stratégies métacognitives. Ces résultats contribuent à l'avancement des connaissances dans le champ de la persévérance aux études postsecondaires en apportant un éclairage sur les types de stratégies mobilisées dans le cadre d'une formation professionnalisante. Ces résultats pourraient soutenir la mise en œuvre d'activités pédagogiques préparatoires aux stages qui visent la mobilisation d'une variété de stratégies d'apprentissage, comme l'analyse de pratiques professionnelles, les études de cas, les microenseignements, etc. Enfin, pour faire suite à cette recherche qui a étudié séparément les difficultés rencontrées et les stratégies mobilisées, d'autres recherches pourraient s'attarder à mieux comprendre les liens entre les difficultés et les stratégies en fonction du contexte.

RÉFÉRENCES

- 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>
- Barbeau, N., Frenette, E. et Hébert, M.-H. (2021). Et si les stratégies d'apprentissage des étudiants et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages avaient un lien avec l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2), 1-24. <https://doi.org/10.4000/ripes>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. PUQ.
- Cabana, M. et Bédard, D. (2021). Microprogramme en pédagogie de l'enseignement supérieur pour les enseignants : incidences sur la motivation et les stratégies d'apprentissage des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3), 1-26. <https://doi.org/10.4000/ripes.3599>
- Calin, D. (2011). Quelle formation psychologique pour les enseignants? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54(2), 109-115.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (dir.) (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. PUQ.
- Collin, S. et Camaraire, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente: un modèle de diversité culturelle? *Québec français*, (168), 50-51.
- Côté, D. J., Bellavance, C., Chamberland, M. et Graillon, A. (2004). Un programme pour aider les étudiants en médecine à développer leurs stratégies d'apprentissage. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 5, 95-102. <https://doi.org/10.1051/pmed:2004019>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018, 3^e éd.). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université? *Éducation et francophonie*, 44(1), 46-72. <https://doi.org/10.7202/1036172ar>
- Desbiens, J.-F., Habak, A. et Martineau, S. (2019a). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation*, (54), 1-14. <https://doi.org/10.4000/edso.8390>
- 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. (dir.) (2012). *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. PUQ.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (dir.) (2013). *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. PUQ.
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019b). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Éducation & Formation*, e-314, 69-81.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115. <https://doi.org/10.7202/043988ar>
- Dufour, F., Protelance, L., Van Nieuwenhoven, C. et Vivegnis, I. (2018). *La préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale : qu'en est-il ?*. PUQ.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Guo, L. (2022). How should reflection be supported in higher education? A meta-analysis of reflection interventions. *Reflective Practice*, 23(1), 118-146. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856>
- Gurl, T. J. (2019). Classroom practices of cooperating teachers and their relationship to collaboration quality and time: perceptions of student teachers. *Teaching Education*, 30(2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1457635>

- Habak, A. (2020). *Regard bioécologique sur les difficultés et le développement professionnel de stagiaires québécois en enseignement*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Jacquet, M. (2020). L'expérience des étudiant·e·s d'origine immigrante en formation en enseignement dans une université en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 122–148. <https://doi.org/10.7202/1073721ar>
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self initial teacher education. *Educational studies*, 35(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.4000/ripes.385>
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ripes.221>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. PUQ.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif*. [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous » : apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 25-45.
- Malo, A. (2018). 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. Protelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*, (p. 129-148). PUQ.
- Mayrand, J. (2016). *Utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants universitaires suite à des formations en efficacité cognitive*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. (2018). *Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A. et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachante. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29.
- Neto, S. d. S., Sarti, F. M. et Benites, L. C. (2013). Du métier d'élève à l'habitus professionnel de l'enseignant: les défis du stage encadré. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, (p. 7-21). PUQ.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski].
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Hurtubise HMH.
- Ralph, E., Walker, K. et Wimmer, R. (2008). The clinical/practicum experience in professional preparation : preliminary findings. *McGill Journal of Education*, 43(2), 157-172. <https://doi.org/10.7202/019580ar>
- Reisky, R. (2013). How english student teachers deal with teaching difficulties in their teaching practicum. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 250-261.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique: analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2e édition). PUQ.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.

- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S. et Mendoza, G. A. A. (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser? *Éducation et francophonie*, 44(1), 73-95.
<https://doi.org/10.7202/1036173ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. 4^e édition revue et mise à jour, (p. 191-218). PUM.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Vanderclayen, F., Carlier, G. et Delens, C. (2013). Gestion émotionnelle d'un incident critique de type organisationnel en éducation physique et sportive (EPS): le cas d'un enseignant-stagiaire en difficulté. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, (p. 179-195). PUQ.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie médicale*, 10(4), 253-266.
<https://doi.org/10.1051/pmed/20090330>
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Dans M. C. Wittrock et M. Amarel (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (p. 315-327). Macmillan.