

LES COULISSES ÉMOTIONNELLES DES STAGES EN ENSEIGNEMENT : UNE IMMERSION PROLONGÉE

Bassem Laaouini, professeur, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

François Vandercleyen, professeur, Université de Sherbrooke

Jean-François Desbiens, professeur, Université de Sherbrooke

Résumé

Au Québec, 40 % des candidats en enseignement abandonnent leurs études (Goyette, 2021). Ce renoncement professionnel représente une perte significative d'une main-d'œuvre stable et qualifiée en enseignement (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023). Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce renoncement dont des émotions désagréables ressenties par les personnes étudiantes en contexte de stage (Desbiens, Bali, Spallanzani, Vandercleyen et Beaudoin, 2018). Ces ressentis peuvent découler de plusieurs éléments, tels que la gestion de classe, la planification et l'évaluation du stage (Laaouini, Vandercleyen et Desbiens, 2023; Montgomery, MacFarlane et Trumpower, 2012). L'objectif de l'étude est d'identifier et d'analyser les ressentis émotionnels des personnes stagiaires avant, pendant, à la fin et après la clôture d'un stage terminal en enseignement.

Afin d'atteindre cet objectif, une démarche méthodologique fondée sur un devis qualitatif a été développée. Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de huit personnes stagiaires, avant et après la fin du stage.

Les résultats montrent que les personnes stagiaires finissantes en enseignement en ÉPS ressentent divers états émotionnels, avec une prévalence souvent désagréable.

L'identification des ressentis émotionnels des personnes stagiaires en enseignement aide notamment à adopter une approche d'accompagnement plus « sensible » afin d'améliorer les conditions d'apprentissage en stage.

Problématique

Le métier d'enseignant est reconnu pour ses exigences physiques et psychologiques (Tardif, 2013). Une étude de l'Organisation internationale du travail (2019) révèle qu'entre 20 % et 30 % des enseignants des pays membres de l'OCDE rapportent un niveau élevé de stress au travail. Au Québec, le niveau de stress des enseignants est également préoccupant; des études le situent entre « moyen » et « élevé » (Gagnon et Fournier-Dubé, 2023; Massé, Bégin, Couture, Plouffe-Leboeuf, Beaulieu-Lessard et Tremblay, 2015), et plus de 50 % des enseignants du réseau public québécois signalent des symptômes de stress élevé (INSPQ, 2023). Cette situation affecte particulièrement les personnes stagiaires en raison de leur statut en formation. Étant en apprentissage, elles sont régulièrement placées en position d'évaluation, ce qui tend à intensifier leurs ressentis émotionnels (Desbiens et al., 2018; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Mapfumo, Chitsiko et Chireshe, 2012; Montgomery et al., 2012).

Les ressentis émotionnels désagréables, tels que le stress, l'anxiété, le doute et l'inconfort, sont omniprésents chez les personnes stagiaires (Desbiens et al., 2018; Karsenti et al., 2013). Ces états impactent négativement leur sentiment d'efficacité personnelle, leur motivation et leur bien-être en général, pouvant mener à des sentiments d'impuissance, d'isolement ou encore de renoncement professionnel (Brouwers et Tomic, 2000; Raver, Blair et Li-Grining, 2012). Ils contribuent également à des taux d'abandon élevés dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, atteignant jusqu'à 40 % au Québec (Goyette, 2021; Mukamurera et al., 2023).

Les ressentis émotionnels des personnes stagiaires ne prennent pas toujours naissance durant le stage. Elles peuvent découler d'une multitude d'expériences et de situations vécues bien avant le stage lui-même, incluant le processus d'acculturation, les expériences de vie diverses, le parcours éducatif de l'individu, la fréquentation scolaire, ainsi que les formations et pratiques professionnelles qu'ils ont pu avoir (Desbiens et al., 2018; Farges, 2020).

Les programmes québécois de formation initiale, avec un minimum de 700 heures de stages pratiques encadrées par des partenaires scolaires et universitaires, visent à

soutenir le développement de l'identité et des compétences professionnelles des futurs enseignants (Monfette, Grenier et Gosselin., 2015; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009). Cependant, ces stages, souvent qualifiés de moments marquants et immersifs, confrontent les étudiants à de véritables problèmes d'apprentissage et d'enseignement qui vont bien au-delà des descriptions que nous pouvons en faire dans les programmes universitaires (Kaldi, 2009; Gouin et Colognesi, 2021). Cette expérience immersive leur permet de vivre le métier d'enseignant de l'intérieur, avec ses défis, ses réussites et ses moments difficiles (Desbiens et al., 2009; Desbiens et al., 2018).

Avant le stage, les personnes stagiaires ont tendance à être optimistes et pensent pouvoir vivre du succès relativement facilement (Karsenti et al., 2013). Cependant, la réalité se révèle souvent très différente de leurs attentes initiales (Kyriacou et Kunc, 2007; Montgomery et al., 2010). Selon plusieurs recherches (Campbell et Uusimaki, 2006; Chaplain, 2008; Desbiens et al., 2018; Mapfumo et al., 2012 ; Montgomery et Rupp, 2005; Laaouini et al., 2023), l'expérience de stage est souvent caractérisée par la présence d'une grande diversité de ressentis émotionnels à valence plutôt négative. Ces ressentis sont parfois considérés comme « normaux » et « acceptables » dans le parcours identitaire des futurs enseignants. Cependant, il serait erroné de banaliser ces ressentis, car leurs effets prolongés peuvent entraîner des conséquences négatives à long terme (Montgomery et al., 2010). Dans ce contexte, la présente étude vise à explorer les ressentis émotionnels des personnes stagiaires avant, pendant et après leur stage terminal dans le cadre du baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé (BEÉPS), afin d'identifier les enjeux et les pistes d'accompagnement favorisant leur développement professionnel.

Cadre conceptuel

Plusieurs théories ont été développées pour expliquer les émotions et les ressentis chez les humains, notamment le modèle transactionnel (Lazarus et Folkman, 1984) et la théorie psychoévolutionniste (Plutchik, 1980). Cependant, peu de théories se concentrent spécifiquement sur les ressentis des futures personnes enseignantes en formation. Le modèle proposé par Desbiens et al., (2018) permet d'étudier les ressentis émotionnels des

personnes stagiaires en formation à l'enseignement au Québec. Il jette un regard plus particulier sur l'évolution des états émotionnels à partir de l'absence de tension jusqu'à la présence intensive de ces dernières.

Les ressentis émotionnels désignent l'expérience subjective des émotions ou des états émotionnels dérivés, c'est-à-dire la manière dont un individu perçoit, interprète et vit une émotion dans un contexte donné. Ils impliquent une composante cognitive (évaluation de la situation), physiologique (réactions corporelles) et comportementale (expressions et actions). Ces ressentis sont influencés par des expériences antérieures, des schémas cognitifs et des processus d'autorégulation émotionnelle (Lazarus, 1991; Scherer, 2005).

Selon Desbiens et al., (2018), les ressentis émotionnels des personnes stagiaires évoluent selon un ordre logique croissant. Une personne stagiaire ne devient pas stressée instantanément; elle éprouve des ressentis désagréables qui, si elle n'arrive pas à les résoudre, peuvent évoluer sous la forme de stress. Ici, le ressenti émotionnel est considéré comme un signal d'alerte qui révèle un problème ou un facteur déclencheur qui l'aggrave.

Avant ou pendant son stage, la personne stagiaire vit plusieurs situations. L'évaluation singulière et subjective qu'elle fait de la situation, influencée par des facteurs personnels (ses attentes, ses croyances, ses valeurs, ses intentions, les traits de sa personnalité) et des facteurs environnementaux (les caractéristiques de la situation et le soutien social perçu), lui permet de la classer dans une zone de confort ou d'inconfort (Desbiens et al., 2018; Vanderclayen, Boudreau, Carlier et Delens, 2014).

Le confort est un état émotionnel caractérisé par l'absence de tensions où l'individu se sent en sécurité, compétent et capable de répondre aux exigences de la situation (Mongeau et Tremblay, 2002). Chaque individu a une zone de confort délimitée par des seuils préétablis de tolérance. Ces seuils sont propres à chacun. Dès qu'ils sont dépassés, l'individu se sent déstabilisé et vit de l'inconfort. Dans cet état, il se mobilise afin de rapprocher le niveau de tension intérieur des seuils de tolérance afin de rétablir son équilibre et de retrouver son état habituel de bien-être ou de mal-être (Cahour, 2010; Desbiens et al., 2018; Mongeau et Tremblay, 2002; Vaidis, 2011).

Entre la zone de confort et celle d'inconfort, il y a une zone tampon appelée zone de « délicieuse incertitude » (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988) qui est modérément inconfortable. Dans cette zone de défi jugé accessible, l'individu a la possibilité de s'engager dans la situation-problème avec la perception qu'il peut réussir (Mongeau et Tremblay, 2002).

Lorsque les tensions psycho-physiologiques dépassent le seuil de tolérance de l'individu, celles-ci l'amènent hors de sa zone habituelle de confort. La personne stagiaire développe alors des préoccupations conscientes.

« Une préoccupation est un état émotionnel situé entre l'inconfort et le stress. Elle est caractérisée par des tensions modérées. Elle correspond à un souci, à une inquiétude, à un conflit intérieur généré par des situations suscitant des questionnements qui affectent l'état subjectif de l'individu. En général, une préoccupation est rangée dans le volet désagréable des émotions, mais dans une perspective adaptative, elle peut jouer le rôle d'une « construction motivante » qui incite la personne à mobiliser ses ressources afin de s'adapter aux exigences de la situation et à partir à la recherche de son bien-être (Laaouini, 2024, p. 36-37).

Suivant le continuum de progression des tensions, le stress et l'anxiété peuvent atteindre un pic. Le stress est le résultat ou la réponse émotive, physiologique et psychologique du corps humain face à l'évaluation cognitive d'une situation où les exigences de l'environnement dépassent les capacités et les ressources disponibles chez l'individu pour y faire face (Bateson, 2016; Guillet et Hermand, 2006; Lazarus et Folkman, 1984; Lupien, 2010).

L'anxiété, quant à elle, se caractérise comme une réponse émotionnelle de peur ou d'inquiétude excessive qui survient en réponse à des situations réelles ou imaginées, et qui persiste malgré l'absence du danger réel (McEwent et Morrison, 2013). Leary et Dobbins (1983) la définissent par « l'expérience cognitive-affective subjective » caractérisée par une activation autonome des tensions, de la nervosité et de l'inquiétude due à la crainte d'un danger et à l'incapacité d'y faire face.

Lorsqu'une personne stagiaire est confrontée à des ressentis émotionnels désagréables, elle entre dans un processus de recherche continue de solutions viables. Si cette quête échoue, elle risque de recourir à des stratégies d'évitement ou de fuite (Desbiens et al., 2018; Lazarus et Folkman, 1984), augmentant ainsi les probabilités d'abandon du stage (Karsenti et al., 2013).

Il est important de retenir que le processus d'évaluation cognitive joue un rôle central dans la détermination de la réponse émotionnelle. Cette appréciation permet non seulement d'identifier l'émotion ou l'état émotionnel ressenti, mais aussi de mesurer son intensité, qui peut varier de faible à moyenne, voire de faible à élevée. Le processus émotionnel est complexe et multidimensionnel, et inclut une variété d'états émotionnels tels que l'inconfort, le stress, l'anxiété ou la préoccupation. Ces états se distinguent principalement par leurs niveaux d'intensité et par l'impact qu'ils ont sur la personne stagiaire.

Méthodologie

Afin de répondre à notre objectif de recherche, un devis de recherche qualitatif a été préconisé. Une recherche qualitative est une « recherche qui met l'accent sur la compréhension, et qui repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin, 2010, p. 30).

Un courriel de sollicitation a été envoyé aux responsables de stage ($n = 7$) de chacune des universités offrant le programme de « baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé » (BEÉPS) au Québec. Douze personnes stagiaires ont manifesté leur intérêt à effectuer des entrevues semi-dirigées. En se basant sur certaines variables personnelles et contextuelles, huit personnes stagiaires ont été sélectionnées pour effectuer des entrevues semi-dirigées avant et à la fin du stage terminal d'une durée de neuf semaines. Parmi les huit participants, quatre femmes et autant d'hommes dont l'âge moyen est de $25,7 \pm 5,4$ ans. Il s'agit de personnes stagiaires de quatrième année qui proviennent de l'UQAM ($n = 1$), de l'UdeM ($n = 1$) et de l'UdeS ($n = 6$). Cinq de ces

participants ont effectué leur stage dans un établissement primaire, tandis que trois l'ont réalisé dans un établissement secondaire. Les entrevues préstage se sont déroulées une semaine avant le début du stage, et les entrevues poststage se sont déroulées une semaine après la fin du stage. Les 16 entrevues ont été réalisées à distance synchrone via la plateforme « Teams » et leur durée moyenne était d'une heure.

En s'appuyant sur la problématique, les objectifs de la recherche et les concepts théoriques présentés, un guide d'entrevue structuré autour de plusieurs thèmes à approfondir a été élaboré. Lors de la phase préstage, les personnes stagiaires ont été interrogées sur leurs états émotionnels anticipés avant le début du stage ainsi que sur ceux qu'elles pensaient vivre pendant celui-ci. À la fin du stage, les personnes stagiaires ont été questionnées sur les états émotionnels qu'elles ont vécus durant le stage et après sa conclusion.

Dans le cadre de cette étude, compte tenu de la nature des données collectées, une approche analytique qualitative a été privilégiée. Les verbatims issus des 16 entrevues ont fait l'objet d'une analyse catégorielle mixte (L'Écuyer, 1990).

Résultats

Les résultats de la présente étude sont structurés en quatre sections distinctes : avant le début du stage, pendant le stage, à la fin du stage et après sa conclusion.

Les ressentis émotionnels des personnes stagiaires avant de partir en stage

De manière générale, les participants aux entrevues éprouvent des difficultés à exprimer leurs états émotionnels, surtout en ce qui concerne les ressentis qu'ils peuvent éprouver avant et au début du stage, ainsi que ceux qu'ils semblent ressentir au milieu et à la fin de celui-ci. Ils considèrent qu'il est difficile de décrire et de caractériser leur expérience de stage dans la mesure où ils ne l'ont pas encore vécue. Un stage terminal, réalisé en dernière année de formation initiale, peut être perçu de manière très différente selon les individus. Il peut s'agir d'une expérience agréable pour certains, mais d'une

expérience désagréable pour d'autres. Cette appréciation est anticipatoire et basée sur leurs expériences antérieures, notamment celles des stages précédents en formation initiale à l'enseignement, leurs croyances, leurs traits de personnalité, leurs stratégies de gestion de problèmes, leurs seuils de tolérance, leurs impressions et leurs idées préconçues après avoir visité l'établissement de stage et rencontré les accompagnateurs (PEA et PSU) et les élèves, notamment pendant la semaine de familiarisation qui précède la période de stage en tant que telle.

Quelques jours avant le début du stage, certaines personnes stagiaires sont optimistes, ne voient aucun enjeu et pensent atteindre le succès sans rencontrer de problèmes, tandis que d'autres sont pessimistes et vivent des états émotionnels désagréables. Cette période de préparation est donc vécue différemment selon les personnes stagiaires interrogées. Celles qui sont parvenues à finaliser leur planification sont impatientes de commencer, alors que celles qui sont davantage surchargées sont encore prises dans la préparation et ressentent des états émotionnels désagréables tels que l'inconfort, la frustration, l'incompétence, le stress et l'anxiété. Leurs efforts pour se préparer à enseigner ne se déroulent pas toujours comme prévu, et l'absence de soutien adéquat de leur PEA dans la préparation des contenus à enseigner et la familiarisation avec les routines établies tend à alimenter ces ressentis émotionnels. Plusieurs stagiaires se disent « très préoccupés », « inconfortables » et très « stressés par le début du stage » et qualifient cette étape de « préoccupante » voire « stressante ». À cette étape, certaines personnes stagiaires sont préoccupées par leur image, la manière de se présenter devant leurs élèves, ainsi que par leur intégration, leur adaptation et leur familiarisation avec le milieu, les élèves et les routines établies.

Les états émotionnels ressentis par les personnes stagiaires sont le résultat d'une évaluation subjective et d'une lecture de la situation à venir. Ils ne représentent donc que des projections fondées sur des croyances et des expériences passées. Une fois que les personnes stagiaires ont réussi à prendre en charge de façon autonome leur groupe-classe et rencontrer leurs accompagnateurs de stage, ces ressentis émotionnels désagréables ont souvent tendance à diminuer, voire disparaître.

Les ressentis émotionnels des personnes stagiaires pendant le stage

Bien que plusieurs personnes stagiaires aient été confrontées à des ressentis émotionnels désagréables avant le début du stage, quelques jours après le début de celui-ci, ces ressentis ont diminué et les personnes stagiaires retrouvent un état de bien-être davantage en équilibre. L'une des personnes stagiaires disait « la petite préoccupation a chuté un peu plus, donc je dirais, avant le début du stage j'étais préoccupée à 4/10. Après quelques jours de stage, je dirais que je suis plus à 2/10 ».

Au milieu du stage, 75 % des participants à l'étude commencent à trouver leurs repères, retrouvant une nouvelle zone de délicate incertitude. Les ressentis émotionnels désagréables des personnes stagiaires diminuent progressivement en nombre et en intensité et se stabilisent. Comme l'exprime une stagiaire : « C'est plus positif avec le temps », tandis qu'une autre ajoute : « J'ai embarqué dans ma petite routine... J'avais plus de liberté ». Un autre confirme cette évolution favorable : « J'ai commencé à reprendre le dessus ». Toutefois, toutes les expériences de stage ne suivent pas la même trajectoire. Deux personnes stagiaires peinent à se sentir à l'aise et continuent de vivre des tensions et des préoccupations, souvent dues à la visite de la PSU, un moment lors duquel la personne stagiaire peut se sentir insatisfaite de sa performance.

Les ressentis des personnes stagiaires à la fin du stage

La fin du stage est souvent perçue de manière négative par de nombreuses personnes stagiaires, principalement en raison de plusieurs facteurs interreliés. Cette période de transition coïncide généralement avec des exigences supplémentaires, telles que la remise de travaux ou de rapports d'évaluation, et marque également la conclusion d'un processus de formation. En effet, elle représente une rupture avec un environnement familial ainsi qu'avec des personnes formatrices auprès desquelles la personne stagiaire pouvait trouver aide et soutien. Cette conjoncture peut accroître la charge émotionnelle et compliquer la gestion du stress. Comme l'a mentionné une stagiaire : « La gestion du

stress peut être plus difficile » à cette étape, illustrant ainsi la complexité des défis émotionnels et organisationnels auxquels les personnes stagiaires doivent faire face.

Les ressentis émotionnels des personnes stagiaires après la fin du stage

Après la fin du stage, l'appréciation globale des participants aux entrevues quant à leur expérience de stage terminal au BEÉPS est souvent positive. Les personnes stagiaires ressentent un sentiment de fierté d'avoir réussi à relever leurs défis vécus en stage et d'avoir terminé leur parcours de formation. Néanmoins, ce sentiment de réussite est tempéré par une certaine tristesse, celle de devoir quitter leur lieu de stage et de se séparer de leurs camarades de promotion du baccalauréat. Sept des personnes stagiaires interviewées décrivent le stage terminal comme une aventure qui suscite un enthousiasme profond. Elles ont « vraiment adoré » leur expérience et ont eu « beaucoup de plaisir ». Nous pouvons déduire une forme de joie et de satisfaction qu'elles ont pu en tirer. Le stage était qualifié de « super positif, instructif », utile et « très enrichissant » sur les plans personnel et professionnel. C'est une occasion précieuse de développement personnel et de croissance. Cependant, pour une seule stagiaire, le stage s'est révélé être une expérience plus ardue. Il a été « long » et perçue comme une épreuve. La stagiaire a même « détesté » son stage, déplorant un manque de plaisir à enseigner et a éprouvé le désir ardent de voir son stage se terminer le plus rapidement possible.

Discussion

Cette étude visait à explorer les ressentis émotionnels des personnes stagiaires à différentes étapes d'un stage terminal au BEÉPS, soit avant, pendant, à la fin et après la clôture du stage. L'analyse des données a permis de dégager un portrait évolutif des ressentis émotionnels vécus par les personnes stagiaires, mettant en évidence les facteurs influençant leurs perceptions tout au long de cette expérience clé dans leur formation.

Les personnes stagiaires, entament leur stage avec des états émotionnels découlant de leurs expériences passées, qu'elles soient positives ou négatives. Ces expériences peuvent façonner leur perception du rôle d'enseignant (Amamou, Desbiens,

Spallanzani et Vanderclayen, 2017; Desbiens et al., 2018; Laaouini et al., 2023; Vause, 2010). Par exemple, une personne stagiaire ayant vécu des expériences positives avec ses accompagnateurs précédents peut être plus enclin à envisager le métier d'enseignant de manière positive et à relativiser davantage ses préoccupations. À l'inverse, une personne stagiaire ayant vécu des difficultés majeures peut aborder son stage avec des préoccupations accrues quant à sa capacité à gérer ses défis (Fortier et Therriault, 2019). Ainsi, ces antécédents constituent des prédicateurs importants des attitudes des personnes stagiaires envers leur futur rôle professionnel en tant que personne enseignante qualifiée.

En général, les personnes stagiaires considèrent leur stage comme l'élément le plus crucial de leur formation en termes de développement professionnel, ce qui peut engendrer des ressentis émotionnels désagréables en amont (Kalidi, 2009; Portelnce; 2009; Laaouini et al., 2023).

Lors de notre étude, les participants ont souligné que l'un de leurs ressentis émotionnels désagréables dans l'exercice de leur fonction était intrinsèquement liée à la planification. Cette observation s'aligne avec les travaux antérieurs réalisés, tant auprès d'enseignants en début de carrière (Gingras et Mukamurera, 2008; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) qu'auprès des personnes stagiaires (Desbiens et al., 2018; Skaalvik et Skaalvik, 2017). Ce résultat est paradoxal, car l'une des principales fonctions de la planification est de réduire l'incertitude et devrait donc, en principe, atténuer l'anxiété avant l'enseignement.

Parmi les défis qui peuvent accroître les inquiétudes des personnes stagiaires concernant la planification, nous notons la charge de travail souvent considérable, un manque parfois criant de ressources et de temps, une expérience encore limitée en matière d'enseignement et, surtout, leur souhait de répondre de manière pertinente aux besoins variés de leurs élèves (Kermarrec, 2004; Tomlinson, 2017). Ces facteurs, pris conjointement, accentuent la pression ressentie par les personnes stagiaires, les incitant à donner une importance accrue à la planification au début du stage afin d'assurer une qualité d'enseignement optimale. Il devient alors important de rapprocher les attentes

divergentes entre les milieux universitaires et scolaires pour ce qui est de la planification (Boutin, 2014). Ce rapprochement peut se faire en favorisant un dialogue plus étroit entre les acteurs de différents milieux. Ce type de collaboration contribuerait à ce que les enseignants en formation ne se sentent pas déphasés par rapport aux exigences scolaires tout en conservant, malgré tout, un esprit critique et innovant. Rapprocher ces attentes divergentes permettrait aux personnes stagiaires de développer des compétences en planification qui sont à la fois théoriquement solides et pratiques, les outillant ainsi pour répondre aux réalités du terrain tout en continuant à innover dans leurs pratiques enseignantes.

Une fois le stage commencé, les ressentis désagréables des personnes stagiaires tendent à s'estomper. Certaines études montrent que les conseils des formateurs de stage et l'interaction avec les élèves contribuent à une régulation émotionnelle significative (Kaldi, 2009; Portelance, 2009; Laaouini, 2023). En ce sens, le stage a une incidence importante dans la régulation des ressentis émotionnels des personnes stagiaires (Ouitre, 2011; Laaouini et al., 2023). Une communication claire entre les personnes stagiaires et leurs accompagnateurs, notamment concernant les attentes et les pratiques d'évaluation, est d'une importance capitale (Vanderleyen et Boudreau, 2022). Cette transparence établit une relation de confiance, nécessaire à un environnement propice à l'apprentissage et au développement professionnel.

Étant donné les ressentis émotionnels vécus en stage, l'engagement des personnes stagiaires envers leur profession peut être affecté. Dans des cas plus sévères, ces ressentis intenses peuvent conduire à des conséquences encore plus graves telles que l'épuisement professionnel, la dépression et la honte (Raver et al., 2012; Zhai, Raver et Li-Grining, 2011). Ces états émotionnels désagréables ont, en outre, des répercussions sur la qualité de l'enseignement offert, compromettant ainsi l'atteinte des objectifs fixés à la fois par les personnes stagiaires eux-mêmes et par leurs accompagnateurs (Cuisinier, 2016; Jeffrey et Sun, 2006).

Il est important de souligner qu'une telle dynamique pourrait mener les personnes stagiaires à envisager l'abandon de leurs études, comme les travaux de Karsenti et al.

(2013) tendent à le démontrer. Cependant, il convient de noter que dans notre échantillon, aucune personne stagiaire n'a exprimé le désir de quitter ses études. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'elles étaient dans la dernière année de leur formation. Néanmoins, certaines ont manifesté le désir de se réorienter vers des métiers connexes à l'enseignement. Cette observation souligne la nécessité d'un soutien continu pour réduire ces tendances et renforcer l'engagement des futurs enseignants envers leur profession (Hudson, 2009).

Conclusion

Cette étude met en lumière la diversité des ressentis émotionnels auxquels les personnes stagiaires sont confrontées tout au long de leur parcours de stage terminal, à savoir avant, pendant et après cette expérience déterminante. Ces ressentis émotionnels, qui varient en fonction des étapes du stage, reflètent non seulement les défis professionnels auxquels les personnes stagiaires font face, mais aussi les aspects personnels et affectifs qui influencent leur développement. En explorant ces ressentis, notre étude contribue à identifier et à mieux comprendre les facteurs qui peuvent impacter la réussite du stage et, par extension, la préparation des futurs enseignants à leur profession.

Les résultats de cette étude doivent être interprétés avec prudence en raison des limites inhérentes à cette recherche, dont le nombre restreint de participants. Toutefois, malgré ces limitations, notre recherche met en lumière des ressentis émotionnels fréquemment normalisés et souvent ignorés par les accompagnateurs de stage. De plus, elle met en lumière des enjeux majeurs liés à la formation continue des PEA et des PSU, tout en soulignant l'importance de porter une attention particulière aux ressentis émotionnels des personnes stagiaires. Cette prise de conscience souligne la nécessité d'adopter une approche d'accompagnement qui intègre une dimension émotionnelle, afin de mieux soutenir les futurs enseignants dans leur parcours de formation initiale. En intégrant un soutien affectif à leur développement professionnel, il devient possible de favoriser leur bien-être, leur engagement et leur résilience face aux défis du métier.

Références

- Amamou, S., Desbiens, J. F., Spallanzani, C. et Vanderclayen, F. (2017). Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 9(1). <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1700>
- Bateson, M. (2016). Cumulative stress in research animals: Telomere attrition as a biomarker in a welfare context? *Bio Essays*, 38(2), 201-212.
- Boutin, G. (2014). *La formation à l'enseignement : une perspective sociocognitive*. Presses de l'université du Québec.
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Gaétan Morin.
- Cahour, B. (2010). Émotions, affects et confort comme nouveaux déterminants de l'activité et de l'usage. Dans G. Valléry et al. (dir.), *Conception de produits et services médiatisés*. Presses universitaires de France.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants? *Recherche formation*, 1(81), 9-21.
- Desbiens, J-F., Bali, N., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. et Beaudoin, S. (2018). Validation exploratoire d'un instrument pour mesurer les préoccupations d'enseignants stagiaires en ÉPS tunisiens. *Andalou University : Journal of Education Faculty*, 2(2), 158-177.
- 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.

- Farges, G. (2020). Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 53-61. <https://journals.openedition.org/ries/9533>
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019). L'accompagnement des enseignants : perspectives des accompagnateurs et des accompagnés selon le continuum de développement professionnel. *Éducation et formation*, 315, 9-11.
- Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, N. et Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle? *Canadian Journal of Education*, 46(3), 761-784.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gouin, J. A. et Colognesi, S. (2021). Gérer sa classe lorsqu'on est stagiaire en enseignement : quelles préoccupations, quelles pratiques et quelle motivation? Dans M. Petit (dir.), *Accompagner les enseignants en stage ou en insertion professionnelle à l'aide du numérique*. JFD Éditions.
- Goyette, N. (2021). *Pénurie d'enseignants : 40 % des aspirants profs abandonnent durant leurs études*. Article de journal, le journal du Québec : 1 novembre, 2021.
- Guillet, L. et Hermand, D. (2006). Critique de la mesure du stress. *L'année psychologique*, 106(1), 129-164.
- Hudson, T. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis* (Thèse de doctorat, Saint-Louis University).
- Institut national de santé publique du Québec. (2022). Enquête sur la santé mentale du personnel travaillant en milieu scolaire au Québec. 23 mars, 2022.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Les Presses de l'Université Laval.

- Kaldi, S. (2009). Les élèves-enseignants' perceptions de la compétence personnelle et des émotions/stress liés à l'enseignement dans la formation initiale des enseignants. *Études pédagogiques*, 35(3), 349-360.
- Campbell, M. et Uusimaki, L. (2006). Enseigner en toute confiance : une étude pilote d'une intervention mettant au défi les étudiants en formation initiale angoisses liées à l'expérience de terrain. *Revue internationale d'expériences pratiques en matière de formation professionnelle*, 9(1), 20-32.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 55(5), 549-568.
- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Revue de questions dans le domaine des habiletés sportives. *Science et motricité*, 3, 9-38.
- Kyriacou, C. et Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1246-1257.
- Laaouini, B. (2024). Les préoccupations d'enseignants stagiaires québécois en enseignement en éducation physique durant un stage de longue durée (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke).
- Laaouini, B., Vandercleyen, F et Desbiens, J-F. (2023). Les préoccupations des personnes stagiaires en contexte de pandémie de COVIS-19. Dans F. Vandercleyen, B. Lenzen, C. Borges, A. Mouton et J-F. Desbiens (dir.). L'éducation physique en temps de pandémie et après : quels enjeux pour l'enseignement, la formation et la recherche (p. 157-182). Presses Universitaires de Louvain (PUL).
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition et motivation dans l'émotion. *Psychologue américain*, 46(4), 352-367. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Leary, M-R. et Dobbins, S. E. (1983). Anxiété sociale, comportement sexuel et utilisation de la contraception. *Journal de la personnalité et de la psychologie sociale*, 45(6), 1347-1354.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Édition le Carré.
- Mapfumo, J.S., Chitsiko, N. et Chireshe, R. (2012). Teaching Practice generated stressors and coping mechanisms among student teachers in Zimbabwe. *Sud-African Journal of education*, 32(2), 155-166.
- Massé, L., Bégin, J. Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200.
- McEwen, B.S. et Morrison, J. H. (2013). Le cerveau face au stress : vulnérabilité et plasticité du cortex préfrontal au cours de la vie. *Neurone*, 79(1), 16-29.
- Monfette, O., Grenier, J. et Gosselin, C. (2015). Influence des étapes sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Carrefours de l'éducation*, 2(40), 139-153.
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre. La dynamique de l'inconfort*. Presses de l'université du Québec.
- Montgomery, C., Demers, S. et Morin, Y. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaires et secondaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 761-802.
- Montgomery, C., MacFarlane, L. et Trumpower, D. (2012). Student teacher stress and physical exercise. *Proceedings of ASBBS*, 19(1), 974-992.
- Montgomery, C. et Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 458-486.
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2018). *Résultats de l'enquête TALIS 2018: Volume 1, enseignants et chefs d'établissement en apprentissage tout au long de la vie*. Éditions OCDE.
- Ouitre, F. (2011). Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Recherches en éducation*, (11). <https://journals.openedition.org/ree/5045>

- Plutchik, R. (1980). *Emotions : A Psycho-evolutionary Synthesis*. Harper et Row.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49.
- Raver, C. C., Blair, C. et Li-Grining, C. P. (2012). Extending model of emotional self-regulation to classroom settings: Implications for professional development. Dans C. Howes, B. K. Hamre et R. C. Pianta (dir.), *Effective early childhood professional development : Improving teacher practice and child outcomes* (p. 113-130). Baltimore, MD : Brookes.
- Scherer, K. R. (2005). "What are emotions? And how can they be measured?" *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2017). Toujours motivé pour enseigner? Une étude des variables du contexte scolaire, du stress et de la satisfaction au travail chez les enseignants du secondaire. *Psychologie sociale de l'éducation*, 20, 15-37.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Trema*, 40, 42-59.
- Tomlinson, CA (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Vaidis, D. (2011). *La dissonance cognitive*. Dunod.
- Vandercleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G. et Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident: emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 164–178.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732564>
- Vandercleyen, F. et Boudreau, P. (2022). Structure, enjeux et évolution de la relation d'accompagnement entre une personne enseignante associée et un stagiaire. *Formation et profession*, 30(2), 1-13.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation et Formation*, 294, 13-19.