

Les stages de formation initiale à l'enseignement Points de vue des futurs enseignants du primaire

Anderson Araújo-Oliveira, Salem Amamou et Carla Barroso da Costa

Volume 13, numéro 2, printemps 2024

Les stages en enseignement aujourd'hui : enjeux, défis et pistes de solutions

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1111357ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1111357ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (imprimé)

1927-3223 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Araújo-Oliveira, A., Amamou, S. & Barroso da Costa, C. (2024). Les stages de formation initiale à l'enseignement : points de vue des futurs enseignants du primaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 18–22.
<https://doi.org/10.7202/1111357ar>

Résumé de l'article

L'article explore les points de vue des futurs enseignants du primaire sur leurs expériences de stage dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Par l'intermédiaire des entretiens de groupe réalisés avec des étudiants en quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une université francophone québécoise, les résultats mettent en lumière l'importance cruciale des stages pour le développement des compétences professionnelles et la construction de l'identité enseignante. Cependant, malgré ces contributions positives, les participants soulignent les aspects sombres des stages, notamment l'impact financier, les sacrifices personnels, les répercussions sur la vie sociale et familiale, et les implications sur la santé physique et mentale. En guise de conclusion, l'article soulève la question de la souffrance inhérente à la formation pratique et les revendications des étudiants face aux conditions de réalisation des stages, tout en suggérant la nécessité d'une réflexion approfondie sur les conditions de travail des stagiaires et la recherche de solutions pour minimiser les aspects négatifs des stages.

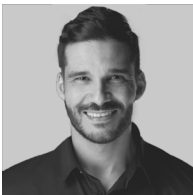
Les stages de formation initiale à l'enseignement

Points de vue des futurs enseignants du primaire



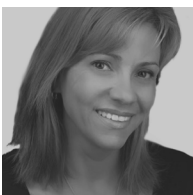
ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA

Anderson Araújo-Oliveira est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre de l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec. Chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), ses travaux de recherche portent sur l'intervention éducative en sciences humaines et sociales (SHS) au primaire, la formation en milieu de pratique et l'analyse des pratiques d'enseignement des enseignants en exercice et des futurs enseignants.



SALEM AMAMOU

Titulaire d'un doctorat en éducation, Salem Amamou est professeur au département de kinanthropologie de l'Université de Sherbrooke et membre régulier au CRIFPE. Ses intérêts de recherche portent principalement sur la gestion de la classe, le sentiment d'efficacité personnelle, l'accompagnement et la formation pratique des personnes enseignantes.



CARLA BARROSO DA COSTA

Carla Barroso da Costa est professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et directrice de la revue Mesure et Évaluation en Éducation. Ses travaux de recherche sont directement liés au domaine de la mesure et de l'évaluation, abordant les thèmes de l'efficacité et de la qualité de l'apprentissage ou de la profession enseignante, étudiés à la lumière de méthodes de recherche quantitative. Elle est membre régulière de plusieurs équipes de recherche en éducation.

L'article explore les points de vue des futurs enseignants du primaire sur leurs expériences de stage dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Par l'intermédiaire des entretiens de groupe réalisés avec des étudiants en quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une université francophone québécoise, les résultats mettent en lumière l'importance cruciale des stages pour le développement des compétences professionnelles et la construction de l'identité enseignante. Cependant, malgré ces contributions positives, les participants soulignent les aspects sombres des stages, notamment l'impact financier, les sacrifices personnels, les répercussions sur la vie sociale et familiale, et les implications sur la santé physique et mentale. En guise de conclusion, l'article soulève la question de la souffrance inhérente à la formation pratique et les revendications des étudiants face aux conditions de réalisation des stages, tout en suggérant la nécessité d'une réflexion approfondie sur les conditions de travail des stagiaires et la recherche de solutions pour minimiser les aspects négatifs des stages.

Dans le cadre d'une étude récente¹ intitulée *Ombres et lumières de la formation en milieu de pratique*, nous avons étudié les perceptions des futurs enseignants du primaire quant à leur expérience de stage dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Cette proposition présente les résultats² d'analyses d'entretiens de type groupe de discussion, menées auprès d'étudiants de la quatrième et dernière année de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire d'une université francophone québécoise.

Après une brève contextualisation de l'importance et de la place du stage dans la formation initiale des enseignants au Québec, nous présentons la problématique et les questionnements sous-jacents à l'étude qui sont au cœur de cette réflexion. Ensuite, après avoir exposé de manière succincte les cadres conceptuel et méthodologique sous-jacents à l'étude, nous ferons ressortir les résultats les plus saillants. Enfin, nous mettrons en évidence des éléments d'interprétation qui seront discutés en fonction des résultats de recherches antérieures.

1. Éléments de problématique

Le stage dans la formation des enseignants représente une période d'immersion temporaire dans un environnement professionnel réel, où le stagiaire peut participer et observer pour apprendre sur l'environnement de travail et sur lui-même (Glaysman, 2015). Il est considéré comme un « rite de passage » obligatoire dans le processus de professionnalisation, étant un espace d'apprentissage et de développement de compétences professionnelles (Tardif et al., 1998). De plus, le stage est également un espace de construction identitaire, car la formation pratique offre au stagiaire l'opportunité de se mettre dans la peau d'un enseignant, d'expérimenter différents aspects de l'activité professionnelle, de se sentir et de se comporter comme un professionnel et de remettre en question ses propres choix (de Briant, 2013 ; Dubruc, 2013).

Au Québec, le stage est la pierre angulaire de la formation initiale en enseignement. Cette expérimentation pratique est mise en place conformément aux politiques relatives à la formation des enseignants, qui sont exprimées dans le référentiel de compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001, 2020) et les orientations relatives à la formation en milieu de pratique (Gouvernement du Québec, 1994, 2008). En tant qu'activité de formation obligatoire, le futur enseignant doit accomplir un minimum de 700 heures de stages réparties sur les quatre années de formation initiale.

Pendant le stage, le futur enseignant passe par un processus progressif d'expériences qui couvrent diverses activités. Ces activités vont des pratiques d'enseignement faites avec et pour les élèves, telles que la planification des cours, le pilotage et l'évaluation du

processus d'enseignement-apprentissage, jusqu'aux pratiques collaboratives en contexte scolaire ou social, telles que les réunions avec l'équipe pédagogique et les parents d'élèves, la participation aux comités de l'école. De plus, le stage inclut également des pratiques axées sur la réflexion sur l'action, telles que la rédaction de journaux de bord, l'analyse de pratiques, le portfolio de développement professionnel, la participation à des séminaires et des rencontres de supervision, etc.

Les expériences de stage sont réalisées dans une variété de contextes scolaires, disciplinaires et multidisciplinaires, offrant au futur enseignant une large gamme d'expériences et une compréhension plus profonde de la complexité de la profession et des contextes dans lesquels elle est exercée. Ces contextes peuvent comprendre des classes du préscolaire, du 1er, 2e et 3e cycles du primaire, des écoles régulières et inclusives, des écoles publiques et privées, des zones économiquement privilégiées et défavorisées, des écoles au Québec et à l'extérieur du Québec, des zones urbaines et rurales, des zones métropolitaines et périphériques, entre autres.

Cependant, de nombreuses manifestations qui remettent en question et critiquent les conditions de travail en contexte de stage, ainsi que les grèves qui revendiquent de meilleures conditions de travail et la rémunération des stages, sont fréquentes (Caillou, 2018 ; Grogue, 2019 ; La Presse canadienne, 2018 ; Maltais, 2019). Elles suggèrent qu'en plus de cette activité légitime de formation, il existe un décalage entre les contributions potentielles des stages au développement professionnel des futurs enseignants et les impacts des expériences concrètes vécues. Comme l'a souligné Glaysman (2015), bien que le stage soit répandu dans l'enseignement supérieur comme outil de professionnalisation et élément de réponse aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés [...], les conditions de réalisation de ces stages et leurs effets sont assez mal connus, dans la mesure où l'évaluation de leur organisation, de leur contenu et de leurs impacts reste insuffisante. (p. 6)

Dans ce contexte, les points de vue des acteurs directement impliqués dans le processus de professionnalisation, et particulièrement les futurs enseignants, sont essentiels pour comprendre ce phénomène. Il est crucial de savoir comment ils évaluent le temps consacré au stage, la charge et la qualité du travail effectué pendant le stage, et quelles sont les contributions des stages à leur développement professionnel et personnel. De plus, il est important de comprendre comment les stages ont un impact sur leur bien-être, leur sentiment de compétence et leur désir de poursuivre (ou non) une carrière en enseignement.

2. Cadre conceptuel

Dans le cadre de cette recherche, l'expérience de stage des futurs enseignants a été analysée sous l'angle de la psychodynamique du travail, développée par Christophe Dejours dans les années 1970 (Dejours, 2004, 2006, 2016).

Cette approche compréhensive, insérée dans le paradigme subjectiviste, étudie l'organisation du travail comme source de plaisir et de souffrance, et comme lieu d'émergence de stratégies défensives qui permettent aux individus de faire face aux exigences de leur situation de travail afin de rester en bonne santé. Le plaisir fait référence à l'état de bien-être que le sujet éprouve lorsque son travail satisfait son désir de reconnaissance, lui permettant de se sentir de plus en plus compétent dans ce qu'il fait et d'affirmer son identité professionnelle. La souffrance est définie comme un état de mal être que le sujet vit (peur, anxiété, angoisse, déception, insatisfaction) par rapport à l'organisation du travail.

Dejours (2016) affirme que la souffrance est inhérente à toutes les situations de travail et ne peut être complètement évitée. Cependant, il existe des moyens de la transformer. La reconnaissance du travail, c'est-à-dire le jugement des autres sur le travail effectué, peut être considérée comme un moyen de valorisation sociale qui permet de donner un sens à la souffrance et de trouver du plaisir. Lorsque cela n'est pas possible, les travailleurs développent des stratégies de médiation de la souffrance pour contrer les effets négatifs du contexte de travail et préserver leur santé. Ces stratégies sont souvent mises en place de manière inconsciente, individuelle ou collective, pour permettre aux travailleurs de continuer à faire leur travail.

3. Considérations méthodologiques

Afin de discuter de ces questions, des entretiens semi-structurés de type groupe de discussion ont été menés avec 12 étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une université francophone du Québec, répartis en trois groupes de discussion. Il s'agit d'un échantillon de convenance non aléatoire, composé de sujets qui ont librement et volontairement consenti à participer. Ils étaient dix femmes et deux hommes âgés de 21 à 26 ans au moment des entretiens (printemps 2019) et avaient tous réussi les quatre stages obligatoires de leur formation.

Les données ont été traitées en utilisant la méthode d'analyse de contenu de Bardin (2007). À l'aide du logiciel NVivo, les verbatim des entretiens de groupe semi-dirigés ont été lus et organisés. Les thématiques les plus fréquentes ont été identifiées, les unités de sens ont été construites et analysées, et ces unités ont été regroupées en grandes thématiques appelées « noyaux de sens » (Aguiar et Ozella, 2006). Les noyaux de sens émergent des données textuelles et reflètent les questions soulevées précédemment. Ils regroupent des idées variées caractérisées par leur fréquence dans le discours, leur importance pour les participants, la charge émotionnelle exprimée, ou encore les ambivalences ou contradictions internes. Un accord interjuge sur un échantillon de 30 % du corpus analysé, impliquant deux observateurs externes, a permis d'en vérifier la stabilité.

À la lumière de ce cadre méthodologique, nous présenterons brièvement dans les sections suivantes les résultats obtenus suivis de quelques pistes de réflexion.

4. Principaux résultats

En premier lieu, les données des entretiens s'arriment à ce qui a déjà été largement documenté dans les études sur la formation pratique des enseignants : selon les participants, les stages réalisés pendant la formation initiale sont cruciaux pour le développement de leurs compétences professionnelles. C'est que pendant le stage, ils ont l'occasion de mettre en pratique les connaissances théoriques acquises à l'université, de tester les théories et de percevoir la dichotomie entre la théorie et la réalité du terrain. De plus, ils considèrent le stage comme étant fondamental à la construction de leur identité d'enseignant, car c'est pendant le stage qu'ils se sentent vraiment comme un enseignant, notamment pendant les périodes de prise en charge complète de la classe.

En deuxième lieu, les données issues des entretiens suggèrent que les stages ont également un côté sombre malgré leur contribution significative au développement des compétences, à l'apprentissage et au sentiment d'appartenance des futurs enseignants. Selon les participants, il est important de reconnaître que la réalisation du stage a également un impact direct sur leur vie, qu'ils considèrent souvent comme le « prix à payer ». Ils avancent, entre autres que :

1. Les stages endettent les futurs enseignants. Cette réalité est présente parmi les futurs professionnels qui ont participé à l'étude et entraîne une certaine dépendance financière. La majorité de ces futurs professionnels sont des femmes, ce qui les met dans une situation de vulnérabilité face à leurs parents, leur famille et même leurs partenaires.
2. Les stages ont une incidence majeure sur la vie personnelle des stagiaires. Les participants rapportent une vie sociale quasi inexistante pendant la réalisation des stages. Cela peut conduire à un grand sentiment d'isolement à un moment clé du processus de professionnalisation, pendant lequel les stagiaires ressentent le plus le besoin de soutien et d'un ami sur qui compter.
3. Les stages ont un impact important sur la vie familiale des futurs enseignants et plus particulièrement les stagiaires parents. Ces derniers ressentent un grand sentiment de frustration et de culpabilité en mettant de côté leurs responsabilités familiales pour répondre aux exigences de stage, demandées tant par l'université que par le milieu professionnel. Cette situation peut affecter à la fois la relation avec la famille et le développement professionnel et émotionnel des stagiaires, qui se sentent surchargés et sans le soutien social nécessaire pour faire face à ces difficultés.

4. Les stages peuvent affecter la santé physique et psychologique des stagiaires. Les participants signalent avoir éprouvé de la fatigue, du stress, de l'anxiété, de l'insomnie et une perte d'appétit pendant la réalisation des stages, entre autres symptômes courants. Ils mentionnent aussi que certains étudiants peuvent être confrontés à des problèmes de santé au cours de leur stage, ce qui peut les conduire à devoir interrompre leur session de stage, voire leur programme de formation.

En troisième lieu, les données analysées indiquent que, bien que les stages soient considérés comme une étape fondamentale dans la formation des enseignants, ils peuvent avoir des impacts négatifs sur la confiance en soi et le sentiment de compétence des futurs enseignants. De plus, plusieurs participants affirment avoir développé la peur de l'échec, remis en question leur choix de carrière et songé à abandonner la formation. Cela contraste avec l'objectif des stages qui est de fournir des expériences pratiques qui renforcent le choix et le développement professionnel des futurs enseignants (Habak et al., 2022).

Le décalage entre les contributions positives des stages supervisés à la formation des enseignants et les impacts significatifs que les expériences concrètes des stages ont sur la vie des stagiaires est considérable. Cette situation semble générer un important mouvement de protestation et de revendication pour la reconnaissance de la formation pratique en tant que travail et pour la rémunération de cette étape du processus de formation. Selon les participants, cette mesure est nécessaire pour garantir un équilibre sain entre la vie personnelle et professionnelle et pour redonner aux stages leur rôle essentiel dans la formation à l'enseignement.

5. Quelques éléments de discussion

La nature qualitative des données recueillies et la composition de l'échantillon (n = 12) interdisent d'emblée les conclusions hâtives. La prudence dans l'interprétation est alors requise.

La section précédente a mis en évidence que les futurs enseignants participant à l'étude considèrent le stage comme une activité essentielle de leur formation à l'enseignement. Ils reconnaissent également que cette activité de formation est importante pour leur apprentissage de la profession, le développement de leurs compétences professionnelles et la construction de leur identité en tant qu'enseignant. Comme Dubruc (2013) l'a souligné, les activités spécifiques du stage permettent aux stagiaires de se familiariser progressivement avec l'environnement de travail, y compris les gestes professionnels, le vocabulaire propre à la profession et les principes d'organisation de la communauté professionnelle. Elles permettent aussi aux stagiaires de se reconnaître comme faisant partie intégrante de cet environnement professionnel.

Néanmoins, si le stage constitue un « rite de passage » obligatoire dans la formation professionnelle, stimulant le développement professionnel et la construction identitaire, une source de réalisation personnelle et professionnelle (une source de plaisir) (Dejours, 2016), la souffrance semble être un rite de passage naturel et obligatoire dans la formation pratique. D'une part, on observe une souffrance silencieuse qui se manifeste sous forme de peur de l'échec, qui peut affecter la réussite des études et le sentiment de compétence. Révéler ces peurs et faiblesses peut être interprété comme une "non prédisposition" à la carrière d'enseignant, qui est reconnue pour être exigeante. D'autre part, il semble y avoir une certaine naturalisation de la souffrance dans la formation des enseignants. Comme l'enseignement est une carrière difficile, la souffrance serait considérée comme nécessaire pour préparer les futurs enseignants aux défis de la profession. Cependant, cette naturalisation a pour conséquence de placer le fardeau de la souffrance sur l'individu qui souffre plutôt que d'aborder les dysfonctionnements structurels de l'organisation du travail (dans ce cas, du stage) qui peuvent conduire à la souffrance.

Il y a également une émergence de stratégies collectives qui remettent en question la pertinence des stages pour la formation, que l'on pourrait considérer comme des stratégies de défense collective (Dejours, 2016). Des regroupements d'étudiants – tels que la Campagne sur le travail étudiant (CUTE) et la Campagne de revendications et d'actions interuniversitaires pour les étudiants et étudiantes en stage (CRAIES) – dénoncent les inégalités et les injustices vécues, exigent la reconnaissance du stage en tant que travail et demandent une rémunération. Cependant, il y a un risque de deux dérives importantes. La première est la reconnaissance du stage en tant que travail, bien qu'il s'agisse d'une expérience de formation essentiellement liée au processus d'apprentissage, à la construction de compétences nécessaires au travail enseignant et au développement identitaire. La deuxième est le détournement du débat des conditions de travail et de leurs conséquences pour les futurs enseignants, en se concentrant sur un palliatif – la rémunération de l'expérience de formation – qui, en soi, ne modifie pas les conditions stressantes et anxiogènes dans lesquelles les stages de formation initiale des enseignants sont réalisés.

Le schéma *souffrance-défense-aliénation*, proposé par Dejours (2016), semble ainsi au cœur des expériences de stage vécues par les futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. On détourne l'attention du débat sur les conditions intrinsèques de travail et la nécessité de surmonter les obstacles, lesquels représentent des défis pour l'apprentissage du métier d'enseignant, et se concentre exclusivement sur la question salariale et financière.

Conclusion

En guise de conclusion, il est important de souligner que l'aspect sombre des stages demeure encore rarement abordé dans la littérature scientifique traitant de la formation pratique (de Briant et Glaymann, 2013) et n'est généralement pas débattu (sauf en périodes de grève des étudiants en stage) pendant la formation initiale des enseignants, dans les comités de programmes ou par les formateurs d'enseignants. Ce silence est source d'un grand malaise chez les différents acteurs impliqués dans la formation pratique, mais également chez les instances ministérielles chargées du développement et de la mise en œuvre des politiques éducatives et de l'encadrement de la formation des enseignants.



Image libre de droit, banque d'image gratuite et photos gratuites (pexels.com)

En ce sens, il est crucial de reconnaître l'importance des stages dans la formation des futurs professionnels, mais il est tout aussi important de trouver des solutions qui minimisent les impacts négatifs des stages sur la vie personnelle et familiale des stagiaires. La recherche de meilleures conditions pour les stagiaires est un combat significatif pour la valorisation de la profession enseignante et doit être soutenue par les professionnels de l'éducation, les institutions de formation et celles gouvernementales qui encadrent la formation et la société en général.

Dans cette optique, il est essentiel que la discussion sur les conditions de travail des stagiaires soit élargie et que des politiques publiques soient mises en place pour améliorer les conditions de la formation initiale des enseignants, garantissant ainsi un enseignement de qualité dans les établissements scolaires et offrant aux élèves une expérience d'apprentissage qui favorise leur réussite. Dans cette optique, c'est l'ensemble du système éducatif et de la société qui en bénéficiera.

¹ Cette recherche a été réalisée avec l'appui financier de l'UQAM (Politique d'aide au développement de la recherche du Département de didactique) sous la direction de Anderson Araújo-Oliveira, professeur à l'Université du Québec à Montréal.

² Pour les besoins de ce texte, nous reprenons quelques données de même que certaines analyses publiées antérieurement sous forme de chapitre de livre (Araújo-Oliveira, A. et al., 2023). Nous invitons les lecteurs à le consulter afin d'avoir une vision plus large de la recherche réalisée. Également, une version préliminaire de la réflexion ici proposée a été présentée en portugais dans le cadre du *Congresso brasileiro de psicodinâmica e clínica do trabalho* réalisé en octobre 2023.

Références

- Aguar, W. M. J. et Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia : Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Araújo-Oliveira, A., Dumouchel, M., Barroso da Costa, C. et Vanessa Perez, K. (2023). Rapports des futurs enseignants aux expériences de stage dans la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement au primaire. Dans A. Araújo-Oliveira, F. de O. Vieira et I. Chouinard (dir.), *Os estágios em profissões relacionais : olhares múltiplos e perspectivas de investigação* (p. 152-179). Fi.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Quadrige/Presses universitaires de France.
- Caillou, A. (2018, 9 octobre). Les étudiants en éducation de l'UQAM retournent en grève. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/538697/les-etudiants-en-education-de-l-uqam-retournent-en-greve>
- de Briant, V. et Glaymann, D. (dir.). (2013). *Le stage, formation ou exploitation ?* Presses universitaires de Rennes.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Produção*, 14(3), 27-34. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>
- Dejours, C. (2006). *A banalização da injustiça social*. Editora Fundação Getulio Vargas.
- Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Presses universitaires de France.
- Dubruc, N. (2013). Le stage, un espace d'apprentissage et de développement de compétence. Dans V. de Briant et D. Glaymann (dir.), *Le stage, formation ou exploitation ?* (p. 143-158). Presses universitaires de Rennes.
- Glaymann, D. (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur *Formation emploi*, 1(129), 5-22
- Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Grogue, M. (2019, 6 février). Les étudiants en enseignement de l'UQAM disent non à la grève. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201902/06/01-5213710-les-etudiants-en-enseignement-de-luqam-disent-non-a-la-greve.php>
- Habak, A., Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Caselles-Desjardins, B. (2022). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education*, 56(1), 107-127. <https://doi.org/10.7202/1087051ar>
- La Presse canadienne. (2018, 19 novembre). Des milliers d'étudiants en grève pour obtenir des stages rémunérés. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/des-milliers-detudiants-en-greve-pour-obtenir-des-stages-remunereres-405e77e970bb117b6c67ac15010f56ff>
- Maltais, I. (2019, 18 mars). Une grève étudiante générale est lancée pour la rémunération des stages. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1159013/greve-etudiante-generale-remuneration-stages>
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Presses universitaires de France.