

CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITE EN EDUCATION

Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance
des stagiaires en difficultés

LEBEL Christine, BELAIR Louise, GOYETTE Nancy

Numéro 7– Année 2012

pp.55-68

ISSN Format électronique : 1760-7760

PERMALIEN

<http://rechercheseducations.revues.org/1374>

POUR CITER CET ARTICLE

LEBEL Christine, BELAIR Louise, GOYETTE Nancy, « Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés », Recherches & Educations, n°7, octobre 2012, pp.55-68, <http://rechercheseducations.revues.org/1374> (consulté le ...)

Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés

Christine Lebel

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, Département des sciences de l'éducation

Louise Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, Département des sciences de l'éducation

Nancy Goyette

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, Département des sciences de l'éducation

pp.55-68

Depuis 2005, nos recherches ont porté sur les facteurs de persévérance dans l'enseignement auprès d'enseignants experts et novices (Bélair et Lebel, 2007a ; Lebel, 2008 ; Lebel et Bélair, 2007 ; Lebel, Bélair et Descôteaux, 2007) de même que sur la reconnaissance par les superviseurs de la professionnalité émergente des stagiaires en formation initiale à l'enseignement (Bélair, 2011). D'autres recherches (Philion et Lebel, 2010a ; 2010b) ont analysé un dispositif d'accompagnement auprès de stagiaires ayant échoué un stage. Mettant à profit les divers résultats issus de ce programme de recherche, le présent article dresse un portrait des facteurs susceptibles de permettre à un stagiaire en difficultés de persévérer dans sa formation ce qui, conséquemment, implique un accompagnement plus soutenu de la part du superviseur. Pour ce faire et dans une perspective de recontextualisation (Savoie-Zajc, 2000), nous avons mené des analyses croisées des résultats des recherches antérieures, afin d'identifier les liens potentiels entre la persévérance des stagiaires et l'accompagnement, ainsi que la reconnaissance professionnelle des superviseurs. Ce processus d'analyse de contenu thématique et catégorielle de verbatim effectué à l'aide de boucles inductivo-hypothético-déductives (Paquay, 2006 ; Negura, 2006 ; Wanlin, 2007) permet ainsi de constituer un réseau conceptuel, pour proposer éventuellement des pistes d'accompagnement auprès de stagiaires en difficultés. Cet article a pour but de rendre compte de ces analyses croisées en débutant par les travaux sur la persévérance auprès de groupes d'enseignants experts, novices et stagiaires, afin de permettre l'émergence des facteurs les plus significatifs de la persévérance dans le métier. Ensuite, les travaux sur la reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs permettent de croiser les données avec les résultats sur la persévérance. Finalement, les premiers résultats d'une étude menée sur un dispositif d'accompagnement de stagiaires en difficulté seront présentés.

Problématique

Le cadre de référence québécois pour la formation des formateurs de stagiaires définit le rôle et les compétences du superviseur en mettant l'emphase sur son rôle de médiateur, de guide, d'observateur et d'évaluateur (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). À l'UQTR, les rencontres de préparation au stage, les visites en salle de classe et les

séminaires de retour sur les pratiques permettent ainsi au superviseur et à ses 10 à 15 stagiaires de faire le point sur les niveaux de développement des compétences professionnelles des stagiaires. Tout au long des 4 années de formation et des 4 stages en pratique accompagnée dans différents milieux scolaires, le stagiaire est accompagné et évalué par 4 superviseurs et 4 enseignants associés. Toutefois, en dépit d'un dispositif d'accompagnement et d'évaluation instauré en collégialité depuis plusieurs années (Bélaïr et Lebel, 2007b ; Lebel et Bélaïr, 2006), près de 20 % des stagiaires éprouvent tout de même des difficultés en stage et plusieurs optent pour abandonner leur formation. Instituer des conditions nécessaires pour permettre à chacun des stagiaires de réaliser son projet personnel et professionnel nous interpelle de manière particulière, étant donné les coûts élevés aux plans financier, organisationnel, psychologique et social des échecs et des abandons en cours d'études (Corman, Barr et Caputo, 1992 ; Folger, Carter, Chase, 2004 ; Ruph et Hrimech, 2001).

Ces constats nous ont ainsi amené à nous intéresser au travail du superviseur qui, par son accompagnement, peut influencer de manière marquée sur le développement de l'éthos professionnel des stagiaires (Jorro, 2009a) et incidemment sur la persévérance de ces derniers dans leur formation et leur future carrière. Un premier volet porte sur les données recueillies dans le cadre de nos recherches menées depuis 2005 sur la persévérance des enseignants experts et novices et sur la reconnaissance professionnelle exercée par des superviseurs.

Les premières études : La persévérance chez les enseignants

Une étude menée de 2005 à 2007 (Bélaïr et Lebel, 2007a), auprès de 65 enseignants experts a permis d'établir une carte conceptuelle des facteurs de la persévérance dans le métier. Cette étude fut basée sur des entretiens de récits de pratiques et des groupes de discussion, afin de faire émerger par le biais d'une analyse en composantes principales à l'aide du logiciel Rep Grid Pro (Gaines et Shaw, 2004), des facteurs inhérents à la persévérance dans l'enseignement. Le tableau 1 énumère ces différents facteurs.

Tableau 1. Liste des facteurs de la persévérance des enseignants experts.

Facteurs reliés à la sphère personnelle	Facteurs reliés à la sphère sociale
Confiance en soi	Reconnaissance des élèves,
Engagement	des parents
Motivation	Reconnaissance de la
Sentiment d'autoefficacité	direction
Plaisir	Reconnaissance des
Résilience	collègues
	Collaboration
	Echanges / mentorat
	Alliances naturelles

Une recherche subséquente menée entre 2007 et 2009, cette fois auprès de 20 enseignants en insertion professionnelle et de 16 stagiaires de 4^e année en formation initiale, a montré des éclairages nouveaux au regard des facteurs de persévérance pour ce groupe de jeunes

enseignants (Lebel et Bélair, 2010 ; Lebel et Goyette, 2009 ; Lebel et Bélair, 2007). Les analyses ont effectivement mis en évidence que les facteurs de persévérance chez les novices n'avaient pas la même importance que celle que leur attribuaient les enseignants experts. Afin d'identifier les facteurs prépondérants nommés par les participants au travers ces études, nous avons procédé à une analyse de contenu thématique et catégorielle (Wanlin, 2007). Cette analyse s'est effectuée de manière à catégoriser les facteurs nommés par les participants selon l'importance qu'ils y accordent et la hiérarchie consentie lors des groupes de discussion. Par la suite, l'équipe a regroupé ces facteurs selon les deux sphères de Goleman (1998), soit la sphère personnelle et la sphère sociale (voir tableau 1). Ces sphères identifiées par Goleman (ibid.) comme des éléments permettant à un individu de réagir et de gérer ses émotions lorsqu'il fait face à des situations données, permettent ainsi de mieux cibler la nature personnelle ou sociale des facteurs nommés par les participants (Lebel et Goyette, 2009).

Nos analyses montrent que peu importe l'étape professionnelle de la carrière des participants, les facteurs qui ressortent comme étant primordiaux pour persévérer relèvent surtout des compétences de la sphère personnelle. À cet égard, la confiance en soi est le facteur qui se démarque le plus. On observe également que des facteurs tels l'engagement, la motivation et le sentiment d'autoefficacité sont tous perçus par les trois groupes d'enseignants comme importants pour persévérer. Toutefois, si les enseignants experts et les stagiaires considèrent que la confiance en soi est le facteur le plus important et que tous les autres facteurs sont tributaires d'une confiance en soi affirmée, les enseignants novices pour leur part, mentionnent que le sentiment d'autoefficacité est tout aussi essentiel que la confiance en soi. Un autre facteur mérite une attention particulière. Le plaisir présente une courbe croissante proportionnellement aux années d'expérience dans le métier. Les stagiaires n'en font effectivement aucune mention, les novices considèrent le plaisir comme étant relativement important, tandis les experts voient ce facteur comme étant déterminant pour persévérer. Pour ce qui est des facteurs issus de la sphère sociale, des divergences entre les participants apparaissent. Les enseignants experts relèvent que la reconnaissance de la part des élèves, des administrateurs ou des parents peut s'avérer un facteur de persévérance important, mais ils admettent d'emblée que ce facteur n'était pas essentiel pour persévérer dans le métier, tel que le confirme cet extrait de verbatim : « Moi, la tape dans le dos de la part du directeur, c'est bien, ça m'encourage, mais je n'attends pas après ça pour survivre. Je serais déjà parti (B32) ».

Pour leur part, les novices et les stagiaires se positionnent différemment. Ils considèrent que les facteurs tels la reconnaissance des autres, des collègues, des élèves ou encore les alliances naturelles et le mentorat sont déterminants et à la base de leur désir de poursuivre dans le métier. À cet égard, les stagiaires ajoutent même que le travail en équipe avec l'enseignant associé est porteur de leur persévérance en stage. Ces premières constatations relatives à la persévérance dans le métier nous amènent déjà à nous questionner sur des pistes entourant la création de dispositifs d'accompagnement susceptibles d'aider des stagiaires en difficulté. Au premier chef, se retrouve la confiance en soi qui est le facteur auquel il faudrait s'attarder prioritairement puisqu'il est le seul qui fait l'objet d'un consensus entre tous les participants et ce, peu importe les années d'expérience. Également, les novices accordent une place privilégiée au sentiment d'autoefficacité, facteur s'inscrivant dans la sphère personnelle. Ceci pourrait-il s'expliquer par le fait que ces derniers sont placés dans un contexte de survie qui appelle une performance de tous les instants, situation qui s'atténuerait au fil de l'avancement dans la carrière et qui ne serait pas revendiquée par les stagiaires puisqu'ils sont en pratique accompagné lors de leurs stages ? Le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2003) défini comme la croyance de l'enseignant en sa capacité de mettre en œuvre des dispositifs et

des démarches pédagogiques susceptibles de produire des résultats souhaités, s'avérant central pour les novices, devrait-il aussi être inscrit comme objet de formation explicite dans les curricula en formation initiale ?

À cet effet, les personnes ayant des compétences liées à la sphère personnelle développées seraient, selon Seligman (2002), moins réfractaires aux changements et s'adapteraient beaucoup plus facilement à des situations nouvelles. Cela pourrait peut-être expliquer la place prépondérante que les novices donnent au sentiment d'autoefficacité dans la persévérance. Seligman et Csikszentmihalyi (2000) mentionnent d'ailleurs que le plaisir qui émerge du sentiment d'autoefficacité et de la confiance en soi est une source indéniable de persévérance, pour plusieurs enseignants en dépit des conditions parfois difficiles qui prévalent en milieu scolaire.

En ce qui concerne le plaisir, plusieurs chercheurs l'expliquent comme étant la résultante d'un sentiment de bien-être rattaché d'abord à la personnalité de chacun et à ses forces de caractère, et ce, malgré des contextes plus ou moins aisés (Peterson, Park et Seligman, 2005). Dans une telle optique, puisque le plaisir serait plutôt lié à la personnalité de chaque individu, on peut se demander pourquoi dans nos recherches, ce facteur est absent dans le discours des stagiaires qui débutent dans un métier qu'ils ont pourtant choisi ? Dès lors, doit-on en déduire que le plaisir naît avec l'expertise ?

Quelles raisons permettraient d'expliquer que les stagiaires ne considèrent pas le plaisir comme un facteur de persévérance ? Est-ce parce qu'ils n'en éprouvent pas ? Ou est-ce parce qu'ils ne voient pas de lien entre plaisir et persévérance ? Le fait d'être étudiant, stagiaire et par conséquent évalué entraîne-t-il une perte de plaisir ? Est-ce que le statut de stagiaire serait perçu comme un « mauvais moment à traverser » ? Comment alors mettent-ils en œuvre leurs forces de caractères leur permettant non seulement d'éprouver du plaisir, mais d'être bien dans leur vécu de stagiaires ?

L'absence de plaisir serait-elle la conséquence d'un habitus étudiant ou ne serait-elle pas l'apanage d'un malaise plus grand ? Un malaise qui pourrait, à titre d'hypothèse, se manifester par le fait que l'accompagnement ne permet pas toujours au stagiaire d'être reconnu pour ce qu'il est et ce qu'il fait ? Peut-on envisager l'idée qu'un accompagnement axé surtout sur le référentiel de compétences, et donc de nature interprétative, freinerait le développement d'un sentiment de bien-être et incidemment de plaisir, ce qui pourrait même avoir comme corollaire une perte de confiance en soi du stagiaire ?

Peut-on prévoir des dispositifs facilitant des alliances naturelles considérées importantes pour les stagiaires et accentuant le dialogue et la collaboration triadique entre superviseur, enseignant associé et stagiaire nécessaires à la formation en contexte de stage ? (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Portelance, 2005).

Ce questionnement nous a ainsi amené à poursuivre cet examen en analysant comment les superviseurs se représentent la professionnalité émergente des stagiaires et sur quels indices ils se basent pour affirmer que tel stagiaire est en situation de réussite, de difficulté ou d'échec.

Une seconde étude : la reconnaissance de la professionnalité émergente

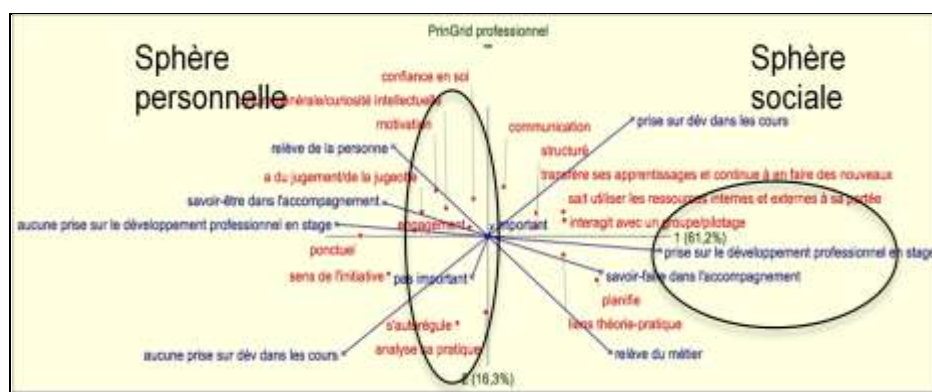
En contexte d'accompagnement du stagiaire, la reconnaissance professionnelle se situe au cœur du travail du superviseur - évaluateur qui doit sans cesse se repositionner tant du point de vue conceptuel que pratique, lorsque vient le temps de reconnaître ou non chez le stagiaire,

un professionnel en émergence. Dans la mouvance des nouvelles orientations québécoises et de la réforme qui s'en est suivie, le stagiaire est placé au cœur de sa formation et le superviseur est invité à mettre en œuvre des approches différenciées pour mieux l'accompagner dans le développement de ses compétences. Ces nouvelles orientations au niveau du travail de supervision en stage entre évaluateur et évalué présupposent ainsi une régulation interactive entre des personnes qui échangent et analysent un contexte singulier en dépit des similitudes qui prévalent d'un milieu scolaire à l'autre. Cet accompagnement se présente comme un processus d'identification des niveaux de compétences du stagiaire à partir d'observations, d'entretiens, d'échanges et ce, entre différents partenaires, impliquant le superviseur, l'enseignant associé et le stagiaire (Bélaïr, 2005 ; 2009). La reconnaissance se bâtit ainsi sur une structure impliquant l'échange et le dialogue ce qui demande aux acteurs en présence de décrire leur positionnement professionnel (Veal et Rickard, 1998). Dans un tel contexte, le superviseur qui reconnaît un professionnel en émergence, agit comme une personne devant exercer un recul sur sa propre manière d'exercer l'enseignement, pour laisser la place à la liberté et au style de l'autre.

Dans le cadre d'une étude menée en 2009-2010, 5 superviseurs de stagiaires en enseignement de l'UQTR ont identifiés 16 indices de la professionnalité émergente des stagiaires (Bélaïr, 2011). Selon ces derniers, pour que le stagiaire développe des compétences relatives à l'enseignement en salle de classe (ce qu'ils nomment le noyau dur du métier), il faut non seulement de la *confiance en soi* mais aussi de *l'engagement*.

L'analyse de l'ensemble des verbatim issu des entretiens et des groupes de discussions avec ces superviseurs, a permis de constater que la reconnaissance d'une professionnalité émergente se décline en deux pôles d'analyse des compétences des stagiaires (voir figure 1). Ces deux pôles issus de l'analyse en composantes principales, montrent que 61 % de la variance expliquée relève d'indices relatifs aux compétences issues de la sphère sociale à laquelle la dimension professionnelle est associée et que 16 % de cette variance serait expliquée par les indices relatifs aux compétences issues de la sphère personnelle (Bélaïr, 2011).

Figure 1. Analyse en composantes principales regroupant les indices de la professionnalité émergente selon les superviseurs



Cette analyse met ainsi en lumière une certaine cohérence entre les facteurs de persévérance et les indices de la reconnaissance professionnelle. En effet, les superviseurs indiquent que la confiance en soi du stagiaire démontrée le plus souvent par son engagement dans sa propre formation, est nécessaire puisqu'elle est au service de la construction de son

identité professionnelle. Ces indices, toujours selon les superviseurs, permettraient au stagiaire d'analyser sa pratique en profondeur et de s'autoréguler pour développer un savoir faire lui permettant d'être reconnu comme professionnel. Une analyse revisitée de ces verbatim a été effectuée à partir des travaux de Jorro (2009b) qui a établi une grille d'analyse du geste de l'évaluateur en fonction de 4 principes fondateurs de la reconnaissance professionnelle. Les deux premiers, soit *analyser* et *interpréter* sont vus comme des gestes d'évaluation tandis que les deux autres, soit *dialoguer* et *instituer*, se caractérisent comme des gestes de reconnaissance professionnelle. Cette seconde analyse de contenu a permis notamment de classer les propos des verbatim au regard de ces 4 principes fondateurs.

Les résultats de cette analyse montrent que la plupart des superviseurs interrogés reconnaissent le geste professionnel d'un stagiaire à partir d'un référentiel établi plutôt qu'à partir des pratiques. Ils interpréteraient donc le geste du stagiaire en le confrontant au référentiel proposé dans le cadre de la formation. Bien que cette démarche d'accompagnement permette d'établir des seuils de compétence en lien avec le référentiel de la profession enseignante, elle s'inscrit davantage dans le paradigme évaluatif, mettant en second plan les gestes associés à la reconnaissance professionnelle.

Dans quelle mesure cette posture interprétative peut-elle permettre réellement l'émergence d'une autorégulation et conséquemment, un engagement professionnel de la part du stagiaire ? Comment reconnaître l'importance du geste professionnel du stagiaire en lien avec un référentiel établi, tout en mettant l'accent sur les dimensions dialogique et instituée, lesquelles sont propices, toujours selon Jorro (2009b), à une réelle reconnaissance professionnelle ? Comment maximiser l'engagement du stagiaire, en misant sur le développement de sa confiance en soi, son sentiment d'autoefficacité et le plaisir ? Comment lui permettre d'interpréter avec son superviseur, donc d'instituer au sens de Jorro, la singularité de l'agir à partir d'échanges et d'entretiens ?

Cette manière de concevoir la reconnaissance professionnelle et l'accompagnement peut-elle conduire à une réorganisation des 16 indices relevés chez les superviseurs, surtout lorsque l'accompagnement se fait auprès d'un stagiaire vivant des difficultés ? Une autre étude a donc été entreprise afin d'expérimenter un dispositif spécifique d'accompagnement de stagiaires en état d'échec.

Une étude parallèle : L'accompagnement de stagiaires en échec

Ce projet de recherche a débuté en 2009 et se poursuit toujours. Les résultats attendus devraient en quelque sorte permettre une meilleure compréhension de la problématique de l'échec en stage. De fait, comme environ 10 % des étudiants en formation à l'enseignement échouent un stage en milieu de pratique en raison d'un développement insuffisant des compétences professionnelles visées par la formation à l'enseignement, il convenait de comprendre non seulement les raisons de ces échecs, mais surtout de réfléchir à des dispositifs pertinents à mettre en œuvre pour y remédier. À cet égard, au fil de rencontres informelles tenues avec des étudiants en échec, nous avons remarqué que leur développement était souvent entravé par une faible confiance en soi (Bélair et Lebel, 2007c) et qu'ils éprouvaient souvent une difficulté à transférer les acquis de la formation initiale dans leur pratique en stage (Presseau, Miron et Martineau, 2004 ; Tardif, 1999). Des recherches montrent effectivement que plusieurs étudiants qui vivent des échecs et

abandonnent leurs études présentent souvent une absence de projet personnel et professionnel ou des lacunes au plan des stratégies d'apprentissage pouvant favoriser leur réussite (Sirota, 2003). D'autres chercheurs (Noël et Romainville, 1998 ; Ryan et Glenn, 2003) ajoutent que le développement de stratégies affectives, cognitives et métacognitives d'apprentissage de même qu'une gestion efficace des ressources, jouent un rôle primordial au niveau de l'intégration à la culture universitaire et de la réussite scolaire. Les stratégies métacognitives apparaissent comme les stratégies les plus importantes puisqu'elles permettent une autorégulation de celles-ci par une réflexion critique éclairée (Philion et Lebel, 2010b). Préoccupées par cette situation, notre recherche actuelle porte sur l'accompagnement offert à des stagiaires ayant échoué un stage et qui nous ont précisé clairement que cet échec les avait énormément affectés sur le plan de leur estime personnelle. Cet accompagnement effectué à partir du *Profil Apprenant* (Bourassa, 2010) repose sur l'idée que la personne gère la construction de sa propre réalité. Le profil propose une collaboration structurée entre accompagnateur et apprenant pour coconstruire les stratégies cognitives, affectives et métacognitives à développer. Il permet à l'apprenant de réfléchir sur ses diverses stratégies pour appréhender sa réalité et d'établir un plan d'action susceptible de lui fournir les outils nécessaires pour pallier lui-même à ses difficultés. Les résultats préliminaires issus des verbatim des rencontres auprès de 5 stagiaires, permettent de croire que cet accompagnement a été profitable pour les stagiaires dans la mesure où ils ont pu prendre des décisions éclairées face à leur avenir professionnel et que cette réflexion, selon certains, a été un atout important dans la réussite de leur stage de reprise. Cette expérimentation nous amène ainsi à réfléchir sur la posture à adopter dans un processus d'accompagnement auprès d'un stagiaire en difficulté. De fait, cette posture implique que l'accompagnateur accepte que le travail et le projet du stagiaire soient vraiment le sien, pour ne pas assujettir ce dernier et transformer l'accompagnement en un processus au sein duquel le projet de l'étudiant serait dirigé par l'accompagnateur. Cette posture n'exclut en rien la reformulation ou la redite des énoncés de l'étudiant par l'accompagnateur aux fins d'une meilleure compréhension de part et d'autre, mais elle engage un certain mode de rapport à l'autre qui exclut la volonté de le réduire à soi (Castoriadis, 1975) cité par Bourassa, 2007, p. 2).

Cet accompagnement ne se réduit donc pas qu'à un dispositif d'entretien, mais se réalise plutôt dans une temporalité où un projet se structure dans un possible, dans des échecs, des remédiations, des décisions, des reprises, des réflexions, du risque et de l'intelligence : « On réfléchit à ce qui se passe, on modifie, on invente ; on est ouvert à tous les facteurs en jeu, humain et matériel ; on fait des choix, on tient compte de l'autre » (Cifali, 1996, p. 4). L'interaction professionnelle qui s'y joue permet ainsi aux stagiaires de solidifier une confiance en soi souvent ébranlée, tout en examinant « leurs manières singulières d'apprendre et en quoi celles-ci peuvent affecter leur performance » (Bourassa, 2010 p. 2). Il s'agit ainsi d'un accompagnement qui va au-delà d'une interprétation en fonction d'un référentiel et le dialogue qui s'y instaure facilite le développement par le stagiaire de son identité professionnelle (Philion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand, 2010).

Conclusion

L'accompagnement et l'évaluation des étudiants en contexte de stage pose un défi, surtout lorsqu'il s'agit d'accompagner des stagiaires ayant vécu un échec. À cet égard, les stagiaires en difficulté ont affirmé que le fait de se voir uniquement confrontés aux multiples problèmes liés à leur savoir-faire, fragilise leur confiance en eux et dans plusieurs cas, accentue leur désir

d'abandonner la formation. Cette situation est amplifiée lorsque les rencontres s'apparentent à un paradigme de la mesure écartant toute possibilité de créer un espace de dialogue, lequel constitue une prémisse à la reconnaissance de l'autre dans sa singularité de professionnel en émergence. Les stagiaires ont alors l'impression que le jugement posé sur leur agir professionnel est généralisé à l'ensemble de leur personne. Tel que souligné précédemment chez l'ensemble des stagiaires interrogés, le bien-être et le plaisir ne font plus partie de la liste des facteurs accentuant la persévérance. Or, selon Seligman et Csikzentmihalyi (2000) et Peterson, Park et Seligman (2005), le bien-être et le plaisir sont issus des forces de caractère personnelles et conséquemment sont nécessaires à la survie des individus qui se trouvent constamment en situation de stress et de survie. C'est dans cette lignée que l'expérimentation se poursuit afin de proposer un accompagnement constant et individuel où la reconnaissance et l'interaction professionnelles prennent place, pour faire en sorte que les stagiaires en difficultés retrouvent une confiance en eux-mêmes, développent un sentiment d'autoefficacité et éprouvent du bien-être ainsi que du plaisir à enseigner. Les travaux se poursuivent en ce sens par l'examen à l'intention des stagiaires, d'outils d'analyse personnelle de leurs manières d'apprendre, de comprendre et de s'analyser (Bourassa, 2010), lesquels faciliterait l'accompagnement dans une visée de développement professionnel et de rétention dans la formation.

Bibliographie

Bandura (2003). Autoefficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck Université.

Bélair, L.M. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement, In A. Jorro, A. et J.-M. De Ketele, (Eds.). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles : De Boeck, 101-116.

Bélair, L.M. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle, In A. Jorro, (Ed.). La reconnaissance professionnelle en éducation : Évaluer, valoriser, légitimer, Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa, 41-60.

Bélair, L.M. et Lebel, C. (2007a). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens, *Revue Canadienne et Internationale*, 36 (2), 33-50.

Bélair, L.M. et Lebel, C. (2007b). L'approche collaborative dans l'implantation d'un dispositif d'évaluation des compétences en milieu de pratique ?, Actes colloque de l'AREF (Actualités de la recherche et de la formation), France : Université de Strasbourg.

Bélair, L. M. et Lebel, C. (2007c). La place du superviseur dans l'évaluation du développement professionnel en stage. In A. Jorro (dir.), *L'évaluation et le développement professionnel*. Bruxelles : De Boeck, 137-153.

Bélair, L. M. (2005). Quels sont les obstacles épistémologiques à l'évaluation des compétences professionnelles ?, *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur ; nouveaux contextes, nouvelles compétences*, France : École centrale de Lille, 176-181.

Bourassa, M. (2010). Le profil apprenant : Adaptation du cerveau nomade 2006. Document de formation. 22 p.

Bourassa, M. (2007). Le cerveau nomade. Canada : Les presses de l'Université d'Ottawa. 317p.

Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience ; entre parole et écriture. *Éducation permanente*, 127.

Corman, J., Barr, L. et Caputo, T. (1992). Unpacking attrition: A change of emphasis. *The Canadian Journal of Higher Education*, 22 (3), 14-27.

Folger, W.A., Carter J.A., et Chase, P.B. (2004). Supporting first generation college freshmen with small group intervention. *College Student Journal*, 38 (3), 472-477.

Gaines, B. R. et Shaw, M. L. (2004). REP IV: Manual for personal version. Center for person-computers studies. BC : Gobble-Hill.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). Les visites de supervision : un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs. Dans C. Gervais et L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 389-407). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle 2 : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris : Éditions Robert Laffont.

Jorro, A. (2009a). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée, *Travail et Apprentissage*, 3, 13-25.

Jorro, A. (2009b). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In Jorro, A. (Ed.) *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*, Ottawa : PUO. 11-40.

Lebel, C. et Bélair, L.M. (2010). Des stagiaires aux prises avec l'évaluation de leurs compétences, *Communication donnée dans le cadre de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*, Rabat : AIPU.

Lebel, C., et Goyette N. (2009). Le développement des compétences émotionnelles pour faciliter l'insertion professionnelle et encourager la persévérance dans l'enseignement. Communication dans le cadre du CNIPE, Laval : CNIPE.

Lebel, C., (2008). La place du plaisir dans la persévérance en enseignement. Communication dans le cadre du symposium : Persévérance et enseignement. Montréal : ACFAS.

Lebel, C. et Bélair, L.M. (2007). Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement, Actes colloque de l'AREF (Actualités de la recherche et de la formation), France : Université de Strasbourg.

Lebel, C., Belair, L. M. et Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance. Education et francophonie, XXXV(2), 133-158.

Lebel, C. et Bélair, L.M. (2006). L'implantation graduelle d'un dispositif d'évaluation des compétences en stage à L'UQTR : enjeux et limites, Actes colloque de l'ADMÉE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation), Luxembourg : Université de Luxembourg.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, Sociologies. <http://sociologies.revues.org/index993.html>.

Noël, B. et Romainville, M. (1998). Accompagner les étudiants. In M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville (Éds.). L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire. Bruxelles : De Boeck, 129-148.

Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele. (Eds.) L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Bruxelles : De Boeck, 13-30.

Philion, R. et Lebel, C. (2010a). Le profil apprenant au service d'une démarche réflexive chez des étudiants qui reprennent un stage de formation à l'enseignement, Actes du colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Rabat : AIPU.

Philion, R. et Lebel, C. (2010b). L'approche collaborative en contexte d'accompagnement : l'apport du profil apprenant. Communication donnée dans le cadre de L'AREF (Actualités de Recherche et de formation). Genève : AREF.

Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D., Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires : étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage. <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/Journal/JARLSeptember2007.htm?Language=FR>

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction : The full life versus the empty life. Journal of Happiness Studies, 6, 25-41.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires, Trois-Rivières : MELS.

Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage (p. 105-128). Sherbrooke : CRP.

Presseau, A., Miron, J.-M. et Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert ? In A. Presseau et M. Frenay (Éds). Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir. Québec : Les presses de l'Université Laval, 285-308.

Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. Revue des sciences de l'éducation, XXVII (3), 595-620.

Ryan, M.P., et Glenn P.A. (2003). Increasing one year retention rates by focusing on academic competence : An empirical odyssey. *College Student Retention, Research, Theory and Practice*, 4(3), 297-324

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123.

Seligman, M.E.P. (2002) *Authentic happiness : using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York : Free Press.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology : An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Sirota, R. (2003). Déclinaisons de mises en place institutionnelles d'un dispositif de formation et autonomie des universités. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 5-16.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal. Éditions Logiques, 223 p.

Veal, M- L. et Rickard, L. (1998). Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad, *Journal of Teacher Education*, 49, 108-119.

Wanlin, (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives ; hors série.*, 3, 243-272.