Cenas Educacionais

Dossier Thématique
SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES STAGIAIRES DÈS LA FORMATION INITIALE

e-ISSN: 2595-4881

LES FORMES DE PRÉPARATION AU RÔLE D'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES EN EMPLOI: LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

FORMS OF PREPARATION FOR THE ROLE OF MENTORING INTERNS IN EMPLOYMENT: THE CASE OF VOCATIONAL EDUCATION

FORMAS DE PREPARAÇÃO PARA A FUNÇÃO DE ACOMPANHAMENTO DE PESSOAS ESTAGIÁRIAS EM CONTEXTO DE EMPREGO: O CASO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Andréanne Gagné [1]
Nathalie Gagnon [2]
Julie Courcy [3]
Lucie Dionne [4]

Manuscrit soumis le: 3 septembre 2024.
Approuvé le: 9 mai 2025.
Publié le: 31 octobre 2025.

Résumé
En enseignement professionnel, l'effectif étudiant se compose principalement de personnes qui occupent une tâche d'enseignement à temps plein et qui étudient à temps partiel au baccalauréat, lequel comprend des stages en emploi. L'accompagnement de stagiaires en enseignement par des personnes professionnelles associées (PPA) constitue un processus bien documenté par la recherche, bien qu'il nécessite des approfondissements en ce qui concerne les stages en situation d'emploi. Il apparait donc pertinent de s'interroger sur la préparation des PPA pour remplir leur rôle d'accompagnement déterminant auprès de stagiaires. Cet article présente les résultats d'une recherche interprétative/constructiviste portant sur l'expérience des PPA du secteur professionnel et les mécanismes en jeu dans le développement de leurs compétences à l'accompagnement. Les données ont été collectées auprès de 15 PPA dans le cadre d'une étude de cas. Au terme d'un processus d'analyse thématique, les résultats se présentent selon deux axes: les repères identitaires qu'associent les PPA à leur rôle d'accompagnement ainsi que les formes de préparation rapportées pour assumer ce rôle. S'appuyant sur les notions de rôle, de posture et d'identité en contexte professionnel, la discussion met en évidence des enjeux contextuels influençant l'interprétation du rôle de PPA et, par conséquent, le développement professionnel des stagiaires en emploi dans l'enseignement professionnel. L'importance de la préparation des PPA et ses modalités d'accès ressortent en tant qu'éléments prioritaires pour soutenir leur intervention auprès des stagiaires.

[1] Docteure en Éducation à l'Université du Québec à Montréal. Professeure à l'Université de Sherbrooke.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9415-9869 Contact: andreanne.gagne4@usherbrooke.ca
[2] Docteure en Éducation à Universidade d'Ottawa. Professeur à l'Université du Québec à Rimouski.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5449-0928 Contact: nathalie_gagnon@uqar.ca
[3] Doctorant en Éducation à Université du Québec à Rimouski. Maîtrise en Éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi.
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0739-7213 Contact: julie_courcy@uqar.ca
[4] Docteur en Éducation à Université de Sherbrooke. Professeur à l'Université du Québec à Rimouski.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7660-3118 Contact: lucie_dionne@uqar.ca

e-ISSN: 2595-4881

Mots-clés: Personne professionnelle associée; Enseignement professionnel; Stage en emploi; Rôle professionnel; Formation pratique.

Abstract

In vocational education sector, the student body primarily consists of individuals who hold full-time teaching positions and studying part-time in a bachelor's degree program, which includes in-Service internships. The support role of teaching interns by associated professionals (APs), called mentorship, is a process well-documented in research although it requires further exploration regarding internships in an employment context. It therefore seems relevant to question the preparation of APs to fulfill their crucial mentoring role with interns. This article presents the results of an interpretative/constructivist study on the experiences of APs in the vocational sector and the mechanisms involved in the development of their mentoring competencies. Data were collected from 15 APs in a case study. Following a thematic analysis process, the results are presented along two axes: the identity markers that APs associate with their mentorship role and the forms of preparation reported to take on this role. Based on the notions of role, posture, and identity in a professional context, the discussion highlights contextual issues that influence the interpretation of the role of AP, and consequently, the professional development of interns in the vocational education field. The importance of AP preparation and their access modalities emerge as a priority to support their mentoring of interns.

Keywords: Professional Associate; Vocational Education; In-Service Internship; Professional Role; Practical Training.

Resumo

No bacharelado em Educação Profissional, o corpo discente é formado por pessoas que já ocupam um cargo de docência no ensino profissional, geralmente em tempo integral, e estão estudando em outro turno para obter o diploma de bacharel, o que requer a realização de estágios. O acompanhamento de pessoas estagiárias de ensino por pessoas profissionais associadas (PPA) é um processo que foi bem documentado em pesquisas, embora precise ser estudado com mais profundidade no caso de pessoas que realizam estágio no próprio local de trabalho. Nesse sentido, nos parece pertinente nos interessarmos pela preparação das PPAs para exercerem a função fundamental de acompanhamento dessas pessoas. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa interpretativa/construtivista sobre a experiência de PPAs do setor profissionalizante e os mecanismos pertinentes ao desenvolvimento de suas competências de acompanhamento. Para o estudo de caso, foram coletados dados de 15 PPAs. Ao final de um processo de análise temática, os resultados foram divididos em duas seções: os marcadores identitários que as PPAs associam à sua função de suporte; e as formas de preparação para a função relatadas por elas. Com base nas noções de função, postura e identidade em contexto profissional, a discussão evidenciou questões refletidas na maneira como as PPAs interpretam sua função e sua possível influência no desenvolvimento profissional das pessoas estagiárias em contexto de emprego na educação profissional. A preparação e as formas de acesso a ela foram destacadas como elementos determinantes para que as PPAs possam exercer sua função adequadamente.

Palavras-chave: Pessoa profissional associada; Educação profissional; Estágio em situação de emprego; Função profissional; Formação prática.

e-ISSN: 2595-4881

Introduction: les stagiaires en enseignement professionnel entre emploi et formation

Au sein des universités québécoises, les personnes étudiantes au baccalauréat en enseignement professionnel constituent un groupe au profil singulier (Balleux, 2006). Avant d'exposer les caractéristiques des membres de ce groupe, il convient de préciser le contexte dans lequel ils évoluent. Au quotidien, ils enseignent l'un des nombreux programmes de la formation professionnelle menant à un métier spécialisé (charpenterie, soutien informatique, esthétique, etc.). Entrées dans la profession enseignante sur la base de l'expertise développée lors de leur carrière initiale dans ce métier et généralement sans formation pédagogique ni expérience en enseignement préalable, ils ont néanmoins la pleine responsabilité de groupes d'élèves dans les centres de formation professionnelle. Certains d'entre eux, en plus d'enseigner, continuent d'exercer leur métier (Deschenaux et al., 2012); par exemple, c'est le cas des pompiers et pompières qui travaillent en caserne et enseignent en prévention des incendies. Enfin, toujours en parallèle de leur travail enseignant, ces personnes réalisent leur baccalauréat en enseignement professionnel à temps partiel, un parcours universitaire pouvant s'échelonner sur une période de 10 ans (Tardif et Deschenaux, 2014).

Il va sans dire que ces contextes de recrutement, d'insertion professionnelle et d'entrée en formation transparaissent dans le profil des personnes étudiantes en enseignement professionnel. Ayant généralement plus de 40 ans et devant concilier travail, études, vie personnelle et familiale, elles possèdent en majorité un diplôme d'études professionnelles dans le domaine du métier enseigné, et près de la moitié n'a jamais fréquenté le niveau collégial (Balleux, 2006; Gagné et al., 2023). Leurs compétences relatives au métier étudiant et en littératie étant parfois peu maîtrisées, elles surmontent d'importants défis tout au long de leur cheminement universitaire. À leur entrée au baccalauréat, ces personnes possèdent toutefois une expérience de métier conséquente et elles ont acquis une certaine expérience en enseignement depuis leur entrée dans la profession (Balleux, 2006), ce qui justifie une logique de formation davantage continue qu'initiale (Gagnon et al., 2010). Bref, ce groupe présente des caractéristiques de personnes étudiantes non traditionnelles (Deschenaux et Tardif, 2016; Vachon et Moreau, 2024), ce qui tend à augmenter leur risque d'abandon, tant dans la formation universitaire que dans la carrière enseignante (Tardif et Deschenaux, 2014).

e-ISSN: 2595-4881

À ces caractéristiques s'ajoutent les particularités de l'expérience de stage (700 heures réparties sur 3 à 6 stages selon les universités). Déjà, les personnes étudiantes ne réalisent pas forcément leurs stages au même moment que se déroule leur carrière enseignante ; certaines effectuent leur stage initial durant leur première année d'enseignement alors que d'autres y parviennent seulement quatre ou cinq ans après leur embauche. Puis, ces stages ont lieu en situation d'emploi ; c'est-à-dire que la personne stagiaire réalise son stage dans sa propre classe, accompagnée d'une personne professionnelle associée (PPA) ayant aussi la responsabilité de son propre groupe d'élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2023; Gagné et al., 2024; Gilbert et Dufour, 2024). À l'instar d'Amamou et al. (2023), nous retenons cette appellation de « PPA », plus représentative du contexte des stages en emploi, car la personne accompagnante désignée par la direction d'établissement peut être enseignante (appelée personne enseignante associée), mais également conseillère pédagogique ou membre de la direction. Ce faisant, une PPA peut intervenir auprès de plusieurs stagiaires qui disposent d'un bagage expérientiel varié (Gagnon et Fournier Dubé, 2023). Il apparaît clairement que le rôle de PPA s'en trouve complexifié et que l'expérience professionnelle, notamment en enseignement, ne suffit pas à s'y préparer adéquatement (Brau-Antony et Mieusset, 2013; Lavoie et Dumoulin, 2002; L'Hostie et al., 2019).

Après avoir posé le problème de recherche concernant l'appropriation de ce rôle de PPA, les notions de rôle, de posture et d'identité sont mobilisées pour éclairer cette dynamique identitaire spécifique. La méthodologie détaille une étude de cas s'appuyant sur des entretiens semi-dirigés soumis à une analyse qualitative inductive. Les résultats et la discussion font état de repères identitaires et de formes de préparation au rôle de PPA en contexte de stage en emploi.

- Problématique: l'appropriation du rôle de PPA

Plusieurs études ont porté sur l'importance des PPA en formation à l'enseignement (Baco et al., 2021; Boutet et Pharand, 2008; Pellerin et al., 2020), lesquelles ont pour mandat d'encadrer, de former, d'accompagner et de collaborer à l'évaluation des stagiaires. Leur fonction cruciale est ainsi reconnue (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Le rôle des PPA comporte de multiples dimensions relatives à leurs compétences

e-ISSN: 2595-4881

professionnelles, à leurs tâches et à leurs responsabilités (Monfette et Grenier, 2014; Portelance, 2009). L'une de ces dimensions, dite de « formateur de terrain », en concertation avec la personne superviseure universitaire (Portelance et al., 2008), et il est attendu que la PPA contribue de façon significative au développement professionnel des stagiaires (MELS, 2008). Bien que les attentes à son égard varient selon les milieux universitaires, elles reposent généralement sur la connaissance des aptitudes professionnelles requises pour enseigner et sur la capacité d'agir de façon compétente par rapport à l'accueil, à l'accompagnement et à l'encadrement des stagiaires (Portelance et al., 2008). Ainsi, la PPA se doit de guider les stagiaires sur les plans pédagogiques, organisationnels, didactiques et disciplinaires, en plus de collaborer efficacement avec la personne superviseure universitaire.

En enseignement professionnel, peu de recherches s'attardent au rôle des PPA (Gagné, 2019; Gagné et al., 2024). Pourtant, elles sont considérées comme les personnes accompagnantes les plus significatives dans le parcours universitaire des personnes étudiantes (Deschenaux et al., 2012; Gagné, 2019). Comme le précise Paul (2020), accompagner, c'est « contribuer, à travers une pratique dialogique et réflexive, à inscrire autrui dans une réalité qui soit existentiellement et socialement viable pour lui et désirable par lui » (p. 71). Cette perspective sied particulièrement au rôle des PPA du secteur professionnel où la transition du métier vers son enseignement entraîne des bouleversements chez la personne enseignante accompagnée au plus profond de ses convictions, de ses perceptions à l'égard d'elle-même ainsi que de ses relations professionnelles (Balleux et Perez-Roux, 2011). De même, le contexte des stages en emploi – caractérisé par la concomitance de l'emploi et de la formation – oriente inévitablement le rôle des PPA. En effet, les espaces et le temps partagés entre les personnes stagiaires et les PPA s'en trouvent limités, car elles exercent leurs fonctions professionnelles respectives à temps plein, par exemple, chacune dans leur classe (Gagné et al., 2024). Il en résulte un rôle exigeant – plus ou moins défini même en enseignement général (Pellerin et al., 2020; Portelance et al., 2008) – tant sur le plan de l'appropriation que de l'intervention, auquel doit s'ajouter un engagement réel et volontaire de la part de la PPA (Rey et Kahn, 2001). De fait, le rôle d'accompagnement « est bien dans le sillage mutant de rôles assignés par les institutions dans une phase antérieure et repensés autour de la notion de personne en situation » (Paul, 2009, p. 55).

e-ISSN: 2595-4881

Plusieurs études (p. ex. Brau-Antony et Mieusset, 2013; Portelance, 2009; Vandercleyen, 2021; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2014) insistent sur la nécessité d'une formation à l'accompagnement pour l'ensemble des personnes formatrices, notamment pour mieux soutenir le développement professionnel des stagiaires. Or, il persiste des obstacles à sa mise en œuvre, comme les difficultés relatives à la coordination des rencontres, au développement de contenus adaptés, à la valorisation de l'engagement des PPA et à la possibilité de dégager les personnes ciblées (Baco et al., 2021; Pellerin et al., 2020).

Du côté de l'enseignement professionnel, il appert que l'offre de formations est variable et, donc, que toutes les PPA ne sont pas formées ni ne s'inscrivent dans une perspective de développement professionnel continu (Gagné, 2019). Plus encore, plusieurs ne se perçoivent pas comme des « formateurs » ou ne se sentent pas légitimes dans l'exercice de ce rôle (Gagné et Gagnon, 2022; Gagnon, 2013). Chaque PPA interprète et exerce son rôle à sa manière et elles ne s'attribuent que peu la responsabilité de tisser des liens entre la théorie vue dans leurs cours universitaires et les expériences en stage; un défi aussi partagé par les PPA des autres secteurs d'enseignement (Caron et Portelance, 2017; Monfette et Grenier, 2014).

Ainsi, en dépit de la présence d'un cadre de référence pour la formation des personnes accompagnantes exposant les orientations souhaitées et les compétences à développer chez les PPA (Portelance et al., 2008), et du fait que les universités proposent certaines formations orientées sur leurs responsabilités, la réalité sur le terrain reste méconnue. Il en va de même concernant la préparation des PPA qui interviennent dans le cadre de stage en emploi. Cet article vise donc à décrire la manière dont les PPA se préparent à occuper leur rôle et l'interprétation qu'elles en font, dans le but de nourrir la réflexion autour de l'accompagnement des stages en situation d'emploi, une formule de plus en plus expérimentée par les personnes étudiantes des différents ordres d'enseignement.

- Les notions de rôle, de posture et d'identité

Pour comprendre comment une personne se prépare et s'approprie un rôle professionnel, il convient de définir ce qu'est un rôle et comment il s'associe à d'autres notions comme la posture et l'identité. Les travaux en sociologie, notamment ceux inspirés de

e-ISSN: 2595-4881

l'interactionnisme symbolique de Mead (1934), permettent de tracer des frontières à la notion de rôle: un construit multiforme dont la popularité et l'utilisation varient au fil du temps (Arditi, 1987; Coenen-Huther, 2005). Essentiellement, un rôle peut se définir comme « un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel » (Rocheblave, 1963, p. 305). Ce modèle correspond à des comportements organisés selon une position spécifique dans la société (Arditi, 1987). En cohérence, cette position renvoie à la notion de posture, entendue comme une manière temporaire d'agir, située dans l'espace et le temps et occupée par un individu en fonction d'un rôle (Colognesi et al., 2019) ; la posture se subordonne ainsi au rôle. Selon Vivegnis (2016), la posture « correspond à une manière de s'acquitter de son rôle, manifestée par des façons d'être et de faire, elles-mêmes caractérisées par des principes éthiques marquant l'action de l'accompagnateur d'une certaine empreinte » (p. 96). Lebel et al. (2017) soulignent qu'il est possible, et même souhaitable, de changer de postures en cours de tâche en fonction des objectifs poursuivis. Les gestes et les attitudes à « destination du stagiaire » (Colognesi et al., 2019, p. 8) expriment comment la PPA s'adapte à la relation avec la personne stagiaire (Crasborn et al., 2008).

Cette adaptation dépend toutefois de la manière dont la PPA interprète son rôle. Comme l'expliquent Stets et al. (2020, p.200),

> le choix de se comporter [d'une] manière n'est pas basé sur des prescriptions, mais sur ce que cette position signifie pour la personne – des significations qu'elle partage avec les autres – et qui peuvent être maintenues dans l'interaction par un certain nombre de comportements (traduction libre).

Ce postulat renvoie aux théories identitaires qui permettent de comprendre comment l'individu s'approprie un nouveau rôle, qu'il soit attribué ou choisi (Vignoles et al., 2011), non pas en amont de son expérience, mais au fil de celle-ci, dans un cycle constant de perceptions, d'interprétations et d'actions qui participe à la construction de repères identitaires associés à ce rôle (Burke et Stets, 2022). Selon les auteures, ces repères émergent dans le discours, traduisent les traces intégrées de l'expérience professionnelle et servent de guides pour agir. Ainsi, « l'individu est socialement défini par les rôles qu'il occupe, mais il y a l'art et la manière de les occuper, ou de faire semblant de les occuper » (Kaufmann, 1994, p. 314). En effet, une personne occupant plusieurs rôles successivement et simultanément au cours de sa vie, elle construit des repères pour chacun, lesquels peuvent être activés selon les expériences professionnelles vécues, comme en situation d'accompagnement.

e-ISSN: 2595-4881

Nous retenons donc ces construits pour faire valoir la négociation entre l'interprétation du rôle de PPA et la préparation à endosser ce dernier auprès des stagiaires en situation d'emploi. Cela nous amène à préciser deux objectifs: 1) identifier les principaux repères identitaires que les PPA associent à leur rôle et 2) décrire les formes de préparation rapportées à l'égard de ce rôle.

La méthodologie de recherche

Cet article présente des résultats tirés de données recueillies dans le cadre d'une recherche portant sur les expériences d'accompagnement vécues par des PPA du secteur de l'enseignement professionnel et sur le développement de leurs compétences à accompagner. Cette recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif/constructiviste (Savoie-Zajc, 2011). L'étude de cas a été retenue comme approche méthodologique, car elle s'avère particulièrement adéquate pour éclairer les comment et les pourquoi d'un phénomène contemporain dans des contextes de vie particuliers (Yin, 2009). Il s'agit d'une étude de cas unique puisqu'elle s'intéresse à une seule grande entité, celle des PPA œuvrant auprès de personnes stagiaires en enseignement professionnel au Québec (Stake, 1995).

Une invitation à un membre de la direction a été envoyée à une quarantaine de centres de formation professionnelle à travers le Québec, demandant de transférer l'invitation à tout leur personnel enseignant. Ainsi, 15 PPA ont été recrutées: 11 femmes et 4 hommes, provenant de 7 des 21 secteurs de formation professionnelle, cumulant entre 3 et 28 années d'expérience en enseignement (M = 16,9) et ayant accompagné entre 1 et 10 stagiaires (provenant d'une ou de plusieurs universités) durant leur carrière (M = 3,8).

La collecte de données a été effectuée par entretien semi-dirigé (90 minutes). Aux fins de cet article, les données proviennent de questions portant sur la manière de définir le rôle occupé auprès des stagiaires (ex. Pouvez-vous décrire en quoi consiste l'accompagnement prodigué au stagiaire? En quoi votre rôle se distingue-t-il de celui de la direction ou de la personne superviseure universitaire?) et de la préparation à leur rôle (ex. Parlez-nous de la préparation reçue pour occuper votre rôle d'accompagnement auprès des stagiaires? Avez-vous suivi des formations ou assisté à des présentations dans le but de vous préparer à votre rôle?). Les entretiens enregistrés ont été transcrits et les données ont été importées dans le logiciel NVivo 12, puis des noms fictifs ont été attribués.

e-ISSN: 2595-4881

D'ailleurs, l'envergure de l'étude se limite à la taille de son échantillon. Si l'utilisation d'une méthodologie d'étude de cas permet une description détaillée d'un phénomène, elle n'a pas de prétentions de représentativité; les interprétations se limitent donc au contexte étudié (Yin, 2009). Par ailleurs, le fait de provenir de divers centres de formation professionnelle (tant en ce qui a trait à leur taille qu'à leur localisation géographique), ou d'exercer le rôle de PPA dans une ou plusieurs universités, teinte inévitablement les discours. Le cheminement des stagiaires s'avère également un peu différent d'une université à l'autre, selon leur programme de baccalauréat en enseignement professionnel.

Dans le cadre de cet article, les données obtenues à propos de l'expérience vécue par les PPA ont fait l'objet d'une analyse secondaire, guidée par les concepts de rôle, de posture et d'identité tels que définis dans la section précédente. Ce travail d'analyse, mené selon une logique inductive, a consisté en l'identification « des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unité de sens) » (Blais et Martineau, 2006, p. 7) et l'attribution de codes représentant fidèlement le sens. Pour garantir la rigueur de l'analyse, une procédure de codage parallèle à l'aveugle a été appliquée. Dans un premier temps, la chercheuse principale a analysé 3 des 15 entretiens et a élaboré une courte liste de codes appartenant à deux grandes catégories (interprétation du rôle de la PPA et préparation à ce rôle). Une deuxième chercheuse a ensuite procédé à l'analyse de ces mêmes entretiens, créant une autre liste de codes (p. ex. RÔLE-Conseiller, RÔLE-Formateur, RÔLE-Évaluateur, PRÉP-formation_reçue, PRÉP-perception, etc.). Afin d'assurer une compréhension commune de la signification attribuée aux données, ces deux listes ont ensuite été comparées, partiellement réorganisées et redéfinies, si nécessaire. Les entretiens restants ont été analysés à l'aide de cette dernière liste, tout en permettant l'ajout de nouveaux codes.

Les résultats

En cohérence avec les objectifs de l'article, les résultats se détaillent en deux sections, d'abord la manière dont les PPA interprètent leur rôle (principaux repères identitaires), puis les formes de préparation à ce rôle.

e-ISSN: 2595-4881

- Les repères identitaires associés au rôle de PPA

D'emblée, il appert que les PPA interrogées décrivent leur rôle comme celui de personne conseillère, guide, mentore ou accompagnante. De ces interprétations, trois repères identitaires semblent émerger et caractériser leur rôle: proactivité, proximité et expertise. Issus de la phase de condensation des codes lors de l'analyse, ils traduisent la signification donnée au rôle et les éventuelles postures adoptées.

Tout d'abord, le repère associé à la proactivité se rapporte à une relation anticipative basée sur la bienveillance et la prévoyance. Comme l'affirme Gabrielle: « C'est un rôle de petite maman qui peut servir de guide ». Cet extrait fait écho aux propos d'Anaïs qui souligne qu'elle « aime ça être plus en mode préventif » ou à ceux de Rachelle qui a « tendance à vérifier beaucoup ce qu'ils [*les stagiaires*] font au lieu de les laisser aller dans la gueule du loup et de les laisser se *planter* ». La relation entre PPA et stagiaire vise alors à prévenir les écueils en amont et à prodiguer un certain soutien émotionnel, car: « Accompagner, c'est… En fait, il ne faut pas qu'ils se sentent seuls dans le fond » (Jérôme). De son côté, Marion souligne que son rôle auprès d'une personne étudiante consiste à « faciliter son stage, faire en sorte que ses activités se déroulent bien ». Geneviève, quant à elle, souligne qu'à son avis « ils ont besoin d'être rassurés ». Ainsi, les PPA cherchent à favoriser le bienêtre: « Le seul et unique objectif que je vise c'est que l'enseignant soit confortable » (Laurie).

Par la suite, le repère identitaire de proximité réfère, d'une part, à la nature plus ou moins proximale de la relation développée entre la PPA et la personne stagiaire. Pour plusieurs PPA, leur rôle se rapproche de celui d'un ami: « Mon rôle est amical, professionnel, pas de stress » (Laurie). Comme c'est le cas pour Rachelle, la relation tend à évoluer au fil du temps, ce qui peut donner lieu à des relations durables: « J'ai une belle connexion avec eux. Après, ce sont des liens d'amitié qui restent ». Un extrait du témoignage de Xavier soulève une recherche de symétrie, en opposition à la hiérarchie, dans la relation instaurée: « Je le vois comme un rôle à double sens […]. Je considère que j'ai à apprendre aussi d'eux autres. C'est un rôle d'accompagnement, d'écoute et d'être ouvert à apprendre d'eux ». D'autre part, le rôle de la PPA dans le contexte des stages en emploi rejoint celui de collègue. Cette interprétation génère un peu plus de distance avec la personne stagiaire et une certaine retenue quant à l'accompagnement offert: « Je suis leur collègue, donc je ne veux pas commencer à leur dire quoi faire, mais je veux être là si elles ont des questions » (Laurence).

e-ISSN: 2595-4881

Certaines PPA manifestent une réticence à l'effet d'être proches: « C'est pour ça que, parfois, je prends des gens que je connais moins […], je vais dire non à ces personnes-là quand ce sont trop mes amis » (Anaïs).

Enfin, un repère identitaire associé à l'expertise a été relevé chez plusieurs personnes participantes. Comme le mentionne Édouard: « [*un*] enseignant associé, en fait, ça se trouve à être un guide, une référence »! Le rôle de la PPA s'apparente davantage à celui d'une personne experte: « J'ai un rôle de conseiller pédagogique parce qu'il faut que je leur donne des trucs de pédagogie » (Xavier). Comme l'affirme Rachelle: « Il faut que je sois un bon modèle ». Geneviève a une perception semblable, mais elle y ajoute toutefois une dimension morale: « je me vois beaucoup comme un modèle éthique à suivre ». La dimension évaluative se faufile également dans ce repère: « Je suis là pour l'accompagner, pour qu'il puisse s'améliorer ; mon évaluation est constructive à chaque leçon » (Laurie). C'est le rôle de *celui qui sait*. Les propos de Geneviève appuient cette idée, puisque la PPA « donne son opinion de spécialiste ».

- Les formes de préparation rapportées par les PPA

Pour faire suite aux repères identitaires (proactivité, proximité et expertise), des questions ayant porté sur la préparation viennent enrichir la compréhension et l'appropriation du rôle de PPA. D'emblée, il est intéressant de souligner qu'en ce qui concerne la disponibilité des ressources destinées à les outiller, qu'elles soient matérielles, humaines ou organisationnelles, des PPA mentionnent simplement l'absence ou la méconnaissance de celles-ci. Xavier se questionne: « Est-ce qu'il y en a, des ressources à notre disposition? Parce que je ne les connais pas ». Jules va dans le même sens en disant: « Des ressources ici, dans l'école? […] Non, je n'en ai pas utilisé ». L'analyse des propos a tout de même permis de relever trois principales formes de préparation ayant permis aux PPA de s'approprier leur rôle: l'offre formelle, les personnes-ressources, l'expérience.

Les témoignages reçus font état de formations à diverses durées et modalités (en groupe, individuel, en ligne, en présentiel, etc.) offertes par les universités, qui traitent toutes des fonctions attendues d'une PPA. Dans ces cas, les personnes participantes soulignent avoir eu accès à de la documentation et, dans une moindre mesure, à des informations transmises sur les compétences à développer chez les stagiaires (grilles d'évaluation, formulaires

e-ISSN: 2595-4881

administratifs, ressources Web, capsules, etc.). Dans l'ensemble, les PPA semblent plutôt satisfaites de la formation reçue et soulignent qu'elle a contribué à une meilleure compréhension de leur rôle: « il y a toujours une formation soit synchrone ou asynchrone. C'est là où je comprenais mieux mon rôle » (Geneviève). Si une dizaine de PPA interrogées disent avoir suivi une telle formation auprès de l'une des universités, quelques-unes déplorent toutefois que la formation leur ait été offerte tardivement: « j'ai fait la première formation. Mais, ça faisait déjà trois, quatre [stagiaires] que j'avais avant » (Anaïs). Ces formations n'étant généralement proposées qu'une seule fois, Xavier mentionne qu'il serait intéressant « d'avoir un petit quelque chose pour faire un *refresh* » lors des accompagnements subséquents. En dépit de l'utilité perçue des formations, certaines PPA mentionnent leur portée limitée, comme Jérôme qui, à la question « Est-ce que ça vous a aidé à être plus efficace comme [*PPA*]? », répond: « Pas comme [*PPA*], non! Je dirais, plus efficace au point de vue de remplir les papiers administratifs, les feuilles d'évaluation, etc. ». En écho, Geneviève précise que la formation lui a servi: « Mais, c'est plus pour le matériel à utiliser, les objectifs précis du stage ».

Une autre forme de préparation rapportée concerne les personnes-ressources. En premier lieu, les PPA se tournent vers la personne superviseure universitaire, laquelle est décrite comme significative en cas d'interrogations sur le déroulement du stage: « La personne la plus aidante, c'est le superviseur par rapport à la [*PPA*] » (Jérôme). Laurie va dans le même sens et affirme: « Si j'avais un problème, j'écrivais un courriel [*à la personne superviseure*] ». Simone mentionne la personne superviseure de stage qui « était venue [*lui*] expliquer en détail en quoi consistait ce rôle-là ». En deuxième lieu, la personne conseillère pédagogique semble constituer une ressource déterminante: « C'est sûr que je peux toujours aller voir ma conseillère pédagogique, si j'ai des questions qui concernent la pédagogie » (Xavier). C'est aussi le cas de certaines directions de centre de formation professionnelle, comme l'exprime Laurence: « je ne serais pas gênée et je serais bien reçue si j'allais chercher conseil auprès de ma direction ». Il est finalement noté que les PPA font parfois appel à des personnes externes, comme Élodie qui demande conseil à sa fille éducatrice spécialisée ou encore à la psychologue, au besoin. Des PPA qui n'ont toutefois pas eu accès à des personnes-ressources, comme Marion, soulignent leur importance dans l'appropriation de leur rôle:

> la préparation à mon rôle, ça aurait été d'avoir une rencontre avec une personne-ressource avant d'accepter de prendre une stagiaire. Qu'on se rencontre, puis qu'elle me dise: [...] ce que ça implique, qu'est-ce que tu dois faire comme [PPA] [...]? Quelles sont les étapes qui s'en viennent quand tu es dans ton rôle?

e-ISSN: 2595-4881

Une dernière forme de préparation a été mise en avant par les PPA:il s'agit de l'expérience d'accompagnement elle-même, la préparation *in situ*, que les PPA appellent « sur le tas ». Questionnées sur leur préparation, plusieurs PPA puisent dans leur expérience académique passée, antérieure à celle en enseignement professionnel. Par exemple, Élodie et Édouard soulignent respectivement l'utilité de leur formation en psychologie et en relation d'aide. Quant à l'expérience académique récente, elle constitue un moteur d'appropriation du rôle de PPA, notamment les stages réalisés par la PPA au moment de sa formation initiale en enseignement professionnel. Cette base sert de standard pour donner un sens au rôle de PPA: « j'essaie de donner des *cues* à l'étudiant sur mes expériences […], les apprentissages que moi j'ai faits via mon vécu expérientiel ou encore par les travaux d'université ou la progression universitaire que j'ai faits dans mon cursus scolaire » (Laurie). Kate souligne que c'est sa propre PPA qui a contribué à sa préparation: « à partir de ce que j'ai vu de ma [*PPA*] à moi, quand j'étais stagiaire: elle avait une bonne formation. Moi, je n'en ai pas eu ». Hautement valorisée par les PPA interrogées, l'expérience acquise sur le terrain permet d'intervenir dès les premiers instants auprès des stagiaires et précède souvent toute autre forme de préparation.

La discussion

À l'instar des théories identitaires et des rôles sociaux (Arditi, 1987; Burke et Stets, 2022; Rocheblave, 1963), les résultats mettent en évidence les interprétations que les PPA entretiennent par rapport à leur rôle en contexte de stage en emploi en enseignement professionnel. Comme mentionné, les stagiaires de ce secteur, pour la plupart, sont des personnes enseignantes salariées, parfois depuis plusieurs années, lorsqu'elles réalisent leurs stages. Pourtant, les résultats montrent que les PPA s'appuient sur des repères identitaires plus ou moins réfléchis pour favoriser le développement professionnel des stagiaires, notamment en cherchant à minimiser les embûches (repère de proactivité), plutôt qu'en accompagnant leur traversée, ou en offrant des réponses « toutes faites » (repère d'expertise), plutôt qu'en suscitant la réflexion. À ce sujet, Paul (2020) précise que la posture d'une personne accompagnante:

e-ISSN: 2595-4881

> consiste à parcourir patiemment avec la personne le chemin qui l'a amenée là, l'aider à mettre des mots sur ce qui s'est passé, à s'interroger sur ce qu'elle aurait pu faire, traquer tous les possibles négligés ou écartés, repérer des moments où une autre voie était pensable et comprendre pourquoi elle n'a pas été choisie, puis identifier les futurs possibles et construire avec elle des scénarios alternatifs. (p. 207)

Nos données ne permettent pas de tirer des constats à ce propos, mais invitent à interroger la logique derrière les choix des PPA. Veulent-elles limiter les problèmes relatifs au stage pour se concentrer sur le travail? Se sentent-elles plus responsables du succès que de l'autonomisation des stagiaires? Veulent-elles simplement répondre aux attentes universitaires? Pour l'heure, il semble qu'à certains égards, l'encadrement (logistique, déroulement, accomplissement des tâches, etc.) prime sur l'accompagnement (axé sur le développement professionnel et l'autonomie).

Il semble également que la proximité entre la personne accompagnante et ses stagiaires doit être repensée dans les stages en emploi. L'idée, soulevée par les PPA, d'une relation amicale avec les stagiaires pourrait paraître opposée à une logique d'accompagnement, mais dans le contexte des stages en emploi, elle semble correspondre aux postures de soutien et de facilitation telles qu'identifiées par Vivegnis (2016). Cela ne semble pas constituer un frein pour entrer en relation et amener les stagiaires à progresser. Ces types de postures *côte à côte* posent cependant un réel défi pour l'évaluation, voire un enjeu éthique à réinterroger (Maes et al., 2018). Faut-il redéfinir le rôle de PPA dans ce contexte pour en retirer toute dimension évaluative? Si leur rôle était clarifié, les PPA se sentiraient-elles plus légitimes d'intervenir pour favoriser le développement professionnel de leurs stagiaires?

Face à de telles préoccupations, la préparation des PPA semble d'autant plus importante à considérer. Un constat s'impose d'ailleurs à l'égard des interprétations que dégagent les PPA face à la préparation requise pour intervenir auprès des stagiaires: elles y attribuent le sens de séances formelles de formation, soit sur un thème précis et dans un lieu physique avec une personne formatrice désignée. C'est ce qui pourrait expliquer, du moins en partie, que certaines PPA se disent peu ou pas formées à l'accompagnement (Gagné et Gagnon, 2022). Ainsi, la présente étude met en évidence trois formes de préparation, dont deux qui s'avèrent plus déterminantes, soit la préparation *in situ*, c'est-à-dire en vivant l'expérience d'accompagnement sur le terrain, et celle « sur demande » offerte par les personnes-ressources. Ainsi, la formation reçue de la part des milieux universitaires les outille,

e-ISSN: 2595-4881

mais davantage sur les plans techniques ou administratifs que sur la manière d'intervenir auprès des stagiaires en contexte spécifique de stages en emploi. En somme, les PPA doivent avoir accès à des ressources adaptées (matérielles certes, mais aussi humaines) au moment où elles en ont besoin, soit lorsqu'elles accompagnent une personne stagiaire, ni trop avant ni trop après. Ces résultats rejoignent ceux de Baco et al. (2021) sur les conditions de formation et s'ajoutent aux propositions de Gagné et Petit (2021), ainsi que de Childre et Van Rie (2015) sur des dispositifs de formation mobilisant le numérique pour favoriser l'accessibilité, la diversité des objets, les interactions entre pairs et le partage d'expérience d'accompagnement.

La conclusion

Pour conclure, les deux objectifs ont été atteints, soit d'identifier les repères identitaires que les PPA entretiennent à l'égard de leur rôle, puis de décrire les formes de préparation rapportées à cet égard. Sur le plan de la préparation, ce qui retient l'attention, c'est qu'en enseignement professionnel, l'expérience précède souvent la formation, aussi bien celles en enseignement qu'en accompagnement. Autrement dit, les personnes enseignantes se retrouvent à enseigner sans formation en enseignement et les PPA, elles, accompagnent en ayant été préparées, au mieux, sur leurs fonctions administrative et évaluative. Cette situation semble résulter, d'une part, du fait que les PPA ne s'inscrivent pas nécessairement dans une perspective de formation continue et, d'autre part, des systèmes d'attribution des stagiaires et de coordination des stages qui n'exigent pas de formation préalable à l'accompagnement. Les données collectées ne fournissent toutefois pas cette réponse, bien qu'elles indiquent que *c'est toujours en forgeant que l'on devient forgeron*! Il est possible de penser que les PPA, en se considérant aptes à accompagner sans formation continue, laissent peu de place à leur propre développement professionnel. Or, il paraît difficile d'aider une personne stagiaire à se remettre en question et à progresser si l'on ne s'impose pas soi-même un tel exercice d'introspection et d'amélioration continue. Il serait pertinent de mieux documenter le contenu des formations proposées actuellement par les universités, et ce, en regard des formules des stages en emploi et des mesures d'incitation à la formation continue.

e-ISSN: 2595-4881

Le fait est que, au-delà des formes de préparation, les PPA agissent de manière autonome, voire intuitive. Il s'agit d'un processus qui s'effectue *in situ*, au contact de situations réelles d'accompagnement et de personnes-ressources associées à la formation pratique ou au milieu scolaire. La dimension normative, instiguée par des cadres, des référentiels ou des normes spécifiques au contexte de l'enseignement professionnel, ou général, s'avère peu présente. Comme l'explique Kaufmann (1994), un rôle, ici professionnel, constitue une construction sociale sur laquelle les milieux peuvent exercer une influence, mais la manière dont l'individu intègre et occupe ce rôle demeure éminemment personnelle. Une piste prometteuse, tout en conservant l'importance donnée aux normes universitaires, aux moyens et aux outils dans l'offre de formation, serait d'accorder une place accrue à la perspective d'accompagnement, telle qu'elle doit être mise en œuvre auprès des stagiaires.

Références

Arditi, G. (1987). Role as a cultural concept. Theory and Society, 16(1), 565-591.

Amamou, S., Vandercleyen, F., Desbiens, J.-F. et Araújo-Oliveira, A. (2023). Penser l'accompagnement des stagiaires en fonction de leurs attentes: oui, mais… [communication orale]. 10e Colloque international en éducation, Montréal.

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone? Enseignement et Apprentissages, 2(1), 1-30. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2

Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. La Revue canadienne d'enseignement supérieur, 36(1), 29-48. https://doi.org/10.47678/cjhe.v36i1.183524

Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Recherches en éducation, 1(11), 5-14. https://doi.org/10.4000/ree.4930

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Recherches qualitatives, 26(2), 1-18. https://doi.org/10.7202/1085369ar

Boutet, M. et Pharand, J. (2008). Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Brau-Antony, S. et Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires: une activité sans véritables repères professionnels. Recherche et formation, 72(1), 27-40. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2022

e-ISSN: 2595-4881

Burke, P. J. et Stets, J. E. (2022). Identity theory: Revised and expanded. Oxford: Oxford University Press.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. Éducation et socialisation, 45(1), http://journals.openedition.org/edso/2555

Childre, A. L. et Van Rie, G. L. (2015). Formation des enseignants mentors: un modèle hybride pour promouvoir le partenariat dans le développement des candidats. Trimestriel de l'éducation spéciale rurale, 34(1), 10-16.

Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. Carouge: Librairie Droz.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. Phronesis, 8(1), 5-21. https://doi.org/10.7202/1066581ar

Conseil supérieur de l'éducation. (2023). Profession enseignante au Québec: voies d'accès actuelles et potentielles, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/profession-enseignante-voies-acces-50-0807/

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. Teaching and teacher Education, 24(3), 499-514. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001

Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Montréal: Table MELS-Université.

Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec: la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance? Revue canadienne de l'éducation, 39(1), 1-23. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2093

Gagné, A. (2019). L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel (Thèse de doctorat). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5270/

Gagné, A. et Gagnon, N. (2022). Portrait d'accompagnants: caractéristiques et rôle des enseignants associés de l'enseignement professionnel. Enjeux et société, 9(2), 222-252. https://doi.org/10.7202/1092847ar

Gagné, A., Gagnon, N. et Tendon, E. (2024). Accompagner le stage en emploi et ses temporalités: l'expertise de l'enseignement professionnel. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 13(2), 48-51. https://doi.org/10.7202/1111363ar

Gagné, A., Joncas, J. A. et Tendon, E. (2023). The academic experience of vocational training teacher [communication orale]. International Conference of Vocational Education and Training, Barcelone.

Gagné, A. et Petit, M. (2021). Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 18(3), 39-52. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-03

Gilbert, M.-C. et Dufour, F. (2024). Enjeux du stage en situation d'emploi en formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 13(2), 13 17. https://doi.org/10.7202/1111356ar

e-ISSN: 2595-4881

Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel: perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. In: Dans, J. F., Desbiens, C., Spallanzani et C. Borges (dir.), Quand le stage en enseignement déraille: Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée (p. 117-146). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, C., Mazalon, É. et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(1), 21-41. https://doi.org/10.7202/1017459ar

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/Revue Canadienne de l'éducation, 46(3), 761-784. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5421

Kaufmann, J.-C. (1994). Rôles et identité: l'exemple de l'entrée en couple. Cahiers internationaux de sociologie, 97(1), 301-328. https://www.jstor.org/stable/40690603

L'Hostie, M., Dumoulin, M.-J. et Vandercleyen, F. (2019). Vers un rapprochement entre les milieux universitaire et scolaire pour la formation continue des accompagnateurs de stagiaires. In: Dans F. Vandercleyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires (p. 1-11). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lavoie, M. et Dumoulin, M.-J. (2002). Processus de développement identitaire chez des enseignantes formatrices débutantes. In: Dans S., Baillauquès, M., Lavoie, M. L., Chaix et J. C., Hétu (dir.), L'identité chez les formateurs d'enseignants: échanges franco-québécois (p. 144-173). Paris: L'Harmattan.

Lebel, C., Bélair, L. M. et Ducharme, N. (2017). Référentialisation des pratiques de régulation et de certification dans la formation d'étudiants en stage d'interventions pédagogiques; études de cas [communication orale]. 4e Colloque international de l'éducation, Montréal.

Maes, M., Colognesi, A. et Van Nieuwenhoven, A. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier ». Éducation & formation, 308(1), 95-106.

Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). La formation à l'enseignement: les orientations relatives à la formation en milieu de pratique. Québec: Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf

Monfette, O. et Grenier, J. (2014). Identification des rôles que s'attribuent les enseignants associés jumelés à des stagiaires en enseignement de l'éducation physique qui ont développé leur sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'un stage. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 49(1), 113-130. https://doi.org/10.7202/1025774ar

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. Savoirs, 1(2), 11-63. https://doi.org/10.3917/savo.020.0011

Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques. Louvain-la-Neuve: DeBoeck Supérieur.

e-ISSN: 2595-4881

Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55(1), 12-34. https://doi.org/10.7202/1075717ar

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. Éducation et francophonie, 37(1), 26-49. https://doi.org/10.7202/037651ar

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Table MELS-Universités. https://depot.erudit.org/id/003201dd

Rey, B. et Khan, S. (2001). Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Rapport de recherche. Bruxelles, Belgique: Université Libre de Bruxelle. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=3115

Rocheblave, A.-M. (1963). La notion de rôle: quelques problèmes conceptuels. Revue française de sociologie, 4(1), 300-306. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1963_num_4_3_6173

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In: Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), La recherche en éducation: étapes et approches (3e éd., p. 123-146). Quebec: Éditions du Renouveau pédagogique.

Stets, J. E., Burke, P. J., Serpe, R. T. et Stryker, R. (2020). Getting identity theory (IT) right. In: Dans S. R. Thye et E. J. Lawler (dir.), Advances in group processes (p. 191-212). Leeds: Emerald Publishing.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel: un phénomène difficile à cerner. Phronesis, 3(3), 78-89. https://doi.org/10.7202/1026396ar

Vachon, I. et Moreau, C. (2024). Mobiliser le récit de vie pour appréhender le rapport non traditionnel avec les études. Retour réflexif sur une démarche de recherche. In: Dans, M. C. Bernard, H. Breton, L. Cadei, et V. Ciobanu-Gout (dir.), Tournant narratif en sciences de l'éducation (p.267-293). Québec: Éditions science et bien commun.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2014). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. Interacções, 9(27). https://doi.org/10.25755/int.3405

Vandercleyen, F. (2021). Former des maîtres de stage à l'accompagnement en EPS: une approche centrée sur le codéveloppement professionnel. In: Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS: Former des citoyens physiquement éduqués, Liège, Bélgica. https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=360

Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., et Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In: Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx et V. L. Vignoles (dir.). Handbook of identity theory and research (p. 1-27). Berlin: Springer Science + Business Media.

Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/

Yin, R. K. (2009). Case study research (4e éd.). Thousand Oaks: SAGE.