

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

STÉPHANIE DEMERS, ISABELLE VIVEGNIS ET MYLÈNE LEROUX

COMME EXIGENCE PARTIELLE À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR KARINA LAPOINTE

ÉVOLUTION DU DEGRÉ DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE
ÉMOTIONNELLE CHEZ UNE STAGIAIRE FINISSANTE EN ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE ACCOMPAGNÉE DE SES DEUX FORMATEURS

AVRIL 2020

Sommaire

L'entrée dans la profession comporte plusieurs défis pour les nouvelles personnes enseignantes et il serait important de mieux les préparer en formation initiale (FI) en développant chez elles la compétence émotionnelle (CÉ) (Saarni, 1999a; 1999b). Afin de développer cette CÉ, un accompagnement est très bénéfique (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2014).

Ainsi, les objectifs de cette recherche sont de : 1) décrire les perceptions d'une stagiaire finissante en éducation préscolaire à l'égard du degré de développement des composantes de sa compétence émotionnelle et de l'évolution de celles-ci en amont, au moment même et à l'issue de son dernier stage et 2) identifier les habiletés mentales et les compétences déployées par l'enseignante associée et le superviseur de stage en vue d'accompagner la stagiaire et de soutenir le développement des composantes de sa compétence émotionnelle.

À la suite d'une analyse des données interprétative/qualitative (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011), les résultats permettent de dégager certains constats pour la FI et la formation pratique des futures personnes enseignantes afin de favoriser le développement de leur CÉ. D'autres constats concernent également les habiletés mentales et les compétences que leurs personnes accompagnatrices devraient privilégier afin de soutenir ce développement.

Remerciements

J'aimerais débiter en remerciant **Mylène Leroux**. Très chère directrice, tu as su me diriger vers la bonne voie dès mes débuts dans la maîtrise. Tu as vu le potentiel en moi, alors que j'étais sur le marché du travail et loin des bancs d'école depuis longtemps. Tu m'as aidée à toujours avoir en tête mes objectifs et à les atteindre. Tu as partagé avec moi toutes tes préparations de cours afin de faciliter mes débuts en tant que chargée de cours. Merci pour toute ta bienveillance à mon égard et pour ta confiance en moi en tant qu'assistante de recherche. Finalement, merci pour ta rigueur, ta concentration et pour ton sérieux dans la lecture de mes différents chapitres, tu m'as poussée à toujours offrir mieux et à me dépasser intellectuellement. **Isabelle Vivegnis**, merci pour l'excellent cours de sujet spécial sur l'accompagnement. Merci pour ta chaleur humaine lors de notre collaboration pour une communication au congrès international en éducation en 2018. Accepte aussi toute ma reconnaissance pour le temps que tu m'as consacré dans la planification des premiers cours que j'ai offerts à l'UQO. **Stéphanie Demers**, merci, car la méthodologie de ma recherche a été fortement influencée par tes judicieux conseils et par tes encouragements chaleureux lors de mon cours avec toi! Tu as toujours été bienveillante à mon égard. **Charles-Antoine Bachand**, merci de m'avoir soutenue et fait confiance durant les années où en plus des cours, je devais travailler à temps plein en tant que conseillère pédagogique. Tu es un modèle pour moi. Merci **maman** et **papa** de toujours m'avoir encouragée dans la poursuite de mes études d'avoir été des modèles par votre investissement au travail et vos valeurs de dépassement de soi. Ma belle **Karielle** et mon beau **Jean-François**, merci d'avoir accepté de me partager avec les études universitaires. Vous avez été compréhensifs et tolérants lors de toutes ces fins de semaine où j'ai dû travailler sur mon mémoire. Je vous aime!

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements	iii
Liste des figures.....	viii
Liste des tableaux	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique	4
1.1. Entrée dans la profession	5
1.2. Compétence émotionnelle.....	7
1.3. Préparation à l'IP lors de la FI	9
1.4. Formation pratique en FI.....	11
1.5. Accompagnement lors de la formation pratique	13
1.6. Pertinence de la recherche.....	14
1.7. Questions et objectifs de recherche.....	15
CHAPITRE 2 Cadre théorique.....	16
2.1. Compétence émotionnelle.....	17
2.2. Acteurs de la triade de stage	25
2.2.1. Personnes stagiaires.....	25
2.2.2. Personnes enseignantes associées	27
2.2.3. Personnes superviseuses de stage	28
2.3. Accompagnement.....	30
2.3.1. Mentorat	32
2.4. Habiletés mentales chez les personnes formatrices de stagiaires	34
2.5. Compétences attendues de la part des personnes formatrices de stagiaire	38
CHAPITRE 3 Méthodologie	39
3.1. Orientation épistémologique de la recherche.....	41
3.2. Approche méthodologique.....	42
3.3. Participants.....	43
3.4. Frontières du cas	46
3.5. Contexte particulier du cas.....	47

	v
3.5.1. Contexte du milieu de stage	48
3.5.2. Contexte du milieu universitaire	49
3.6. Instruments de collecte de données.....	50
3.6.1. Entretiens semi-dirigés.....	50
3.6.2. Rencontres postobservation.....	51
3.6.3. Journaux de bord	52
3.7. Démarche et déroulement de recherche	53
3.8. Stratégies d'analyse.....	54
3.9. Critères de rigueur de la recherche	56
3.10. Limites méthodologiques.....	57
CHAPITRE 4 Résultats de la recherche.....	55
4.1. Objectif 1.....	56
4.1.1. Période préstage	56
4.1.2. Période du stage.....	59
4.1.3. Période poststage.....	61
4.1.4. Entretiens poststage avec les accompagnateurs	64
4.1.5. Synthèse de l'objectif 1	67
4.2. Objectif 2.....	68
4.2.1. Période préstage	69
4.2.2. Période du stage.....	73
4.2.3. Période poststage.....	75
4.3. Synthèse de l'objectif 2.....	79
CHAPITRE 5 Interprétation et discussion	80
5.1. Composantes de la compétence émotionnelle	81
5.1.1. Composante 1, la conscience de ses émotions	82
5.1.2. Composante 2, l'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres	83
5.1.3. Composante 3, l'habileté à verbaliser ses émotions.....	84
5.1.4. Composante 4, la capacité d'empathie.....	85
5.1.5. Composante 5, l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable.....	86
5.1.6. Composante 6, la capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes	87
5.1.7. Composante 7, la conscience de la communication émotionnelle dans les interactions.....	88
5.1.8. Composante 8, la capacité d'auto-efficacité émotionnelle.....	89
5.1.9. Décalage entre l'évaluation de la stagiaire et celle de ses accompagnateurs.....	89

	vi
5.2. Synthèse pour l'objectif 1	92
5.3. Habiletés mentales et compétences attendues des formateurs.....	97
5.3.1. Habiletés mentales et compétences attendues des formateurs	97
5.3.2. Enseignante associée	98
5.3.3. Superviseur de stage.....	101
5.4. Synthèse pour l'objectif 2	103
5.5. Synthèse du chapitre de discussion.....	107
CONCLUSION	109
RÉFÉRENCES	118
APPENDICE A Les habiletés directives et non directives de mentorat pour le soutien émotionnel	130
APPENDICE B Entretien semi-dirigé préstage avec la stagiaire finissante	132
APPENDICE C Entretien semi-dirigé préstage avec l'enseignante associée et le superviseur de stage.....	143
APPENDICE D Entretien poststage avec la stagiaire finissante.....	147
APPENDICE E Entretien poststage avec l'enseignante associée et le superviseur de stage	158
APPENDICE F Rubriques du journal de la chercheuse.....	164
APPENDICE G Rubriques du journal de bord de la stagiaire finissante.....	166
APPENDICE H Grilles de codage pour les entretiens semi-dirigés préstage, poststage et pour les rencontres postobservation.....	168
APPENDICE I Entretien préstage de la stagiaire - niveau de développement des huit composantes de la CÉ, Défis envisagés et actions à poser.....	174
APPENDICE J Journal de bord de la stagiaire - synthèse des expériences vécues durant le stage et liées aux huit composantes de la CÉ	177
APPENDICE K Entretiens poststage - commentaires des trois participants en lien avec les huit composantes de la CÉ de la stagiaire	181
APPENDICE L Synthèse des habiletés directives et non directives de mentorat utilisées par le superviseur de stage durant les rencontres postobservation	186
APPENDICE M Évolution des habiletés mentales et des compétences de l'enseignante associée.....	190

APPENDICE N Évolution des habiletés mentore et des compétences du superviseur de stage	193
--	-----

Liste des figures

Figure 1.	Le Merid model.....	35
Figure 2.	Fréquence des huit composantes de la CÉ (entretien préstage avec la stagiaire)	58
Figure 3.	Fréquence des huit composantes de la CÉ (rencontres postobservation et journal de bord).....	60
Figure 4.	Fréquence des huit composantes de la CÉ (entretien poststage avec la stagiaire)	64
Figure 5.	Fréquence des habiletés directives/non directives de mentorat et des compétences de l'enseignante associée (entretien préstage avec l'enseignante associée).....	72
Figure 6.	Fréquence des habiletés directives/non directives de mentorat et des compétences du superviseur de stage (rencontres postobservation).....	75
Figure 7.	Fréquence des habiletés directives/non directives de mentorat et des compétences de l'enseignante associée (entretien poststage avec l'enseignante associée).....	76

Liste des tableaux

Tableau 1	Les huit composantes de la CÉ.....	23
Tableau 2	Les compétences de la personne enseignante associée.....	34
Tableau 3	Les compétences de la personne superviseure de stage.....	36
Tableau 4	Exemples concrets pour les huit composantes de la CÉ.....	44
Tableau 5	Associations entre les objectifs de recherche et les instruments de collecte de données	53
Tableau 6	Le degré de développement des huit composantes de la CÉ selon la stagiaire finissante, l'enseignante associée et le superviseur de stage	63
Tableau 7	Synthèse des expériences de stage de la stagiaire liées aux habiletés mentales et aux compétences de l'enseignante associée.....	74
Tableau 8	Constats en lien avec les huit composantes de la CÉ pour la FI.....	95
Tableau 9	Constats en lien avec les habiletés mentales et les compétences à privilégier pour le développement de la CÉ en formation pratique	106

INTRODUCTION

L'intérêt pour cette recherche m'est apparu lorsque j'étais enseignante au primaire et que j'accompagnais une à deux stagiaires par année. Durant mes treize années au premier et au troisième cycles, j'ai pu constater à travers mon accompagnement auprès de ces stagiaires que la profession exigeait la mise en œuvre de plusieurs compétences. Celle qui me semblait la moins développée, et pourtant l'une des plus importantes à développer était la compétence émotionnelle (CÉ). Plusieurs recherches se sont intéressées à la formation des futures personnes enseignantes, mais peu se sont concentrées sur leur formation psychologique, malgré la pertinence qu'elle présente pour le développement de toute personne enseignante (Pelletier, 2013). Voilà pourquoi j'ai décidé de m'intéresser tout particulièrement à l'évolution du degré de développement de la CÉ chez une stagiaire finissante et à l'influence de l'accompagnement de ses deux formateurs sur celui-ci.

Le mémoire sera divisé en cinq chapitres. La problématique de recherche permettra d'aborder la période d'insertion professionnelle (IP), la compétence émotionnelle (CÉ), la préparation à l'IP durant la formation initiale (FI), ainsi que l'importance de l'accompagnement durant celle-ci. À l'intérieur du cadre théorique, il sera question des concepts suivants : la CÉ, les acteurs de la triade de stage, l'accompagnement, ainsi que les habiletés mentales et les compétences attendues de la part des personnes formatrices. Tous les choix méthodologiques retenus pour cette recherche interprétative/qualitative réalisée selon une méthode d'étude de cas seront ensuite présentés. Les résultats obtenus à l'aide de différents outils de collecte de données seront ensuite dévoilés selon les deux objectifs de la

recherche. Finalement, une interprétation et une discussion des résultats de recherche seront présentées dans le dernier chapitre.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Afin d'aborder la problématique de recherche, il sera question du contexte général et spécifique de celle-ci. Les défis liés à l'insertion professionnelle (IP) des nouvelles personnes enseignantes seront décrits. Puis, en vue de surmonter ces défis, le développement de la compétence émotionnelle (CÉ) apparaîtra comme étant essentiel, et ce, dès la formation initiale (FI).

1.1. Entrée dans la profession

Au Québec, l'abandon de la profession chez les personnes enseignantes serait surtout lié à la phase d'IP (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). En effet, les étudiantes passeraient rapidement au statut de professionnelles, devant assumer les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentées et enseignant souvent dans des conditions ardues (Mukamurera, 2011). Ceci ferait en sorte que plusieurs personnes enseignantes débutantes entrent dans la profession et croient qu'elles l'exerceront pour une certaine période, mais pas nécessairement à long terme (Duchesne et Kane, 2010). Les conditions de travail imposées aux débutantes en enseignement seraient difficiles, remplies de défis et d'adaptations (Gingras et Mukamurera, 2008). Cette période d'IP les confronte à des difficultés amplifiées : la diversité des contextes culturels et socio-économiques dans lesquels elles œuvrent, la variabilité des attentes des institutions scolaires, la précarité et parfois même le manque d'équité de leurs conditions de travail (Boutet et Villemin, 2014). Elles composeraient également avec des situations imprévues et seraient alors amenées à innover et à résoudre des problèmes (Caires, Almeida et Vieira, 2012).

Pour les nouvelles personnes enseignantes, il y aurait aussi parfois un décalage entre la formation pédagogique et disciplinaire vécue en FI et les compétences qu'elles doivent déployer dans leurs interventions en salle de classe (Rojo et Minier, 2015). Pourtant, les apprentissages réalisés en FI devraient être transférés dans la pratique enseignante, car ils sont essentiels au développement des compétences professionnelles en enseignement (Duchesne et Kane, 2010). Les énoncés de compétences professionnelles en enseignement du ministère de l'Éducation (2001) traitent de l'approche culturelle dans l'enseignement, des habiletés de communication, de conception et de pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, d'évaluation des apprentissages, de gestion de la classe, de différenciation pédagogique, d'intégration des technologies de l'information et des communications, de collaboration avec divers partenaires, de travail en équipe pédagogique, d'engagement dans une démarche de développement professionnel ainsi que d'un agir éthique et responsable. Force est de constater qu'aucun de ces énoncés de compétence n'inclut la dimension émotionnelle en enseignement. Pourtant, plusieurs études ont mis en évidence que la profession enseignante amènerait son lot d'émotions, dont il faut tenir compte (Leroux et Portelance, 2018; Pelletier, 2015).

Une deuxième rupture se fait également sentir entre les attentes des personnes enseignantes débutantes et la réalité du métier, car elles vivraient une tension entre la stimulation positive de l'entrée dans celui-ci et le vécu négatif qu'amène parfois la découverte de l'emploi (Van Nieuwenhoven, Doidinho Viçoso et Labeau, 2016). Cette distance entre les attentes des débutantes et l'IP pourrait affecter le développement professionnel et le sentiment de compétence des nouvelles personnes enseignantes, lorsque certaines se disent peu préparées à la vie de classe et à leur intégration dans le système

scolaire (Dufour, Portelance, Dupont-Plamondon et Meunier, 2016). En effet, lors de situations critiques, les personnes enseignantes en IP vivraient des émotions vives, qui ne sont pas toujours positives (Vandercleyen, Carlier Delens et Boudreau, 2012). Ces situations pourraient stimuler ou alors nuire au développement de leur sentiment de compétence.

La période d'IP serait aussi souvent liée à diverses situations où les émotions négatives affectent les nouvelles personnes enseignantes (Lafranchise, 2010). Elles bénéficieraient d'un très court délai pour s'adapter à la complexité de la tâche enseignante et cette réalité susciterait conséquemment une variété d'émotions chez elles (Lamarre, 2003). Dès le départ, elles devraient assumer les mêmes responsabilités que les personnes enseignantes aguerries, ce qui n'est pas le cas dans d'autres professions (Karsenti et al., 2013). Durant cette période, plusieurs défis émotionnels se présenteraient et la prise en compte des émotions pourrait nécessiter le développement de certaines capacités, habiletés, attitudes, croyances et connaissances (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2014). C'est d'ailleurs en lien avec ces défis émotionnels vécus par les nouvelles personnes enseignantes qu'un modèle de CÉ, créé par Saarni (1999a), a été adapté et travaillé dans un objectif d'accompagnement (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011).

1.2. Compétence émotionnelle

Selon Saarni (1999b), la CÉ amènerait un individu à faire preuve d'auto-efficacité dans la gestion des émotions qui accompagnent sa façon d'agir socialement. Cela signifie que le développement émotionnel se réaliserait en intégrant la conscience des émotions ressenties et l'expérience des relations interpersonnelles. Cette compétence est conceptualisée à partir d'un modèle divisé en huit composantes (Saarni, 1999a). Ces huit

composantes, qui seront expliquées dans le cadre conceptuel, ne se développent pas nécessairement de manière hiérarchique, mais leur développement amène l'individu à pouvoir agir efficacement dans différents contextes (Saarni, 1999b). Les huit composantes de ce modèle sont : 1) être conscient de ses émotions, 2) percevoir et comprendre les émotions des autres, 3) verbaliser ses émotions, 4) être capable d'empathie, 5) différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable, 6) gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes, 7) être conscient de la communication émotionnelle dans les interactions et 8) avoir une capacité d'auto-efficacité émotionnelle.

Lafranchise et ses collaboratrices (2011) ont utilisé ce modèle afin de développer l'équilibre émotionnel chez les nouvelles personnes enseignantes, malgré les défis inhérents à l'IP (Lafranchise, 2010). Selon elles, le développement de la CÉ chez les nouvelles personnes enseignantes permettrait une gestion efficace des émotions, aiderait à consolider l'identité personnelle et professionnelle, améliorerait la confiance en soi, l'estime de soi, en plus de la résilience. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que les émotions occuperaient un rôle important dans les processus cognitifs (Ghali, 2010). La CÉ en enseignement serait liée à la dimension émotionnelle du travail (Gendron, 2009). En effet,

« la formation et l'animation des communautés éducatives reposent plus qu'ailleurs sur les compétences d'écoute, de gestion de conflit, sur l'empathie, sur la capacité à communiquer aussi bien entre collègues qu'avec les élèves, sur la gestion de ses émotions et la compréhension des émotions des autres. » (Gendron, 2009, p. 45-46).

La régulation des émotions chez les personnes enseignantes serait d'ailleurs essentielle à un bon climat de classe et à un enseignement efficace (Waajid, Garner et Owen, 2013; Zinsser, Denham, Curby, et Shewark, 2015). Les émotions pourraient même influencer

la façon d'enseigner et avoir un impact positif sur la relation entre une personne enseignante et ses élèves (Pharand, 2013 ; Zinsser et al., 2015). En effet, Pharand (2013) a déterminé qu'un lien important existerait entre les émotions ressenties par des élèves et leur comportement envers la personne enseignante en salle de classe (Pharand, 2013).

Selon Lafranchise (2010), pour des personnes enseignantes en IP, il pourrait être difficile de considérer leurs émotions afin de comprendre les situations qui se présentent à elles. Un accompagnement serait souvent nécessaire afin de faciliter cette prise en compte des émotions et de favoriser l'émergence de nouvelles connaissances et la consolidation de capacités, d'habiletés et de stratégies associées aux émotions, surtout en contexte scolaire (Lafranchise, 2010). Selon Van Nieuwenhoven et ses collaborateurs (2016), le développement de la CÉ en FI à l'enseignement pourrait mieux préparer les personnes stagiaires qui vivent du stress en période de stage.

1.3. Préparation à l'IP lors de la FI

Concrètement, au Québec, les futures personnes enseignantes du préscolaire et du primaire sont formées durant quatre ans pour un baccalauréat dans les différentes universités québécoises et cette formation est régie par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (Lepage, Karsenti et Grégoire, 2015). Cette formation universitaire permet une alternance entre les cours et le milieu d'exercice professionnel (Correa Molina et Gervais, 2011).

Le développement de la CÉ chez les personnes stagiaires et étudiantes en FI pourrait influencer la réussite de leurs élèves, en plus de favoriser leur persévérance dans la profession lors de l'IP (De Grandpré, 2019). D'aucuns suggèrent d'ailleurs que la FI devrait mieux

préparer les futures personnes enseignantes à la dimension personnelle et psychologique de l'IP (Leroux et al., 2016). Théorêt et Leroux (2014) ajoutent que « [...] la FI des enseignants tient souvent pour acquis que les futurs enseignants possèdent certaines qualités fondamentales ou certains traits de personnalité qui les destinent à l'enseignement » (p.130). Effectivement, « [...] les programmes sont peu explicites à propos de la place accordée au développement personnel, à la construction de l'identité professionnelle et à la préparation à l'IP dans la profession. » (Fournier et Marzouk, 2008, p. 36). Pelletier (2015) avance que les personnes stagiaires en enseignement préscolaire et primaire devraient déterminer leurs besoins concernant la gestion des émotions afin d'être préparées aux situations potentiellement stressantes qu'elles rencontreront en milieu scolaire. Puisqu'en FI, les personnes stagiaires n'ont qu'une partie des responsabilités liées à la tâche, cela ne leur permettrait pas nécessairement de répondre à toutes les exigences de la profession lors de leur IP (Pelletier, 2013). En effet, en début de carrière, les nouvelles personnes enseignantes accepteraient plusieurs responsabilités et enseigneraient à des élèves possédant des caractéristiques particulières, ce qui les amènerait à vivre une variété d'émotions (Pelletier, 2015). Durant leur formation, plusieurs personnes stagiaires finissantes mentionnent donc qu'elles aimeraient que leurs formateurs leur permettent de vivre des situations dans lesquelles elles pourraient affronter différentes émotions, dans diverses situations et avec divers partenaires, afin d'être mieux préparées aux nouvelles situations qui pourraient survenir dans la réalité (Pelletier, 2015). Elles souhaiteraient, dès le départ, pouvoir identifier les émotions qu'elles ont à travailler et de ce fait, une démarche spécifique les outillant davantage sur le plan émotionnel serait à privilégier (Pelletier et Marzouk, 2018).

Lors de la formation universitaire des futures personnes enseignante, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2008) exige un minimum de 700 heures de formation en milieu de pratique.

1.4. Formation pratique en FI

Lors de la formation pratique, il devrait y avoir un certain équilibre entre : 1) la polyvalence et le développement d'une expertise professionnelle, 2) l'exploration de diverses réalités et 3) l'atteinte du développement approprié des compétences professionnelles attendues à la fin du programme de formation (MELS, 2008).

Selon Jorro (2011), les stages offriraient la possibilité aux personnes stagiaires de réaliser plusieurs apprentissages diversifiés. Ils leur permettraient également de se construire en tant que futures professionnelles. Durant les stages en milieu de pratique, elles prendraient conscience des savoirs, des compétences et des gestes professionnels de la profession (Jorro, 2011). L'alternance entre la formation universitaire et le contexte professionnel leur permettrait aussi d'intégrer des savoirs diversifiés et de développer une construction identitaire liée à l'enseignement (Correa Molina et Gervais, 2011).

De toute évidence, « le stage pratique du programme de formation initiale à l'enseignement représente une étape cruciale dans le développement d'un enseignant. Ce moment est souvent perçu par le futur enseignant comme celui où il apprendra vraiment. » (Boudreau, 2001, p. 66). Dans le cadre des stages, les personnes stagiaires prendraient, en effet, conscience des connaissances et des compétences à mobiliser pour leur développement et leur pratique professionnels (Bernal Gonzalez et al., 2018).

Par ailleurs, bien que les stages soient perçus comme une composante essentielle et pertinente de la FI par les futurs enseignantes (Mena, Henissen et Loughran, 2017), ils peuvent aussi générer un certain stress chez elles. Ainsi, les universités devraient offrir des services psychologiques, des formations spécialisées ou d'orientation aux futures personnes enseignantes, car celles-ci ont un réel besoin de soutien (Caires et al., 2012). En effet, Caires, Leandro et Martins (2010) révèlent que les personnes stagiaires pourraient parfois maîtriser difficilement les aspects socio-émotionnels de la pratique et que cela pourrait entraîner une grande quantité de stress et d'épuisement professionnel pour elles. Gardner (2010) indique d'ailleurs que des personnes stagiaires seraient vulnérables aux expériences émotionnelles négatives liées à des doutes sur leurs compétences. Elles auraient même parfois l'impression d'être victimes d'intimidation de la part de leurs personnes formatrices, ce qui affecterait leur confiance en elles. La pratique pédagogique de l'enseignement serait perçue par certaines comme une période stressante et exigeante qui provoquerait un sentiment de détresse chez elles et qui les placerait en position de vulnérabilité (Caires, et al., 2012). Cette démonstration de détresse émotive permettrait également de constater que d'offrir l'occasion aux personnes stagiaires de s'exprimer par rapport à leurs émotions et de les amener à améliorer leur capacité à reconnaître les origines de leurs angoisses seraient des aspects essentiels à leur bien-être (Caires et al., 2010). Il est important de noter que le dernier stage de la formation pratique serait particulièrement exigeant et qu'il générerait souvent un stress élevé chez les personnes stagiaires (Eksi et Yakisik, 2016). Les programmes de FI devraient donc renforcer la sensibilité et la vigilance des personnes formatrices de stagiaires afin qu'elles accordent plus d'attention aux difficultés vécues par les futures personnes enseignantes et qu'elles

tiennent compte de l'impact de leur accompagnement sur leur apprentissage professionnel, leur travail et leur bien-être (Caires et al., 2012).

1.5. Accompagnement lors de la formation pratique

Parmi l'équipe de personnes formatrices et accompagnatrices des personnes stagiaires en formation pratique, on retrouve les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stages. Ces personnes offriraient aux stagiaires des occasions de se développer sur les plans personnels et professionnels (MELS, 2008). De plus, elles les encouragent à faire preuve d'autonomie dans leur responsabilité professionnelle et à reconnaître la pertinence de la formation continue. Toujours selon le MELS (2008), les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage devraient travailler à l'atteinte des objectifs de formation, offrir une formation de qualité, fournir des rétroactions pertinentes, être en mesure de clarifier leurs rôles, appliquer leurs responsabilités de personnes formatrices et collaborer ensemble.

Dans leur accompagnement, les personnes formatrices devraient tenir compte des savoirs nécessaires à l'enseignement, c'est-à-dire des savoirs disciplinaires, curriculaires, pédagogiques, didactiques et d'expérience (Boutet et Villemin, 2014). Elles devraient également soutenir les futures praticiennes dans l'établissement des liens qu'elles établissent entre les savoirs théoriques et les situations de pratiques (Boutet et Villemin, 2014). Correa Molina et Gervais (2011) mentionnent d'ailleurs l'importance de l'accompagnement des personnes stagiaires par des personnes professionnelles chevronnées.

Lorsqu'elles adoptent une approche axée sur les forces des personnes stagiaires, les personnes accompagnatrices pourraient non seulement favoriser le développement de leurs

compétences professionnelles, mais aussi un développement identitaire positif leur permettant d'affronter les multiples défis que présente la profession enseignante (Goyette, 2019). De plus, les personnes formatrices de stagiaires joueraient un rôle important dans le processus de socialisation des personnes stagiaires (Caires et al., 2012). Elles pourraient parfois diminuer les niveaux de tension et de détresse vécus par les futures personnes enseignantes et ainsi, les accompagner dans la recherche d'un équilibre physique et émotionnel (Caires et al., 2012).

Dans leur accompagnement des personnes stagiaires, les personnes formatrices utiliseraient d'ailleurs des habiletés directives et non directives de mentorat liées à leur rôle afin de les soutenir émotionnellement et du point de vue de leur tâche (Mena et al., 2017; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen et Bergen, 2011).

1.6. Pertinence de la recherche

Puisque les nouvelles personnes enseignantes se sentiraient peu outillées pour leur entrée dans la profession et que le taux d'abandon est élevé chez les personnes enseignantes débutantes, il serait primordial de s'intéresser à la transition entre la FI et l'IP (Dufour et al., 2016).

À notre connaissance, aucune recherche n'a été réalisée spécifiquement en lien avec le développement de la CÉ chez des personnes stagiaires en FI réalisant leur baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Une recherche a, par contre, été réalisée avec des personnes stagiaires en enseignement du français et des sciences au secondaire afin de décrire leur CÉ (De Grandpré, 2019). Dans une autre étude, Hen et Sharabi-Nov (2014)

ont étudié l'apport de l'intelligence émotionnelle dans le programme de formation des personnes enseignantes du primaire en se concentrant davantage sur l'évolution de leur capacité d'empathie en salle de classe. Certaines recherches se sont également intéressées au développement de la CÉ chez les personnes enseignantes à travers différentes formes d'accompagnement, telles que l'accompagnement selon une approche socioconstructiviste ou le suivi parental auprès d'élèves à l'aide d'activités interactives-réflexives (Lafortune, 2005; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005; Lafranchise, 2010; Lafranchise et al., 2011). Afin de favoriser le développement de celle-ci dès la FI, les personnes stagiaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire devraient bénéficier d'un accompagnement, car la CÉ « [...] ne fait pas partie des référentiels de compétences, mais elle semble pourtant reliée de près au succès professionnel [...] » (Théorêt et Leroux, 2014, p. 142). En FI, cet accompagnement est réalisé par les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage. Il pourrait donc être pertinent de nous intéresser au développement de la CÉ d'une personne stagiaire selon le modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b) et aux habiletés mentales mobilisées par ses deux personnes formatrices en amont de l'IP.

1.7. Questions et objectifs de recherche

La question principale qui émane de cette mise en contexte est : « Quelles sont les perceptions d'une personne stagiaire finissante en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'égard du degré de développement des composantes de sa compétence émotionnelle en amont, au moment même et à l'issue de son dernier stage? ». Ensuite, il sera pertinent d'identifier : « Quelles sont les habiletés mentales et les compétences déployées par la personne enseignante associée et la personne superviseuse de stage en vue

d'accompagner et de soutenir le développement des huit composantes de sa compétence émotionnelle? ».

Les deux objectifs qui découlent de ces questions sont :

- 1) Décrire les perceptions d'une personne stagiaire finissante en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'égard du degré de développement des composantes de sa compétence émotionnelle et de l'évolution de celles-ci en amont, au moment même et à l'issue de son dernier stage.
- 2) Identifier les habiletés mentales et les compétences déployées par la personne enseignante associée et la personne superviseuse de stage en vue d'accompagner la personne stagiaire et de soutenir le développement des composantes de sa compétence émotionnelle.

À la lumière de cette problématique qui démontre l'importance pour les personnes stagiaires en FI de développer la CÉ et d'être accompagnées pour y arriver, le prochain chapitre traitera des concepts importants pour ancrer la présente recherche.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Les questions et les objectifs de cette recherche s'articulent autour des concepts suivants : la compétence émotionnelle (CÉ), les acteurs de la triade de stage (personnes stagiaires, personnes enseignantes associées, personnes superviseuses de stage), l'accompagnement, ainsi que les habiletés mentoriales et les compétences attendues de la part des personnes formatrices de stagiaires. Ces concepts seront définis, expliqués et conceptualisés dans ce chapitre.

2.1. Compétence émotionnelle

Dans le domaine de la psychologie, la CÉ découlerait de l'intelligence émotionnelle (Bar-On, 1997; Goleman, 1997; Salovey et Mayer, 1990). L'intelligence émotionnelle serait l'habileté à connaître, à comprendre, à intégrer, à exprimer et à réguler ses émotions, en plus de comprendre celles des autres (Gendron, 2009). Lorsqu'elle est centrée sur le bien-être (Bar-On, 1997), l'intelligence émotionnelle serait une intelligence mixte composée des traits de personnalité et d'habiletés cognitives. L'intelligence émotionnelle serait aussi une forme d'intelligence pure (Salovey et Mayer, 1990). En d'autres mots, Salovey et Mayer (1990) la considèrent comme une habileté cognitive. Cette intelligence pourrait même avoir une influence positive sur le succès professionnel (Goleman, 1997).

Le modèle d'intelligence émotionnelle de Cherniss et Goleman (2001) diffère des autres avec son approche par compétences. Leur modèle comporte quatre concepts : 1) la connaissance de soi, qui est la capacité à reconnaître et à comprendre ses propres émotions, 2) la maîtrise de soi, qui permet de contrôler ses émotions et ses impulsions, 3) la conscience

sociale, qui permet de détecter les émotions des autres et 4) la gestion des relations, qui est la capacité d'influencer les autres et de gérer des conflits.

Dans le domaine de l'éducation, le concept de CÉ intéresserait davantage les chercheurs que celui d'intelligence émotionnelle (Gendron, 2004). En effet, la CÉ ne serait pas un talent inné, mais reposerait davantage sur des habiletés et des capacités développées à travers différentes expériences de vie, car elle s'apprendrait et se développerait par la formation et l'autoréflexion (Gendron, 2009), c'est pourquoi nous avons choisi de retenir ce concept. La démarche liée au modèle de CÉ (Saarni, 1999a, 1999b) serait appropriée dans le contexte d'une recherche en éducation, car celui-ci s'inscrit bien dans une démarche d'accompagnement et favorise le développement de la CÉ chez les nouvelles personnes enseignantes (Lafranchise, 2010). Lafranchise et ses collègues, (2011) ont d'ailleurs utilisé le modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b) afin d'accompagner des personnes enseignantes durant l'insertion professionnelle (IP), selon une approche socioconstructiviste et dans une démarche en groupe de codéveloppement. Voici dans le tableau 1 une description des huit composantes de la CÉ de Saarni (1999a, 1999b) selon divers auteurs.

Tableau 1
Les huit composantes de la CÉ

Composante 1 Être conscient de ses émotions	Cette première composante amène la conscience d'une ou de plusieurs émotions vécues. L'individu peut alors observer ses réactions en lien avec celles-ci et constater leurs propriétés. Il se questionne également sur la durée pendant laquelle il vit ces émotions et sur leur profondeur (Saarni, 1999a).
Composante 2 L'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres	Cette deuxième composante consiste à être en mesure d'identifier les émotions des autres et à les interpréter. Elle n'implique pas de partager l'émotion de l'autre ni de s'investir de façon affective, il s'agit seulement d'inférences (Lafranchise et al., 2011).
Composante 3 L'habileté à verbaliser ses émotions	La troisième composante permet de symboliser ou de verbaliser ses émotions afin de mieux les définir et de se faire comprendre des autres (Théorêt et Leroux, 2014). À un niveau plus avancé, cette habileté permet de communiquer son expérience émotionnelle en tenant compte des circonstances et des différents rôles sociaux.
Composante 4 La capacité d'empathie	Cette quatrième composante est nécessaire dans les relations avec les autres. Elle permet de s'investir émotionnellement, de faire preuve d'empathie et de se laisser gagner par l'émotion de l'autre. Selon Thompson (2004), l'empathie ne consiste pas seulement à comprendre les expériences et les émotions de l'autre, mais à faire l'expérience de l'autre comme d'un sujet corporel et vivant comme soi-même.
Composante 5 L'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable	La cinquième composante repose sur le fait qu'une perception adéquate de l'émotion ressentie permet de choisir la réaction appropriée (Lafortune, 2005). Elle favorise les relations avec les autres, car elle suggère l'adaptation de l'expression émotionnelle selon la réaction anticipée chez ces derniers et les conséquences qu'elle pourrait avoir sur eux (De Grandpré, 2019).

Composante 6 La capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes	La sixième composante facilite le fait que l'émotion soit assumée et supportée durant une période de temps. Avec des stratégies d'autorégulation, elle cesse plus rapidement. Elle repose sur le fait d'être en mesure de composer avec des émotions désagréables, en tentant de diminuer l'intensité et la durée de ces émotions (Théorêt et Leroux, 2014).
Composante 7 La conscience de la communication émotionnelle dans les interactions	Cette septième composante permet à l'individu de gérer ses émotions et de les contrôler afin de produire une communication émotionnelle adéquate dans ses échanges (Lafranchise, 2010). La structure et la nature des relations influencent donc la façon dont les émotions seront communiquées (De Grandpré, 2019).
Composante 8 La capacité d'auto-efficacité émotionnelle	Cette huitième et dernière composante consiste en la mobilisation de toutes les composantes précédentes et est l'acceptation de ses expériences émotives passées et le développement d'un sentiment d'auto-efficacité. Elle suggère que l'auto-efficacité émotionnelle permet de se sentir plus en contrôle de son expérience émotionnelle, en ne craignant pas les difficultés (Lafranchise et al., 2011). Autrement dit, si les expériences passées ont été positives en ce qui concerne la gestion des émotions dans différents contextes, la confiance en soi sera plus grande dans l'avenir.

En contexte d'accompagnement, il importerait de donner autant d'importance à l'expérience émotionnelle des autres qu'à la sienne, car cela permettrait d'offrir un soutien adéquat (Gendron, 2009). Les personnes accompagnatrices devraient d'abord développer elles-mêmes leur CÉ afin de porter un regard métacognitif sur les émotions vécues dans une démarche d'accompagnement (Lafortune et al., 2005). Dans le processus complexe d'accompagnement, il existe une dimension affective « [...] qui suppose un regard sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe et sur les perceptions des interactions des membres d'un groupe. » (Lafortune et al., 2005, p. 90).

Puisque le modèle de Saarni (1999a, 1999b) se développe plus aisément lors d'interactions sociales, il s'inscrit parfaitement dans un contexte d'accompagnement qui favorise l'acquisition de nouvelles connaissances par la stagiaire dans sa prise en compte des huit composantes de sa CÉ (Lafranchise, 2010). Ce modèle est clair et il permet facilement d'établir des liens entre les réalités vécues en milieu scolaire et la signification de chacune des composantes de celui-ci. Dans le cadre théorique de la présente recherche, il donne la possibilité aux trois acteurs du stage de décrire leurs perceptions (analyses personnelles) et leurs observations à l'égard du degré de développement des composantes de la CÉ de la personne stagiaire durant son dernier stage. La mise en évidence de ces perceptions et de ces observations offre un portrait plus complet de l'évolution de cette compétence chez elle.

2.2. Acteurs de la triade de stage

Considérant la place importante des diverses personnes impliquées dans la triade de stage et, par le fait même dans cette étude, nous jugeons essentiel de prendre le temps de décrire les particularités et les rôles que jouent chacun de ces acteurs. Ainsi, nous nous attarderons d'abord aux personnes stagiaires, aux personnes enseignantes associées, puis enfin aux personnes superviseuses de stage.

2.2.1. Personnes stagiaires

Les personnes stagiaires seraient les principales actrices de leur formation et la qualité de leur engagement dans la formation pratique, comme l'appropriation de leurs objectifs de stage, déterminerait le succès et la portée de leur expérience (MELS, 2008). Les personnes stagiaires en développement vivraient plusieurs activités d'apprentissage et de formation durant leurs stages (MELS, 2008). Elles se prépareraient à leur IP en participant à

la vie de l'école et en se familiarisant aux diverses conditions du travail enseignant (MELS, 2008). Elles auraient le besoin d'être accompagnées, mais elles apporteraient également un niveau de dynamisme dans un milieu scolaire et elles permettraient aux personnes enseignantes associées de découvrir des approches pédagogiques novatrices (Gervais et Desrosiers, 2005; MELS, 2008). Durant leurs stages, elles développeraient plusieurs habiletés pédagogiques qui ont des impacts sur l'apprentissage des élèves (Boudreau, 2001).

Lors des stages, les personnes stagiaires seraient amenées à réaliser plusieurs tâches obligatoires, comme la planification d'activités, la gestion de cas particuliers ou encore la participation à des projets scolaires (Goyette, 2018). Elles exerceraient généralement ces dernières avec enthousiasme, mais il reste qu'elles vivraient une pression interne de vouloir réussir leurs études et une pression externe de la part de leurs accompagnateurs qui observent les exigences à atteindre pour chacun des différents stages (Goyette, 2018). En effet, durant leurs stages, les personnes stagiaires adopteraient parfois des interventions proposées par leurs formateurs afin de réussir leur stage, sans y adhérer (Malo, 2010). Elles ne développeraient alors pas une compréhension approfondie de différents concepts d'apprentissage (Portelance et Caron, 2017).

Tel que mentionné précédemment, les stages de formation pratique constitueraient les moments les plus importants de la FI pour les personnes stagiaires (Boudreau, 2001; Leroux, Goyette et Malboeuf-Hurtubise, 2019; Mena et al., 2017). Durant ces stages, elles pourraient parfois vivre de la détresse psychologique et les personnes formatrices seraient alors essentielles afin de soutenir les personnes stagiaires en difficulté ou en situation de vulnérabilité, (Caires et al., 2012; Leroux et al., 2019).

Il est important de noter que les stagiaires du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont en très forte majorité des jeunes femmes encore en construction identitaire, alors que d'autres sont des femmes qui, effectuant un retour aux études, conjuguent plusieurs responsabilités qui peuvent les rendre plus ou moins vulnérables aux aléas de l'IP.

2.2.2. Personnes enseignantes associées

Les personnes enseignantes associées auraient la responsabilité d'encadrer et de guider les stagiaires de façon respectueuse, en les laissant découvrir leur propre style et en leur permettant de développer des capacités réflexives (MELS, 2008). Desbiens, Borges et Spallanzi (2009) mentionnent que les personnes enseignantes associées seraient très importantes aux yeux des personnes stagiaires, car le travail qu'elles exercent auprès d'elles pourrait les influencer dans leurs échecs ou leurs réussites. Les personnes enseignantes associées exercent le rôle d'accompagnatrices auprès des personnes stagiaires et elles devraient utiliser des pratiques d'encadrement cohérentes avec celui-ci (Caron et Portelance, 2012). Le rôle des personnes enseignantes associées est de préparer les personnes stagiaires à la réalité du travail et d'agir à la manière de modèles et de guides, qui encouragent, écoutent, conseillent et soutiennent les apprenties dans leur projet de devenir des enseignantes (Desbiens et al., 2009; Monfette et Grenier 2014). Lors des stages, les personnes stagiaires demeureraient les premières responsables de leurs apprentissages, mais les personnes enseignantes associées qui les accompagnent joueraient elles aussi un rôle primordial dans leur développement professionnel (Portelance, 2010). Selon Portelance (2009), elles auraient le rôle le plus important dans la formation pratique en raison de tous leurs apprentissages

réalisés sur le terrain. Elles devraient comprendre les objectifs de formation, ainsi que le rôle de chaque actrice de la triade composée de la personne superviseure universitaire, de la personne stagiaire et d'elles-mêmes (Caron et Portelance, 2012; Rivard, Beaulieu Caspani, Lainey, Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009). Puisque les personnes stagiaires doivent réaliser environ 700 heures de stage durant leur baccalauréat, elles passeraient une bonne période de temps avec leurs personnes enseignantes associées (Portelance, 2010; Rivard et al., 2009). Les personnes enseignantes associées seraient un soutien au développement des compétences professionnelles des personnes stagiaires, car elles les amèneraient à donner un sens aux savoirs enseignés et à ajuster leur pratique aux caractéristiques des situations qui se présentent à elles (Portelance, 2009). Dans le développement de celles-ci, le soutien des personnes enseignants associés devraient permettre aux personnes stagiaires de mobiliser leurs ressources et d'établir des liens entre les savoirs d'actions et les savoirs scientifiques (Portelance, 2010).

2.2.3. Personnes superviseures de stage

Dans l'équipe de personnes accompagnatrices, on retrouve également les personnes superviseures de stage. Elles proviennent du milieu universitaire et ont la responsabilité de soutenir, d'encadrer, puis d'évaluer les personnes stagiaires (MELS, 2008). En tant que représentantes d'un établissement universitaire, les personnes superviseures de stage occuperaient le rôle de médiatrices entre les institutions et les acteurs du stage, puis constitueraient des personnes ressources pour les personnes enseignantes associées (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Elles complèteraient le regard de la personne enseignante associée par une vision extérieure et elles auraient le mandat

d'accompagner et d'évaluer les personnes stagiaires (Pharand et Boudreault, 2011). Pharand et Boudreault (2011) soutiennent également que les personnes superviseuses de stage devraient communiquer et collaborer avec les personnes stagiaires, afin de les aider à réfléchir sur leurs actions pédagogiques. Outre l'animation d'échanges entre leurs personnes stagiaires, les personnes superviseuses de stages occuperaient des rôles semblables à ceux des personnes enseignantes associées, tels que l'observation, le soutien, l'évaluation et l'offre de rétroaction (Gervais, 2008). Selon Correa Molina et Gervais (2008), les personnes superviseuses de stage seraient des observatrices qui donnent de la rétroaction aux personnes stagiaires, qui les soutiennent et qui les évaluent. La rétroaction qu'offre les personnes superviseuses de stage permettrait une forme de complémentarité entre le milieu universitaire et le milieu scolaire (Lapointe et Guillemette, 2015). Les personnes superviseuses de stage serviraient de pont entre le milieu scolaire et l'université, ainsi qu'entre la personne enseignante associée et la personne stagiaire (Correa Molina et Gervais, 2008). Les fonctions des personnes superviseuses de stage consisteraient aussi à jouer le rôle de personne-ressource, de soutenir la personne enseignante associée et de tenter d'entretenir une relation avec elle (Gervais, 2008). Pour Gervais et Desrosiers (2005), les personnes superviseuses de stage devraient veiller à ce que la relation de la personne enseignante associée et de la personne stagiaire soit saine. Elles faciliteraient les échanges de la triade et contribueraient à régler les conflits qui peuvent survenir entre la personne enseignante associée et la personne stagiaire en les encourageant à adopter une attitude et un climat favorable à la bonne entente et au apprentissages (Gervais et Desrosiers, 2005).

Les personnes enseignantes associées et superviseuses de stage seraient en partie responsables de la formation des personnes stagiaires et pour ce faire, elles les

accompagneraient dans le développement de diverses compétences et habiletés durant leurs stages (MELS, 2008); nous examinerons à présent plus en détail en quoi consiste cet accompagnement.

2.3. Accompagnement

Pour Gagnon, Moulin et Eysermann (2011), le terme accompagnement s'est largement diffusé dans les dernières années afin de qualifier des pratiques d'intervention auprès de divers publics. Selon eux, l'accompagnement encourage l'autonomie. Loizon, Charvy et Cartierre (2013) croient, pour leur part, que l'« [...] accompagnement serait un révélateur du rapport au savoir du formateur confronté à l'épreuve de la professionnalisation » (p. 51).

Selon Paul (2009), l'accompagnement aurait une double dimension de relation et de cheminement. La dimension relationnelle serait la plus importante et la dimension opérationnelle viendrait ensuite. La coopération devrait donc guider l'action. Une personne ne pourrait être accompagnée que vers elle-même. Toujours selon Paul (2009), il faudrait donc fournir à l'interlocuteur les conditions requises afin de développer de nouvelles ressources et, à l'aide de son expérience, l'amener à devenir autonome et à faire des choix personnels. L'accompagnement ne serait pas une transmission de savoirs, mais bien une relation avec l'autre. L'accompagnement d'aujourd'hui serait doté d'une dimension formative et permettrait de s'interroger sur l'existence, tout en désirant s'actualiser dans la réalité sociale selon une démarche réflexive (Paul, 2009).

Selon Paul (2016), l'accompagnement consisterait à *être avec* et à *aller vers*. *Être avec* supposerait d'être disponible, présent, ouvert et attentif. L'accompagnant devrait aussi

aller vers l'accompagné, ce qui réfère à l'ouverture de l'accompagnant et à l'harmonie qu'il tente d'établir avec l'accompagné. La manière de cheminer de l'accompagnant se construirait avec l'accompagné à partir de ses motivations, de ses désirs et de ses aspirations. L'espace environnemental où l'accompagnement a lieu influencerait aussi la relation d'accompagnement (Paul, 2016). Le problème serait dans les dérives de l'accompagnement, comme dans le fait de refuser toute l'influence que l'on peut avoir sur l'autre, dans le renoncement à la consistance de sa présence aux côtés d'un autre, dans l'annulation pure et simple de l'autorité qui émane d'un ordre institué des places autant que dans l'effacement ou le brouillage des places, dans l'évitement de l'affrontement, etc. Alors, il faudrait accompagner jusqu'à la rencontre de celui qu'on accompagne avec lui-même (Paul, 2016).

Dans sa thèse portant sur l'insertion professionnelle, Vivegnis (2016) évoque que l'accompagnement pourrait être réalisé en tant que processus de soutien où la personne accompagnatrice chemine avec l'enseignant débutant en tenant compte de son rythme et de ses besoins. En fait, peu importe la posture adoptée, il faudrait toujours cheminer au rythme de la personne accompagnée et selon ses besoins (Paul, 2009). Il serait alors plus en mesure de comprendre les situations vécues par le nouvel enseignant et de lui proposer des pistes adaptées au contexte de la classe, de l'école et aux ressources disponibles. Il serait alors primordial que l'accompagnateur et l'accompagné aient une vision commune de l'accompagnement et qu'ils s'engagent tous deux dans le processus. Une discussion franche dès le départ traitant des objectifs, de la vision de l'accompagné et de l'approche d'accompagnement à privilégier permettrait de faciliter cet engagement (Vivegnis, 2016).

La notion de soutien est présente dans le concept d'accompagnement. En effet, selon Gold (1996), il existerait deux catégories de soutien : le soutien à l'enseignement et le soutien

psychologique. Le soutien à l'enseignement concernerait l'acquisition des connaissances, des habiletés et des stratégies nécessaires pour vivre la réussite en salle de classe et au sein de l'école. Le soutien psychologique servirait, pour sa part, à répondre aux besoins personnels des débutants, il s'agirait du soutien émotionnel, évaluatif et identitaire (Gold, 1996). Ces deux types de soutien rejoignent les habiletés mentales de soutien émotionnel et d'aide à la tâche dont Hennissen et ses collaborateurs (2011), ainsi que Mena et al. (2017) traitent dans leurs études et dont il sera question ci-après. Dans ce mémoire, il importe de préciser que l'opérationnalisation de l'accompagnement sera étudié par les habiletés mentales et les compétences attendues des personnes formatrices de stagiaires.

2.3.1. Mentorat

En IP, les nouvelles personnes enseignantes auraient un grand besoin d'accompagnement et le mentorat serait un dispositif régulièrement offert par les personnes enseignantes d'expérience afin de les soutenir (Boutet et Villemin, 2014; Leroux et Mukamurera, 2013;). Lorsqu'un accompagnement est réalisé sous la forme de mentorat, la personne accompagnatrice pourrait centrer ses interventions sur différents aspects émotionnels, didactiques et pédagogiques (Pellegrini, 2010). La nature d'un mentorat adéquat serait d'ailleurs basée sur une combinaison de soutien émotionnel et d'aide à la tâche (Hennissen et al., 2011; Mena et al., 2017). Ceci impliquerait que la personne accompagnatrice se concentrerait 1) sur la tâche à accomplir pour transmettre et discuter de ses observations avec la personne accompagnée, afin de prévoir des actions pour le futur et 2) sur la dimension interpersonnelle pour favoriser des discussions ouvertes et respectueuses (Hennissen et al., 2011; Mena et al., 2017).

Selon Pellegrini (2010), une personne accompagnatrice en éducation devrait soutenir les personnes étudiantes en FI et durant leur IP, afin de leur apprendre à enseigner et de leur permettre de développer leur identité professionnelle. Selon une tendance plus traditionnelle du mentorat, la personne étudiante devrait reproduire les pratiques de la personne accompagnatrice et l'accent serait placé sur la performance dans l'enseignement. La tendance plus actuelle et réflexive du mentorat amènerait la personne étudiante à construire et développer ses propres compétences professionnelles. La tendance traditionnelle et la tendance actuelle se complètent, car le mentorat permet une transmission de la culture de l'enseignement à la personne étudiante, tout en l'encourageant à construire et à s'appropriier des conceptions et des pratiques par le biais d'un processus réflexif. Pour Pellegrini (2010), tout modèle de mentorat devrait contenir les éléments suivants : 1) un soutien émotionnel et psychologique jumelé à un développement personnel et à une approche différenciée de la formation, 2) le développement de connaissances et de gestes professionnels à intégrer à un niveau de compétences professionnelles plus complexes, 3) le développement d'un regard critique et d'une capacité d'analyse de ses pratiques permettant une régulation et une construction active de ses compétences et 4) l'intégration et l'appropriation subjective des savoirs théoriques.

Pour Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau (2011), le mentorat contribuerait à créer des liens sociaux, à développer un sentiment d'appartenance avec le milieu ainsi qu'à s'approprier les informations importantes liées au milieu de travail. Le mentorat permettrait également aux nouvelles personnes enseignantes de construire leur identité professionnelle et de vivre une IP plus facile. Toujours selon ces chercheurs (2011), celles-ci pourraient aussi développer des apprentissages en lien avec leur identité, leur capacité d'adaptation, de même

qu'avec leur socialisation professionnelle et organisationnelle. Le mentorat favorise une relation interpersonnelle, de soutien, d'échanges et d'apprentissage entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée (Martineau et al., 2011). Ce type de relation pourrait facilement prendre place en contexte de stage entre une personne enseignante associée, une personne superviseure de stage, puis une personne stagiaire. Il est tout de même important de préciser que la FI implique l'aspect évaluatif qui n'existe pas, en principe, dans la relation mentorale en IP.

2.4. Habiletés mentales chez les personnes formatrices de stagiaires

Certains auteurs se sont intéressés au rôle du mentorat auprès des futures personnes enseignantes et aux habiletés mentales des personnes qui les accompagnent (Hennissen et al., 2008; 2011; Mena et al., 2017). Afin de comprendre les différentes habiletés mentales reliées aux rôles de personnes formatrices de stagiaires, Hennissen et ses collaborateurs (2008) ainsi que Mena et ses collègues (2017) ont utilisé le MERID model présenté à la figure 1.

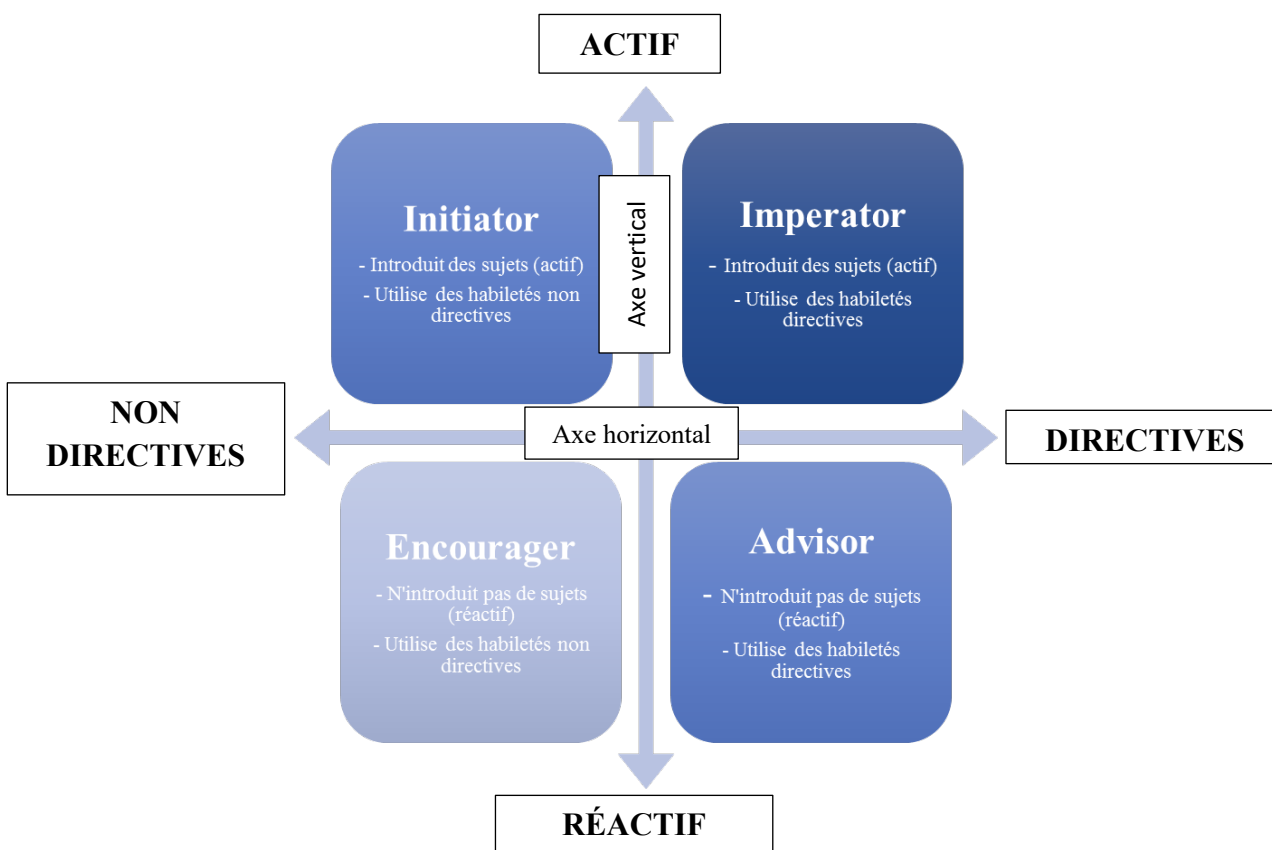


Figure 1. Le Merid model.
(Hennissen et al., 2008, p.177; 2011; Mena et al., 2017, p.49)
(Adapté par Leroux et al., 2018)

Ce modèle s'appuie sur deux dimensions indépendantes l'une de l'autre. L'axe vertical expose le degré d'initiative relatif à l'introduction des sujets dans le dialogue de mentorat et cette dimension a deux pôles : actif (le mentor introduit les sujets) et réactif (le mentoré introduit les sujets). Puis, l'axe horizontal représente le degré de directivité des personnes formatrices de stagiaires dans leurs interventions (Hennissen et al., 2008). Les habiletés directives seraient des actions ou des attitudes de la part des personnes formatrices de stagiaires qui peuvent être associées à l'autorité, au fait de diriger et d'informer, de critiquer, d'être instructives, d'être correctives ou de conseiller (Hennissen et al., 2008). Les

habiletés non directives seraient, pour leur part, des actions ou des attitudes associées au fait d'offrir un accompagnement réflexif, coopératif, de guider ou de susciter des réflexions chez les personnes stagiaires (Hennissen et al., 2008) (voir appendice A). La combinaison de ces deux dimensions se traduirait par quatre rôles différents des personnes formatrices de personnes stagiaires dans les dialogues de mentorat : 1) le rôle d'*initiator*, qui représenterait les personnes formatrices qui utilisent des habiletés mentales non directives et qui initient elles-mêmes les sujets de discussion 2) le rôle d'*imperator*, qui ferait référence aux sujets initiés par les personnes formatrices et qui emploie des habiletés mentales directives, 3) le rôle d'*encourager*, qui traiterait de sujets abordés par les personnes stagiaires et qui amènerait les personnes formatrices à utiliser des habiletés mentales non directives et 4) le rôle d'*advisor*, qui ferait allusion à des sujets abordés par les personnes stagiaires et qui favoriserait des habiletés mentales directives de la part des personnes formatrices.

Tel qu'abordé précédemment, Hennissen et al., (2011) auraient aussi constaté que les personnes stagiaires en éducation requièrent du soutien de la part de leurs personnes formatrices à deux points de vue. Elles auraient premièrement besoin d'obtenir un soutien émotionnel, afin d'éprouver un sentiment de confiance et de se sentir appuyées par leurs personnes formatrices. Ce type de soutien inclurait des contacts fréquents avec elles, ce qui impliquerait une certaine disponibilité des personnes accompagnatrices. À travers ces contacts, les personnes stagiaires recevraient de l'empathie et du soutien positif. Ensuite, les personnes stagiaires éprouveraient le besoin d'obtenir du soutien en lien avec les tâches enseignantes à exécuter. Ce type de soutien se traduirait par la rétroaction offerte par les personnes formatrices, dans les informations ou les conseils pratiques donnés à la personne

stagiaire, ainsi qu'à travers les questionnements émis par les personnes formatrices auprès des personnes stagiaires.

Le soutien émotionnel offert par les personnes formatrices de stagiaires pourrait se présenter sous la forme d'habiletés directives et non directives de mentorat (Hennissen et al., 2008; 2011; Mena et al., 2017) (voir appendice A). En lien avec les habiletés directives de mentorat, le soutien émotionnel se trouverait dans le fait de donner de l'information en lien avec une ou des émotions aux personnes stagiaires ou encore de leur donner une opinion positive sur elles-mêmes ou leurs actions (Hennissen et al., 2011). En ce qui concerne les habiletés non directives de mentorat, le soutien émotionnel serait visible dans un comportement attentif de la part des personnes formatrices de stagiaires, comme dans le fait de faire preuve d'écoute active. Toujours selon Hennissen et al. (2011), ce soutien émotionnel s'exprimerait également dans le fait de résumer le contenu des propos et des émotions des personnes stagiaires. Une autre habileté non directive serait de faire preuve d'un comportement attentif auprès de ces dernières.

Le mentorat étant une approche d'accompagnement privilégiée en FI et en IP (Pellegrini, 2010), nous avons déterminé qu'il serait cohérent avec les visées de la FI d'identifier les habiletés mentoraes utilisées par la personne enseignante associée et la personne superviseure de stage durant le stage. Les habiletés directives et non directives de mentorat (Hennissen et al., 2008; 2011; Mena et al., 2017) facilement identifiables et directement liées au soutien émotionnel nous permettrons de répondre au deuxième objectif de cette recherche.

2.5. Compétences attendues de la part des personnes formatrices de stagiaire

En plus de ces habiletés mentales, les personnes formatrices de stagiaires doivent mobiliser certaines compétences. Portelance et al. (2008) ont élaboré un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires qui poursuit deux objectifs. Le premier est d'arrimer la formation des personnes enseignantes associées et des personnes superviseurs de stage aux orientations de la FI en enseignement. Le second est d'harmoniser les programmes de formations offertes par les universités du Québec aux formateurs de personnes stagiaires.

Selon ce cadre de référence, cinq catégories de compétences seraient attendues de la part des personnes enseignantes associées lors de leur accompagnement avec les personnes stagiaires (Portelance et al., 2008) : 1) la compétence relative au développement de l'identité professionnelle de la personne stagiaire, 2) les compétences relatives au développement des compétences professionnelles de la personne stagiaire, 3) la compétence relative à la pratique réflexive de la personne stagiaire 4) la compétence relative aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec la personne stagiaire et 5) la compétence relative à la collaboration en vue d'une formation cohérente de la personne stagiaire. Le tableau 2 présente toutes ces catégories de compétences. Les compétences qui ont été retenues pour la présente recherche sont indiquées en gras, car elles complètent de façon cohérente les habiletés mentales directives et non directives présentées précédemment, en lien avec la CÉ.

Tableau 2

Les compétences de la personne enseignante associée

Compétences de la personne enseignante associée	Développement et mise en œuvre des compétences
Développement de l'identité professionnelle du stagiaire <i>Soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.</i>	La personne enseignante associée encourage la personne stagiaire à maîtriser un bon niveau de langue à l'oral et à l'écrit. Elle facilite son intégration dans toutes les sphères de l'école. Elle est ouverte aux idées de la personne stagiaire et l'encourage à construire son identité de future personne enseignante.
Développement des compétences professionnelles du stagiaire <i>Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.</i> <i>Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.</i>	La personne enseignante associée tient compte du développement des compétences professionnelles de la personne stagiaire. Elle émet des commentaires et pose des questions à la personne stagiaire afin de la guider dans le développement de ces compétences. La personne enseignante associée est ouverte aux changements en éducation et appuie la personne stagiaire dans les intentions et les méthodes pédagogiques qu'elle choisit. Elle lui permet de mettre en relation les orientations actuelles en éducation avec celles qui existaient lors de sa scolarisation.
Pratique réflexive du stagiaire <i>Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.</i>	La personne enseignante associée aide la personne stagiaire à se questionner sur ses croyances, ses théories personnelles et ses pratiques d'enseignement. Elle l'invite à poser un regard critique sur sa pratique afin de mieux se connaître, de découvrir son style

	d'enseignement et de se forger une identité propre à son métier.
Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire <i>Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.</i>	La personne enseignante associée joue un rôle de mentor et est une source d'inspiration pour la personne stagiaire. Elle reconnaît la valeur des idées de la personne stagiaire, en évalue la pertinence, lui demande d'offrir ses opinions et de les appuyer par des arguments pertinents.
Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire <i>Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur.</i>	Afin de soutenir la personne stagiaire dans l'établissement de liens entre les savoirs théoriques et pratiques, la personne enseignante associée s'informe des contenus et des objectifs des cours universitaires déjà suivis par celle-ci. La personne enseignante associée collabore avec la personne superviseure de stage tout au long du stage en ayant pour objectif d'amener la personne stagiaire à atteindre ses objectifs officiels de formation.

(Portelance et al., 2008)

Pour leur part, les personnes superviseures de stage auraient également cinq catégories de compétences à exercer dans le cadre de leurs fonctions (Portelance et al., 2008) : 1) la compétence relative à une approche différenciée de la formation du stagiaire, 2) la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire, 3) la compétence relative à une approche intégrative de la formation du stagiaire, 4) les compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage et 5) les compétences relatives à la collaboration.

Le tableau 3 présente ces catégories de compétences pour les personnes superviseuses de stage. Celles qui sont mises en évidence en gras permettront de répondre au deuxième objectif de la recherche.

Tableau 3

Les compétences de la personne superviseure de stage

Compétences du superviseur de stage	Développement et mise en œuvre des compétences
Approche différenciée de la formation du stagiaire <i>Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire.</i>	La personne superviseure de stage adapte ses interventions et ses approches selon les particularités de la personne stagiaire et de la situation de formation. Elle l'amène à construire son identité de personne enseignante.
Développement des compétences professionnelles du stagiaire <i>Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.</i>	La personne superviseure de stage amène la personne stagiaire à planifier son enseignement, elle le soutient dans le développement de son jugement professionnel et lui propose des pistes d'amélioration en lien avec ses pratiques d'enseignement. Elle a un regard évaluatif complémentaire à celui de la personne enseignante associée. C'est à la personne superviseure de stage que revient la responsabilité de l'évaluation des apprentissages de la personne stagiaire.
Approche intégrative de la formation du stagiaire <i>Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels.</i>	La personne superviseure de stage adapte ses interventions aux connaissances de la personne stagiaire. À partir des savoir expérientiels nommés par celle-ci, la

<i>Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle.</i>	personnes superviseure de stage établit des liens avec des connaissances théoriques. La personne superviseure de stage encourage la personne stagiaire à innover dans sa pédagogie et à prendre des initiatives. Elle soutient la personne stagiaire afin qu'elle réalise une autoanalyse de ses actions professionnelles et qu'elle réfléchisse à des moyens de s'améliorer. Pour appuyer la personne stagiaire dans son attitude réflexive, la personne superviseure de stage doit elle-même maintenir un regard critique sur son agir professionnel.
Climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage <i>Entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect.</i> <i>Créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession.</i>	Puisque la personne superviseure de stage est perçue par la personne stagiaire comme une évaluatrice, elle fait preuve d'empathie et d'ouverture à son égard. Elle favorise l'expression des points de vue de la personne stagiaire, souligne ses réussites et l'aide à utiliser ses difficultés comme une occasion d'apprendre. La personne superviseure de stage favorise les échanges collectifs qui permettent, entre autres, des confrontations d'idées, des questionnements et des reconstructions de savoirs entre les personnes stagiaires.
Collaboration <i>Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade.</i>	La personne superviseure de stage exerce un certain leadership au sein de la triade de stage puisqu'elle représente l'établissement universitaire. Elle veille à ce que les interactions se déroulent dans un climat respectueux.

<i>Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire.</i>	La personne superviseure de stage collabore avec la personne enseignante associée en démontrant un intérêt pour son point de vue et travaille en cohérence avec elle pour le cheminement de la personne stagiaire.
<i>Développer avec l'enseignant associé un rapport de coformation.</i>	Au cours de ses échanges avec la personne enseignante associée, spécialiste du milieu de stage, la personne superviseure de stage aide sa collaboratrice à mieux comprendre les notions théoriques étudiées par la personne stagiaire à l'université.

(Portelance et al., 2008)

En conclusion, l'approfondissement des concepts de CÉ, d'acteurs de la triade de stage (personnes stagiaires, personnes enseignantes associées, personnes superviseures de stage), d'accompagnement, puis d'habiletés mentorale et de compétences attendues de la part des personnes formatrices de stagiaires permet d'orienter les choix méthodologiques de la recherche qui seront présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Dans la prochaine section, tous les choix méthodologiques qui ont été réalisés pour la recherche seront exposés. Il sera donc question de l'orientation épistémologique, de l'approche méthodologique, des participants, des frontières de l'étude de cas, des instruments et des modalités de collecte de données, de la démarche et du déroulement de la recherche, des stratégies d'analyse, des critères de rigueur de la recherche, du contexte du cas, ainsi que des limites méthodologiques de la recherche.

3.1. Orientation épistémologique de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans l'approche interprétative/qualitative, car elle cherche à comprendre le sens que la personne stagiaire finissante a donné à l'évolution du degré de développement, selon sa perspective, des huit composantes de sa compétence émotionnelle (CÉ) durant son stage (objectif 1) (Savoie-Zajc, 2011). Elle est également exploratoire, car elle repose sur un sujet peu documenté dans ce contexte. Elle tente aussi d'identifier les habiletés mentales et les compétences qui ont été déployées par l'enseignante associée et le superviseur de stage en vue d'accompagner et de soutenir le développement des huit composantes de la CÉ chez la stagiaire finissante (objectif 2). Les perceptions de l'enseignante associée et du superviseur de stage ont aussi permis d'obtenir des perspectives différentes et complémentaires à celle de la stagiaire. Dans cette recherche, nous avons voulu obtenir une idée assez juste de la réalité qui a été vécue par les participants et des interactions qui ont été établies entre eux, ainsi qu'avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2011). Afin de

répondre aux deux objectifs de la recherche, différents moyens de collecte de données ont été privilégiés.

3.2. Approche méthodologique

La méthode retenue pour le présent projet a été l'étude de cas. Selon Mucchielli (1996), l'étude de cas permet de rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes en lien avec un système social empreint de ses propres dynamiques. L'étude de cas est une méthode de recherche flexible et elle permet d'analyser un ou plusieurs cas de façon approfondie (Karsenti et Demers, 2011). De plus, elle se prête particulièrement bien aux objets de recherches qui ne peuvent être extirpés des contextes systémiques dans lesquels ils évoluent, comme l'enseignement (Karsenti et Demers, 2011). Pour cette recherche, la position épistémologique de Stake (1995) a été retenue, car nous avons tenté de découvrir, de décrire et d'obtenir une profonde compréhension de la raison et de la manière dont le degré de développement de la personne stagiaire finissante a évolué selon sa perspective. Ce cas a été retenu pour son côté informatif, car il comportait des caractéristiques propres et communes suscitant l'intérêt (Stake, 1995). En effet, « l'étude d'un cas individuel se distingue par le poids accordé à l'interprétation et à la particularité du cas étudié » (Karsenti et Demers, 2011, p. 233). Dans le cadre de cette recherche, un cas unique et représentatif composé de la stagiaire finissante, de son enseignante associée et de son superviseur de stage a été étudié. Dans le contexte du stage, il a permis d'offrir le point de vue des trois membres de la triade et de d'identifier les habiletés mentales et les compétences des deux personnes accompagnatrices qui ont favorisé le développement des huit composantes de la CÉ chez la

stagiaire. Selon Altet (2002), il importe d'ailleurs de prendre en compte les explications et les interprétations qu'offrent les personnes participantes à leurs actions durant une recherche.

3.3. Participants

Afin de mieux comprendre le degré de développement de la stagiaire, l'échantillon de cette recherche a impliqué les trois acteurs qu'on retrouve dans toute triade de stage, définis à l'intérieur du cadre théorique, c'est-à-dire une stagiaire finissante en éducation préscolaire, son enseignante associée, ainsi que son superviseur de stage. L'échantillon limité a permis de faire état de la situation particulière, prise dans son contexte et à l'analyser pour comprendre comment le degré de développement de la stagiaire a évolué en lien avec les huit composantes de la CÉ au cours de son stage (Fortin et Gagnon, 2016). Nadot (2003) indique que les nouvelles enseignantes s'expriment régulièrement sur l'écart entre les pratiques attendues et les pratiques vécues. Il semblait alors pertinent de questionner la stagiaire et ses deux formateurs sur le degré de développement des huit composantes de sa CÉ, presque à l'issue de la formation initiale (FI) et avant sa période d'insertion professionnelle (IP). De plus, il fut intéressant de découvrir les perceptions de la stagiaire en lien avec l'accompagnement qu'elle a reçu de la part de ses deux formateurs qui provenaient des milieux scolaire (l'enseignante associée) et universitaire (le superviseur de stage). Leurs points de vue respectifs concernant leurs habiletés mentales et leurs compétences de formateurs ont permis d'approfondir ce portrait.

Pour le recrutement des participants, une présentation du projet de recherche a été réalisée dans un cours de séminaire de stage dans une université du Québec en milieu urbain. Le tableau 4 suivant a été présenté à toutes les stagiaires finissantes, il a été conçu de façon

à bien résumer les huit composantes de la CÉ avec des exemples clairs de ces dernières en contexte scolaire.

Tableau 4
Exemples concrets pour les huit composantes de la CÉ

Composante 1 La conscience de ses émotions	<i>Je me rends compte que je me sens irritée en plein milieu d'un cours : en entrant dans cette émotion, je note qu'elle est assez intense, mon ton de voix s'est durci, je regarde méchamment deux élèves qui niaient, dès que j'explique plus de trois ou quatre minutes...et je remarque que cette émotion m'habite encore après le cours.</i>
Composante 2 L'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres	<i>Quand je fais des reproches durs à un élève, je me demande ce qu'il doit se dire sur moi et sur notre relation, je me demande ce qu'il doit penser de lui-même, j'essaie de voir si mes remarques peuvent l'avoir blessé.</i>
Composante 3 L'habileté à verbaliser ses émotions	<i>Je suis très irrité, je sens cet envahissement qui me prend la tête et le corps, c'est de la colère; c'est-à-dire que j'ai une réaction involontaire de contre-attaque envers une situation qui m'apparaît agressive; ici, ce sont des élèves qui n'écoutent pas les explications que j'ai préparées pour eux et dont ils ont besoin pour réussir leur tâche.</i>
Composante 4 La capacité d'empathie	<i>Je demande à l'élève de me dire ce qu'il pense de mes reproches et j'écoute son sentiment d'injustice ressentie, sans le faire mien et sans culpabiliser, mais plutôt comme une information qui m'aide à mieux comprendre la situation que nous vivons, ce que je lui exprime.</i>

Composante 5 L'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable	<i>Je trouve loufoque la manière puérile avec laquelle l'élève m'accuse d'être injuste, mais je ne manifeste aucune ironie, car cela gâcherait encore davantage notre relation et au contraire, je le remercie de s'être exprimé.</i>
Composante 6 La capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes	<i>Quand je me sens très en colère envers des élèves, j'évite durant une minute de leur faire face et de leur parler, en m'absorbant immédiatement dans une tâche cléricale (administrative, répétitive).</i>
Composante 7 La conscience de la communication émotionnelle dans les interactions	<i>Lorsque je sens que ma colère devient reconnaissable dans mon non-verbal, j'en tiens compte dans ma façon de parler, en adoucissant mon ton de voix, en diminuant le volume et en ralentissant mon débit.</i>
Composante 8 La capacité d'auto-efficacité émotionnelle	<i>Je reconnais que l'irruption des émotions est hors de mon contrôle, elles viennent et passent, et en acceptant de reconnaître ce que je ressens, je deviens de plus en plus habile à négocier avec elles.</i>

(Tirés de Théorêt et Leroux, 2014, p. 142-143)

Les stagiaires intéressées à participer au projet de recherche ont rempli un formulaire. Au préalable, il avait été déterminé que la stagiaire choisie pouvait être toute étudiante finissante en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Il importait, par contre, qu'elle ne représente pas un cas extrême ou un cas avec des troubles psychologiques ou psychiatriques. Voici des critères d'exclusion qui ont été appliqués afin de ne pas alourdir sa situation durant son dernier stage : 1) avoir un horaire trop chargé avec un emploi rémunéré (de 20 heures et plus par semaine) durant le stage, 2) être un parent monoparental, 3) être en reprise de son stage IV, 4) vivre des problèmes d'anxiété, 5) être en situation de dépression ou 5) bénéficier du soutien du SESH (Service aux étudiants en situation de

handicap). La lecture des questionnaires remplis par les stagiaires a permis d'établir que certaines d'entre-elles n'étaient pas en mesure de participer à la recherche. En effet, une stagiaire réalisait un stage en emploi et cette pratique était toute nouvelle pour son université; une stagiaire avait un trouble anxieux et prenait des antidépresseurs; puis une stagiaire était accompagnée d'un superviseur de stage avec un horaire trop chargé. Puisque le cas unique devait en être un de banalité et n'être ni singulier, ni exemplaire (Pedinielli et Fernandez, 2011), nous avons opté pour une stagiaire dans une commission scolaire de la région qui en représentait un. La responsable pédagogique des stages a ensuite été consultée, afin de valider 1) l'expérience suffisante (au moins cinq années) et 2) la participation régulière à de la formation continue du superviseur de stage et de l'enseignante associée lui ayant été assignés. Puisqu'ils respectaient les deux critères de sélection indiqués précédemment, ils ont été contactés afin de valider leur intérêt à participer à la recherche. La secrétaire générale de la commission scolaire et la direction d'établissement où la recherche a été menée ont offert leur autorisation pour la réalisation de celle-ci. De plus, l'accord des trois participants a été obtenu sous la forme d'un formulaire de consentement à la suite d'une rencontre pour établir un lien de confiance avec eux, avant la réalisation du premier entretien. Toutes ces étapes, ainsi que plusieurs documents exigés par notre université d'appartenance nous ont permis d'obtenir un certificat d'approbation éthique afin de procéder à cette recherche.

3.4. Frontières du cas

Selon Pepin (2017), un cas doit être: « [...] suffisamment circonscrit dans l'espace et dans le temps pour déterminer méthodologiquement les données qui devront être colligées. » (p.140). Au départ, n'importe quelle triade de stage du baccalauréat en éducation

préscolaire et en enseignement primaire aurait pu être étudiée dans le cadre de la recherche. Par contre, certaines conditions devaient être respectées afin d'en trouver une qui présentait des participants intéressés, prêts à offrir quelques heures de leur temps et qui étaient disponibles du début à la fin du stage, sans contraintes sortant de l'ordinaire. Les personnes participantes devaient également être ouvertes à lire et à comprendre le modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b), car ils étaient dès le départ sensibilisés au fait que le développement de celle-ci serait observé chez la stagiaire aux différentes étapes de son stage final.

Ensuite, nous avons décidé de choisir un cas unique à explorer (la triade), afin d'en étudier toutes les particularités et d'en apprendre davantage sur celui-ci (Stake, 1995). L'objectif a été de recueillir plusieurs types de données sur une période régulière de stage final (de septembre à décembre), afin de bien documenter le développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire durant celui-ci. De plus, nous avons identifié les habiletés de mentorat spécifiques de ses deux formateurs pour l'appuyer dans le développement de celles-ci.

3.5. Contexte particulier du cas

L'étude de cas s'est déroulée du mois de septembre au mois de décembre 2018. Les trois entretiens préstage ont eu lieu au mois de septembre et ont eu une durée entre vingt et cinquante minutes. Ensuite, la stagiaire finissante a rempli son journal de bord durant le stage. Elle l'a complété à 21 reprises du 24 septembre au 26 novembre 2018. De notre côté, nous avons indiqué des informations dans notre journal à sept reprises entre le 21 septembre et le 18 décembre 2018. Deux rencontres d'environ 30 minutes entre la stagiaire et son superviseur

de stage ont également eu lieu durant cette période. Au mois de décembre, les trois entretiens poststage ont été réalisés. Ils ont eu une durée d'environ 30 minutes chacun.

3.5.1. Contexte du milieu de stage

La stagiaire a effectué son stage dans une école primaire à aires ouvertes d'une région urbaine du Québec. De sa classe, elle avait donc accès à celle de sa collègue enseignante. Elle pouvait alors partager ses expériences avec celle-ci ou encore planifier le déroulement de certaines activités en collaboration.

Elle était accompagnée d'une enseignante associée ayant plus de vingt-cinq ans d'expérience accueillant chaque année une à deux stagiaires dans sa classe. Au début du stage, l'enseignante lui a remis un cartable avec plusieurs documents pertinents pour l'aider durant celui-ci. On y retrouvait entre autres les différentes politiques de l'école, la progression des apprentissages au préscolaire, le programme du préscolaire selon le MESSR, des exemples de gabarits pour prendre des notes évolutives, la politique pour effectuer des requêtes aux professionnels appropriés, ainsi que la description des cotes ministérielles pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Lors des premières semaines de stage, une importante tornade a touché la région où la stagiaire réalisait son stage. Cette tornade a créé beaucoup de dommages dans le secteur de son école. Plusieurs élèves de sa classe et de son école ont donc perdu leur logement, ainsi que tous leurs effets personnels. Les semaines suivant la tragédie, la stagiaire s'est donc impliquée au sein de l'école afin de venir en aide aux sinistrés. Elle a aussi dû offrir un soutien émotionnel aux élèves de sa classe qui avaient perdu leur chez-soi.

La stagiaire finissante a beaucoup apprécié les élèves de sa classe de stage. Elle se sentait bien dans l'environnement de sa classe et trouvait que les membres du personnel de l'école étaient gentils avec elle.

3.5.2. Contexte du milieu universitaire

Le superviseur de stage qui a accompagné la stagiaire finissante avait plusieurs années d'expérience dans ce rôle, ainsi que dans le domaine de l'éducation en général. En effet, avant de devenir superviseur de stage, il avait travaillé en tant que directeur d'école primaire.

Lors du stage de la stagiaire finissante, la population étudiante de son université a réalisé une grève afin de réclamer une rémunération durant leurs stages de formation en milieux pratiques. Lors de cette grève d'une journée, la stagiaire ne s'est pas présentée en classe. Par contre, elle a tout de même pris part à la rencontre de parents le soir même à son école de stage. Cette décision a eu un impact négatif sur sa relation avec la direction de l'école. En effet, cette dernière ne voulait pas que la stagiaire finissante se présente à la rencontre de parents, puisqu'elle avait décidé de ne pas se présenter en classe durant la journée de grève.

L'analyse du cas s'est appuyée sur deux entretiens individuels semi-dirigés avec les trois participants, sur deux rencontres postobservation durant le stage entre la personne stagiaire et le superviseur de stage, sur le journal de la chercheuse, ainsi que sur le journal de bord de la stagiaire. Les séminaires de stage, les rencontres du comité d'évaluation et toutes autres discussions entre les trois participants ont été exclus du cas.

3.6. Instruments de collecte de données

Dans cette recherche, nous avons tenté d'observer comment l'utilisation du modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b) a favorisé la compréhension du sens que la stagiaire finissante a donné à l'évolution de son degré de développement, selon sa perspective, en lien avec les huit composantes de la CÉ durant son stage. Afin de renforcer la validité de l'étude de cas, différentes méthodes de collecte de données ont été utilisées. Ces différentes méthodes ont permis de trianguler les données afin d'explorer différentes facettes du problème de recherche et de favoriser l'objectivation du sens produit durant cette collecte de données (Savoie-Zajc, 2011).

3.6.1. Entretiens semi-dirigés

L'entretien permet un temps d'échanges sur l'objet de recherche entre la personne participante et la personne chercheuse (Guay et Prud'homme, 2011). L'entretien semi-dirigé, plus précisément, présente des questions déjà formulées, mais en laisse émerger au besoin, selon les informations reçues de la part du participant (Guay et Prud'homme, 2011). Ce type d'entretien était pertinent pour notre collecte de données, puisqu'il a permis de couvrir les concepts importants de la recherche, tout en offrant la possibilité aux participants d'approfondir certaines idées.

Des entretiens semi-dirigés individuels ont eu lieu avant et après le stage avec les trois participants afin de répondre aux deux objectifs de recherche. En effet, ils ont permis de comprendre la signification donnée par la stagiaire concernant l'évolution de son degré de développement des huit composantes de sa CÉ durant son stage (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, ils ont permis aux trois participants de : « [...] mettre en mots des informations, des

pensées, des émotions (et) des conceptions [...] » concernant le développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire et les habiletés mentales utilisées par les deux formateurs (Guay et Prud'homme, 2011). Le protocole des entretiens réalisés avec les trois participants a été rédigé en respectant les huit composantes de la CÉ, les habiletés mentales des accompagnateurs et les compétences de ces derniers. Le protocole des entretiens a été établi avant le début de la collecte de données et a parfois été modifié selon les informations recueillies (voir appendices B, C, D et E). Un enregistrement sonore de tous les entretiens a été réalisé, dans le but de permettre leur retranscription intégrale.

3.6.2. Rencontres postobservation

Les rencontres postobservation prennent la forme d'évaluations formatives durant le stage, lorsque la personne superviseure de stage vient observer la personne stagiaire en classe (Département des sciences de l'éducation de l'UQO, 2018). Après cette observation, la personne superviseure de stage questionne la personne stagiaire afin de l'amener à expliciter ses pratiques, à autoévaluer son activité et à discuter de ses compétences professionnelles (Département des sciences de l'éducation de l'UQO, 2018). Un enregistrement sonore des deux rencontres postobservation entre la stagiaire et le superviseur de stage¹ a été fait afin de répondre au deuxième objectif de recherche en notant les habiletés mentales qui ont été employées par ce dernier. La stagiaire finissante a tenu à enregistrer les rencontres postobservation elle-même et à les transmettre ensuite par le biais de *WeTransfer*. L'enregistrement de ces rencontres a offert une idée globale de la conversation

¹ Ce superviseur de stage réalise les rencontres d'observation seul avec la stagiaire et non en triade.

et des pratiques d'accompagnement du superviseur de stage (Vivegnis, 2018). Notre absence a permis de ne pas influencer les réponses des participants ou de les mettre mal à l'aise.

3.6.3. Journaux de bord

Les journaux de bord ont ajouté des éléments d'information importants pour les deux objectifs de recherche. Selon Savoie-Zajc (2011), le journal de bord rempli trois fonctions : 1) il garde le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, 2) il lui offre un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et 3) il lui permet de consigner les informations qu'il juge pertinentes. De plus, il détaille la dynamique du milieu dans lequel s'est déroulé la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Dans notre journal, nous avons noté nos réflexions et nos observations et celles-ci ont complétées nos autres outils de collecte de données lors de l'analyse des données. La stagiaire finissante a également écrit dans un journal de bord afin d'y noter toutes ses réflexions et ses observations sans retenue tout au long de son dernier stage (voir appendices F et G pour les rubriques). Cette dernière a préféré ne pas utiliser le modèle proposé et a choisi d'écrire librement dans son journal, sans structure précise et aux moments qui lui convenaient. D'ailleurs, selon Guay et Prud'homme (2011), le journal de bord devrait être structuré selon les besoins et les goûts de la personne qui le rédige.

Le tableau 5 présente une synthèse des instruments de collecte de données en lien avec les deux objectifs de recherche.

Tableau 5

Associations entre les objectifs de recherche et les instruments de collecte de données

Objectifs de recherche	Instruments de collecte de données
1. Décrire les perceptions d'une stagiaire finissante en éducation préscolaire à l'égard du degré de développement des composantes de sa compétence émotionnelle et de l'évolution de celles-ci en amont, au moment même et à l'issue de son dernier stage.	- Entretiens semi-dirigés avec la stagiaire - Journaux de bord
2. Identifier les habiletés mentorales et les compétences déployées par l'enseignante associée et le superviseur de stage en vue d'accompagner la stagiaire et de soutenir le développement des composantes de sa compétence émotionnelle.	- Entretiens semi-dirigés avec les trois participants - Rencontres postobservation - Journaux de bord

3.7. Démarche et déroulement de recherche

Lors de la première étape de la collecte de données, un entretien semi-dirigé préstage a eu lieu avec la stagiaire finissante en septembre 2018. Avant de le débiter, un tableau-synthèse des huit composantes de la CÉ lui a été remis. Elle a ainsi pu poser des questions et obtenir des exemples concrets de ces dernières pour s'assurer de sa compréhension. Afin de créer un climat rassurant et motivant pour celle-ci, il lui a été indiqué que l'entretien avait pour objectif de lui permettre de se familiariser avec le modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b) et d'être consciente de son degré de développement des huit composantes de cette compétence. Un entretien semi-dirigé individuel a ensuite été réalisé avec les deux accompagnateurs afin d'obtenir leurs commentaires en lien avec l'accompagnement qu'ils désiraient mettre en œuvre auprès de la stagiaire pour tenter de l'aider au regard à développer les huit composantes de sa CÉ. Au moment de la deuxième étape de collecte de données, trois rencontres postobservation entre le superviseur de stage et la stagiaire finissante ont eu

lieu et un enregistrement sonore a été réalisé pour chacune d'elle. Aucun élément extérieur n'a alors pu diriger ou influencer les discussions entre ces deux participants. Il fut alors intéressant de découvrir les interventions du superviseur de stage, ainsi que les questions qu'il a posées à la stagiaire.

Lors de la dernière étape de collecte de données, un entretien semi-dirigé individuel a eu lieu avec les trois participants. Il a, entre autres, permis de découvrir l'évolution du degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante. Il a eu lieu en décembre, après le stage. Ainsi, la stagiaire s'est sentie à l'aise d'exprimer librement toutes ses idées, sans crainte d'influencer sa note finale. L'entretien avec les deux accompagnateurs a également permis d'identifier les habiletés mentales et les compétences que l'enseignante associée et le superviseur de stage rapportent avoir mobilisées à travers leur accompagnement.

Tout au long de la démarche de collecte de données, notre journal a été rempli afin d'y noter toutes nos actions, nos réflexions, nos interventions ou tout autre élément jugé pertinent d'être conservé. La stagiaire finissante a été invitée à faire de même dans son propre journal de bord.

3.8. Stratégies d'analyse

Sur le plan de l'analyse, les données de cette recherche ont été soumises à une analyse qualitative. Premièrement, la transcription intégrale des données a été réalisée, c'est-à-dire, des entretiens et des rencontres postobservation enregistrés en format audio, de manière à avoir conscience de toutes les données (Fortin et Gagnon, 2016). Les journaux de bord étaient déjà en version électronique. Ensuite, les données ont été révisées de façon

approfondie afin d'en évaluer l'étendue (Fortin et Gagnon, 2016). Puis, une stratégie de codage thématique mixte a été appliquée (Paillé et Muchielli, 2012), à partir de grilles de codage liées aux huit composantes de la CÉ, aux habiletés mentorales et aux compétences des deux accompagnateurs (voir appendice H). Dans ces grilles, les codes qui ont émergé des données sont indiqués en bleu. Pour coder les données, le logiciel *ATLAS.ti* a été utilisé, puis nous y avons enregistré tous les codes auxquels différentes couleurs ont été attribuées afin de pouvoir surligner les passages à coder. Ensuite, nous avons considéré chaque réponse des participants comme une unité de sens pour les entretiens (Fortin et Gagnon, 2016). Pour les rencontres postobservation, toutes les questions du superviseur ont été considérées comme des unités de sens, tout comme les réponses de la stagiaire. Pour les journaux de bord, les unités de sens ont été divisées selon les dates de rédaction de la stagiaire et de la chercheuse. À l'aide de la triangulation, il a été possible d'établir des conclusions en tentant d'offrir une signification adéquate aux données (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, une synthèse des résultats de recherche a été envoyée aux trois participants par courriel (Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2011). Deux des trois participants ont validé l'authenticité des résultats et ont pu constater que la recherche avait été réalisée avec et pour eux (Savoie-Zajc, 2011). Un contre codage a été effectué avec une étudiante à la maîtrise en éducation qui avait préalablement lu le cadre théorique et qui s'était appropriée les grilles de codage de cette recherche. À la suite de cinq essais de contrecodage d'extraits d'un entretien avec des accords à plus de 80%, elle a poursuivi son contre codage sur environ 45% du corpus de données. Elle a donc contre codé, avec des accords de 80% et plus, les deux entretiens avec la stagiaire finissante, ainsi que le premier entretien avec le superviseur de stage. Par la suite, tout le corpus de données a été soumis à des accords intra juges d'au moins 85%.

3.9. Critères de rigueur de la recherche

Pour Savoie-Zajc (2011), les critères méthodologiques reliés à la rigueur de la recherche sont : 1) la crédibilité, qui consiste à vérifier la plausibilité du phénomène étudié et qui s'appuie sur divers moyens de collecte de données, 2) la transférabilité, qui permet d'adapter les résultats de l'étude à d'autres contextes, 3) la fiabilité, qui porte sur la cohérence de l'étude et ses résultats et 4) la confirmation, qui traite du processus d'objectivation durant la recherche et après celle-ci. Dans cette recherche, la crédibilité a été assurée par le fait que la période de collecte de données a été réalisée durant toute la période du stage final de la stagiaire (Miles et Huberman, 2003). Le retour aux participants afin de valider leur reconnaissance de la réalité décrite dans la recherche a permis de répondre au critère de crédibilité (Savoie-Zajc, 2011). Le critère de la transférabilité a été pris en compte dans la description des participants et du contexte de la recherche. La fiabilité de la recherche a été assurée par le fait que la collecte de données a été réalisée d'après le modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b), selon les habiletés directives et non directives de mentorat pour le soutien émotionnel (Hennissen et al., 2008; 2011; Mena et al., 2017) et selon les compétences attendues des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses de stage (Portelance et al., 2008). La confirmation est présente dans la cohérence entre les résultats de recherche, ses objectifs et la méthode qui a été retenue pour la réaliser (Lafranchise, 2010). Enfin, la triangulation des données est associée au critère de confirmation (Savoie-Zajc, 2011).

Savoie-Zajc (2011) ajoute des critères de rigueur qui traduisent la dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste de la recherche interprétative/qualitative. Il s'agit des critères relationnels 1) d'équilibre, qui fait référence aux différentes constructions

et aux valeurs sous-jacentes qui sont communiquées par les participants, 2) d'authenticité ontologique, qui permet aux participants d'améliorer et d'élargir leur perception en lien avec les questions de recherche, 3) d'authenticité éducative, qui amène les points de vue de tous les participants, 4) d'authenticité catalytique, qui souhaite offrir des résultats énergisants pour les participants et 5) d'authenticité tactique, qui procure la possibilité aux participants d'agir sur leur réalité. L'équilibre de cette recherche est présent dans les différents moyens de collecte de données qui ont permis de faire état des points de vue de tous les participants. L'authenticité et la pertinence de cette recherche sont assurées par les objectifs qui ont été établis à partir d'un manque identifié à l'égard des connaissances scientifiques (Lafranchise, 2010). La collecte des données a aussi été réalisée à partir de différents instruments de collecte de données, et le retour aux participants afin de leur présenter les résultats de recherche a permis de réaliser la recherche avec et pour eux (Savoie-Zajc, 2011).

3.10. Limites méthodologiques

Lors de la collecte de données, il importe de spécifier que certaines limites méthodologiques sont apparues. En effet, les trois participants à la recherche ont pu interpréter les huit composantes de la CÉ selon leur compréhension personnelle, ce qui a pu engendrer certains biais. Un instrument plus objectif de l'évaluation de la CÉ, tel qu'un questionnaire validé, aurait alors pu être intéressant et pertinent.

De plus, puisque les rencontres postobservation ont été réalisées entre le superviseur de stage et la stagiaire exclusivement, les données n'ont pas concrètement offert un accès aux habiletés mentales et aux compétences mobilisées réellement par l'enseignante associée. Un enregistrement des rencontres postobservation entre l'enseignante associée et la stagiaire

aurait pu compléter adéquatement celles-ci. Les habiletés mentorales et les compétences de l'enseignante associée n'ont donc pu être interprétées qu'à partir des propos de cette dernière et de la stagiaire lors de leur dernier entretien, ainsi que dans le journal de bord de la stagiaire.

En somme, ce chapitre a permis de présenter tous les choix méthodologiques qui ont été appliqués pour cette recherche. Le prochain chapitre servira à présenter tous les résultats découlant des données collectées à l'automne 2018.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, une description de l'analyse des données sera réalisée. Celle-ci sera divisée selon les deux objectifs spécifiques de recherche, et ce, en suivant les trois périodes du stage, soit la période préstage, la période du stage et la période poststage.

4.1. Objectif 1

Le premier objectif de recherche était de décrire les perceptions de la stagiaire finissante en éducation préscolaire à l'égard du degré de développement des composantes de sa compétence émotionnelle (CÉ) et de l'évolution de celles-ci en amont, au moment même et à l'issue de son dernier stage.

4.1.1. Période préstage

En débutant son premier entretien individuel, la stagiaire a eu à répondre à quelques questions concernant sa conception de la CÉ.

L'une des premières questions de l'entretien a permis à la stagiaire de décrire une situation où des émotions ont émergé chez elle en période de stage. Elle a mentionné avoir vécu une expérience personnelle difficile sur le plan émotionnel lors de son troisième stage. Elle a décrit que lorsqu'elle arrivait en classe, elle tentait de repousser les émotions négatives vécues au sein de sa famille, afin de ne pas les laisser l'influencer dans son rôle d'enseignante. La stagiaire a également tenu à raconter une autre situation ayant provoqué des émotions négatives chez elle. À la fin de sa troisième année d'étude au baccalauréat, elle a obtenu un contrat en tant qu'enseignante ressource dans une autre école primaire. Le milieu a démontré

beaucoup de résistance à l'égard de ses services. De plus, les personnes enseignantes lui ont réservé un accueil assez froid lors de ses visites en classe :

Je n'ai jamais eu de genre : bon matin ou salut comment ça va ? Je n'ai jamais eu de conversations, sauf du genre : t'arrives quand et tu pars quand ? J'ai aussi eu droit à des « ah shit », j'avais oublié que tu venais.

Lors de ce premier entretien, lorsque la stagiaire a été questionnée sur sa définition de la CÉ, elle a répondu que c'était :

[...] être consciente de ses émotions, puis être aussi capable de les comprendre, ce qui n'est pas toujours facile. Comprendre ses émotions et être capable de mettre les mots sur ce qu'on ressent, que ce soit des émotions que l'on ressent ou que ce soit des émotions qu'une amie ou que l'entourage vit. Juste comprendre les émotions.

Pour la stagiaire, il a toujours été important de réaliser des activités avec les élèves de ses classes de stage afin de les amener à exprimer leurs émotions. Effectivement, lors de l'entretien elle a traité de différentes stratégies qu'elle proposait afin d'amener les enfants à mettre des mots sur leurs émotions ou encore de leur permettre de les réguler. De son côté, la stagiaire finissante n'a jamais trouvé facile de mettre des mots sur ses émotions et il était plus facile pour elle de le faire en milieu de travail qu'en contexte personnel.

4.1.1.1. Les composantes de la CÉ pour la stagiaire finissante

La figure 2 illustre la fréquence à laquelle la stagiaire finissante a traité de chacune des composantes de sa CÉ durant l'entretien préstage. Les occurrences ont été comptabilisées selon le nombre d'unité de sens où les codes associés à chacune des composantes de la CÉ sont apparus. Il est possible d'observer que la première composante a été très présente dans le discours de la stagiaire. Elle a avoué avoir plusieurs défis à relever en lien avec celle-ci :

Des fois je ne suis pas capable, je ressens quelque chose, mais je ne sais pas comment je me sens par rapport à ça. Alors, je suis capable d'en parler, d'avoir conscience qu'en ce moment je vis quelque chose, mais c'est de verbaliser ce que

je ressens ou d'aller chercher peut-être l'élément déclencheur... je n'en suis pas capable, c'est encore à développer.

Elle a aussi soulevé que le fait de composer avec des émotions désagréables et de les réguler

(sixième composante) serait un défi pour elle durant son stage :

[...] être capable de les évacuer ces émotions-là. Me dire : regarde, j'ai vécu une situation stressante, mais c'est fini, je dois aller marcher, prendre l'air, évacuer mes émotions, puis aussi peut-être les garder un certain temps quand ce n'est pas le moment. S'il arrive quelque chose, par exemple, sur l'heure du dîner, 5 minutes avant que les élèves entrent, il faut que je sois capable de dire : hey ça sonne dans 5 minutes reprends-toi, parce que les élèves n'ont pas à vivre comment tu te sens.

Ensuite, la septième composante a beaucoup fait partie du discours de la stagiaire, car elle a indiqué qu'elle ne se permettrait jamais d'être totalement transparente par rapport à ses émotions avec son enseignante associée, de peur que cette ouverture de sa part puisse faire dégringoler sa note de stage. Il est important ici de noter qu'au moment de la collecte de données, les stages étaient évalués avec la notation littérale (A, B, C, D, E) à l'université concernée.

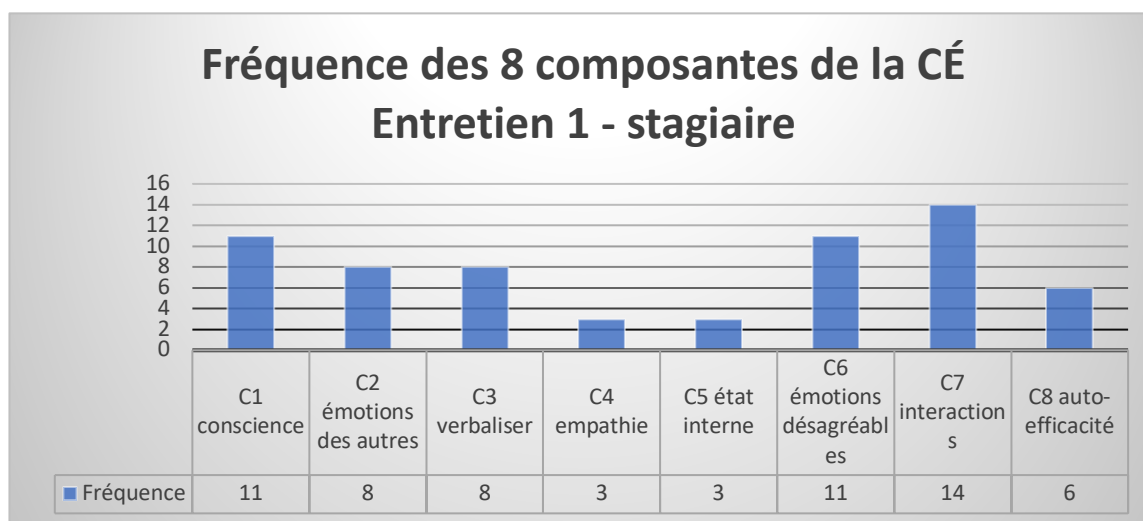


Figure 2. Fréquence des huit composantes de la CÉ (entretien pré-stage avec la stagiaire).

4.1.1.2. Niveau de développement selon la stagiaire finissante

Lors du premier entretien, la stagiaire finissante a aussi été invitée à se situer par rapport à son niveau de développement de chacune des huit composantes de la CÉ sur une échelle d'un à dix, dix étant le plus développé. Le tableau 6 situé un peu plus bas présentera d'ailleurs l'évolution des huit composantes de sa CÉ. Elle devait également traiter des défis qu'elle croyait avoir à surmonter durant le stage pour chacune des composantes en plus des actions qu'elle désirait poser pour améliorer ces dernières. L'appendice I résume tous les propos de la stagiaire en lien avec les éléments mentionnés précédemment.

En somme, avant le stage, la stagiaire a jugé avoir un bon degré de développement pour les composantes deux, sept et huit. Pour les composantes une, trois, quatre et six, elle a jugé avoir encore à les développer. Du côté de la cinquième composante, elle a mentionné savoir qu'elle avait encore des défis à relever du point de vue personnel.

4.1.2. Période du stage

Lors du stage, les instruments de collecte de données suivants ont été utilisés afin de répondre au premier objectif de recherche : les trois rencontres postobservation entre la stagiaire finissante et le superviseur de stage, ainsi que le journal de bord de la stagiaire finissante.

La figure 3 illustre la fréquence à laquelle les huit composantes de la CÉ sont apparues durant le stage dans ces outils. Dans son journal de bord, la stagiaire a surtout utilisé l'écriture afin de verbaliser et de définir ses émotions (troisième composante), et ce, en lien avec une multitude de situations qu'elle a vécues au cours de son stage. Un soir, après une leçon donnée par son enseignante associée, elle a, par exemple, rédigé :

Je trouve difficile de reprendre ma place après elle. Je sais que ce n'est pas une compétition, mais j'ai l'impression que je dois faire mieux qu'elle lorsque je

retourne devant la classe et on dirait que je perds confiance en moi à chaque fois. Il m'est difficile de reprendre mon rythme après ces pauses. Dans ces moments, j'ai vraiment besoin que les élèves démontrent qu'ils m'apprécient. Je suis consciente que c'est "nono", mais lorsqu'on me démontre que l'on m'aime, je performe beaucoup mieux. Je crois que cela provient d'un manque de confiance en moi. C'est quelque chose que je dois définitivement travailler.

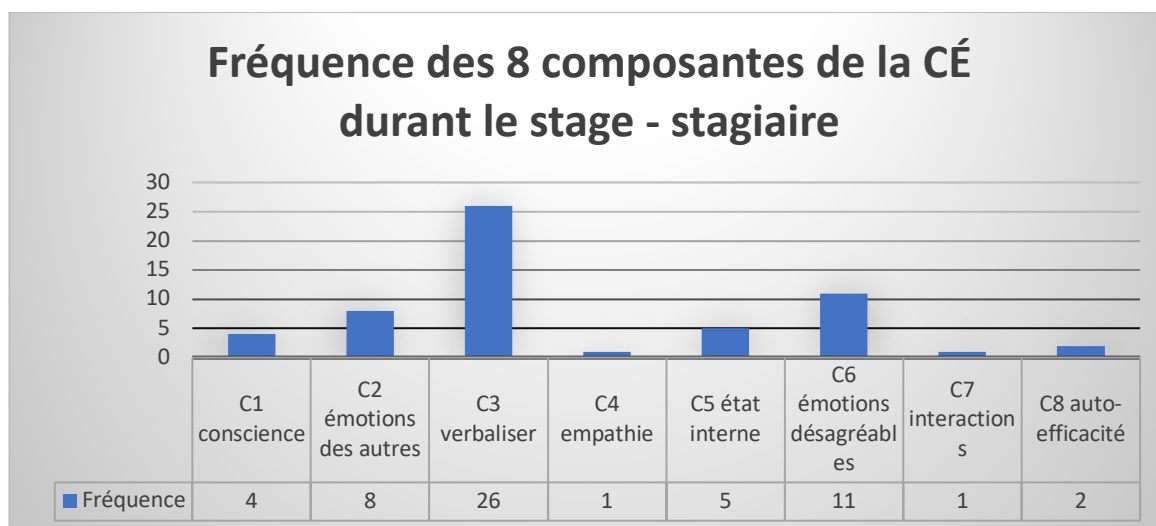


Figure 3. Fréquence des huit composantes de la CÉ (rencontres postobservation et journal de bord).

4.1.2.1. Rencontres postobservation

Lors des visites d'observation du superviseur, peu d'éléments de discussion postobservation concernaient la CÉ. À la suite de la première visite, la stagiaire finissante a tout de même été en mesure de verbaliser certaines de ses émotions (troisième composante) avec le superviseur de stage. Elle a mentionné avoir ressenti beaucoup de stress à l'idée qu'il vienne l'observer en classe. Elle a ajouté avoir eu à s'encourager et à se rassurer elle-même avant sa visite. De plus, la stagiaire a mentionné être épuisée par le début de son stage et trouver les tâches nombreuses au préscolaire.

Au moment de la deuxième rencontre, aucun élément de discussion n'a concerné la CÉ. À la troisième rencontre avec le superviseur de stage, la stagiaire s'est exprimée en lien avec une situation qui l'avait amenée à composer avec des émotions désagréables. En effet,

elle a mentionné ne pas avoir eu la chance de s'exprimer par rapport au retard d'une éducatrice dans sa classe de stage, alors qu'elle devait régulièrement travailler plusieurs minutes supplémentaires par jour à cause de cela. En effet, son enseignante associée lui a conseillé de rester discrète à ce propos.

4.1.2.3. Journal de bord de la stagiaire finissante

Dans son journal de bord, la stagiaire finissante a noté toutes ses expériences de stage liées à des émotions. L'appendice J présente une synthèse des écrits de la stagiaire en lien avec les huit composantes de sa CÉ. Il est possible de constater à la lecture de cet appendice que la stagiaire a inscrit des éléments se rapportant à toutes les composantes de sa CÉ dans son journal de bord. Les composantes trois et six sont celles pour lesquelles elle a rédigé le plus de contenu. Pour la troisième composante (l'habileté à verbaliser ses émotions), elle a exprimé à onze reprises des émotions vécues lors de journées de stage et ces dernières étaient très souvent négatives. À sept reprises, elle a également relaté des situations où elle a été en mesure de gérer des émotions désagréables (sixième composante) en s'accordant des pauses ou en se permettant de vivre des activités agréables. Les composantes quatre et sept ont été peu ou pas abordées, alors que lors de son entretien initial, la stagiaire avait jugé bien maîtriser la septième composante.

4.1.3. Période poststage

Après la fin du stage, un entretien individuel a eu lieu avec la stagiaire, l'enseignante associée et le superviseur de stage. Dans ces entretiens, il a été question du degré de développement des huit composantes de la CÉ chez la stagiaire, ainsi que de l'évolution de cette dernière.

4.1.3.1. Entretien poststage avec la stagiaire finissante

Lors du dernier entretien, la stagiaire devait à nouveau se situer par rapport à son degré de développement des huit composantes de sa CÉ sur une échelle d'un à dix, dix étant le plus développé. Elle devait également décrire les défis qu'elle avait surmontés en lien avec les différentes composantes, ainsi que les actions qu'elle avait posées pour améliorer son degré de développement de chacune d'elle. Il fut alors possible de constater l'évolution de ces composantes du début à la fin du stage (Tableau 6). Le point de vue des formateurs en lien avec le degré de développement des composantes de la CÉ sera abordé un peu plus loin.

Pour la majorité des composantes, telles que la première, la troisième, la quatrième, la sixième ainsi que la huitième, la stagiaire finissante a jugé avoir amélioré son degré de développement. En ce qui concerne la deuxième et la septième composante, elle a indiqué avoir régressé dans son niveau de développement. Pour la cinquième composante, la stagiaire s'est attribué un niveau de développement se situant à mi-chemin entre ceux qu'elle s'était octroyés en début de stage sur le plan personnel, puis sur le plan professionnel.

Tableau 6

Le degré de développement des huit composantes de sa CÉ selon la stagiaire finissante, l'enseignante associée et le superviseur de stage

Composantes	Degré de développement préstage selon la stagiaire	Degré de développement poststage selon la stagiaire	Degré de développement poststage selon l'enseignante associée	Degré de développement poststage selon le superviseur de stage
Composante 1 Conscience	5-6	8	7	8
Composante 2 Émotions des autres	9-10	8	7	7
Composante 3 Verbaliser	2-3	6-7	8	9
Composante 4 Empathie	Incertaine	9	6-7	Incapable de la situer
Composante 5 État interne/Expression observable	8-9 plan professionnel 4-5 plan personnel	6	9	7
Composante 6 Émotions désagréables	3	8-9	7	Incapable de la situer
Composante 7 Interactions	9-10 plan professionnel	8	7	8 avec les enfants
Composante 8 Auto-efficacité	7-8	9	7-8	7-8

Dans la figure 4, il est possible d'observer la fréquence à laquelle les huit composantes de la CÉ ont été relevées durant le dernier entretien de la stagiaire finissante. La deuxième composante de la CÉ est souvent apparue dans les réponses de la stagiaire, puisque celle-ci a confondu le fait d'avoir de l'empathie pour les autres (quatrième composante) avec le fait d'interpréter et d'identifier les émotions des autres. Par exemple, concernant sa capacité d'empathie, elle a indiqué :

Je trouve que j'ai une bonne empathie, puis je suis capable d'écouter mes élèves. Si un élève s'est senti bousculé, même si c'était accidentel de la part de l'autre élève, je vais prendre le temps d'écouter mon élève qui s'est senti bousculé puis de voir comment il se sent. Je suis bonne pour l'écoute, puis mes élèves vont facilement se confier à moi parce que j'ai toujours eu une bonne écoute, aussi je trouve que je suis bonne pour la capacité d'empathie.

La troisième composante étant toujours un défi pour la stagiaire, elle a de nouveau exprimé sa difficulté à mettre des mots sur ses émotions ou à les verbaliser : « Si je ne sais pas comment le verbaliser, si je ne sais pas ce que je vis, je vais juste bouter, je vais bouter dans ma vie de couple, puis dans ma vie professionnelle, je vais me refermer sur moi-même. » La sixième composante de la CÉ a été relevée plusieurs fois, puisque la stagiaire a raconté une situation difficile qu'elle a vécue avec l'un de ses élèves et qui est décrite plus bas.

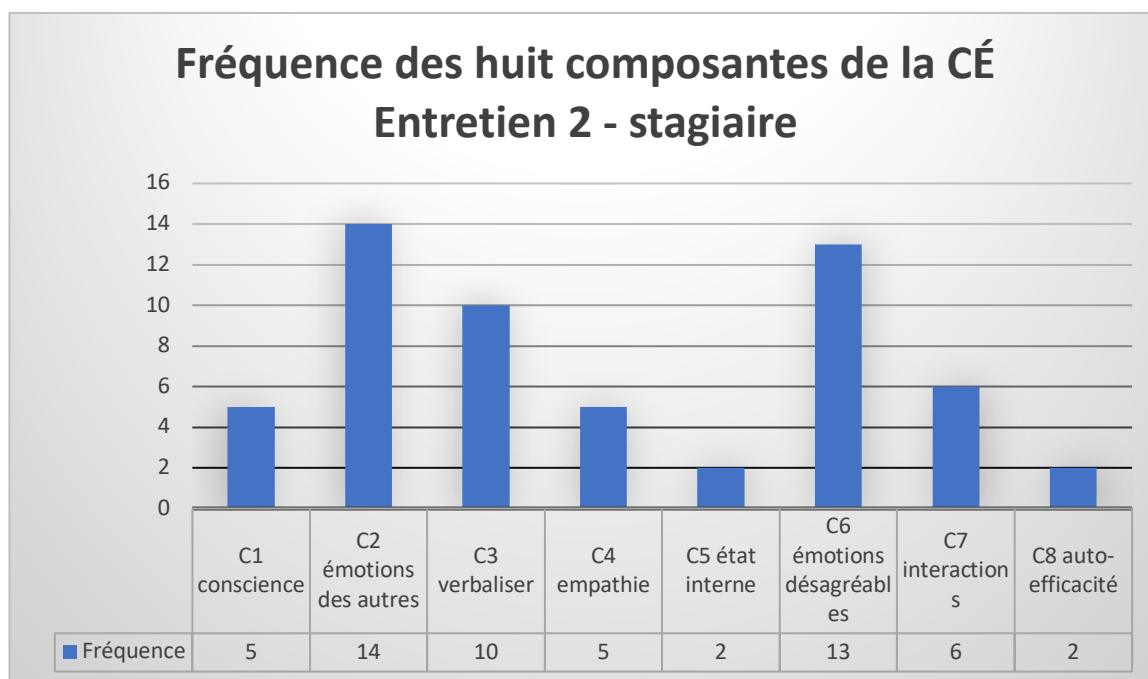


Figure 4. Fréquence des huit composantes de la CÉ (entretien poststage avec la stagiaire).

4.1.4. Entretiens poststage avec les accompagnateurs

Lors du dernier entretien, l'enseignante associée et le superviseur de stage ont eu à évaluer le degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante

selon leurs points de vue respectifs. Le tableau 6 illustre d'ailleurs le niveau de développement sur une échelle d'un à dix (dix étant le plus développé) de chacune des composantes selon les trois participants après la fin du stage. Pour les deux premières composantes, ainsi que pour la septième, il est possible d'observer que tous les participants ont situé la stagiaire sensiblement au même degré de développement. Pour les composantes quatre, six et huit, la stagiaire a évalué son degré de développement plus favorablement que ses accompagnateurs. Par contre, pour la troisième composante, le superviseur de stage a jugé plus favorablement le degré de développement de la stagiaire que les deux autres participantes à la recherche. Pour la cinquième composante, l'enseignante associée a accordé un degré de développement plus élevé que celui que la stagiaire s'est attribué et que celui que le superviseur de stage a offert.

L'appendice K présente les points de vue des trois participants à la recherche concernant le degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire. Dans celui-ci, il est possible de constater que les participants à la recherche ont confondu certaines composantes de la CÉ entre elles. Les nuances et/ou les ressemblances entre certaines composantes semblent avoir parfois influencé leurs constats ou leurs repères, principalement pour la première (la conscience de ses émotions) et la cinquième composantes (l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable), qu'ils ont eu de la difficulté à bien saisir. En effet, pour la première composante, l'enseignante associée a indiqué que la stagiaire devait faire attention à ne pas montrer ses émotions personnelles et négatives devant les enfants. Elle a donc réalisé un lien avec la sixième composante de la CÉ. Aussi, tel que mentionné plus haut, la stagiaire a confondu le fait d'avoir de l'empathie (quatrième composante) avec la capacité d'interpréter les émotions des autres (deuxième composante).

Pour la cinquième composante, la stagiaire a désigné qu'elle avait parfois eu de la difficulté à réguler ses émotions négatives (sixième composante), mais qu'elle était douée pour interpréter les émotions des autres (deuxième composante). L'enseignante associée a également traité de cette force chez la stagiaire, plutôt que d'aborder la cinquième composante. Le superviseur de stage a, de son côté, mentionné que la stagiaire lui verbalisait bien son stress lorsqu'il allait l'observer en classe (troisième composante). Pour la deuxième composante, la stagiaire a indiqué qu'elle était habile à identifier les émotions des autres, mais l'enseignante associée l'a trouvée centrée sur elle-même et le superviseur de stage concentrée sur ses tâches. Concernant la troisième composante, la stagiaire a indiqué que le fait d'écrire dans son journal de bord l'avait aidée à verbaliser ses émotions, mais son enseignante associée trouvait qu'elle devait beaucoup la questionner, alors que le superviseur de stage la trouvait habile sur ce point. En lien avec la quatrième composante, la stagiaire a mélangé la capacité d'empathie et celle d'écoute, puis l'enseignante associée l'a trouvée plus empathique avec les enfants qu'avec les adultes. Pour la sixième composante, la stagiaire s'est vue capable de réguler ses émotions, mais son enseignante associée a observé un stress démesuré de sa part lors d'une situation particulière et son superviseur de stage considérait qu'elle s'essouffait parfois lors de son enseignement. Concernant la septième composante, la stagiaire a indiqué qu'elle avait parfois eu de la difficulté à produire des communications émotionnelles adéquates avec son enseignante associée, alors que cette dernière a mentionné que la stagiaire était généralement en mesure de ne pas laisser ses émotions négatives prendre le dessus. En lien avec la huitième composante, les trois participants ont trouvé que la stagiaire faisait généralement preuve d'une bonne auto-efficacité émotionnelle.

Dans le prochain chapitre, nous reviendrons sur certains contrastes entre ce qui a été soulevé par la stagiaire et ce qui l'a été par ses accompagnateurs concernant l'accompagnement qui lui a été offert pour favoriser le développement des composantes de sa CÉ. À titre d'exemples, l'enseignante associée a jugé être un exemple de stabilité et d'expérience pour la stagiaire, alors que celle-ci l'a trouvée trop présente en classe. Du côté du superviseur de stage, il a mentionné aimer questionner la stagiaire pour l'amener à parler de ce qu'elle vivait. Par contre, celle-ci aurait voulu recevoir davantage de questions de sa part en lien avec la relation qu'elle entretenait avec son enseignante associée.

4.1.5. Synthèse de l'objectif 1

En début de stage, les composantes qui représentaient les plus grands défis selon la stagiaire étaient les composantes une, trois, quatre, cinq et six. En revanche, elle considérait avoir plus de facilité avec la deuxième, la septième et la huitième composantes. Durant son stage, elle a utilisé son journal de bord afin de décrire les situations qui ont fait émerger des émotions chez elle. Par le fait même, elle s'est appliquée à verbaliser ses émotions et a donc beaucoup travaillé la troisième composante de sa CÉ. Malgré son évolution, cette composante est restée un défi pour la stagiaire, puisqu'elle s'est accordé un degré de développement de 6-7 sur 10. Contrairement à elle, ses deux accompagnateurs ont jugé qu'elle était très habile afin de verbaliser ses émotions en lui accordant 8 et 9 sur 10. Du point de vue de la stagiaire, les autres composantes de sa CÉ qui ont le plus évolué durant son stage sont la première et la sixième. Par contre, selon l'enseignante associée et le superviseur de stage, elle s'épuisait rapidement émotionnellement et physiquement en situation d'enseignement (sixième composante).

Puisque toutes les données en lien avec le premier objectif de recherche ont été présentées, il sera maintenant question du second objectif de recherche.

4.2. Objectif 2

Le deuxième objectif de recherche consistait à identifier les habiletés mentales et les compétences déployées par l'enseignante associée et le superviseur de stage en vue d'accompagner la stagiaire et de soutenir le développement des composantes de sa CÉ. Moins de données ont été collectées par rapport à cet objectif que pour le premier. En effet, lors du premier entretien, les accompagnateurs ont survolé les habiletés mentales et les compétences qu'ils croyaient déjà posséder afin d'accompagner la stagiaire finissante dans le développement de sa CÉ. Ils ont également nommé quelques stratégies d'accompagnement qu'ils souhaitaient utiliser avec elle durant son stage. Au moment du stage, la stagiaire a peu abordé les habiletés mentales et les compétences attendues de la part de ses accompagnateurs dans son journal de bord. De plus, les rencontres postobservation enregistrées en format audio n'ont été réalisées qu'entre la stagiaire et le superviseur de stage. Peu d'informations ont alors pu être recueillies sur l'enseignante associée. Lors du dernier entretien individuel après le stage, les deux accompagnateurs ont rapidement évoqué les habiletés mentales et les compétences qu'ils croyaient avoir utilisées pour aider la stagiaire dans le développement de sa CÉ. Ensuite, ils ont énuméré certains éléments de leur accompagnement qu'ils ont jugé bénéfiques ou nuisibles pour le développement de sa CÉ. Il semblerait que malgré leur prise de conscience, dès le début du stage, du deuxième objectif de cette recherche, ils ont peu modifié leur façon habituelle d'accompagner une personne stagiaire.

Les résultats pour ce deuxième objectif seront également présentés selon les trois périodes du stage. Il sera d'abord question du type d'accompagnement que la stagiaire finissante souhaitait recevoir afin de l'aider dans le développement des composantes de sa CÉ avant de débiter son stage, de la définition personnelle de la CÉ de ses deux accompagnateurs, ainsi que des habiletés mentales et des compétences qu'ils croyaient pouvoir mobiliser pour aider la stagiaire dans le développement de sa CÉ. Le type d'accompagnement que la stagiaire a réellement obtenu durant le stage sera ensuite abordé. Finalement, il sera question du point de vue des deux accompagnateurs lors du deuxième entretien concernant leurs habiletés mentales et leurs compétences d'enseignante associée et de superviseur de stage.

4.2.1. Période préstage

Avant le début du stage, un entretien semi-dirigé individuel a eu lieu avec les trois participants. Ils ont alors été questionnés sur l'accompagnement souhaité (pour la stagiaire) ou prévu (pour les deux accompagnateurs) en vue de soutenir le développement de la CÉ de la stagiaire.

4.2.1.1. Entretien préstage avec la stagiaire finissante

Lors de son premier entretien, la stagiaire a été amenée à décrire le type d'accompagnement qu'elle souhaitait recevoir durant son stage, elle a débuté avec l'idée qu'elle aimerait que ses formateurs agissent avec elle comme des grands-parents le feraient avec leur petite fille. Étant très sensible et ayant peur de ne pas être à la hauteur, elle a mentionné qu'elle prenait très bien la critique constructive, mais que tout était dans la façon de le dire. Elle a précisé :

J'ai été élevée dans la méthode sandwich. Ma mère est enseignante, puis elle a étudié les émotions, l'estime de soi et tout ça. Pour elle, c'est important l'estime de soi des enfants, alors quand elle n'était pas contente de ce que j'avais fait, elle me disait du positif, du négatif, puis elle terminait avec du positif.

Pour terminer, elle a émis le souhait que ses accompagnateurs lui offrent de l'aide au besoin, parce qu'elle a avoué ne pas être aussi forte qu'elle le laissait paraître.

4.2.1.2. Entretien préstage avec l'enseignante associée

En début d'entretien, l'enseignante associée a été invitée à donner sa définition de la CÉ et à élaborer sur ce qu'elle représentait pour elle :

Il faut la reconnaître et savoir qu'elle fait partie de qui nous sommes. Quelque part, il faut apprendre à se connaître, à connaître où sont nos émotions, qu'est-ce qui fait que nos émotions vont déborder et puis avoir un contrôle en salle de classe sur nos émotions. Les enfants sont petits, ils sont nos élèves et nous sommes des professionnels. En classe, ce n'est pas la place pour laisser déborder nos émotions, il faut apprendre à les contrôler, apprendre à les voir avant qu'elles débordent, puis trouver des stratégies qui vont faire en sorte que ça n'arrivera pas [...]

Lors de son premier entretien, l'enseignante associée a aussi traité des habiletés qu'elle possédait déjà afin d'aider la stagiaire dans l'évolution de sa CÉ. Elle a, entre autres, mentionné qu'elle serait pour elle un exemple de stabilité et d'expérience, en plus de démontrer un contrôle de son groupe classe. Plus précisément, elle a avancé :

En gros, moi je connais les jeunes avant qu'elle arrive, j'ai une longueur d'avance sur elle. Je connais mes jeunes, je suis dans mon environnement, je connais mon matériel et je sais ce que j'ai à lui offrir. Si elle monte une leçon, moi je sais ce qu'on a dans le local de rangement qui peut l'aider, je connais mon programme, c'est ma routine et c'est ma classe. Je pense que pour une stagiaire, si elle sent que son enseignante associée est solide, puis qu'elle a du matériel et qu'elle est prête à le partager, quelque part ça doit la sécuriser. Alors je pense que quelque part, il faut la sécuriser, mais en même temps, il faut qu'on l'aide à prendre ses responsabilités face à ses émotions, il faut l'aider à y faire face.

L'enseignante associée a également traité des habiletés mentales et des compétences qu'elle pensait utiliser avec la stagiaire pour l'aider dans le développement de sa CÉ. L'histogramme de la figure 5 présente la fréquence où l'enseignante associée a indiqué vouloir utiliser des habiletés directives (HD) et non directives de mentorat (HND), en plus des compétences attendues selon son rôle (CEA). Il est possible de constater qu'à plusieurs reprises, l'enseignante associée a mentionné vouloir aider la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles. Par rapport à sa planification et son organisation, elle a donné un exemple de ce qu'elle pourrait lui dire :

C'est toi la professionnelle. C'est à toi de t'organiser pour que ton matériel soit prêt. Quand tu es prête, il n'y a pas de problème, tu n'as pas à les laisser là pendant que tu vas te préparer. C'est une leçon très importante à apprendre. Au niveau de l'organisation, toi tu vas savoir où tu t'en vas. Pour l'[improvisation], attends d'avoir un peu d'expérience.

L'enseignante associée a également mentionné qu'elle n'hésiterait pas à donner son opinion à la stagiaire si cette dernière avait besoin de prendre conscience de certaines de ses difficultés. Elle a précisé qu'elle aiderait la stagiaire à poser un regard critique sur ses leçons lorsque celles-ci tourneraient mal. De plus, elle a tenu à signaler qu'elle aimait travailler en collaboration et que c'était pour cette raison qu'elle accueillait une à deux stagiaires par année :

Je suis là pour t'appuyer. Si je prends une stagiaire, c'est parce que j'aime ça travailler à deux. Ce n'est pas juste pour t'évaluer, ça je peux m'en passer, c'est parce que j'aime ça travailler à deux c'est le fun une autre paire de mains dans la classe [...]

Elle a aussi révélé vouloir établir une relation de confiance avec la stagiaire afin que celle-ci ne croit pas que ses interventions auraient pour but de lui reprocher quoi que ce soit :

Non, je n'embarque pas parce que je t'en veux ou parce que tu as fait quelque chose de pas correct, c'est parce que j'ai vu ce que tu faisais et ça avait l'air

intéressant. On en a parlé, je t'ai aidée à monter ta leçon et ça me fait penser que j'ai quelque chose dans mon local de rangement qui pourrait être vraiment intéressant en ce moment et que tu aimerais expérimenter. C'est parce que je veux avoir du plaisir, je veux me joindre à vous puis avoir du plaisir.

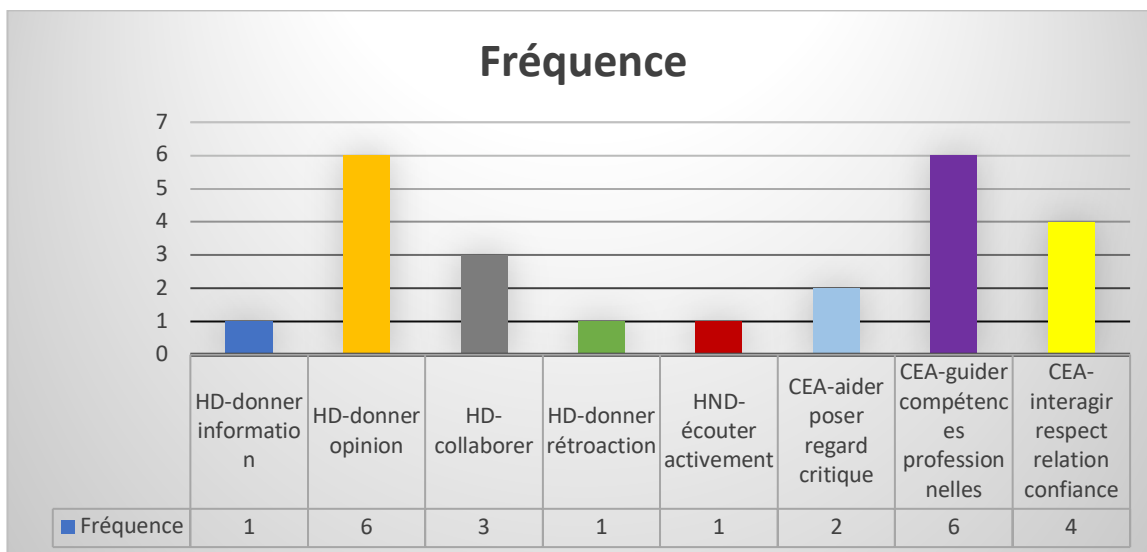


Figure 5. Fréquence des habiletés directives/non directives de mentorat et des compétences de l'enseignante associée (entretien pré-stage avec l'enseignante associée).

4.2.1.3. Entretien préstage avec le superviseur de stage

Le superviseur de stage a mentionné que dans son rôle, la CÉ jouait un rôle important dans la relation qu'il allait développer avec une stagiaire. En effet, pour qu'une stagiaire se sente à l'aise de parler de ses émotions, il fallait d'abord qu'il puisse établir une relation de confiance avec elle. Il a ajouté que :

[...] il y a toute la dimension de : est-ce que la stagiaire est à l'aise de s'ouvrir dans sa famille, avec ses proches? Si elle n'est pas à l'aise avec ses proches, ça va être difficile d'établir une relation avec des étrangers.

Lors de son premier entretien, le superviseur de stage devait réfléchir aux habiletés qu'il possédait déjà pour aider la stagiaire dans le développement de sa CÉ. Il a mentionné avoir une très bonne capacité d'écoute (HND-écouter). Il a aussi précisé qu'il faut :

[...] que tu tiennes compte de ses états d'âme. J'ai aussi la capacité de discerner que ce n'est pas juste se plaindre pour se plaindre, qu'il faut essayer de relativiser

les états d'âme dans lesquels la stagiaire se trouve. Il ne faut pas verser dans la complaisance lorsqu'une stagiaire te raconte des choses ou te dit des choses. Il ne faut pas en rajouter pour que le petit caillou devienne un rocher. Ça, j'ai une certaine capacité de ce côté-là. Parfois, il faut relativiser les écueils qui peuvent se poser dans le cheminement d'une étudiante (HD-relativiser_émotions).

4.2.2. Période du stage

Durant le stage, deux outils de collecte de données ont permis de découvrir les habiletés mentales et les compétences mobilisées par les deux personnes accompagnatrices, c'est-à-dire le journal de bord de la stagiaire et les rencontres postobservation.

4.2.2.1. Journal de bord de la stagiaire finissante

Durant son stage, la stagiaire a identifié une habileté mentale et des compétences que son enseignante associée a utilisées avec elle. Dans le tableau 7, une synthèse de celles-ci est réalisée en lien avec ses expériences de stage racontées dans son journal de bord.

Tableau 7

Synthèse des expériences de stage de la stagiaire liées aux habiletés mentales et aux compétences de l'enseignante associée

Habilité de mentorat et compétences de l'enseignante associée	Expériences de stages
HD-Collaborer (avec la stagiaire)	Dans son journal de bord, à la deuxième semaine de son stage, la stagiaire a écrit que la collaboration qu'elle vivait avec son enseignante associée lui enlevait beaucoup de stress.
CEA-Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle	Lors de sa deuxième semaine de stage, la stagiaire a écrit dans son journal de bord qu'elle appréciait la présence et la disponibilité de son enseignante associée.
CEA-Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique	Dans sa deuxième semaine de stage, la stagiaire a indiqué dans son journal de bord que son enseignante associée lui avait expliqué ses erreurs à la suite de sa première situation d'enseignement et qu'elle l'avait fait avec beaucoup de délicatesse.

4.2.2.2. Rencontres postobservation

Lors des rencontres postobservation, il a été possible de relever les habiletés de mentorat et les compétences que le superviseur de stage a utilisées dans son accompagnement avec la stagiaire (parfois utilisées conjointement). L'appendice L présente une synthèse de celles-ci et la figure 6 illustre la fréquence à laquelle le superviseur de stage les a utilisées. Il est possible d'observer que les habiletés mentales directives qu'il a le plus mobilisées ont été celles d'offrir de la rétroaction (toujours positive) et de donner une opinion positive à la stagiaire. Il a également questionné la stagiaire, l'a aidée à relativiser ses émotions, lui a offert de l'information pour l'appuyer dans la régulation de ses émotions, a utilisé l'humour pour l'aider à se détendre et a résumé ses propos pour mettre l'accent sur ses forces en tant que future enseignante. Du côté de ses compétences de superviseur de stage, il a beaucoup

guidé la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et il a misé sur le maintien de relations personnelles et professionnelles empreintes de respect.

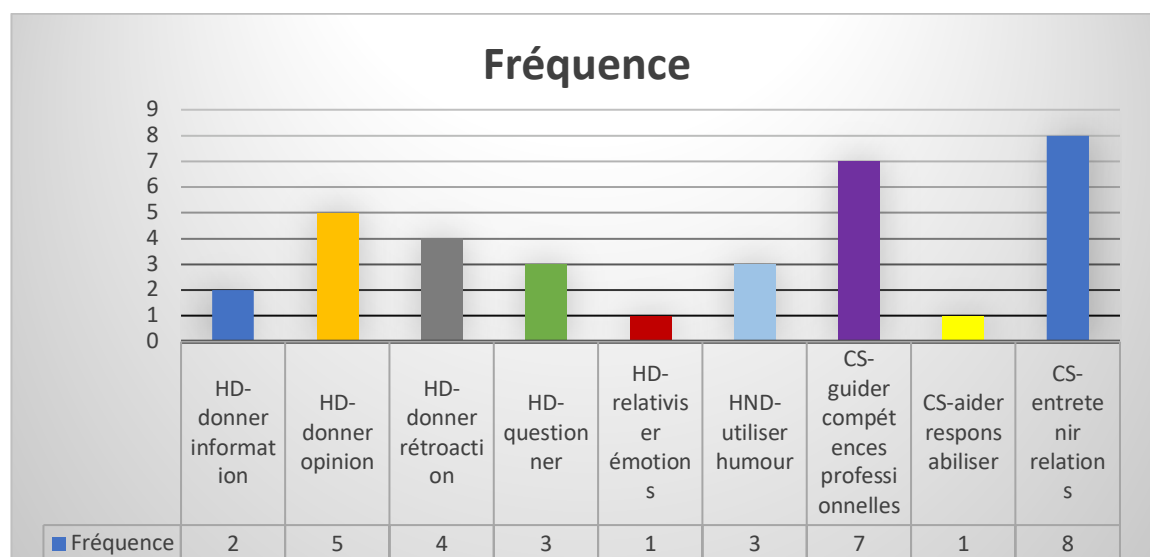


Figure 6. Fréquence des habiletés directives/non directives de mentorat et des compétences du superviseur de stage (rencontres postobservation).

4.2.3. Période poststage

Après le stage, des questions en lien avec les habiletés d'accompagnement des deux formateurs ont été posées aux trois participants.

4.2.3.1. Entretien poststage avec l'enseignante associée

Lors de son dernier entretien, l'enseignante associée a eu à indiquer les habiletés d'accompagnement qu'elle croyait avoir utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans le développement de sa CÉ. Elle a mentionné qu'elle avait été sécurisante pour la stagiaire en lui offrant tout son matériel et en l'appuyant pour l'évaluation des élèves. De plus, elle a ajouté que puisqu'elle avait reçu un grand nombre de stagiaires à travers les années, elle savait à quel moment elle devait intervenir pour l'empêcher de faire des erreurs. L'enseignante associée a aussi mentionné avoir offert beaucoup de rétroactions, et ce, à

plusieurs moments de la journée à la stagiaire puisqu'elle était souvent en classe avec elle.

La figure 7 présente la fréquence des habiletés mentales directives et non directives de mentorat ainsi que les compétences que l'enseignante associée a jugé avoir utilisées durant le stage avec la stagiaire.

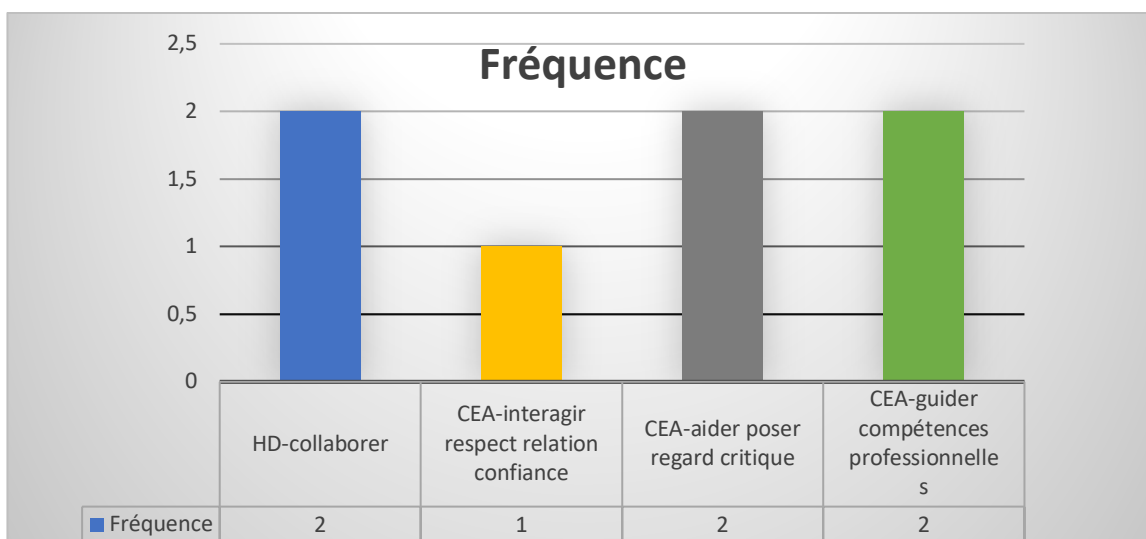


Figure 7. Fréquence des habiletés directives/non directives de mentorat et des compétences de l'enseignante associée (entretien poststage avec l'enseignante associée).

Ensuite, l'enseignante associée a traité des éléments de son accompagnement qui avaient pu nuire ou être perçus de façon négative par la stagiaire. Elle a mentionné qu'elle avait peut-être trop fourni de matériel à la stagiaire durant le stage, puisque celle-ci avait au départ comme objectif d'apporter des nouvelles idées de matériel en classe. Puis, afin de la guider dans le développement de ses habiletés interpersonnelles, l'enseignante associée a suggéré à sa stagiaire de toujours faire attention à ses propos concernant ses collègues. Elle lui a dit : « Attention, tu ne sais jamais quand tu auras besoin de quelqu'un dans l'école. » à la suite des commentaires négatifs de la stagiaire par rapport aux retards répétés de l'éducatrice du service de garde après les classes.

4.2.3.2. Entretien poststage avec le superviseur de stage

Au moment du dernier entretien, le superviseur de stage a été questionné par rapport aux habiletés mentales et aux compétences qu'il avait favorisées afin d'aider la stagiaire dans le développement de sa CÉ. Ensuite, il a eu à réfléchir à celles qui auraient pu nuire à ce développement.

Le superviseur de stage a traité du fait que sa méthode de fonctionnement était de questionner la stagiaire afin de l'amener à parler. En effet, il a précisé :

Dans le cas de cette stagiaire je n'ai pas eu à être direct, ça venait dans la conversation les choses que je lui suggérais. Elle avait une ouverture d'esprit qui me permettait de lui faire des suggestions pour gérer ses émotions et gérer ses interventions, ça venait naturellement.

Selon lui, la stagiaire lui donnait beaucoup d'informations, il était donc en mesure de la faire cheminer : « Les interventions que j'ai eu ont été positives, parce qu'au bout de la ligne, elle a amélioré son sort, elle a grandi, puis ce n'est plus la même fille qu'au début. » Il a aussi ajouté qu'il trouvait que la stagiaire avait acquis de la confiance en elle. Comme autre stratégie d'accompagnement, il a jugé que son côté humoristique avait aidé la stagiaire à dédramatiser certaines situations. Il a dit ne pas avoir utilisé d'habileté d'accompagnement qui aurait pu lui nuire, car selon lui :

Elle était toujours de bonne humeur, puis contente de me voir. Quand j'arrivais, elle était toujours souriante. Elle était quand même assez contente que je sois là, même si ça la stressait, parce que c'était énervant quand même d'être évaluée.

4.2.3.3. Entretien poststage avec la stagiaire finissante

Durant son dernier entretien, il a été demandé à la stagiaire de mentionner si elle avait été à l'aise d'aborder ses émotions durant le stage avec ses accompagnateurs. Celle-ci a répondu qu'elle avait traité presque exclusivement de ses émotions positives avec son enseignante associée, de peur que le fait d'aborder des émotions négatives puisse influencer sa note de stage. Avec son superviseur de stage, elle aurait souhaité parler des difficultés

vécues en stage et avec son enseignante associée, mais il ne lui posait des questions que sur ses émotions en lien avec ses situations d'enseignement. Elle a précisé : « Oui, il me disait comment ça va, mais il n'a pas été précis comme en me demandant : vis-tu des choses en stage dont tu aimerais me parler? »

Ensuite, la stagiaire finissante a eu à parler du type d'accompagnement qui avait été favorable au développement de sa CÉ, ainsi que du type d'accompagnement qui avait potentiellement été nuisible au développement de cette dernière. Par rapport à l'accompagnement reçu, la stagiaire a indiqué que son enseignante associée l'avait aidée dans le développement de ses compétences professionnelles, mais qu'elle n'avait pas été très encadrante par rapport aux émotions. Elle se souciait tout de même de son bien-être en lui suggérant, par exemple, de se reposer. L'enseignante associée mentionnait régulièrement à la stagiaire qu'il était important de mettre un masque devant les élèves, elle précisait que c'était important de vivre ses émotions, mais pas devant eux. La stagiaire jugeait que cette façon de voir les choses était adéquate pour certaines situations, car les élèves n'avaient pas à subir les émotions négatives vécues par leur personne enseignante. Par contre, elle considérait qu'à certains moments, ils avaient le droit de savoir que celle-ci vivait des émotions difficiles et qu'elle serait différente d'à l'habitude durant une certaine période de temps. Selon la stagiaire, son enseignante associée prenait aussi trop de place en classe. Elle était toujours présente et intervenait régulièrement auprès des élèves. En ce qui concerne le superviseur de stage, la stagiaire a eu peu d'éléments à soulever concernant son accompagnement lors de son dernier entretien. Elle a trouvé qu'il était très encadrant et présent. Par rapport à son accompagnement, elle a mentionné : « Il était un très bon superviseur, puis c'est vraiment mon préféré! »

4.3. Synthèse de l'objectif 2

Avant le début du stage, l'enseignante associée priorisait certaines habiletés mentales et compétences qu'elle souhaitait utiliser avec la stagiaire, comme le fait de l'accompagner dans le développement de ses compétences professionnelles, de lui donner son opinion et de l'informer, en plus de développer une relation de confiance avec elle. Durant le stage, il est apparu que l'enseignante associée a mobilisé deux compétences : 1) aider la stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique et 2) interagir avec la stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle. Elle a également misé sur la collaboration comme habileté directive de mentorat. En entretien poststage, l'enseignante associée a mentionné que pour aider la stagiaire dans le développement de sa CÉ, elle avait été, d'une part, sécurisante en offrant son matériel et en l'appuyant dans l'évaluation des élèves. D'autre part, elle a évoqué qu'elle lui avait offert peu de chance de créer du matériel et qu'elle l'avait conseillée en lien avec ses relations interpersonnelles professionnelles.

De son côté, avant le début du stage, le superviseur de stage a jugé que sa capacité d'écoute et son habileté à relativiser les émotions pourraient aider la stagiaire dans le développement de sa CÉ. Lors du stage, durant les rencontres postobservation, il a utilisé plusieurs compétences, habiletés directives et non directives de mentorat avec la stagiaire. En effet, il l'a questionné, lui a offert de la rétroaction, l'a aidée à relativiser ses émotions, lui a donné de l'information, ainsi que son opinion, a utilisé l'humour et a résumé ses propos. Il a aussi mis de l'avant les compétences liées à la supervision des stages suivantes : 1) il a guidé la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles, 2) il a aidé la stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle et 3) il a développé une

relation professionnelle et respectueuse avec elle. Après le stage, lorsque le superviseur de stage a eu à identifier les habiletés mentales et les compétences qu'il avait priorisées pour le développement de la CÉ de la stagiaire, il a indiqué avoir beaucoup questionné la stagiaire afin de l'amener à verbaliser ses émotions et avoir utilisé l'humour pour l'aider à dédramatiser certaines situations.

Avant le début du stage, la stagiaire souhaitait que ses formateurs agissent un peu comme des grands-parents le ferait, en plus de lui offrir des rétroactions constructives et de l'aide en cas de besoin. Durant le stage, dans son journal de bord, elle a noté plusieurs situations décrivant les habiletés mentales et les compétences que son enseignante associée a utilisées auprès d'elle. Les compétences qui ont le plus été mobilisées par sa formatrice sont celles associées au fait d'interagir avec elle de façon respectueuse et de l'aider à poser un regard critique sur sa pratique. De plus, elle a collaboré avec la stagiaire à plusieurs occasions (habileté directive de mentorat). Lors des rencontres postobservation, le superviseur de stage a exploité plusieurs habiletés mentales ou compétences. Il a plusieurs fois offert son opinion à la stagiaire (habileté directive de mentorat), l'a régulièrement guidée dans le développement de ses compétences professionnelles et a maintenu une relation respectueuse avec elle. En entretien poststage, la stagiaire a avoué n'avoir partagé que ses émotions positives avec son enseignante associée afin de ne pas influencer son résultat de stage. Avec son superviseur de stage, elle aurait souhaité traiter des difficultés vécues en salle de classe avec l'enseignante associée, mais n'a jamais osé initier ce sujet de discussion avec lui. Comme accompagnement favorable au développement de sa CÉ, elle a jugé que son enseignante associée s'était souciée de son bien-être et qu'elle lui avait appris à ne pas dévoiler ses émotions négatives devant les élèves. Elle a jugé que son superviseur de stage avait été

très présent et encadrant et que rien dans son accompagnement n'avait nui au développement de sa CÉ. Par contre, son enseignante associée était selon elle trop présente en classe et intervenait régulièrement lors de ses moments de prise en charge.

Bref, ce chapitre a permis de présenter les données recueillies à trois moments clés du stage, et ce, pour les deux objectifs de recherche. Le chapitre suivant permettra de discuter de ces derniers et de les mettre en dialogue avec les résultats obtenus dans d'autres recherches.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, la discussion en lien avec les résultats sera présentée selon les deux objectifs de recherche dont voici un rappel :

- 1) décrire les perceptions d'une stagiaire finissante en éducation préscolaire à l'égard du degré de développement des composantes de sa compétence émotionnelle et de l'évolution de celles-ci en amont, au moment même et à l'issue de son dernier stage.
- 2) identifier les habiletés mentales et les compétences déployées par l'enseignante associée et le superviseur de stage en vue d'accompagner la stagiaire et de soutenir le développement des composantes de sa compétence émotionnelle.

Dans la première partie, il sera question des huit composantes de la compétence émotionnelle (CÉ), du décalage entre l'évaluation de la stagiaire et celle de ses accompagnateurs par rapport à certaines composantes, ainsi que des constats qui émaneront directement des rapprochements ou des comparaisons établis entre les résultats de cette recherche et d'autres études pour chacune des huit composantes. Ces constats seront présentés sous la forme d'un tableau dans la synthèse de l'objectif 1, mais ils seront tout de même identifiés dans la section suivante selon la progression des composantes.

5.1. Composantes de la compétence émotionnelle

Pour débiter l'interprétation des données relatives au premier objectif, un dialogue entre les données recueillies pour la présente recherche et celles d'autres études sera réalisé pour les huit composantes de la CÉ.

5.1.1. Composante 1, la conscience de ses émotions

La stagiaire a considéré avoir beaucoup progressé pour la première composante de sa CÉ durant son stage et être devenue plus consciente de ses émotions ainsi que des situations suscitant des émotions chez elle. En effet, elle a précisé que le fait de prendre des moments d'arrêt lui a permis d'être davantage consciente des situations générant des émotions chez elle. Cette prise de conscience amènerait une personne à considérer ses émotions comme des informations importantes pour se comprendre elle-même et pour comprendre des situations liées à sa pratique (Saarni, 1999a). En plus de réfléchir à leurs émotions, il serait aussi bénéfique en formation initiale (FI) d'aider les personnes stagiaires à réfléchir à l'organisation de leurs situations d'enseignement en envisageant plusieurs scénarios alternatifs et variantes organisationnelles possibles (Vanderclayen et al., 2013) (c1-constat 1). Ceci pourrait contribuer à éviter des situations stressantes pour elles.

La stagiaire a précisé qu'elle avait souvent trouvé difficile d'identifier clairement l'émotion vécue. En effet, elle a mentionné avoir parfois confondu la colère, la tristesse et la rage. Elle a donc fait référence à des émotions négatives et celles-ci sont inévitables, mais pourraient être néfastes lorsqu'elles sont vécues en trop grande proportion par les personnes enseignantes (Théorêt et Leroux, 2014) (c1-constat 2). Certaines études ont révélé qu'en FI et en insertion professionnelle (IP), il serait plus fréquent pour les personnes stagiaires et les personnes enseignantes d'identifier et de ressentir des émotions négatives ou désagréables (De Grandpré, 2019; Lafranchise, 2010). En FI, on se concentrerait trop souvent sur les éléments déficitaires, pourtant, les émotions positives permettraient aux personnes enseignantes de ressentir beaucoup de bien-être dans leur travail au quotidien (Goyette, 2016).

5.1.2. Composante 2, l'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres

Lors de son dernier stage au préscolaire, la stagiaire a trouvé ardu d'interpréter les émotions des enfants de cinq ans, surtout lorsqu'ils manquaient de vocabulaire afin de les verbaliser. Elle remarquait les indices comportementaux de ces derniers, mais elle trouvait difficile d'identifier la source du problème. À l'opposé, les personnes stagiaires qui ont fait partie de la recherche de De Grandpré (2019) remarquaient peu les émotions chez leurs élèves et n'identifiaient que celles qui étaient liées au pilotage des situations d'enseignement (désintérêt, plaisir). Selon la stagiaire, ses difficultés d'interprétation étaient davantage liées au développement langagier des enfants de sa classe. Les nouvelles personnes enseignantes trouveraient généralement complexe d'interpréter les indices comportementaux chez les autres et de comprendre leurs manifestations émotionnelles (Fuller et Brown, 1975; Lafranchise, 2010). Puisque l'enfant, l'enseignant et le contexte social (par exemple, la classe) s'influenceraient mutuellement (Waajid et al., 2013) (c2-constat 1), la stagiaire aurait pu guider ses élèves dans l'expression de leurs émotions en servant elle-même d'exemple. Elle aurait pu nommer ces émotions, indiquer l'origine de ses dernières et les réactions qu'elles avaient suscitées chez elle (Pharand, 2013) (c2-constat 1). Afin de les guider sur une façon adéquate d'exprimer leurs émotions négatives, elle aurait entre autres pu les amener à :

- 1) apprendre à reconnaître les moments de perte de contrôle,
- 2) apprendre à connaître les sensations physiques ressenties,
- 3) prendre un temps d'arrêt pour éviter une explosion d'émotions négatives,
- 4) se retirer d'une situation ou respirer,
- 5) utiliser une balle antistress ou froisser une feuille,
- 6) se répéter des pensées calmantes et
- 7) utiliser l'humour pour dédramatiser une situation (Sirois et Perreault, 2013) (c2-constat 2).

Afin de comprendre les émotions de certains enfants, la stagiaire leur a posé plusieurs questions. Il serait d'ailleurs plus facile d'établir une relation plus personnelle, étroite et significative avec des élèves en les écoutant, en leur posant des questions et en initiant des rencontres avec eux (Dolev et Leshem, 2016) (c2-constat 3). En effet, le fait d'associer certaines réactions d'élèves à des émotions en validant ces dernières auprès d'eux permettrait à une personne enseignante de mieux les comprendre et d'établir une relation plus privilégiée avec eux (Pharand, 2013) (c2-constat 3).

5.1.3. Composante 3, l'habileté à verbaliser ses émotions

Malgré le fait que la stagiaire ait beaucoup travaillé la troisième composante de sa CÉ lors de son stage, car elle y faisait régulièrement référence dans son journal de bord, elle a avoué encore éprouver de la difficulté à verbaliser ses émotions et à trouver les bons mots pour les désigner. De Grandpré (2019) indique d'ailleurs que les personnes stagiaires en FI ne nommeraient pas toujours clairement les émotions vécues. Dans le même sens, Lafranchise (2010) révèle que les personnes enseignantes débutantes auraient de la difficulté à verbaliser leurs émotions et qu'elles devraient développer un vocabulaire émotionnel plus varié afin de parler de leurs expériences émotionnelles (c3-constat 1).

Lors de ses deux entretiens, la stagiaire a évoqué qu'elle ne verbalisait que quelques émotions avec son enseignante associée, mais qu'elle ne se laissait jamais allée complètement, puisqu'elle désirait obtenir une bonne note pour son stage. Ce désir de conformité se présenterait lorsqu'une personne stagiaire tente de se plier aux attentes de ses formateurs pour son évaluation (Malo, 2010). Idéalement, l'accompagnement (sous la forme de mentorat) devrait être distingué d'un mandat d'évaluation afin de contourner le désir de

conformité (Martineau et al., 2011). La modification de la notation littérale pour une notation succès/échec en stage pourrait potentiellement contribuer à atténuer ce désir de conformité, car les personnes stagiaires se donneraient alors le droit de réaliser des erreurs et de parler de leurs difficultés et de leurs problèmes en présence de leurs formateurs (Boutonnet, Leroux et Lapointe, 2019; Portelance et Caron, 2017) (c3-constat 2).

Selon les propos de la stagiaire, l'action d'écrire dans un journal de bord lui a permis de ne pas accumuler d'émotions malsaines et donc, de ne pas exploser comme elle le faisait dans le passé. En effet, lorsque les personnes enseignantes expriment leurs émotions, cela leur permettrait de ne pas se sentir affligées ou découragées par toutes les tâches qui sont liées à leur métier (Hen et Sharabi-Nov, 2014) (c3-constat 3). Pour les personnes stagiaires, « l'explicitation des émotions permet une prise de conscience de leur fonction d'enseignant et contribue de la sorte au développement professionnel » (Vandercleyen et al., 2012, p. 76).

5.1.4. Composante 4, la capacité d'empathie

Au début de son stage, la stagiaire disait être plus empathique envers les enfants que les adultes, mais elle associait alors souvent sa capacité d'écoute avec sa capacité d'empathie.

Durant le stage, son superviseur l'a décrite comme étant très concentrée sur ses tâches et moins sur les élèves. Les personnes enseignantes débutantes pourraient, effectivement être plus centrées sur elles-mêmes et sur leur enseignement, plutôt que sur les élèves et leurs apprentissages (Fuller et Brown, 1975; Lafranchise, 2010). Par contre, ce n'est pas toujours le cas, car certaines personnes stagiaires pourraient être très attentives aux apprentissages réalisés par les élèves de leur classe (Boudreau, 2001).

Après la fin de son stage, la stagiaire a avoué avoir trouvé difficile de prendre au sérieux tous les problèmes des enfants du préscolaire, mais avoir tenté le plus souvent possible de se mettre dans leur peau. Ceci témoigne d'une certaine maturité émotionnelle, car certaines personnes stagiaires pourraient pourtant éprouver de la difficulté à se mettre dans la peau de leurs élèves (De Grandpré, 2019).

La stagiaire a précisé qu'elle devait comprendre les émotions qu'ils ressentaient plutôt que d'essayer de les interpréter. En période d'IP, plusieurs personnes enseignantes tentent de développer une posture de compréhension envers leurs élèves afin de bien comprendre leurs émotions en fonction de leur réalité (Lafranchise, 2010) (c4-constat 1). En fait, l'expression (composante 3) et la régulation des émotions (composante 6) permettraient aux personnes enseignantes de faire davantage preuve d'empathie auprès de leurs élèves (Hen et Sharabi-Nov, 2014) (c4-constat 2).

5.1.5. Composante 5, l'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable

Contrairement aux personnes enseignantes ayant participé à la recherche de Lafranchise (2010), lorsqu'elle était fatiguée, la stagiaire finissante a parfois laissé paraître ses émotions désagréables, comme l'irritabilité ou la contrariété, qui se sont traduites par de l'impatience auprès de ses élèves et de son enseignante associée. Effectivement, dans la recherche de Lafranchise (2010), les personnes enseignantes auraient avoué parfois dissimuler une émotion désagréable en utilisant une réaction positive, comme le sourire. Par contre, plus la recherche a avancé, plus les personnes participantes auraient mentionné trouver difficile de dissimuler des émotions désagréables. Elles auraient donc dû apprendre

à donner plus d'importance à la gestion interne de leurs émotions, puisqu'elles ne pouvaient pas contrôler toutes les situations qui se présentaient à elles (Lafranchise, 2010) (c5-constat 1). Dans la recherche de De Grandpré (2019), la plupart des participants n'auraient pas laissé paraître les émotions négatives qu'ils ressentaient et contrôlaient celles-ci devant les élèves ou leur personne enseignante associée.

Afin de découvrir les émotions cachées derrière les comportements inhabituels de ses élèves, la stagiaire a utilisé la même stratégie que pour la deuxième composante, c'est-à-dire de leur poser plusieurs questions. Afin d'agir de manière appropriée à l'égard de ses élèves, une personne enseignante ne devrait pas laisser ses émotions désagréables déborder, elle devrait plutôt prendre le temps de comprendre les réactions des élèves et la source de leurs comportements (Saarni, 1999a) (c5-constat 2).

5.1.6. Composante 6, la capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes

Après son stage, la stagiaire finissante a fait référence à une situation où elle est intervenue lorsque l'un de ses élèves s'est sérieusement blessé. À la suite de cet accident, elle est retournée en classe enseigner et elle a précisé : « J'ai pu l'évacuer (la situation vécue) une demi-heure plus tard (lorsque les enfants ont quitté la classe), mais auparavant, je me suis juste régulée en me disant que ce n'était pas le moment », tout comme le lui avait enseigné son enseignante associée. Dans la recherche de Vandercleyen et al. (2012), lors de situations inconfortables, les personnes stagiaires auraient utilisé des stratégies d'évitement afin de diminuer l'impact des émotions négatives sur leur sécurité émotionnelle. En période d'IP, certaines personnes enseignantes se centreraient sur l'environnement, en s'éloignant par

exemple de l'élément suscitant une émotion ou en se rappelant à l'ordre en pensant à leur rôle et à leurs fonctions de personnes enseignantes (Lafranchise, 2010).

En revanche, ces émotions désagréables qui doivent être contenues seraient perturbatrices et pourraient engendrer du stress dans la profession enseignante (Pelletier, 2019). Les futures personnes enseignantes devraient donc développer des stratégies d'autorégulation des émotions négatives ou désagréables (Pelletier, 2019) (c6-constat 1). En effet, il importerait d'éviter l'accumulation d'émotions négatives, car une bonne régulation émotionnelle permettrait de favoriser la santé psychologique et le bien-être professionnel (Théorêt et Leroux, 2014). Lors de leur formation pratique, les personnes stagiaires pourraient apprendre à stimuler cette régulation émotionnelle en tentant différents exercices de bien-être (Leroux, 2019) (c6-constat 2). Le fait de les réguler en classe devant les élèves et de les faire participer au processus (en le modélisant) visant à exprimer adéquatement les émotions et à utiliser des stratégies adéquates pour se calmer pourrait rendre les personnes enseignantes et les élèves plus à l'aise et heureux (Zinsser et al., 2015) (c6-constat 3).

5.1.7. Composante 7, la conscience de la communication émotionnelle dans les interactions

En lien avec cette composante, la stagiaire a trouvé difficile de produire des messages positifs avec son enseignante associée lorsque celle-ci prenait trop de place en classe. En effet, puisque celle-ci était constamment présente et qu'elle commentait la façon de faire de la stagiaire, le ton de voix de cette dernière et même ses paroles ont parfois trahi son agacement. Dans le cas des personnes stagiaires de la recherche de De Grandpré (2019), certains participants auraient eux aussi établi un lien entre leur communication émotionnelle et la relation qu'ils entretenaient avec certaines personnes, dont leur personne enseignante

associée. Une personne stagiaire ne verbalisait d'ailleurs pas trop ses difficultés avec son accompagnatrice de peur que celle-ci la juge comme n'étant pas en contrôle de la classe.

La stagiaire a été attentive aux émotions qu'elle a ressenties avec son enseignante associée et c'est ainsi qu'elle a réalisé des liens entre celles-ci et sa façon d'interagir avec son accompagnatrice. Selon les résultats de recherche de Hen et Sharabi-Nov (2014), plus les personnes stagiaires auraient exploré leurs émotions en interagissant avec les autres, plus elles auraient réussi à renforcer leurs capacités émotionnelles et même à en développer de nouvelles (c7-constat 1).

5.1.8. Composante 8, la capacité d'auto-efficacité émotionnelle

Tout comme pour les personnes participant à la recherche de Lafranchise (2010) qui auraient associé leur capacité d'auto-efficacité émotionnelle avec l'acceptation de leur expérience émotionnelle, la stagiaire finissante a indiqué avoir vécu une bonne évolution dans la gestion globale de ses émotions. Elle a appris à mettre certaines émotions de côté durant une période de temps lorsque cela était nécessaire, afin d'y revenir plus tard. La stagiaire a donc pris conscience de ses émotions et des pensées qui en ont résulté et cela lui a permis, à l'instar de Dolev et Leshem (2016), de comprendre leur impact sur ses comportements, ses choix, et ses relations, que ce soit en milieu scolaire ou dans sa vie personnelle (c8-constat 1).

5.1.9. Décalage entre l'évaluation de la stagiaire et celle de ses accompagnateurs

Le tableau de l'appendice K traite du point de vue poststage présenté par les trois participants concernant l'évolution des huit composantes de la composante émotionnelle

chez la stagiaire. Pour certaines composantes, il y a un décalage entre l'évaluation de la stagiaire et celle de ses accompagnateurs.

Pour la composante 2, la stagiaire s'est accordée une meilleure maîtrise (8/10) de la composante que ce que ses accompagnateurs lui ont offert (7/10). En effet, ils ont jugé qu'elle était souvent centrée sur elle-même et concentrée davantage sur ses tâches que sur les élèves. Tel que mentionné précédemment, les nouvelles personnes enseignantes pourraient effectivement parfois être plus centrées sur elles-mêmes que sur les apprentissages des élèves ou sur l'adéquation de leurs interventions auprès d'eux (Lafranchise, 2010).

En lien avec la troisième composante, la stagiaire a été plus sévère envers elle-même (6-7/10) que ses accompagnateurs l'ont été (8 et 9/10). Pour la stagiaire, il était plus facile de verbaliser ses émotions avec son conjoint ou dans son journal de bord qu'avec son enseignante associée et son superviseur de stage. Effectivement, les stagiaires auraient parfois de la difficulté à nommer clairement leurs émotions en contexte de stage (De Grandpré, 2019). Ses accompagnateurs ont, par contre, jugé qu'elle était à l'aise avec le fait de parler de ses émotions, mais l'enseignante associée a tout de même précisé qu'elle devait la questionner auparavant pour l'amener à le faire.

Pour la composante 4, la stagiaire a été beaucoup plus généreuse dans son autoévaluation (9/10) que son enseignante associée l'a été (6-7/10). Pourtant, la stagiaire a avoué manquer d'empathie envers les autres lorsqu'elle était fatiguée. L'enseignante associée a, de son côté, trouvé que la stagiaire avait plus d'empathie envers les enfants qu'envers les adultes. D'ailleurs, les doléances de la stagiaire en lien avec les retards de l'éducatrice spécialisée seraient un bon exemple de ce manque d'empathie envers les adultes. En regard du développement professionnel, il aurait pu être intéressant pour les deux

participantes à la recherche d'exprimer et de confronter leurs représentations de l'empathie afin de permettre à la stagiaire de se construire professionnellement (Portelance, 2010).

Concernant la sixième composante, la stagiaire a mentionné qu'elle avait été capable de réguler ses émotions négatives en s'accordant un degré de développement de 8-9/10. Dans leur recherche, Portelance et Caron (2017) ont d'ailleurs remarqué que lorsque les personnes stagiaires adoptent une posture d'autoévaluation authentique, elles seraient enclines à l'idée de prendre du recul dans leurs pratiques afin de contrôler leur construction de savoirs professionnels. Les exercices de bien-être² qui ont été pratiqués par la stagiaire durant son séminaire de stage IV (Leroux 2019) ont peut-être favorisé sa régulation d'émotions désagréables durant le stage. Par contre, l'enseignante associée a trouvé que lors de l'incident de la tornade, la stagiaire avait vécu un stress démesuré et lui a offert 7/10. Dans la régulation de leurs apprentissages, les stagiaires auraient besoin du soutien de leurs accompagnateurs (Portelance et Caron, 2017); l'enseignante associée aurait donc pu soutenir la stagiaire dans la régulation de cette émotion négative. En effet, accompagner, ne consiste pas seulement constater les difficultés; il est important pour les formateurs d'offrir un soutien aux personnes stagiaires afin de les aider à les surmonter. Il sera d'ailleurs question de la posture de soutien pouvant être adoptée par les personnes accompagnatrices (Vivegnis, 2018) dans la prochaine section de ce chapitre.

Quant à la huitième composante, la stagiaire s'est accordée 9/10, car elle a jugé être en mesure de mettre de côté ses émotions négatives pour y revenir plus tard. L'enseignante associée a jugé que la stagiaire était en contrôle de ses émotions, mais qu'elle manquait de

² Lors de son séminaire de stage IV, la stagiaire a expérimenté des exercices de bien-être. Concernant les émotions, elle a eu le choix d'expérimenter les deux activités suivantes : 1) Écrire environ cinq minutes par jour sur les émotions ressenties dans la journée ou 2) Noter au quotidien ou quelques jours/semaine les émotions positives ressenties dans la journée en expliquant ce qui les a provoquées.

confiance en elle (7-8/10). Afin de développer un sentiment d'efficacité personnelle chez leurs stagiaires, les enseignants associés joueraient un rôle important et devraient les accompagner au quotidien et les amener à avoir une perception positive de leurs actions (Monfette et Grenier, 2014). L'enseignante associée aurait donc peut-être pu offrir davantage de rétroaction positive à sa stagiaire afin de favoriser sa confiance en elle. Le superviseur de stage, quant à lui, a mentionné qu'il trouvait la stagiaire capable de réfléchir sur ses expériences émotionnelles stressantes (7-8/10).

5.2. Synthèse pour l'objectif 1

En résumé, pour le premier objectif de recherche, certains éléments vécus par la stagiaire en lien avec les composantes de sa CÉ se sont démarqués, puisqu'ils étaient différents de ce qui avait été observé dans d'autres recherches par des personnes stagiaires ou enseignantes. En effet, pour la deuxième composante de sa CÉ, la stagiaire remarquait les émotions de ses élèves, même si elle avait parfois de la difficulté à trouver leur source en raison du manque de vocabulaire des enfants. Pour la quatrième composante, la stagiaire essayait de se mettre dans la peau des enfants pour bien comprendre ce qu'ils vivaient.

Puisque la recherche ne s'appuie que sur la réalité d'une seule personne stagiaire et que cette dernière possède une personnalité et une façon d'être qui pourrait différer de celles d'autres personnes stagiaires, il est impossible de généraliser les réactions et l'évolution que d'autres personnes stagiaires pourraient vivre quant à la deuxième et la quatrième composante de leur CÉ. Il est tout de même intéressant de constater que la stagiaire a porté une attention particulière au développement des huit composantes de sa CÉ durant son stage et qu'elle a gardé en tête les éléments qu'elle désirait travailler par rapport à celles-ci. Cette

conscience par rapport à sa CÉ durant son stage ainsi que l'expérimentation d'exercices de bien-être lors de son séminaire de stage IV lui ont aussi possiblement donné l'envie de se concentrer davantage sur ses émotions et son état de bien-être.

Ensuite, certains décalages sont apparus dans l'évaluation du degré de développement de la stagiaire par rapport aux huit composantes de sa CÉ que les trois participants ont réalisée. Ce point de vue des personnes accompagnatrices est d'ailleurs une contribution particulière de cette étude. En effet, celui-ci a permis de dégager certains décalages qui mettent possiblement en exergue l'importance de clarifier les représentations de tous les membres de la triade à l'égard des composantes de la CÉ. De plus, cette recherche valorise d'une certaine façon la formule des rencontres postobservation en triade, où il aurait été préférable de confronter directement les points de vue de chacun des acteurs.

Pour les composantes quatre, six et huit, la stagiaire s'est attribué un meilleur niveau de développement que ses accompagnateurs. En ce qui concerne la quatrième composante, le superviseur a jugé qu'elle était très concentrée sur sa tâche. Par contre, l'enseignante associée et la stagiaire ont jugé qu'elle faisait preuve d'empathie avec les enfants. Pour la sixième composante, la stagiaire s'est trouvée meilleure pour réguler ses émotions négatives que ce que l'enseignante associée a observé. Pour la huitième composante, la stagiaire s'est dite capable de bien réfléchir à ses expériences émotionnelles et le superviseur de stage a eu la même impression. Par contre, l'enseignante associée a trouvé qu'elle manquait de confiance en elle dans son enseignement. La stagiaire a confirmé ceci durant la période de la collecte des données, en précisant que cela se produisait lorsque son enseignante associée était trop présente en classe. D'un point de vue plus positif, il sera abordé dans le deuxième

objectif que la présence fréquente de l'enseignante associée en classe a tout de même permis à la stagiaire de recevoir des rétroactions riches de la part de sa formatrice.

Les différences dans l'évaluation des trois participants peuvent peut-être s'expliquer par le manque de discussions franches et en triade en lien avec la CÉ durant le stage. Tel que mentionné dans les limites méthodologiques, il aurait également été intéressant de comparer l'évaluation du degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire par les trois participants à l'aide d'un outil plus objectif, tel qu'un questionnaire. Par exemple, le questionnaire validé sur la CÉ de Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013) aurait pu être un choix judicieux dans ce contexte. De plus, comme il en sera question dans la discussion relative au deuxième objectif de recherche, il est possible que les accompagnateurs aient occulté involontairement le développement de la CÉ de la stagiaire dans leur accompagnement.

Pour terminer la synthèse de ce premier objectif, le tableau 8 présente un résumé des constats qui découlent directement de la discussion concernant le premier objectif de la recherche. Ils s'appuient en fait sur l'évolution du degré de développement de la stagiaire pour les huit composantes de sa CÉ, ainsi que sur les liens qui ont été établis avec d'autres recherches. Nous croyons que le fait de les prendre en considération dès la formation universitaire initiale pour toutes les futures personnes enseignantes pourrait favoriser une insertion plus harmonieuse des nouvelles personnes enseignantes dans la profession.

Tableau 8

Constats en lien avec les huit composantes de la CÉ pour la FI

Composantes	Constats
Composante 1 <i>La conscience des émotions</i>	1- En FI, il serait bénéfique de développer la réflexion pour l'action en aidant les personnes stagiaires à réfléchir à l'organisation de leurs situations d'enseignement en envisageant plusieurs scénarios alternatifs et variantes organisationnelles possibles (Vanderclayen et al., 2013). 2- En FI, il pourrait être intéressant de travailler et de mettre l'accent sur la conscience des émotions positives avec les personnes stagiaires et d'en démontrer tous les bienfaits (Théorêt et Leroux, 2014).
Composante 2 <i>L'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres</i>	1- En FI, il serait important de former les futures personnes enseignantes à nommer leurs émotions en salle de classe, à indiquer l'origine de ces dernières et les réactions qu'elles ont suscitées chez elles (Pharand, 2013; Waajid et al., 2013). 2- Les personnes stagiaires devraient guider leurs élèves dans l'expression adéquate de leurs émotions fortes positives ou négatives en utilisant diverses stratégies adaptées à leur âge (Sirois et Perreault, 2013). 3- Les personnes stagiaires pourraient développer une relation plus personnelle avec leurs élèves durant leurs stages, en les écoutant, en leur posant des questions et en initiant des rencontres avec eux; elles pourraient ainsi mieux les connaître. (Dolev et Leshem, 2016; Pharand, 2013).
Composante 3 <i>L'habileté à verbaliser ses émotions</i>	1- Les personnes stagiaires devraient développer un éventail de mots de vocabulaire liés aux différentes émotions qu'elles pourraient avoir envie d'exprimer (Lafranchise, 2010). 2- Les universités pourraient réfléchir aux avantages d'une notation succès/échec pour la formation pratique afin d'atténuer le désir de conformité des personnes stagiaires envers leurs formateurs (Boutonnet et al., 2019; Portelance et Caron, 2017). 3- Les personnes stagiaires devraient être encouragées à exprimer et à nommer leurs émotions régulièrement et de la manière qui leur plait le plus : oralement, par écrit (dans un journal de bord, par exemple), lors de discussions avec des collègues, etc (Hen et Sharabi-Nov, 2014).

Composante 4 <i>La capacité d'empathie</i>	1- Les futures personnes enseignantes devraient s'habiller à se mettre dans la peau des enfants auxquels elles enseignent afin de bien comprendre les émotions qu'ils vivent, en fonction de leur réalité (Lafranchise, 2010). 2- Les personnes stagiaires faciliteraient le développement de leur empathie envers leurs élèves en prenant l'habitude d'exprimer elles-mêmes leurs émotions et de les réguler (Hen et Sharabi-Nov, 2014).
Composante 5 <i>L'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable</i>	1- Les futures personnes enseignantes devraient apprendre à donner plus d'importance à la gestion interne de leurs émotions, puisqu'elles ne peuvent pas contrôler toutes les situations qui se présenteront à elles (Lafranchise, 2010). 2- Tout comme pour la deuxième composante, les personnes stagiaires devraient prendre le temps de discuter avec leurs élèves et de leur poser des questions afin de comprendre leurs comportements et les émotions sous-jacentes (Saarni, 1999a).
Composante 6 <i>La capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes</i>	1- Les futures personnes enseignantes devraient développer des stratégies d'autorégulation des émotions négatives ou désagréables (Pelletier, 2019). 2- Les personnes stagiaires pourraient bénéficier de la pratique d'exercices de bien-être lors de leur formation pratique (Leroux, 2019) 3- Les personnes stagiaires gagneraient à faire participer les enfants à leur processus d'autorégulation des émotions perturbatrices en donnant l'exemple (Zinsser et al., 2015).
Composante 7 <i>La conscience de la communication émotionnelle dans les interactions</i>	1- Les personnes stagiaires devraient porter attention à leur processus internes afin d'établir des liens entre leurs émotions et leur façon d'interagir avec certaines personnes (Hen et Sharabi-Nov, 2014).
Composante 8 <i>La capacité d'auto-efficacité émotionnelle</i>	1- Les futures personnes enseignantes devraient prendre conscience de leurs émotions et des pensées qui en résultent, car elles pourront ainsi comprendre leurs impacts sur leurs comportements, leurs choix, et leurs relations, que ce soit au travail ou à l'extérieur (Dolev et Leshem, 2016).

5.3. Habiletés mentales et compétences attendues des formateurs

Le deuxième objectif était d'identifier les habiletés mentales et les compétences déployées par l'enseignante associée et le superviseur de stage en vue d'accompagner la stagiaire et de la soutenir dans le développement des composantes de sa CÉ. Cet objectif sera présenté selon la concordance ou la non concordance entre les habiletés mentales et les compétences que les deux accompagnateurs prévoyaient exploiter (entretien préstage) et celles qu'ils ont réellement mobilisées durant le stage (selon les outils de collecte de données). Une discussion concernant ces habiletés mentales et ces compétences sera ensuite réalisée pour les deux personnes accompagnatrices. Pour terminer, un tableau présentera un résumé des constats (identifiés dans le texte) élaborés à l'aide des parallèles établis à partir des données de cette recherche et les propos d'autres auteurs concernant les habiletés mentales et les compétences attendues de la part des formateurs.

5.3.1. Habiletés mentales et compétences attendues des formateurs

Dans le chapitre des résultats de recherche, il a été question des habiletés mentales et des compétences que la stagiaire souhaitait (entretien préstage) que ses formateurs utilisent avec elle durant le stage. Il a également été question, des habiletés mentales et des compétences que l'enseignante associée et le superviseur de stage pensaient mobiliser dans leur accompagnement auprès de la stagiaire et de celles qu'ils ont réellement sollicitées. De plus, les résultats de la recherche montrent qu'ils ont beaucoup soutenu la stagiaire dans le développement de ses douze compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, 2001) sans accorder une importance privilégiée au développement de sa CÉ. Selon Leroux et al. (2018), à travers leur accompagnement, certains superviseurs de stage évoqueraient

beaucoup l'importance de soutenir émotionnellement les stagiaires, mais ils privilégieraient pourtant l'assistance à la tâche dans leurs interventions. Il est aussi possible de penser qu'il existerait un manque potentiel de formation pour les mentors afin de les aider à intervenir quant au soutien émotionnel (Leroux et al., 2018). Les appendices M et N dévoilent plus en détails les différentes étapes de la collecte de données et ils indiquent si les habiletés mentales et les compétences ont été concordantes ou non avec celles envisagées avant le stage. Seules les habiletés mentales et les compétences nommées et/ou utilisées à plusieurs moments ou par plus d'une personne sont ici exposées.

5.3.2. Enseignante associée

Durant le stage, l'enseignante associée a jugé avoir été un *exemple de stabilité et d'expérience* pour la stagiaire. Par contre il est apparu que cette dernière l'a parfois trouvée trop directive et présente lors de sa prise en charge. Selon Hennissen et al. (2008), les mentors qui seraient plus directifs dans leur accompagnement et qui ne permettraient pas assez aux personnes stagiaires de vivre des expériences professionnelles variées ne favoriseraient pas l'acquisition de connaissances et le développement de compétences en lien avec le métier.

Pour l'enseignante associée, le fait d'accompagner la stagiaire dans la gestion du groupe d'élèves a été l'une des compétences qu'elle a mobilisée dans son accompagnement (même s'il s'agit probablement davantage d'une compétence liée à l'enseignement). Sa façon d'utiliser cette stratégie (*être en contrôle du groupe-classe*) a été de lui suggérer d'oublier ses émotions personnelles au moment d'enseigner. Tout comme le mentionnent Hennissen et al. (2011), les personnes enseignantes accompagnatrices offriraient souvent peu de soutien émotionnel à leurs stagiaires. La stagiaire a tout de même respecté cette façon de faire et n'a

pas senti que son enseignante associée ne s'intéressait pas à elle. En effet, l'enseignante associée validait régulièrement le bien-être de sa stagiaire. D'ailleurs, les compétences de mentorat axées sur la personne, comme le fait de percevoir ses émotions ou son anxiété devraient faire partie des orientations importantes de l'accompagnement selon Hennissen et al. (2011).

Pour la stratégie *HD-Donner opinion*, l'enseignante associée a donné des suggestions à la stagiaire afin qu'elle s'exprime adéquatement en milieu de travail, de façon à favoriser ses relations interpersonnelles. Les personnes accompagnatrices devraient plutôt faire preuve de plus de souplesse et favoriser le dialogue avec les personnes étudiantes qu'elles accompagnent (Hennissen et al., 2008) (HD-Donner opinion-constat 1), car elles agiraient souvent comme des exemples à suivre, plutôt que de favoriser les réflexions chez leurs stagiaires (Caron et Portelance, 2012).

En lien avec la stratégie *HD-Collaborer*, la stagiaire a considéré que son enseignante associée avait coopéré avec elle à différentes reprises durant le stage. D'ailleurs, les meilleurs mentors seraient ceux qui discutent, qui traitent de leurs attentes et qui collaborent avec les personnes stagiaires (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler et Shaver, 2005) (HD-Collaborer-constat 1). Avant de penser aux compétences et aux connaissances mobilisées pour enseigner, les personnes stagiaires accorderaient beaucoup d'importance à l'aspect affectif qui prédomine dans toutes les relations interpersonnelles qui relèvent de la profession (Fajet et al., 2005). En effet, la période de stage serait vécue positivement par les personnes stagiaires lorsqu'elles développent une relation agréable avec leur enseignante associée (Portelance et al., 2008).

Concernant l'habileté mentorale *HD-Donner rétroaction* et la compétence *CEA-Aider poser regard critique*, l'enseignante associée et la stagiaire ont toutes deux mentionné que puisque l'enseignante associée était régulièrement en classe, elle pouvait souvent offrir une rétroaction à la stagiaire en lien avec les éléments positifs et les défis de son enseignement. Malgré le fait que la stagiaire ait trouvé que son enseignante associée était trop présente en classe durant son stage, cela a tout de même eu un côté positif, considérant la richesse des rétroactions qu'elle a reçues. De plus, avant le stage, elle avait émis le souhait que l'enseignante associée et le superviseur de stage lui offrent des critiques constructives. Selon Boutin et Camarais (2001, cité dans MELS, 2008), les personnes enseignantes associées seraient d'ailleurs responsables d'offrir une rétroaction à leurs stagiaires par rapport à leurs actions, sur la base d'une communication critique et constructive (*HD-Donner rétroaction-constat*1).

Tout comme pour l'habileté mentorale et la compétence d'accompagnement nommées précédemment, les deux participantes à la recherche se sont accordées pour dire que l'enseignante associée avait appliqué la compétence suivante durant le stage : *CEA-Guider compétences professionnelles*. Les personnes enseignantes seraient effectivement responsables d'offrir leur appréciation aux personnes stagiaires concernant le développement de leurs compétences professionnelles (MELS, 2008) (*CEA-Guider compétences professionnelles-constat*1). Lors du deuxième entretien, l'enseignante associée a précisé que la stagiaire avait besoin d'aide en lien avec l'évaluation des apprentissages et qu'elle avait alors partagé des outils avec elle. Lors de son entretien préstage, la stagiaire avait d'ailleurs précisé vouloir obtenir de l'aide de la part de ses formateurs lorsqu'ils jugeraient qu'elle en aurait besoin. Tout comme l'indiquent Caron et Portelance (2012), les personnes

enseignantes associées hiérarchiseraient les compétences professionnelles de leurs stagiaires selon leur point de vue et identifieraient également leurs besoins, selon leur perception.

Du point de vue de la stagiaire, son enseignante associée a fait preuve de respect (*CEA-Interagir respect relation confiance*) à son égard, en plus de se soucier de son bien-être durant le stage. D'ailleurs, elle lui suggérerait parfois de prendre des moments de pause lors de ses soirées, en pratiquant un sport qu'elle aimait, par exemple. Le soutien affectif d'un mentor serait d'ailleurs essentiel pour la personne qu'il accompagne (Hennissen et al., 2011) (*CEA-Interagir et entretenir relation respect-constat 1*). Effectivement, les compétences de mentorat axées sur la personne, comme le fait de percevoir les émotions et/ou l'anxiété, permettraient aux personnes accompagnatrices de suggérer des stratégies ou des solutions aux personnes accompagnées lorsqu'elles en démontrent le besoin (Hennissen et al., 2011) (*CEA-Interagir et entretenir relation respect-constat 2*).

5.3.3. Superviseur de stage.

Le superviseur a, pour sa part, offert beaucoup de rétroactions positives à la stagiaire, afin de la guider dans le développement de ses compétences professionnelles (*CS-Guider compétences professionnelles*). Puisque son rôle était de soutenir la stagiaire en cernant ses besoins, il a su trouver le moyen de la rendre plus confiante dans ses actions à l'aide de ses rétroactions positives, tel que suggéré dans le document du MELS (2008) (*CS-Guider compétences professionnelles-constat 2*). Comme elle l'avait mentionné dans son entretien préstage, il était d'ailleurs important pour la stagiaire que les rétroactions se terminent toujours par des éléments positifs. Lors des rencontres postobservation, le

superviseur de stage a d'ailleurs mis l'accent sur les éléments positifs du discours de celle-ci en résumant ses propos (*HND-Résumer* et *CS-Guider compétences professionnelles*).

Pour ce formateur, il était important d'amener la stagiaire à parler afin de lui démontrer qu'il était à son écoute *HND-Écouter*. Dans le modèle de mentorat de Pellegrini (2010), l'écoute serait associée à la première perspective de celui-ci. Cette perspective placerait les besoins de la personne accompagnée au centre du processus d'accompagnement, en amenant la personne accompagnatrice à établir des interactions personnelles positives avec elle, tout en adoptant une posture de soutien auprès de celle-ci (Vivegnis, 2018) (*HND-écouter-constat 1*).

La stratégie *HD-Questionner* a été utilisée par le superviseur à plusieurs occasions durant les rencontres postobservation afin d'amener la stagiaire à s'exprimer. D'ailleurs, les mentors qui utiliseraient la méthode du questionnement favoriseraient le développement des connaissances professionnelles chez les personnes stagiaires et leur apportent un soutien positif (Mena et al., 2017) (*HD-Questionner-constat 2*).

Il était également important pour le superviseur d'aider la stagiaire à relativiser ses émotions négatives *HD-Relativiser émotions* et *CS-Aider responsabiliser pratique professionnelle*). Il voulait aussi dédramatiser certaines situations en utilisant son sens de l'humour (*HND-Utiliser humour*), de façon à faciliter la réalisation du stage pour elle. Encore une fois, il a utilisé une posture de soutien pour accompagner la stagiaire, en réalisant des interactions personnelles positives avec elle (*CS-Entretenir relations respect*), en la supportant émotionnellement et en l'encourageant à aller de l'avant dans son stage (Vivegnis, 2018) (*CS-Interagir et entretenir relation respect-constat 3*).

Pour favoriser le développement de ses compétences professionnelles (*CS-Guider compétences professionnelles*), le superviseur de stage a également utilisé la stratégie *HD-Donner informations* pour aider la stagiaire dans son développement professionnel. Il lui a aussi permis de développer des connaissances en la questionnant (*HD-Questionner*) régulièrement, plutôt que de lui faire constamment part d'avis personnels (Mena et al., 2017) (*HD-Questionner-constat 2*).

5.4. Synthèse pour l'objectif 2

En somme, pour le deuxième objectif de discussion, l'enseignante associée a jugé avoir été aidante pour la stagiaire en étant un exemple de stabilité et d'expérience. Par contre, la stagiaire a mentionné l'avoir trouvée trop présente en salle de classe et cela a affecté sa confiance en elle. L'enseignante associée et la stagiaire se sont accordées pour affirmer qu'elle avait utilisé une stratégie d'accompagnement (qui était en fait une stratégie d'enseignement) et qui était de lui indiquer comment être en contrôle de son groupe classe. Brau-Antony (2000) à ce sujet avance qu'il importe de dépasser l'aide à l'enseignement pour tendre vers l'aide à l'apprentissage de l'enseignement.

L'enseignante associée a considéré qu'elle avait donné son opinion à la stagiaire (habileté directive de mentorat), afin de lui permettre d'établir des relations interpersonnelles respectueuses en contexte professionnel. De son côté, la stagiaire a mentionné que son enseignante associée avait collaboré (habileté directive de mentorat) avec elle à divers moments durant le stage. Elles ont toutes deux indiqué que l'enseignante associée avait guidé la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles (compétence), principalement pour l'évaluation, et qu'elle l'avait aidée à poser un regard critique sur sa

pratique (compétence) en lui offrant régulièrement de la rétroaction. De ce point de vue, la présence régulière de l'enseignante associée en classe fut positive. L'enseignante associée a d'ailleurs jugé avoir offert de la rétroaction constructive à la stagiaire en ciblant ses forces et ses défis. Puis, la stagiaire a aussi énoncé que son accompagnatrice avait fait preuve de respect à son égard (compétence) et qu'elle s'était souciée de son bien-être durant le stage.

Du côté du superviseur de stage, la stagiaire et lui-même ont évoqué le fait qu'il a fait preuve d'écoute (habileté non-directive de mentorat) tout au long du stage. Selon le superviseur, il a également beaucoup questionné la stagiaire, afin d'en connaître davantage sur ses réflexions. Celle-ci aurait aimé qu'il lui pose davantage de questions sur sa relation avec l'enseignante associée, mais n'a jamais abordé le sujet directement avec lui. Le superviseur a offert de la rétroaction (souvent positive) à la stagiaire afin de la guider dans le développement de ses compétences professionnelles (compétence). De plus, il a tenté de dédramatiser certaines situations en l'aidant à relativiser ses émotions (habileté directive de mentorat) et en l'aidant du même coup à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle (compétence). Lors de ses visites postobservation, le superviseur a donné des informations (habileté directive de mentorat) à la stagiaire afin de la guider dans le développement de ses compétences professionnelles (compétence). Il lui a aussi offert son opinion (habileté directive de mentorat) et a entretenu une relation respectueuse avec elle (compétence), tout au long du stage, en l'accompagnant dans son développement professionnel. À plusieurs occasions, le superviseur a mentionné avoir utilisé l'humour (habileté non-directive de mentorat) afin d'établir une relation respectueuse (compétence) et agréable avec la stagiaire. De plus, il a régulièrement résumé ses propos (habileté non

directive de mentorat) lors de ses visites postobservation de manière à la guider dans le développement de ses compétences professionnelles (compétence).

Afin de conclure la synthèse de ce deuxième objectif, le tableau 9 présente des constats qui découlent des données recueillies durant cette recherche concernant les habiletés mentales et les compétences qui ont été mobilisées par les deux accompagnateurs et sur les liens qui ont pu être établis entre celles-ci et d'autres recherches. Le fait de les appliquer dès la FI pourrait peut-être favoriser l'entrée des nouvelles personnes enseignantes dans la profession. De plus, nous croyons que dans la formation des personnes enseignantes associées et superviseuses de stage, il serait important de mettre l'accent sur les moyens de bonifier les habiletés mentales et les compétences, en vue de stimuler le développement de la CÉ chez les stagiaires. Plus de discussions franches et de suivis seraient également à prioriser par les personnes formatrices. Il pourrait également être intéressant que la CÉ fasse partie du référentiel de compétences professionnelles à développer dès la FI, du moins de façon formative, dans les grilles d'évaluation des différents stages de la formation pratique.

Tableau 9

Constats en lien avec les habiletés mentales et les compétences à privilégier pour le développement de la CÉ en formation pratique

<u>Habiletés mentales et compétences attendues de la part des formateurs</u>	<u>Constats</u>
HD-Donner opinion	1- En formation pratique, les personnes accompagnatrices devraient faire preuve de souplesse et favoriser le dialogue avec les personnes étudiantes qu'elles accompagnent (Hennissen et al., 2008).
HD-Collaborer	1- Les personnes accompagnatrices pourraient discuter, traiter de leurs attentes et collaborer avec les personnes stagiaires (Fajet et al., 2005). 2- Les personnes formatrices gagneraient à prioriser les aspects affectif et positif dans les relations interpersonnelles qu'elles développent avec les personnes stagiaires (Fajet et al., 2005; Portelance et al., 2008).
HD-Donner rétroaction	1- En formation pratique, les personnes enseignantes associées devraient offrir une rétroaction à leurs stagiaires par rapport à leurs actions, sur la base d'une communication critique et constructive (2001, Boutin et Camarais cité dans MELS, 2008). 2- Les personnes superviseuses de stage gagneraient à trouver le moyen de rendre les personnes qu'elles accompagnent plus confiantes dans leurs actions à l'aide de leurs rétroactions positives (MELS, 2008).
HD-Questionner	1- En formation pratique, les personnes formatrices devraient utiliser la méthode du questionnement afin de favoriser le développement des connaissances professionnelles chez les personnes stagiaires, leur apportant ainsi un soutien positif (Mena et al., 2017). 2- Les personnes accompagnatrices pourraient permettre aux personnes stagiaires d'acquérir des connaissances en les questionnant régulièrement, plutôt que de leur faire part d'avis personnels (Mena et al., 2017).

HND-Écouter	1- Afin d'adopter une posture de soutien auprès des personnes stagiaires, les personnes accompagnatrices devraient établir des interactions personnelles positives avec elles et faire preuve d'écoute à leur égard (Pellegrini, 2010; Vivegnis, 2018).
CEA et CS-Guider compétences professionnelles	1- Les personnes enseignantes associées devraient offrir leur appréciation aux personnes stagiaires concernant le développement de leurs compétences professionnelles (MELS, 2008). 2- Afin de soutenir les personnes stagiaires en cernant leurs besoins, les personnes superviseuses de stage devraient trouver le moyen de les rendre plus confiantes dans leurs actions à l'aide de rétroactions positives (MELS, 2008).
CEA et CS-Interagir et entretenir relation respect	1- En formation pratique, les personnes accompagnatrices devraient prioriser le soutien affectif de la personne qu'elles accompagnent (Hennissen et al., 2011). 2- En adoptant des compétences de mentorat axées sur la personne, comme le fait de percevoir les émotions et/ou l'anxiété, les personnes accompagnatrices pourraient suggérer des stratégies ou des solutions aux personnes accompagnées lorsqu'elles en manifestent le besoin (Hennissen et al., 2011). 3- Afin d'adopter une posture de soutien pour accompagner les personnes stagiaires, les personnes formatrices pourraient les supporter émotionnellement et les encourager à prendre des initiatives dans leur stage (Vivegnis, 2018).

5.5. Synthèse du chapitre de discussion

En somme, l'analyse de l'évolution du degré de développement de la stagiaire finissante a permis d'émettre des constats pour la formation pratique et initiale des futures personnes enseignantes. Ces constats ont été élaborés en fonction des résultats de la présente recherche et ils pourraient être adaptés selon les besoins des différents programmes universitaires pour la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Dans ce chapitre, les incohérences entre les perceptions des deux accompagnateurs et de la

stagiaire par rapport à leur évaluation du degré de développement de la stagiaire en lien avec les différentes composantes de sa CÉ ont aussi été soulevées.

De plus, la deuxième partie du chapitre a permis d'établir la concordance ou non entre les habiletés mentales et les compétences qui ont été anticipées et réellement déployées par les deux accompagnateurs afin d'aider la stagiaire à développer sa CÉ. Puisque les rencontres postobservation n'ont été réalisées qu'entre le superviseur de stage et la stagiaire, nous n'avons pas eu accès aux réelles pratiques d'accompagnement de l'enseignante associée, mais seulement à ses propos durant le dernier entretien ou à ce que la stagiaire rapportait à ce sujet dans son journal de bord et dans son entretien poststage. Il importe ici de rappeler qu'il ne convient pas de généraliser les résultats de cette recherche, mais ceux-ci ont tout de même permis de dégager des constats qui pourraient favoriser l'accompagnement des futures personnes enseignantes par leurs formateurs lors de la formation pratique.

CONCLUSION

En conclusion, cette recherche présente l'évolution du degré de développement des huit composantes de la compétence émotionnelle (CÉ) d'une stagiaire finissante en éducation préscolaire durant son dernier stage, selon son point de vue et celui de ses accompagnateurs. Elle expose également certaines habiletés mentales et compétences que le superviseur de stage et l'enseignante associée ont mobilisées avec la stagiaire et qui ont pu favoriser le développement de sa CÉ. De plus, cette recherche présente des constats pour la formation pratique et initiale des futures enseignantes, en vue afin d'encourager le développement de leur CÉ, et ce, avant leur période d'insertion professionnelle (IP).

Le premier objectif de la recherche était de décrire les perceptions de la stagiaire finissante en éducation préscolaire à l'égard du degré de développement des composantes de sa CÉ et de l'évolution de celles-ci en amont, au moment même et à l'issue de son dernier stage.

En plus de son point de vue personnel sur cette évolution, l'enseignante associée et le superviseur de stage ont également été invités à donner leurs avis sur celle-ci. Il y a parfois eu des décalages entre le jugement des trois participants par rapport à certaines composantes de la CÉ. Les données ont permis de constater que durant son stage, la stagiaire a jugé avoir amélioré son degré de développement pour la première, la troisième, la quatrième, la sixième, ainsi que la huitième composantes. Par contre, elle a dit avoir rétrogradé dans son niveau de développement pour la deuxième et la septième composantes, alors que pour la cinquième composante, elle est restée assez stable. Contrairement à la stagiaire, qui a jugé qu'il lui

restait du travail à faire dans le développement de la troisième composante de sa CÉ, les accompagnateurs ont trouvé qu'elle était efficace afin de verbaliser ses émotions. L'enseignante associée et la stagiaire ont jugé qu'elle démontrait une bonne capacité d'empathie avec les enfants (quatrième composante), mais le superviseur la trouvait très centrée sur la tâche. Malgré la bonne perception de la stagiaire en lien avec l'évolution de la sixième composante, l'enseignante associée et le superviseur de stage ont remarqué qu'elle s'épuisait rapidement émotionnellement et physiquement lorsqu'elle enseignait. Certains participants à la recherche semblent par ailleurs avoir confondu certaines composantes de la CÉ entre elles. Pour la huitième composante, la stagiaire et le superviseur ont trouvé qu'elle réfléchissait adéquatement à ses expériences émotionnelles, mais l'enseignante associée a jugé qu'elle manquait de confiance en elle. La stagiaire a d'ailleurs confirmé que la présence régulière de son enseignante associée avait pu entraîner cela. Tel que mentionné dans le chapitre de présentation des résultats, les écarts dans l'évaluation des participants s'expliquent peut-être par le manque de discussions entre eux directement liées à la CÉ. De plus, comme il en a été question dans le chapitre de discussion, les accompagnateurs n'ont peut-être pas adapté leur accompagnement habituel de façon à favoriser spécifiquement le développement de la CÉ chez la stagiaire.

Lors de l'interprétation des résultats pour le premier objectif, certains éléments se sont distingués d'autres recherches qui s'étaient intéressées au développement de la CÉ en formation initiale (FI) et en IP. Plutôt que de n'être centrée que sur elle et la tâche, la stagiaire a identifié des élèves qui vivaient des émotions lors de ses journées de stage (deuxième composante) et elle a démontré de l'empathie envers eux à divers moments (quatrième composante). Enfin, malgré la peur d'influencer son résultat de stage, elle a manifesté son

agacement à son enseignante associée qui prenait trop de place en classe (sixième composante), mais sans lui en parler directement par la suite.

Le premier objectif de recherche cherchait à découvrir précisément l'avis de la stagiaire par rapport à l'évolution du degré de développement des composantes de sa CÉ. Dans le dernier chapitre, son point de vue, combiné à des données provenant d'autres études a permis d'émettre des constats visant à stimuler le développement de la CÉ en formation pratique et initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ces constats ont été établis selon les résultats de la présente recherche et doivent alors être considérées comme des suggestions, ainsi que des pistes de réflexion. En effet, les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables, car ils s'appuient sur l'analyse et la compréhension d'un cas unique. Tel que mentionné plus haut, dans le contexte précis de celui-ci, la stagiaire finissante a gardé en tête tout au long de son stage l'importance de développer sa CÉ et ses cours de séminaire ont confirmé l'importance qu'elle devait accorder à son bien-être et à ses émotions. Selon les informations recueillies, il est tout de même possible d'affirmer que la CÉ devrait être intégrée à la FI et à la formation pratique des futures personnes enseignantes lors de leur baccalauréat, comme plusieurs autres études l'ont déjà souligné (De Grandpré, 2019; Gendron, 2009; Lafortune et al., 2005; Lafranchise, 2010).

Le deuxième objectif de recherche était d'identifier les habiletés mentales et les compétences déployées par l'enseignante associée et le superviseur de stage en vue d'accompagner la stagiaire et de soutenir le développement des composantes de sa CÉ.

Lors de son premier entretien, l'enseignante associée a traité des habiletés mentales et des compétences qu'elle envisageait mobiliser durant le stage. Elle désirait

accompagner la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et vivre une relation de confiance positive avec elle. Selon le journal de bord de la stagiaire, pendant le stage, l'enseignante associée a utilisé deux compétences liées à son rôle : elle l'a aidée à poser un regard critique sur sa pratique et elle a interagi de façon respectueuse et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle avec elle. Comme habileté directive de mentorat, elle a collaboré avec la stagiaire. Durant le dernier entretien, l'enseignante associée a eu à indiquer les habiletés mentales et les compétences qui avaient pu favoriser ou nuire au développement de la CÉ chez la stagiaire. Elle a indiqué qu'elle avait été sécurisante pour elle en lui offrant son matériel et qu'elle l'avait appuyée dans l'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, la stagiaire avait mentionné lors de son premier entretien qu'elle souhaitait que ses accompagnateurs l'aident en cas de besoin. D'un autre côté, l'enseignante associée a souligné qu'elle n'avait pas laissé la stagiaire créer beaucoup de matériel par elle-même. De plus, elle a mentionné avoir eu à l'éduquer pour les comportements à adopter lors d'un désaccord avec une autre personne dans l'école.

Pour sa part, le superviseur de stage a mentionné, avant le début du stage, qu'il avait une bonne capacité d'écoute et qu'il était habile afin d'aider les personnes stagiaires à relativiser leurs émotions. Pendant les rencontres postobservation, le superviseur a utilisé les habiletés de mentorat suivantes : il a questionné la stagiaire en lien avec ses expériences d'enseignement, il lui a fourni de la rétroaction positive, il lui a permis de relativiser ses émotions, il lui a offert des conseils, il a utilisé l'humour pour dédramatiser certaines situations et il a résumé les propos de la stagiaire de façon à mettre l'accent sur ses bons coups. En plus de ces habiletés mentales, il a mobilisé trois compétences relatives à son

rôle. Effectivement, il a souvent guidé la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles, il l'a aidée à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle et a développé une relation professionnelle et respectueuse avec elle. Lorsqu'il a eu à indiquer quelles habiletés mentales et compétences avaient pu favoriser le développement de la CÉ chez la stagiaire, il a mentionné qu'il avait questionné la stagiaire en lien avec ses émotions et qu'il avait utilisé l'humour dans l'intention de lui permettre de dédramatiser certaines situations.

Certains contrastes sont apparus entre les habiletés mentales et les compétences que les deux formateurs désiraient déployer et celles qu'ils ont réellement mobilisées afin d'aider la stagiaire dans le développement des composantes de sa CÉ. En effet, il est apparu que l'enseignante associée désirait être un exemple de stabilité pour la stagiaire. Par contre, cette dernière l'a trouvée trop présente en classe. Cette présence régulière a tout de même permis à la stagiaire d'obtenir des rétroactions riches et constructives de sa part, tout comme elle en avait émis le souhait avant le début du stage. De son côté, le superviseur de stage a jugé avoir permis à la stagiaire d'exprimer ses émotions, puisqu'il la questionnait beaucoup sur ce qu'elle vivait. Elle aurait néanmoins souhaité qu'il la questionne plus spécifiquement sur sa relation avec l'enseignante associée. Par contre, elle n'a jamais discuté de ce besoin avec le superviseur, ce qui fait en sorte qu'il ne pouvait pas le deviner.

Il importe encore une fois de rappeler que la présente recherche qualitative/interprétative s'appuie sur une étude de cas unique qui tient compte du degré d'évolution des huit composantes de la CÉ d'une stagiaire finissante en éducation préscolaire et des habiletés mentales et des compétences de deux formateurs. Les résultats de celle-ci ne sont donc pas généralisables, car ils pourraient varier selon les circonstances d'un stage,

selon les caractéristiques personnelles des sujets participants à la recherche et selon les conditions du milieu dans lequel prendrait place l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Selon les résultats obtenus, il est tout de même possible d'avancer que pour les personnes formatrices, la CÉ devrait faire partie des compétences à développer chez les personnes stagiaires (Van Nieuwenhoven et al., 2016). Pour ce faire, les habiletés mentales et les compétences devraient être réfléchies et permettre des discussions authentiques en lien avec les émotions (Hennissen et al., 2011).

Une autre limite méthodologique de cette recherche est due à une appropriation partielle du cadre de la CÉ par les trois participants. Ensuite, tel qu'énoncé à deux reprises dans ce mémoire, un instrument d'évaluation, tel qu'un questionnaire validé sur la CÉ (comme celui de Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak, 2013) aurait possiblement permis d'obtenir un regard plus complet sur la perception des trois participants en lien avec le degré d'évolution de la stagiaire pour sa CÉ.

Lors des entretiens semi-dirigés, notre présence a pu représenter un biais et a peut-être influencé les propos des trois participants à la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, ces derniers auraient peut-être omis de traiter de certaines informations par désirabilité sociale, cherché à nous plaire ou encore ciblé certaines informations à nous partager. Cette réalité ne s'est pas appliquée aux rencontres postobservations qui ont été réalisées entre le superviseur de stage et la stagiaire exclusivement. Par ailleurs, mis à part les propos de la stagiaire et de l'enseignante associée lors de leurs entretiens, ainsi que des éléments d'information recueillis dans le journal de bord de la stagiaire, aucune donnée concrète n'a donné accès aux pratiques d'accompagnement de l'enseignante associée. Dans ce sens, cette

étude pourrait renforcer l'importance des rencontres postobservation en triade, car il serait alors possible d'avoir accès aux compétences et aux habiletés mentales des deux personnes formatrices. De plus, les rencontres postobservation en triade auraient pu renforcer la concertation et la perspective de coformation entre les deux personnes accompagnatrices. Il aurait aussi été pertinent d'ajouter des enregistrements sonores des discussions postobservation entre l'enseignante associée et le superviseur de stage, ainsi qu'entre l'enseignante associée et la stagiaire aux outils de collecte de données.

Cette recherche se démarque des autres études réalisées sur le développement de la CÉ en FI, car elle tient compte du point de vue des trois acteurs de la triade sur l'évolution du degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante. Pour une étude future, il pourrait être intéressant de modifier la méthodologie afin d'observer plusieurs triades avec des caractéristiques et des contextes diversifiés. L'utilisation d'un outil plus objectif afin de permettre l'autoévaluation par les personnes stagiaires et l'évaluation par les personnes formatrices du degré d'évolution des huit composantes de la CÉ pourrait également être ajouté.

Cette étude laisse croire que la stagiaire finissante a peut-être mis l'accent sur certaines composantes de sa CÉ qui représentaient un défi pour elle en début de stage. Dans le futur, il pourrait être intéressant de développer la CÉ des futures personnes enseignantes durant la FI pour ensuite observer les retombées que ceci pourrait entraîner lors de leur IP. En effet, la CÉ pourrait peut-être influencer certains aspects difficiles vécus par les nouvelles personnes enseignantes tels que la complexité de la tâche, les nombreuses responsabilités

liées au travail, ainsi que les défis émotionnels rencontrés (Lafranchise et al., 2014; Lamarre, 2003).

La stagiaire a parfois eu des attentes envers ses accompagnateurs sans les exprimer clairement ; elle n'est donc pas toujours arrivée à verbaliser clairement ses émotions avec eux (composante 3). En effet, elle souhaitait que son superviseur de stage lui parle de sa relation avec l'enseignante associée. Elle espérait également que son enseignante associée comprenne par son agacement qu'elle la trouvait trop présente en classe, mais sans jamais s'exprimer clairement à ce sujet avec elle. Il pourrait être intéressant d'observer si d'autres personnes stagiaires oseraient directement s'exprimer sur leurs attentes auprès de leurs accompagnateurs. Il serait également intéressant de découvrir si le désir de conformité pour l'obtention d'un résultat influencerait cet aspect chez d'autres stagiaires (Malo, 2010).

Précisons enfin que dans cette recherche, les personnes accompagnatrices n'ont pas reçu de formation afin d'accompagner spécifiquement la stagiaire dans le développement de sa CÉ. Le modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b) leur a été présenté sous la forme d'un tableau où chaque composante a été décrite et illustrée à l'aide d'exemples concrets. Dans une recherche future, il pourrait alors être intéressant d'observer les retombées d'une formation spécifique sur la CÉ auprès des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses de stage. Il serait alors approprié de relever les habiletés mentales et les compétences qu'ils mobiliseraient dans leur accompagnement auprès des personnes stagiaires. De plus, une recherche développement visant à offrir une formation sur la CÉ pour les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage pourrait être conçue en collaboration avec elles. Ainsi, les personnes formatrices pourraient mieux soutenir les personnes stagiaires dans le développement de leur CÉ.

Aussi, une étude employant une méthodologie mixte pourrait observer et évaluer les retombées du développement de la CÉ dans la pratique des personnes stagiaires et des personnes enseignantes débutantes sur leur sentiment de bien-être, leur sentiment d'efficacité personnelle ou encore leur satisfaction au travail. Il serait également intéressant de former une personne enseignante sur le modèle de CÉ de Saarni (1999a, 1999b) pour ensuite observer les répercussions de son accompagnement sur la CÉ de ses élèves du préscolaire ou du primaire.

RÉFÉRENCES

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 85-93.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, OH : Multi-Health Systems.

Bernal Gonzalez, A., Houssa-Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E. et Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, et I. Vivegnis, (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p.13-34). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.

Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89.

Brasseur, S., Grégoire, J. Bourdu, R. et Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *Plos One*, 8(5), 1-8.

Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194.

Caires, S., Almeida, L. et Martins, C. (2010). The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 12-27.

Caires, S., Almeida, L. et Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178.

- Caron, J. et Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), 176-194.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212.
- Cherniss, C. et Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Correa Molina, E. et Gervais C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236.
- De Grandpré, M. (2019). Quelle est la compétence émotionnelle d'étudiants qui s'initient à la pratique de l'enseignement au secondaire? *Revue des sciences de l'éducation*.
- Département des sciences de l'éducation de l'UQO. (2018). *Guide de stage IV* [document inédit]. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25.
- Dolev, N. et Leshem, S. (2016). Developing Emotional Intelligence Competence Among Teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.

- Dufour, F., Portelance, L., Dupont-Plamondon, M.-È. et Meunier, H. (2016). Comment la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants est-elle prise en compte par le milieu scolaire québécois? Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini, (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.185-201). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Eksi, G. Y. et Yakisik, B. Y. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L. et Shaver, A. N. (2005). Pre-service Teacher's Perceptions in Beginning Education Classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais, (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.31-47). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Fuller, F. et Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. Dans Ryan, K. (Dir.), *Teacher Education : Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (p. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflète*, 17(1), 90-111.
- Gardner, S. (2010). Stress Among Prospective Teachers: a Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 18-28.
- Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*.
- Gendron, B. (2009). Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif : les compétences émotionnelles comme compétences

- professionnelles. Dans B. Gendron et L. Lafortune, (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles* (p.37-50). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Saint-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation : le rôle des superviseurs. Dans J. Donnay, (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (5, p.92-108). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ghali, R. (2010). *Impact des émotions sur les performances* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/4114>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. In Sikula, J., Buttery, T. J. and Guyton, E. (editors), *Handbook of Research on teacher Education* (p. 548-594). Second Edition. New York : Macmillan Library.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris, France : R. Laffont.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N. (2018). La passion de l'enseignement et la préparation des futurs enseignants à la construction d'une identité professionnelle positive. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis, (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p.111-126). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8 (1-2), 35-47.

- Grandmaison, M. (2019). *Pratiques collaboratives mises en œuvre auprès de parents d'élèves de 5^e année du primaire et retombées sur leur motivation scolaire* [Essai]. Université du Québec en Outaouais.
- Guay, M-H et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation étapes et approches*. (183-210). Montréal, QC : ERPI.
- Hen, M. et Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25, 375-390.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2011). Clarifying Pre-Service Perceptions of Mentor Teachers' Developing Use of Mentoring Skills. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1049-1058.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente, dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* (p.7-19). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.230-252). Québec, QC : Éditions du renouveau pédagogique Inc.
- Lafortune, L. (2005). Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence. *Utilisation d'activités interactives-réflexives pour assurer le suivi parental en mathématiques* (p.36-55). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement : Analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese,

(dir.), *Vers la compétence émotionnelle* (p. 88-105). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/3686/>

Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise, (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.111-131). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 117-140.

Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat, Université du Québec, Chicoutimi). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/685/>

Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.

Lepage, M., Karsenti, T. et Grégoire, P. (2015). La formation pratique et les stages au Québec. *Formation et profession*, 23(3), 187-194.

Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle : vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (éd.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment?* (p.115-136). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Leroux, M. (2019). *Travail 3 : Expérimentation d'exercices de bien-être au cours du stage* [document inédit]. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H., Cividini, M. et Carpentier-Bujold, G. (2016). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini, (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.165-181). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la transition de la formation initiale à l'insertion dans la profession enseignante : vers une alternance intégrative? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Massin, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M., Lefrançois, I., Desbiens, J.-F. et Correa Molina, E. (2018, mai). *Habiletés mentales des personnes superviseuses de stage (PSU) : de la cohérence entre rôle perçu, difficultés rencontrées et interventions*. Communication présentée au 5^e colloque international en éducation (CRIFPE), Montréal, QC.
- Leroux, M., Goyette, N. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2019). *Regard sur la mise en œuvre de présence attentive auprès de futures enseignantes du préscolaire et primaire*. Communication présentée au 87^e congrès de l'ACFAS, Gatineau, QC.
- Leroux, M., Boutonnet, V. et Lapointe, K. (2019, mai). *Transition vers une notation succès/échec dans les stages de formation pratique en enseignement : points de vue croisés des divers acteurs impliqués*. Communication présentée au 87^e congrès de l'ACFAS, Gatineau, QC.
- Loizon, D., Charvy, N. et Cartierre, N. (2013). L'accompagnement dans la professionnalisation du métier d'enseignant. Le point de vue des formateurs. *Phronesis*, 2(4), 50-60.

- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.61-88). Québec, QC : CEC.
- Mena, J., Hennissen, P. et Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu pratique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- 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. *McGill Journal of Education*, 49(1), 113-130.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (p.17-39). Bienne, Suisse.

- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimension critiques*. (p.125-155). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paul, M. (2009). Autour du mot Accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107.
- Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. Bruxelles : De Boeck.
- Pedinielli, J.-L. et Fernandez, L. (2011). *Observation clinique et l'étude de cas* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignants : plus qu'un accompagnateur!* Cahier de la section des Sciences de l'Éducation. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/5872/>
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218.
- Pelletier, M.-A. (2019). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218
- Pelletier, M.-A. et Marzouk, A. (2018). Préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants du primaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis, (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p.35-50). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Pepin, M. (2017). Une étude de cas comme stratégie de recherche pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves du primaire. *Recherches qualitatives*, 36(1), 135-158.
- Pharand, J. (2013) Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement primaire. Dans Pharand, J. et Doucet, M. (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent* (p.35-60). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011). Enseignants associés et superviseurs : perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie, (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.121-141). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, Cadre de référence, Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités. *Rapport de recherche du CRIFPE*.
- Rivard, M.-C., Beaulieu, J., Caspani, M., Lainey, C., Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Saarni, C. (1999a). *The development of emotional competence*. The Guilford Series on Social and Emotional Development. New York, NY : The Guilford Press.

- Saarni, C. (1999b, avril). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Albuquerque, NM.
- Salovey, P. et Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Montréal, QC : ERPI.
- Sirois, K. et Perreault, J. (2013). *Gestion des émotions pour l'enfant, l'adolescent*. attentiondeficit-info.com/pdf/gestion-emotions-enfant-adolescent.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? : des ressources pour la résilience éducationnelle*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Thompson, E. (2004). Empathie et expérience humaine : essai de circulation mutuelle entre science cognitive, sagesse contemplative et philosophie phénoménologique. *Théologiques*, 12(1-2). 39-70.
- Vandercleyen F., Carlier G. et Delens C. (2013). Gestion émotionnelle d'un incident de type organisationnel en éducation physique : le cas d'un enseignant-stagiaire en difficulté. *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.179-196). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vandercleyen F., Carlier G., Delens C. et Boudreau P. (2012). Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en ÉPS : le rôle des émotions. *Identité professionnelle en éducation physique : parcours de stagiaires et d'enseignants novices* (p.61-80). Louvain-de-Neuve, Belgique : Presses de l'université de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Viçoso, M.-H., V et Labeeu, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini, (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion*

professionnelle (p.79-93). Louvain-de-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.

Vivegnis (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]. <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>

Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement : réflexion pour la formation initiale. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini, (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-93). Louvain-de-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.

Waajid, B. W., Garner, P. et Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *The International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.

Zinsser, K., Denham, S., Curby, T. et Shewark, E. (2015). Practice What You Preach: Teachers Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26(7), 1-21.

APPENDICE A

LES HABILETÉS DIRECTIVES ET NON DIRECTIVES DE MENTORAT POUR LE SOUTIEN ÉMOTIONNEL

Les habiletés directives et non directives de mentorat pour le soutien émotionnel

<u>Habiletés directives de mentorat pour le soutien émotionnel</u>	<u>Habiletés non directives de mentorat pour le soutien émotionnel</u>
Actions ou attitudes associées : autoritaire, dirige et informe, critique, instructif, correctif, conseille (Hennissen et al., 2008)	Actions ou attitudes associées : réflexif, coopératif, guide, suscite (Hennissen et al., 2008)
Donner de l'information (émotion)	Écouter activement (faire preuve d'un comportement attentif)
Donner une opinion (positive)	Résumer (émotions, contenus)
	Faire preuve d'authenticité
	Faire preuve d'empathie
Habiletés directives ajoutées durant l'analyse des données	Autres
Donner de la rétroaction (positive)	
Collaborer	

(Hennissen et al., 2008; 2011; Mena et al., 2017)

(Adapté par Leroux, Lefrançois, Desbiens et Correa Molina, 2018)

APPENDICE B

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PRÉSTAGE AVEC LA STAGIAIRE FINISSANTE

Guide d'entretien semi-dirigé avec la stagiaire finissante (préstage)

Préalables à l'entretien (Pelletier, 2013) :

- Remercier la stagiaire finissante pour sa participation à l'entretien;
- Expliquer les buts et les objectifs de la recherche;
- Traiter du déroulement de l'entretien, de sa durée, du thème abordé;
- Distribuer le tableau résumé des huit composantes de la compétence émotionnelle et laisser quelques minutes à la stagiaire finissante afin d'en prendre connaissance;
- Demander à la stagiaire finissante si elle a des questions;
- Obtenir l'autorisation de la stagiaire finissante afin d'enregistrer l'entretien en format audio;
- Faire signer le formulaire de consentement.

*** Avant de passer d'une section à l'autre, demander à la participante si elle a des éléments à ajouter à ses réponses.** (Leroux, 2014)

Partie 1 : La première partie de l'entretien sert à obtenir des informations quant aux expériences de la stagiaire finissante en lien avec la CÉ.			
<u>Intention</u>	<u>Question</u>	<u>Éléments à vérifier</u>	<u>Commentaires</u>
Connaître le contexte où la stagiaire finissante a vécu des émotions.	Pouvez-vous me parler d'une situation où des émotions ont émergé lors de votre dernier stage? Pouvez-vous me décrire cette situation? (Lafranchise, 2010) Question ajoutée lors de l'entretien : Les émotions que tu as vécues à travers le stage, dans cette expérience d'enseignement, ont-elles surtout été négatives ?	S'assurer qu'elle mentionne des émotions et qu'elle les associe à une situation vécue.	
Connaître la définition de la stagiaire finissante en lien avec la CÉ.	Quelle est votre définition de la compétence émotionnelle? Qu'est-ce qu'elle représente pour vous? (Pelletier, 2013) Questions ajoutées lors de l'entretien :	S'assurer que la stagiaire a lu le tableau résumé des huit composantes de la CÉ et qu'elle est en mesure de réaliser des liens	

	Puis pour toi, des émotions justement, est-ce que c'est important dans ta vie, qu'est-ce-que ça représente ? Est-ce-que c'est plus un défi au niveau personnel ou c'est la même chose au niveau professionnel ? Es-tu plus capable de nommer tes émotions au niveau professionnel ?	avec sa conception personnelle de celle-ci.	
--	--	--	--

Partie 2 : La deuxième partie de l'entretien permet de vérifier le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec les huit composantes de sa CÉ en amont de son stage. Elle cherche à connaître les défis que la stagiaire finissante pense rencontrer et les actions qu'elle compte mettre en place afin d'améliorer le degré de développement des huit composantes de sa CÉ.

Composante 1

Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la première composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la première composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter	

		concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de la première composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage? Question ajoutée lors de l'entretien : Donc pour le moment tu ne te sens pas prête vraiment à poser des actions précises là-dessus ?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 2			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la deuxième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la deuxième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'il a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter concernant cette composante.	

Connaître les actions que la stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de la deuxième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 3			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la troisième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la troisième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de cette	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de	

d'améliorer le degré de développement de la troisième composante de sa CÉ.	composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage? Questions ajoutées lors de l'entretien : Puisque ton enseignante associée va être au courant qu'elle t'accompagne durant le stage pour le développement de la compétence émotionnelle, est-ce que ça va te permettre de t'ouvrir davantage que ce que tu as fait dans le passé ?	développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 4			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la quatrième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la quatrième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'il a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin	Le cas échéant, s'assurer que la	

stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de la quatrième composante de sa CÉ.	d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 5			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la cinquième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la cinquième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin d'améliorer le degré de	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de	

développement de la cinquième composante de sa CÉ.		développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 6			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la sixième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la sixième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de la sixième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	

Composante 7			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la septième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la septième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de la septième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 8			
Connaître le degré de développement de la stagiaire	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de	

finissante en lien avec la huitième composante de sa CÉ.	degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la huitième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir déjà développé concernant cette composante?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a déjà développés en lien avec cette composante.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante devra surmonter concernant cette composante.	Quels seront les défis que vous aurez à surmonter concernant cette composante?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle aura à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante pourrait vouloir entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de la huitième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous aimeriez entreprendre afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Partie 3 : la troisième partie de l'entretien cherche à connaître le type d'accompagnement souhaité par la stagiaire finissante de la part de l'enseignante associée et du superviseur de stage dans le développement du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.			
Connaître le type d'accompagnement souhaité par la stagiaire finissante de la part de l'enseignante	Quel type d'accompagnement souhaiteriez-vous recevoir de la part de votre enseignante associée et de votre superviseur de stage dans le développement des huit composantes de votre	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments en lien avec le type d'accompagnement qu'elle souhaite	

associée et du superviseur de stage dans le développement de sa CÉ.	compétence émotionnelle durant le stage?	recevoir de la part de l'enseignante associée et du superviseur de stage.	
---	--	--	--

APPENDICE C

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PRÉSTAGE AVEC L'ENSEIGNANTE ASSOCIÉE ET LE
SUPERVISEUR DE STAGE

Guide d'entretien semi-dirigé avec l'enseignante associée et le superviseur de stage (préstage)

Préalables à l'entretien (Pelletier, 2013) :

- Remercier l'enseignante associée et le superviseur de stage pour leur participation à l'entretien;
- Expliquer les buts et les objectifs de la recherche;
- Traiter du déroulement de l'entretien, de sa durée, du thème abordé;
- Distribuer le tableau résumé des huit composantes de la compétence émotionnelle et laisser quelques minutes à l'enseignante associée et au superviseur de stage afin d'en prendre connaissance;
- Demander à l'enseignante associée et au superviseur de stage s'ils ont des questions;
- Obtenir l'autorisation de l'enseignante associée et du superviseur de stage afin d'enregistrer l'entretien en format audio;
- Faire signer le formulaire de consentement.

*** Avant de passer d'une section à l'autre, demander aux participants s'ils ont des éléments à ajouter à leurs réponses.** (Leroux, 2014)

Partie 1 : La première partie de l'entretien sert à obtenir des informations quant aux expériences de l'enseignante associée et au superviseur de stage en lien avec la CÉ.			
Connaître la définition de l'enseignante associée et du superviseur de stage en lien avec la CÉ.	Quelle est votre définition de la compétence émotionnelle? Qu'est-ce qu'elle représente pour vous? (Pelletier, 2013)	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage ont lu le tableau résumé des huit composantes de la CÉ et qu'ils sont en mesure de réaliser des liens avec leur conception personnelle de celle-ci.	
Partie 2 : La deuxième partie de l'entretien cherche à connaître l'opinion de l'enseignante associée et du superviseur de stage en lien avec la pertinence du développement de la CÉ chez la stagiaire finissante.			
Connaître l'opinion de l'enseignante associée et du superviseur de stage en lien avec	Quelle est votre opinion en lien avec la pertinence de développer la compétence émotionnelle chez la stagiaire finissante?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage traite de la pertinence, selon eux, de développer la CÉ	

la pertinence du développement de la CÉ chez la stagiaire finissante.		chez la stagiaire finissante.	
Partie 3 : La troisième partie de l'entretien permet de vérifier quelles stratégies d'accompagnement l'enseignante associée et le superviseur de stage comptent utiliser afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.			
Connaître les stratégies d'accompagnement que l'enseignante associée et le superviseur de stage compteront utiliser auprès de la stagiaire finissante afin de l'aider dans le développement de sa CÉ.	Quelles stratégies d'accompagnement comptez-vous utiliser afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement de sa compétence émotionnelle?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage traitent des habiletés mentales et des compétences qu'ils comptent utiliser afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.	
Partie 4 : La quatrième partie de l'entretien cherche à identifier les habiletés d'accompagnement que l'enseignante associée et le superviseur de stage possèdent afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.			
Identifier les habiletés d'accompagnement que l'enseignante associée et le superviseur de stage possèdent afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.	Selon vous, quelles sont les habiletés d'accompagnement que vous possédez qui pourront aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa compétence émotionnelle?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage mentionnent des habiletés mentales et des compétences qu'ils possèdent afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.	

Partie 5 - **Enseignante associée** : la cinquième partie de l'entretien a pour objectif de connaître le contexte dans lequel la stagiaire réalisera son stage IV.

Connaître le milieu scolaire dans lequel l'enseignante associée œuvre.	Parlez-moi de votre milieu scolaire, du contexte dans lequel vous enseignez.	S'assurer que l'enseignante associée traite de différentes réalités et/ou caractéristiques de son milieu scolaire.	
Connaître le climat de classe et les caractéristiques du groupe-classe de l'enseignante associée.	Parlez-moi du climat de votre classe et des caractéristiques de votre groupe-classe. Question ajoutée lors de l'entretien : As-tu déjà eu un stage quatre en début d'année scolaire?	S'assurer que l'enseignante associée traite du climat de sa classe et des caractéristiques de son groupe-classe.	

Partie 6 – **Superviseur de stage** : la sixième partie de l'entretien a pour objectif de connaître le contexte dans lequel la stagiaire réalisera son stage IV.

Connaître le contexte universitaire actuel.	Parlez-moi du contexte universitaire actuel pour les étudiantes en formation initiale.	S'assurer que le superviseur de stage nomme différentes caractéristiques du contexte universitaire dans lequel évolue la stagiaire.	
---	--	--	--

APPENDICE D

ENTRETIEN POSTSTAGE AVEC LA STAGIAIRE FINISSANTE

Schéma d'entretien semi-dirigé avec la stagiaire finissante (poststage)

Préalables à l'entretien (Pelletier, 2013) :

- Remercier la stagiaire finissante pour sa participation à l'entretien;
- Traiter du déroulement de l'entretien, de sa durée, du thème abordé;
- Demander à la stagiaire finissante si elle a des questions;
- Obtenir l'autorisation de la stagiaire finissante afin d'enregistrer l'entretien en format audio.

*** Avant de passer d'une section à l'autre, demander à la participante si elle a des éléments à ajouter à ses réponses.** (Leroux, 2014)

Partie 1 : La première partie de l'entretien permet de vérifier le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec les huit composantes de sa CÉ à l'issue de son stage. Elle cherche à connaître les défis que la stagiaire finissante a rencontrés et les actions qu'elle a mises en place afin d'améliorer le degré de développement des huit composantes de sa CÉ.			
Composante 1			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la première composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la première composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a surmontés concernant cette composante.	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	

Connaître les actions que la stagiaire finissante a entreprises afin d'améliorer le degré de développement de la première composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 2			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la deuxième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la deuxième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a surmontés concernant cette composante.	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante a entreprises afin d'améliorer le	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin	

degré de développement de la deuxième composante de sa CÉ.	composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 3			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la troisième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la troisième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a surmontés concernant cette composante.	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante a entreprises afin d'améliorer le degré de développement de la troisième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	

Composante 4			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la quatrième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la quatrième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a surmontés concernant cette composante.	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante a entreprises afin d'améliorer le degré de développement de la quatrième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 5			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette	S'assurer que la stagiaire finissant situe le degré de	

avec la cinquième composante de sa CÉ.	composante chez vous? Pourquoi?	développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la cinquième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a surmontés concernant cette composante.	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissant a entreprises afin d'améliorer le degré de développement de la cinquième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 6			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la sixième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	

Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la sixième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a surmontés concernant cette composante.	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante a entreprises afin d'améliorer le degré de développement de la sixième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 7			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la septième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la septième	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette	

composante de sa CÉ.		composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a surmontés concernant cette composante.	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante a entreprises afin d'améliorer le degré de développement de la septième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Composante 8			
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la huitième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez vous? Pourquoi?	S'assurer que la stagiaire finissante situe le degré de développement de cette composante chez elle.	
Connaître le degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la huitième composante de sa CÉ.	Que croyez-vous avoir développé concernant cette composante durant votre stage?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments qu'elle a développés en lien avec cette composante durant son stage.	
Connaître les défis que la stagiaire finissante a	Quels sont les défis que vous avez surmontés concernant cette composante durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante	

surmontés concernant cette composante.		traite des défis qu'elle a eus à surmonter concernant cette composante.	
Connaître les actions que la stagiaire finissante a entreprises afin d'améliorer le degré de développement de la huitième composante de sa CÉ.	Identifiez-vous des actions que vous avez entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de votre compétence émotionnelle durant votre stage?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante nomme des actions entreprises afin d'améliorer le degré de développement de cette composante de sa CÉ.	
Partie ajoutée suite au premier entretien			
Partie 2 : La deuxième partie de l'entretien cherche à savoir si la stagiaire finissante a décidé d'aborder ou non ses émotions avec ses accompagnateurs et le cas échéant, pour quelles raisons elle a décidé de le faire ou non.			
Savoir si la stagiaire finissante a abordé ses émotions avec ses deux accompagnateurs.	Avez-vous abordé les émotions que vous avez vécues durant le stage avec vos accompagnateurs? Si oui, avec quel(s) accompagnateur(s) vous êtes-vous sentie à l'aise de le faire?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante répond aux deux questions.	
Le cas échéant, savoir dans quelles circonstances la stagiaire finissante a décidé d'aborder ses émotions avec l'un des accompagnateurs ou avec ses deux accompagnateurs.	Dans quelles circonstances avez-vous abordé vos émotions avec votre ou vos accompagnateur(s)?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire traite des circonstances dans lesquelles elle a abordé ses émotions.	
Le cas échéant, savoir pourquoi la stagiaire finissante a décidé de ne pas aborder ses émotions avec ses	Pourquoi n'avez-vous pas abordé vos émotions avec votre accompagnateur ou vos accompagnateur(s)?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire explique pourquoi elle a décidé	

deux accompagnateurs.		de ne pas aborder ses émotions.	
Partie 3 : La troisième partie de l'entretien cherche à connaître le type d'accompagnement que la stagiaire finissante a reçu de la part de l'enseignante associée et du superviseur de stage dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ. Elle cherche également à découvrir quels sont les éléments de l'accompagnement qui ont favorisé ou qui ont pu nuire à la stagiaire dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.			
Connaître le type d'accompagnement dont la stagiaire finissante a pu bénéficier de la part de l'enseignante associée et du superviseur de stage en lien avec l'évolution du degré de développement des composantes de sa CÉ.	De quel type d'accompagnement avez-vous pu bénéficier de la part de l'enseignante associée et du superviseur de stage pour l'évolution du degré de développement des composantes de votre compétence émotionnelle?	S'assurer que la stagiaire finissante nomme des éléments en lien avec le type d'accompagnement qu'elle a reçu de la part de l'enseignante associée et du superviseur de stage.	
Connaître les éléments de l'accompagnement qui ont été favorables au cheminement de la stagiaire finissante.	Quels éléments de l'accompagnement ont été favorables à votre cheminement en lien avec l'évolution du degré de développement des composantes de votre compétence émotionnelle?	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante mentionne des habiletés mentales et des compétences attendues de la part des formateurs qui ont été favorables à son cheminement.	
Connaître les éléments de l'accompagnement qui ont nui au cheminement de la stagiaire finissante.	Quels éléments de l'accompagnement ont nui à votre cheminement en lien avec l'évolution du degré de développement des composantes	Le cas échéant, s'assurer que la stagiaire finissante mentionne des éléments de l'accompagnement	

	de votre compétence émotionnelle?	qui ont nui à son cheminement.	
Partie 4 : La quatrième partie de l'entretien a pour objectif de connaître le contexte dans lequel la stagiaire a réalisé son stage IV.			
Connaître comment le milieu scolaire a interagit avec la stagiaire durant son stage.	Comment le milieu scolaire a-t-il interagit avec vous durant votre stage IV?	S'assurer que la stagiaire finissante traite de différentes caractéristiques liées aux interactions que le milieu scolaire et elle ont eues durant son stage.	
Connaître le climat que la classe a vécu et les caractéristiques que le groupe-classe a démontrées durant le stage.	Parlez-moi du climat que votre classe a vécu et des caractéristiques que votre groupe-classe a démontrées avec vous durant votre stage.	S'assurer que la stagiaire finissante traite du climat que sa classe a vécu et des caractéristiques que son groupe-classe a démontrées durant le stage.	
Connaître le contexte universitaire, plus précisément le contexte des séminaires de stage, dans lequel la stagiaire a réalisé son stage IV.	Parlez-moi du contexte universitaire, plus précisément des séminaires de stage, dans lequel vous avez réalisé votre stage IV.	S'assurer que la stagiaire nomme différentes caractéristiques du contexte universitaire et des séminaires de stage dans lequel elle a réalisé son stage IV.	

APPENDICE E

ENTRETIEN POSTSTAGE AVEC L'ENSEIGNANTE ASSOCIÉE ET LE SUPERVISEUR DE STAGE

Schéma d'entretien semi-dirigé avec l'enseignante associée et le superviseur de stage
(poststage)

Préalables à l'entretien (Pelletier, 2013) :

- Remercier l'enseignante associée et le superviseur de stage pour leur participation à l'entretien;
- Traiter du déroulement de l'entretien, de sa durée, du thème abordé;
- Demander à l'enseignante associée et au superviseur de stage s'ils ont des questions;
- Obtenir l'autorisation de l'enseignante associée et du superviseur de stage afin d'enregistrer l'entretien en format audio.

*** Avant de passer d'une section à l'autre, demander aux participants s'ils ont des éléments à ajouter à leurs réponses.** (Leroux, 2014)

Partie ajoutée suite au premier entretien			
Partie 1 : La première partie de l'entretien permet de savoir où l'enseignante associée et le superviseur de stage situe la stagiaire finissante dans le degré de développement de chacune des composantes de sa compétence émotionnelle à l'issue de son stage.			
Connaître la perception de l'enseignante associée et du superviseur de stage par rapport au degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la première composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage situent le degré de développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Connaître la perception de l'enseignante associée et du superviseur de stage par rapport au degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la deuxième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage situent le degré de développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Connaître la perception de l'enseignante associée et du superviseur de stage par rapport au	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage situent le degré de	

degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la troisième composante de sa CÉ.	de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Connaître la perception de l'enseignante associée et du superviseur de stage par rapport au degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la quatrième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage situent le degré de développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Connaître la perception de l'enseignante associée et du superviseur de stage par rapport au degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la cinquième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage situent le degré de développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Connaître la perception de l'enseignante associée et du superviseur de stage par rapport au degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la sixième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage situent le degré de développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Connaître la perception de l'enseignante associée et du superviseur de stage par rapport au degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la septième composante de sa CÉ.	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage situent le degré de développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Connaître la perception de l'enseignante associée	Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus	S'assurer que l'enseignante associée	

et du superviseur de stage par rapport au degré de développement de la stagiaire finissante en lien avec la huitième composante de sa CÉ.	développé, comment évalueriez-vous le degré de développement de cette composante chez la stagiaire? Pourquoi?	et le superviseur de stage situent le degré de développement de cette composante de la CÉ chez la stagiaire.	
Partie 2 : La deuxième partie de l'entretien permet de vérifier quelles habiletés mentales et quelles compétences l'enseignante associée et le superviseur de stage ont utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans le développement de sa CÉ.			
Connaître les stratégies d'accompagnement que l'enseignante associée et le superviseur de stage ont utilisées auprès de la stagiaire finissante afin de l'aider dans le développement de sa CÉ.	Quelles stratégies d'accompagnement avez-vous utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans le développement de sa compétence émotionnelle?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage traitent des habiletés mentales et des compétences qu'ils ont utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans le développement de sa CÉ.	
Partie 3 : La troisième partie de l'entretien cherche à identifier les habiletés mentales et les compétences que l'enseignante associée et le superviseur de stage ont utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans le degré de développement des composantes de sa CÉ.			
Identifier les habiletés d'accompagnement que l'enseignante associée et le superviseur de stage ont utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.	Quelles sont les habiletés d'accompagnement que vous avez utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa compétence émotionnelle?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage mentionnent des habiletés mentales et des compétences qu'ils ont utilisées afin d'aider la stagiaire finissante dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.	

Partie 4 : La quatrième partie de l'entretien cherche à connaître les retombées de l'accompagnement de l'enseignante associée et du superviseur de stage sur le degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante.

Connaître les impressions de l'enseignante associée et du superviseur de stage en lien avec les retombées que leur accompagnement a pu avoir sur le développement des composantes de la compétence émotionnelle de la stagiaire finissante.	Quelles sont vos impressions en lien avec les retombées que votre accompagnement a pu avoir sur le développement des huit composantes de la compétence émotionnelle de la stagiaire finissante?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage nomment leurs impressions en lien avec les retombées que leur accompagnement a pu avoir sur le développement des composantes de la CÉ de la stagiaire finissante.	
---	---	--	--

Partie 5 : La cinquième partie de l'entretien cherche à connaître les éléments de l'accompagnement de l'enseignante associée et du superviseur de stage qui ont pu être favorables ou qui ont pu nuire à la stagiaire dans l'évolution du degré de développement des huit composantes de sa CÉ.

Connaître les éléments de l'accompagnement de l'enseignante associée et du superviseur de stage qui ont pu être favorables à l'évolution du degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante.	Quels éléments de votre accompagnement ont pu être favorables à l'évolution du degré de développement des composantes de la compétence émotionnelle de la stagiaire?	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de stage mentionnent des éléments de leur accompagnement qui ont pu être favorables à l'évolution du degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante.	
Connaître les éléments de l'accompagnement	Quels éléments de votre accompagnement ont pu nuire à l'évolution du degré de	S'assurer que l'enseignante associée et le superviseur de	

de l'enseignante associée et du superviseur de stage qui ont pu nuire à l'évolution du degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante.	développement des composantes de la compétence émotionnelle de la stagiaire?	stage mentionnent des éléments de leur accompagnement qui ont pu nuire à l'évolution du degré de développement des huit composantes de la CÉ de la stagiaire finissante.	
Partie 6 - Enseignante associée : La sixième partie de l'entretien a pour objectif de connaître le contexte dans lequel la stagiaire a réalisé son stage IV.			
Connaître comment le milieu scolaire a interagit avec la stagiaire durant son stage.	Comment le milieu scolaire a interagit avec la stagiaire durant son stage IV?	S'assurer que l'enseignante associée traite de différentes caractéristiques liées aux interactions que le milieu scolaire et la stagiaire ont eu durant son stage.	
Connaître le climat que la classe a vécu et les caractéristiques que le groupe-classe a démontrées durant le stage.	Parlez-moi du climat que votre classe a vécu et des caractéristiques que votre groupe-classe a démontrées avec la stagiaire durant son stage IV.	S'assurer que l'enseignante associée traite du climat que sa classe a vécu et des caractéristiques que son groupe-classe a démontrées durant le stage.	
Partie 7 – Superviseur de stage : La septième partie de l'entretien a pour objectif de connaître le contexte dans lequel la stagiaire a réalisé son stage IV.			
Connaître le contexte universitaire dans lequel la stagiaire a réalisé son stage IV.	Parlez-moi du contexte universitaire dans lequel la stagiaire a réalisé son stage.	S'assurer que le superviseur de stage nomme différentes caractéristiques du contexte universitaire dans lequel la stagiaire a réalisé son stage.	

APPENDICE F

RUBRIQUES DU JOURNAL DE LA CHERCHEUSE

Journal de la chercheuse	
Date :	Lieu :
Personnes impliquées :	
Description de la situation :	
Réflexions	En lien avec le degré de développement des huit composantes de la CÉ du stagiaire finissant :
	En lien avec les habiletés mentores et les compétences des deux formateurs :
	En lien avec la situation en général :
Observations	En lien avec le degré de développement des huit composantes de la CÉ du stagiaire finissant :
	En lien avec les habiletés mentores et les compétences des deux formateurs :
	En lien avec la situation en général :
Questions ou commentaires	À la lumière de cette situation/pour le futur :

Rubriques inspirées de Grandmaison (2019)

APPENDICE G

RUBRIQUES DU JOURNAL DE BORD DE LA STAGIAIRE FINISSANTE

Journal de bord	
Date :	Lieu :
Personnes impliquées :	
Description de la situation :	
Réflexions	En lien avec le degré de développement de l'une ou de plusieurs composantes de ma compétence émotionnelle (les nommer) :
	En lien avec l'accompagnement reçu de la part de mes deux formateurs :
	En lien avec la situation en général :
Observations	En lien avec le degré de développement de l'une ou de plusieurs composantes de ma compétence émotionnelle (les nommer) :
	En lien avec l'accompagnement reçu de la part de mes deux formateurs :
	En lien avec la situation en général :
Questions, commentaires, souhaits, défis ou actions	Concernant cette situation/pour le futur :

Rubriques inspirées de Grandmaison (2019)

APPENDICE H

GRILLES DE CODAGE POUR LES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS PRÉSTAGE,
POSTSTAGE ET POUR LES RENCONTRES POSTOBSERVATION

<u>CATÉGORIES</u>	<u>DESCRIPTIONS ET EXEMPLES</u>	<u>CODES</u>
Codes émergents	Expérience émotionnelle personnelle	EE_personnelle
Expérience émotionnelle	Expérience émotionnelle professionnelle	EE_professionnelle
Codes émergents	Émotions ignorées	É_ignorées
Dissimulation des émotions	Émotions cachées	É_cachées
	Désir de conformité	Désir_conformité
Compétence émotionnelle	Compétence émotionnelle	CÉ
	Définition de la compétence émotionnelle	Definition_CÉ
	Opinion par rapport à la pertinence de développer la compétence émotionnelle	Opinion_pertinence_CÉ
Première composante de la compétence émotionnelle	Première composante	C1
La conscience de ses émotions	Conscience des émotions vécues	C1-conscience
	Réactions en lien avec les émotions	C1-reactions
	La durée des émotions	C1-duree
	La profondeur des émotions	C1-profondeur
	Les défis	C1-defis
	Les actions	C1-actions

Deuxième composante de la compétence émotionnelle L'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres	Deuxième composante	C2
	Identifier les émotions des autres	C2-identifier_autres
	Interpréter les émotions des autres	C2-interpreter_autres
	Les défis	C2-defis
	Les actions	C2-actions
Troisième composante de la compétence émotionnelle L'habileté à verbaliser ses émotions	Troisième composante	C3
	Définir et verbaliser ses émotions	C3-definir
	Les défis	C3-defis
	Les actions	C3-actions
Quatrième composante de la compétence émotionnelle La capacité d'empathie	Quatrième composante	C4
	S'investir émotionnellement dans les émotions des autres	C4-investir_autres
	Faire preuve d'empathie envers les émotions des autres	C4-empathie_autres
	Les défis	C4-defis
	Les actions	C4-actions
Cinquième composante de la compétence émotionnelle	Cinquième composante	C5
	Perception adéquate de ses émotions	C5-perception
	Choisir une réaction appropriée en lien avec ses émotions	C5-reaction

L'habileté à différencier l'état émotionnel interne de l'expression observable	Les défis	C5-defis
	Les actions	C5-actions
Sixième composante de la compétence émotionnelle La capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes	Sixième composante	C6
	Être capable de composer avec des émotions désagréables	C6-composer_desagreables
	Utiliser des stratégies d'autorégulation afin de diminuer l'intensité et la durée de ses émotions	C6-autoregulation
	Les défis	C6-defis
	Les actions	C6-actions
Septième composante de la compétence émotionnelle La conscience de la communication émotionnelle dans les interactions	Septième composante	C7
	Produire des communications émotionnelles adéquates dans ses échanges	C7-communications
	Les défis	C7-defis
	Les actions	C7-actions
Huitième composante de la compétence émotionnelle La capacité d'auto-efficacité émotionnelle	Huitième composante	C8
	Avoir développé un sentiment d'auto-efficacité dans ses expériences émotionnelles	C8-autoefficacite
	Avoir une plus grande confiance en soi en lien avec la gestion de ses émotions	C8-confiance_gestion
	Les défis	C8-defis

	Les actions	C8-actions
--	-------------	------------

Habiletés directives de mentorat	Donner de l'information (émotion)	HD-donner_information
	Donner une opinion (positive)	HD-donner_opinion
	Codes émergents Donner de la rétroaction (positive)	HD-donner_rétroaction
	Collaborer	HD-collaborer
	Relativiser les émotions	HD-relativiser_émotions
	Questionner (émotion)	HD-questionner
	Autre (ex. : Intervenir au bon moment)	HD-intervenir
Habiletés non directives de mentorat	Écouter activement (faire preuve d'un comportement attentif)	HND-écouter_activement
	Résumer (émotions, contenus)	HND-résumer
	Faire preuve d'authenticité	HND-authenticité
	Faire preuve d'empathie	HND-empathie
	Code émergent Utiliser l'humour	HND-utiliser_humour

Accompagnement	Accompagnement souhaité	A-souhaité
	Habiletés d'accompagnement	A-habiletés
	Stratégies d'accompagnement	A-stratégies
	Accompagnement favorable	A-favorable
	Accompagnement nuisible	A-nuisible
	Code émergent Accompagnement différencié	A-différencié

Compétences de l'enseignant associé	Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.	CEA- guider_compétences_professionnelles
	Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.	CEA- aider_poser_regard_critique
	Interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.	CEA- interagir_respect_relation_confiance
	Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur.	CEA-travailler_superviseur
Compétences du superviseur de stage	Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.	CS- guider_compétences_professionnelles

	Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle.	CS-aider_responsabiliser_pratique_professionnelle
	Entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect.	CS-entretenir_relations_respect
	Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire.	CS-travailler_superviseur_stage

Contexte	Le milieu scolaire du stage	Contexte_milieu_scolaire
	Le climat de la classe	Contexte_climat_scolair
	Le contexte universitaire	Contexte_universitaire

APPENDICE I

ENTRETIEN PRÉSTAGE DE LA STAGIAIRE - NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT DES
HUIT COMPOSANTES DE LA CÉ, DÉFIS ENVISAGÉS ET ACTIONS À POSER

Composantes et niveau de développement (/10)	Niveau de développement	Défis envisagés	Actions à poser
Composante 1 5-6	- Souvent consciente de vivre des émotions, sans être capable de les définir (troisième composante). - Utilise un vocabulaire de base afin de définir ses émotions, comme la joie, la tristesse ou la colère, mais a envie d'aller plus loin, de trouver des mots plus précis.	- Désire mettre des actions en place pour améliorer sa capacité à parler de ses émotions.	- A déjà consulté un coach de vie afin de parler de ses émotions en lien avec des difficultés familiales, mais a abandonné ce cheminement trop exigeant pour elle. - Souhaite s'ouvrir émotionnellement avec son conjoint.
Composante 2 9-10	- A toujours eu de la facilité à identifier les émotions des autres avant même que ces derniers ne les perçoivent eux-mêmes. - A toujours eu de la facilité à donner des conseils aux autres et à les aider à trouver des solutions par rapport à leurs émotions négatives. - A parfois joué à la psychologue avec son entourage, malgré sa propre réticence à en consulter un.	- La stagiaire n'a identifié aucun défi pour cette composante.	- La stagiaire n'a identifié aucune action à poser pour cette composante.
Composante 3 2-3	- Éprouve de la difficulté à accepter ses émotions et encore plus à les verbaliser.	- La stagiaire n'a identifié aucun défi pour cette composante.	- Veut prendre du temps pour elle, afin de réfléchir à ses émotions et afin de se permettre de pleurer au besoin. - Ne désire pas laisser transparaître ses émotions négatives devant son enseignante

Composantes et niveau de développement (/10)	Niveau de développement	Défis envisagés	Actions à poser
	- A toujours priorisé les émotions des autres, autant dans son milieu familial que dans un milieu scolaire.		associée afin de ne pas affecter sa note de stage (expérience vécue en stage I).
Composante 4 Incapable de se situer	- A de la difficulté à être empathique vis-à-vis les enfants vivant des problèmes anodins, comme un enfant en pleurs parce qu'un autre camarade a pris sa place dans le rang.	- Désire être à l'écoute de ses élèves afin de trouver les moyens appropriés pour les rassurer.	- La stagiaire n'a identifié aucune action à poser pour cette composante.
Composante 5 8-9 (contexte professionnel) 5-6 (contexte personnel)	Contexte professionnel - Est habile afin d'aider les enfants à réguler leurs émotions, mais l'est moins dans la régulation de ses propres émotions (sixième composante). Contexte personnel - Doit apprendre à communiquer davantage avec les gens de son entourage, mais a tout de même plus de facilité à se laisser aller avec eux qu'avec une enseignante associée ou un superviseur de stage.	Contexte personnel - Veut communiquer davantage avec son conjoint concernant ses émotions (septième composante).	Contexte professionnel - Désire contrôler ce qu'elle exprimera à ses formateurs. Contexte personnel - Souhaite se permettre d'être vraiment authentique avec son conjoint.
Composante 6 3	- Éprouve de la difficulté à composer avec des émotions désagréables, surtout après un conflit.	- Veut évacuer ses émotions à l'aide de la marche ou encore en dialoguant intérieurement avec elle-même.	- En présence d'émotions négatives, écrire les émotions ressenties ainsi que les actions entreprises pour les gérer.

Composantes et niveau de développement (/10)	Niveau de développement	Défis envisagés	Actions à poser
	- Trouve ardu le fait de réguler ses émotions lors de situations où la colère prend le dessus.		
Composante 7 9-10	- Maîtrise ses émotions en contexte professionnel et ne laisse pas transparaître son stress ou encore son impatience dans ses échanges. - Est très transparente dans ses interactions avec des inconnus ne lui offrant pas le service attendu, par exemple au restaurant ou encore au téléphone avec un agent de service à la clientèle.	- La stagiaire n'a identifié aucun défi pour cette composante.	- La stagiaire n'a identifié aucune action à poser pour cette composante.
Composante 8 7-8	- En contexte scolaire, arrive plus facilement à trouver des solutions ou encore à réguler ses émotions. - En contexte familial, est très rancunière.	- Souhaite accepter davantage les situations qu'elle n'est pas en mesure de changer.	- La stagiaire n'a identifié aucune action à poser pour cette composante.

APPENDICE J

JOURNAL DE BORD DE LA STAGIAIRE - SYNTHÈSE DES EXPÉRIENCES VÉCUES
DURANT LE STAGE ET LIÉES AUX HUIT COMPOSANTES DE LA CÉ

Composantes	Expériences de stage
1 : La conscience de ses émotions	1) Lors de sa première journée de stage, la stagiaire a mentionné avoir vécu une journée très stressante, puisqu'une tornade de catégorie 3 avait frappé le quartier de son école trois jours plus tôt. La même semaine, après la mobilisation des personnes enseignantes de l'école, elle a indiqué qu'elle était : « [...] épatée de voir la quantité d'enseignants présents dans le local des sinistrés, alors qu'ils ne sont même pas payés. » 2) Vers la fin du mois d'octobre, la stagiaire a été en mesure de reconnaître des émotions ainsi que des réactions négatives de sa part lorsque son enseignante associée prenait les rênes de la classe. En effet, la stagiaire a écrit trouver de plus en plus difficile de céder sa place devant les élèves et se sentir en compétition avec son enseignante associée.
2 : L'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres	1) Au début de son stage, la stagiaire finissante a su reconnaître la tristesse chez les personnes enseignantes de son école à la suite de la tornade ayant touché le quartier de leurs élèves. 2) Durant son stage, elle a vécu une situation avec un élève de sa classe où celui-ci s'est inventé une blessure afin d'obtenir son attention. Elle a alors compris que pour le rendre heureux, elle n'avait qu'à passer un peu de temps en sa compagnie lors des ateliers de la journée. 3) Lors de la journée des photographies scolaire, ainsi que lors de la première tempête de neige de l'année, la stagiaire a remarqué l'excitation et le bonheur des enfants de sa classe.
3 : L'habileté à verbaliser ses émotions	1) À la fin de sa première journée dans sa classe, la stagiaire a avoué être stressée et très fatiguée. 2) Après la première semaine de stage, elle a indiqué avoir envie de pleurer et avoir beaucoup de difficulté à dormir. 3) Avant sa première journée de prise en charge complète de la classe, elle a écrit vivre du stress et avoir peur : « [...] d'oublier quelque chose ou que les élèves ne m'écoutent pas [...] ». 4) Après quelques jours de prise en charge, la stagiaire a indiqué se sentir de plus en plus à l'aise en classe, avoir plus confiance en elle et être fière d'une interaction réalisée avec un élève lors d'un petit incident. 5) À plus d'une occasion, elle a avoué être heureuse de ses actions envers des élèves durant le stage.

Composantes	Expériences de stage
	6) Lors d'une journée où l'hygiéniste dentaire est venue vérifier la bouche de tous les enfants de la classe et où leur routine en a donc été affectée, la stagiaire a écrit avoir eu mal à la tête et avoir attendu avec impatience que la journée se termine. 7) Vers la mi-stage, la stagiaire a dû rencontrer son comité d'évaluation afin de discuter du déroulement du stage, celle-ci s'est sentie très nerveuse, car elle voulait offrir une excellente image d'elle-même et dépasser les attentes de ses évaluateurs. Après cette rencontre, elle a passé une excellente fin de journée et a senti augmenter sa confiance en elle. 8) À divers moments durant le stage, l'enseignante associée a réalisé des interventions ou de la gestion de classe durant la prise en charge de la stagiaire finissante. Chaque fois, la stagiaire s'est sentie rejetée de la part de ses élèves et a mentionné éprouver moins de confiance en elle. 9) Après des nuits difficiles sur le plan du sommeil, la stagiaire a avoué manquer de patience et de professionnalisme envers les élèves. Elle a tout de même indiqué trouver parfois de l'énergie en elle à la vue de leurs sourires. 10) Lors d'une récréation où la stagiaire finissante réalisait de la surveillance, l'un de ses élèves s'est blessé. Elle l'a accompagné au secrétariat et a ensuite dû retourner auprès de ses autres élèves. Elle a alors vécu beaucoup d'inquiétude et n'a pas été en mesure de se concentrer jusqu'au moment où elle a pu aller remplir le rapport d'accident et rencontrer les ambulanciers. Après sa discussion rassurante avec les ambulanciers et après avoir vu le sourire de son élève blessé, la stagiaire a pu retourner en classe dans un état serein. 11) Elle a aimé son expérience de rencontre de parents et a pris conscience de la collaboration enrichissante qui peut en découler. Par contre, certains parents qu'elle attendait de rencontrer avec impatience ne se sont pas présentés, elle a alors avoué : « J'étais bien triste et surtout fâchée du manque d'investissement de ces parents. »
4 : La capacité d'empathie	1) Suite à la tornade, la stagiaire a indiqué que plusieurs enfants sinistrés étaient épuisés lors de la détente et qu'elle et son enseignante associée les avaient alors laissés dormir afin qu'ils puissent récupérer.
5 : L'habileté à différencier l'état	1) La stagiaire finissante a eu à demander de l'aide à son enseignante associée lorsqu'une de ses élèves l'a frappée et qu'elle a eu peur que ses émotions prennent le dessus dans son intervention.

Composantes	Expériences de stage
émotionnel interne de l'expression observable	2) Lors de la journée de la rencontre avec son comité d'évaluation à la mi-stage, elle a indiqué avoir été en mesure de ne pas démontrer son anxiété devant ses élèves avant cette rencontre. 3) À la suite d'une mauvaise nuit de sommeil, la stagiaire a avoué avoir laissé transparaître son impatience, avoir utilisé un ton sec avec ses élèves et avoir : « [...] beau être très professionnelle dans la grande majorité du temps, aujourd'hui il m'était plus difficile de l'être. »
6 : La capacité à gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes	1) À la suite de sa première semaine de stage, la stagiaire finissante a décidé de passer du temps avec sa famille et de ne pas réaliser de travaux avant le dimanche soir. Cela lui a permis de mieux composer avec le stress et la fatigue vécus durant ces premiers jours de stage. 2) Lors d'une fin de journée où la stagiaire a à nouveau ressenti des émotions désagréables, elle a choisi de prendre un bain et de faire une sieste avant de se lancer dans ses planifications de leçons. 3) Après l'accident de l'un de ses élèves décrit dans la section de la composante 3, elle a eu à réguler ses émotions pour : « [...] le bien de mes autres élèves. », malgré sa difficulté à se concentrer sur ses tâches d'enseignante. 4) Après une journée difficile, elle a décidé de s'accorder du temps de repos en soirée, consciente du fait qu'elle manquerait de patience avec ses élèves le lendemain si elle ne le faisait pas. 5) À cause d'une blessure physique, la stagiaire a pris conscience de son manque de patience envers ses élèves et s'est sentie plus sévère avec eux. 6) Tout au long de son stage, la stagiaire a trouvé difficile de voir son enseignante associée toujours présente en classe, malgré sa période de prise en charge complète. Cette dernière intervenait régulièrement auprès des élèves et la stagiaire se sentait alors impatiente et remettait en question sa compétence à gérer le groupe. 7) Vers la fin du stage, alors que la prise en charge du groupe a été réalisée en alternance entre l'enseignante associée et la stagiaire, cette dernière s'est sentie déconnectée de son rôle d'enseignante, mais a tout de même régulé ses émotions afin d'être dynamique et de bonne humeur avec les élèves.

Composantes	Expériences de stage
7 : La conscience de la communication émotionnelle dans les interactions	1) Dans son journal de bord, la stagiaire finissante n'a traité à aucun moment de la septième composante de la CÉ.
8 : La capacité d'auto-efficacité émotionnelle	1) Lors de sa dernière situation d'apprentissage et d'évaluation, la stagiaire a écrit : « J'étais extrêmement calme par rapport à mon évaluation. Je connaissais très bien ma routine et ma SAÉ, j'étais bien préparée et j'avais acquis beaucoup d'expérience dans les semaines précédentes. J'étais donc en contrôle de mon stress et de mes émotions. » En plus d'avoir développé un sentiment d'auto-efficacité dans ses expériences émotionnelles, la stagiaire était alors plus confiante dans la gestion de ses émotions.

APPENDICE K

ENTRETIENS POSTSTAGE - COMMENTAIRES DES TROIS PARTICIPANTS EN LIEN
AVEC LES HUIT COMPOSANTES DE LA CÉ DE LA STAGIAIRE

Participants Composantes	Stagiaire	Enseignante associée	Superviseur de stage
1	Pour la première composante de sa CÉ, la stagiaire a mentionné s'être améliorée afin d'être consciente de ses émotions. Par contre, elle a ajouté ne pas encore être capable de toujours mettre un mot précis sur ses expériences émotionnelles (troisième composante). En effet, elle a indiqué trouver que certaines émotions sont parfois semblables : « [...] des fois il fallait que je fasse attention, est-ce que je suis fâchée, est-ce que je suis troublée, est-ce que je suis triste, c'est quand même des émotions qui se ressemblent [...]. » Les actions posées par la stagiaire telles que l'écriture dans son journal de bord ou encore les discussions avec son conjoint lui ont permis de revivre les émotions à rebours et de mieux les identifier.	Selon l'enseignante associée, la stagiaire n'arrivait pas à offrir une situation d'apprentissage et d'évaluation sans se sentir épuisée émotionnellement avant la fin. Elle a ajouté : « [...] elle doit faire attention à elle et reconnaître que ses limites et ses émotions lui appartiennent, qu'elles n'appartiennent pas aux enfants [...] » (sixième composante).	Par rapport à la première composante de la CÉ de la stagiaire finissante, le superviseur n'a accompagné son jugement d'aucune précision.
2	En lien avec la deuxième composante de sa CÉ, la stagiaire a indiqué avoir toujours trouvé facile d'identifier les émotions des autres. Durant son stage, avec des enfants de cinq ans, elle a parfois eu plus de difficulté à interpréter leurs émotions.	Par rapport à la deuxième composante, l'enseignante associée a indiqué : « L'habileté à percevoir et comprendre les émotions des autres... Mon doux c'est difficile de répondre à ça, parce que les stagiaires sont tellement enveloppées dans	Concernant la deuxième composante, le superviseur de stage a été témoin des leçons données par la stagiaire finissante lorsqu'il venait l'observer. Il l'a décrite comme étant très concentrée sur ses tâches et moins sur les élèves lors de ses visites.

Participants Composantes	Stagiaire	Enseignante associée	Superviseur de stage
	Effectivement, en parlant d'une petite fille, elle a dit : « <i>On ne sait pas si elle est heureuse, on ne sait pas si elle est triste, on ne sait pas si elle est fâchée, on ne sait pas si elle est bien, on ne sait rien.</i> » Comme stratégie pour cette composante, elle a dit poser des questions aux enfants afin de mieux identifier leurs émotions.	<i>leur elles-mêmes. Pour prendre les émotions des autres, ce n'est pas toujours évident. »</i>	Il a dit être conscient du fait que ses visites de supervision ne permettaient pas toujours à la stagiaire d'être naturelle.
3	Concernant la troisième composante, la stagiaire a trouvé aidant l'exercice d'écrire régulièrement dans son journal de bord afin de se centrer sur elle-même et sur ses émotions. Lors de ses journées de stage, elle était tellement préoccupée par ses tâches d'enseignantes et par les émotions des enfants, qu'elle s'attardait peu aux siennes. L'écriture dans le journal de bord ainsi que les discussions au sujet de ses journées de stage avec son conjoint lui ont également permis de vivre ses émotions sans les accumuler et sans exploser, comme cela lui arrivait plus jeune.	L'enseignante associée a trouvé qu'elle devait questionner la stagiaire afin qu'elle verbalise ses émotions et ses pensées en début de stage. Ensuite, celle-ci le faisait plus aisément dans les dernières semaines.	Pour la troisième composante de la CÉ de la stagiaire, le superviseur de stage a mentionné que : « <i>L'habilité à verbaliser ses émotions, oui, ça elle a été capable de me les verbaliser ses émotions à quelques reprises, de me dire comment elle se sentait et comment elle se percevait [...].</i> »

Participants Composantes	Stagiaire	Enseignante associée	Superviseur de stage
4	En lien avec la quatrième composante de sa CÉ, la stagiaire a combiné le fait d’avoir de l’empathie pour les autres avec le fait d’identifier et d’interpréter les émotions des autres (deuxième composante). En effet, elle a mentionné être empathique puisqu’elle a une bonne capacité d’écoute, qu’elle est capable de comprendre les émotions des enfants et qu’elle est en mesure de régler les situations problématiques pour eux. Comme défis pour cette composante, elle a mentionné : « [...] <i>plus je suis fatiguée, plus je suis impatiente et plus je suis impatiente, moins j’ai d’empathie.</i> » Dans ces moments de fatigue, elle devait régulièrement se rappeler que ses élèves n’avaient que cinq ans.	L’enseignante associée a jugé que la stagiaire avait plus de facilité à faire preuve d’empathie avec les enfants qu’avec les adultes. Elle a spécifié que : « [...] <i>si tu n’es pas capable de percevoir l’autre, ses émotions (deuxième composante), c’est un peu difficile d’être empathique.</i> » Elle a aussi ajouté que la stagiaire était gentille, mais que dans un milieu scolaire, elle ne démontrait pas toujours les habiletés sociales adéquates. En effet, à plusieurs moments elle n’aurait pas salué certaines enseignantes de l’école et se serait également permis d’émettre des commentaires sur les compétences professionnelles de certains membres du personnel de l’école.	Concernant la quatrième composante, le superviseur de stage n’a pas été en mesure de se prononcer quant au degré de développement de la stagiaire n’ayant rien observé par rapport à celle-ci.
5	La stagiaire finissante a éprouvé de la difficulté à bien cerner la cinquième composante de la compétence émotionnelle. Elle a indiqué trouver difficile de réguler ses émotions désagréables lors de périodes de fatigue	L’enseignante associée a indiqué que la stagiaire avait réalisé des observations justes par rapport aux émotions des élèves de la classe et qu’elle avait été capable de	Par rapport à la cinquième composante de la CÉ de la stagiaire finissante, le superviseur de stage a mentionné avoir tout de suite remarqué le stress vécu par cette dernière lorsqu’il allait l’observer,

Participants Composantes	Stagiaire	Enseignante associée	Superviseur de stage
	(sixième composante). Elle a aussi ajouté qu'elle était devenue habile afin d'identifier les émotions de ses élèves en observant leurs réactions et en les questionnant (deuxième composante).	les aider à identifier ces dernières au besoin (deuxième composante).	mais il a précisé qu'elle n'hésitait jamais à le lui verbaliser (troisième composante).
6	Concernant la sixième composante, la stagiaire a raconté une situation difficile vécue lors d'une récréation. Un élève de sa classe s'est sérieusement blessé à la tête et elle s'est dirigée vers le secrétariat où un appel pour une ambulance a immédiatement été fait. Après cette situation de crise, elle a mentionné avoir éprouvé un grand besoin de pleurer, mais avoir régulé ses émotions en se concentrant sur son rôle d'enseignante : « [...] j'avais envie de pleurer parce que la situation était close, j'avais envie de pleurer parce que je suis comme ça, j'évacue après. Je ne pouvais pas le faire, alors c'était quand même difficile. J'ai été capable, mais j'ai trouvé ça difficile. Une demi-heure après, ils partaient en éducation physique, là je me suis assise	L'enseignante associée a mentionné que la stagiaire réalisait des activités sportives durant son stage afin de l'aider à gérer son stress. Elle a, par contre, été témoin d'une situation où la stagiaire a mentionné avoir vécu du stress, mais cela était démesuré selon l'enseignante associée : « [...] je regarde quand on a eu la tornade ok ça l'a pas touchée personnellement, parce qu'elle est passée juste devant chez elle. Dans le secteur de l'école, plusieurs ont été touchés. À un moment donné, elle a fait des commentaires comme quoi elle avait subi beaucoup, beaucoup de stress à cause de ça, puis c'était un peu exagéré [...] »	En lien avec la sixième composante, le superviseur de stage a mentionné ne pas croire que la stagiaire était en mesure de gérer des émotions désagréables ou des situations stressantes. Il a ajouté que lors d'une situation d'enseignement, la stagiaire s'essouffait plus le temps avançait et qu'à la fin, elle ne semblait plus avoir d'énergie.

Participants Composantes	Stagiaire	Enseignante associée	Superviseur de stage
	<i>puis j'ai comme vécu tout ce que j'avais à vivre. »</i>		
7	Pour la septième composante de sa CÉ, la stagiaire a indiqué avoir vécu certaines situations où elle a difficilement pu produire des communications émotionnelles adéquates avec son enseignante associée. Effectivement, elle n'a pas eu le courage de lui faire part de son inconfort, de son impatience et parfois même de sa colère par rapport à son omniprésence en classe. Tout au long du stage, l'enseignante associée est régulièrement intervenue auprès d'élèves ou encore auprès de la stagiaire lors de leçons ou d'ateliers offerts par cette dernière. Par rapport à ces interventions, la stagiaire a précisé : « [...] des fois, elle prenait beaucoup de place, mais je pense que c'est parce qu'elle aimait ça, mais moi ça me dérangeait parce que je ne me sentais pas bonne quand elle prenait de la place. Il fallait que je filtre (mes émotions), puis que je me dise : elle fait ça	Selon l'enseignante associée, la stagiaire était habituellement en mesure de ne pas laisser ses émotions négatives prendre le dessus dans ses échanges avec elle. En revanche, lors de la rencontre du comité d'évaluation, la stagiaire a eu beaucoup de difficulté à camoufler sa déception à la suite de l'annonce de sa note finale.	Pour la septième composante de la CÉ de la stagiaire, le superviseur de stage a indiqué : « [...] ça elle est capable je pense de passer par-dessus ses émotions puis que ça ne paraisse pas trop au niveau des enfants. » (composante 5)

Participants Composantes	Stagiaire	Enseignante associée	Superviseur de stage
	<i>parce qu'elle aime ça et non parce qu'elle prend ma place [...]. »</i> Lors d'une journée de prise en charge, la stagiaire n'a pas été en mesure de camoufler sa colère dans ses interactions, car son enseignante associée lui a reproché ne pas s'être occupé d'un élève avec la main levée, alors qu'elle-même était déjà auprès de lui.		
8	En lien avec la huitième composante de sa CÉ, la stagiaire a jugé avoir progressé durant son stage afin d'être en mesure de mettre ses émotions de côté lorsqu'il le faut pour y revenir plus tard.	Selon l'enseignante associée, la stagiaire était généralement en contrôle de ses émotions. Elle présentait, par contre, un manque d'estime d'elle-même et le besoin d'être valorisée dans son enseignement.	Concernant la huitième composante, en lien avec l'auto-efficacité émotionnelle de la stagiaire finissante, le superviseur de stage a précisé que même si son degré de développement ne semblait pas parfait, il croyait qu'elle était capable de faire un retour sur ses expériences émotionnelles stressantes. À propos de leurs échanges, il a affirmé que la stagiaire était un livre ouvert avec lui par rapport à ses émotions.

APPENDICE L

SYNTHÈSE DES HABILETÉS DIRECTIVES ET NON DIRECTIVES DE MENTORAT
UTILISÉES PAR LE SUPERVISEUR DE STAGE DURANT LES RENCONTRES
POSTOBSERVATION

Habiletés directives et non directives de mentorat et compétences du superviseur de stage	Expériences de stages
1. HD-questionner	Pour débiter la conversation, lors de sa première et de sa troisième observation en classe, le superviseur de stage a demandé à la stagiaire comment elle se sentait à la suite de ses situations d'enseignement et pourquoi elle vivait certaines émotions comme la déception ou la fierté. Dans sa première discussion avec la stagiaire, le superviseur a voulu diriger les réponses de la stagiaire vers des éléments positifs : « Ce qu'il faut que tu retiennes c'est qu'est-ce qui a bien fonctionné. On va commencer comme ça. Qu'est-ce qui a bien fonctionné? »
1. HD-Donner de la rétroaction (positive) 2. Guider la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles	Afin de féliciter la stagiaire pour sa bonne planification et l'élaboration de ses incidents critiques, le superviseur de stage lui a offert de la rétroaction positive vers la fin de sa première rencontre avec elle. Lors de la même rencontre, il a terminé avec une rétroaction positive par rapport à tout ce qu'il avait observé la journée même, ainsi qu'avec un conseil pour la suite du stage : Bon, comme je te l'ai dit, je t'ai trouvée bonne. J'ai trouvé que tu avais fait ça très sérieusement, puis je t'en félicite, je veux que tu continues comme ça. Je sais que c'est lourd des fois de te préparer, mais dis-toi qu'au bout de la ligne, tu es gagnante, parce que tu es en train de former ton esprit, tu es en train de t'habiller à préparer des choses, puis à penser à tout, puis tu te rends compte que tu as beau te dire : j'ai pensé à tout, mais tu as oublié une affaire. On pense, mais il y a toujours un petit quelque chose qu'on a oublié. À la seconde visite postobservation, le superviseur a encore une fois terminé sa discussion avec la stagiaire en lui offrant une rétroaction positive. Il l'a félicitée pour sa débrouillardise lors d'un ennui technique au début de sa situation d'enseignement.

	Après sa dernière situation d'enseignement observée par le superviseur, la stagiaire était heureuse de sa performance et le superviseur a utilisé cette émotion pour lui accorder de la rétroaction positive : Tu as raison, parce que moi j'ai trouvé que tu étais comme un vrai petit poisson dans l'eau, ça roulait, c'était très naturel, c'était dynamique et ils étaient vraiment intéressés les enfants. Je n'avais pas besoin de fixer mes yeux sur toi, je savais que ça marchait.
1. HD-Relativiser les émotions (de la stagiaire) 2. Aider la stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle	Durant sa deuxième rencontre avec le superviseur, la stagiaire lui a avoué avoir trouvé difficile de devoir venir travailler la semaine précédente malgré une fièvre. Afin de relativiser ses émotions et d'indiquer à la stagiaire que plusieurs personnes enseignantes ont déjà vécu ce genre de situation, il lui a dit : « <i>Welcome to the club!</i> »
1. HD-Donner de l'information (émotion) 2. Guider la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles	Lors de sa deuxième visite, le superviseur de stage a offert de l'information sur la réalité du préscolaire à la stagiaire. Il lui a indiqué qu'une enseignante devait toujours être en contrôle d'un groupe de cet âge, qu'elle se sente malade ou pas : « Il faut toujours que tu gardes le contrôle à travers tout ça, parce qu'évidemment si tu perds le contrôle, c'est encore plus dur sur ta petite santé. » À la fin de leur dernière discussion, la stagiaire a raconté au superviseur que l'éducatrice du service de garde associée à son groupe d'élèves arrivait souvent en retard à la fin des classes. Elle a poursuivi en indiquant qu'elle en avait parlé de cela en rencontre d'équipe, mais que son enseignante associée lui avait dit que ce n'était pas l'endroit pour traiter de ce genre de problématique. La stagiaire s'est alors sentie froissée et en colère. Le superviseur de stage l'a informé du fait que comme nouvelle enseignante, elle aurait à surveiller ses paroles et à éviter de porter des jugements sur les autres membres du personnel d'une école. Il a terminé en précisant que c'était à la direction que revenait l'autorité dans un établissement scolaire.
1. HD-Donner une opinion (positive)	Au moment de la première visite postobservation du superviseur de stage, la stagiaire lui a mentionné avoir été déçue du résultat esthétique de l'activité de bricolage qu'elle avait demandé aux élèves de réaliser. Le superviseur lui a dit que cela n'avait pas

2. Entretenir avec la stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect	d'importance, que ce qui comptait était comment les élèves et elle s'étaient sentis durant l'activité. Vers la fin de cette même discussion, il a indiqué à la stagiaire que globalement, beaucoup plus d'éléments positifs que d'éléments négatifs avaient été présents dans sa première situation d'enseignement. Lors de la deuxième visite postobservation, le superviseur a indiqué à la stagiaire qu'il était heureux d'apprendre que les élèves avaient été agréables avec elle lors de la journée où elle était fiévreuse. Il a ajouté qu'ils avaient probablement voulu la protéger sans le lui verbaliser. Au moment de la troisième rencontre entre le superviseur et la stagiaire, celle-ci lui a déclaré qu'elle ne s'était pas sentie nerveuse cette fois-ci. Il a alors affirmé que c'était parce qu'elle était satisfaite de savoir que c'était la dernière visite postobservation. Vers la fin de cette dernière discussion, la stagiaire a avoué trouver de plus en plus difficile de travailler avec son enseignante associée. Le superviseur lui a alors mentionné que ses relations professionnelles ne seraient probablement pas toujours faciles dans l'avenir.
1. HND-Utiliser l'humour (avec la stagiaire) 2. Entretenir avec la stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect	Lors de la première visite postobservation, le superviseur de stage a débuté la conversation avec la stagiaire finissante en utilisant l'humour afin de diminuer son stress. Il a dit : « Ses cheveux ont blanchi, elle était toute stressée, mais là je pense que ça va un petit peu mieux. » Après sa deuxième visite postobservation, le superviseur de stage a utilisé l'humour à trois reprises afin de diminuer l'intensité des émotions de la stagiaire. Voyant qu'elle semblait fatiguée ou découragée, il lui a, par exemple dit : « Ce n'est pas reposant un stage, comme ça, tu n'es pas en vacances? » Lorsque la stagiaire a avoué n'avoir ressenti aucun stress pour la troisième visite du superviseur, celui-ci a ri et lui a lancé à la blague : « Là je suis déçu! »

1. HND-Résumer les propos (de la stagiaire) 2. Guider la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles	Puisque la stagiaire a indiqué au superviseur de stage qu'elle avait su motiver ses élèves lors de sa première visite en classe. Celui-ci a résumé ses propos en mentionnant qu'elle avait su les intéresser. Lors de la même visite, il a aussi repris ce que la stagiaire venait tout juste de dire en y ajoutant une rétroaction positive : « Bon ça c'est du positif, ils obtenaient un résultat parce qu'ils ont suivi ce que tu demandais. »
--	--

APPENDICE M

ÉVOLUTION DES HABILETÉS MENTORALES ET DES COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANTE ASSOCIÉE

Enseignante associée				
<u>Préstage</u> Entretien avec l'enseignante associée	<u>Durant le stage</u> Journal de bord de la stagiaire	<u>Poststage</u> Entretien avec l'enseignante associée	<u>Poststage</u> Entretien avec la stagiaire	<u>Concordance</u> Oui/Non
Exemple de stabilité et d'expérience	Aucune information	Elle a été sécurisante pour la stagiaire (matériel, évaluations). Elle possède beaucoup d'expérience et empêche la stagiaire de faire des erreurs.	Enseignante associée constamment en classe (prend beaucoup de place).	Oui, selon l'enseignante associée, car elle juge avoir été un exemple de stabilité et d'expérience pour la stagiaire. Non, selon la stagiaire qui la trouvait trop présente en classe.
En contrôle du groupe-classe	Aucune information	Aucune information	Enseignante associée suggère de mettre ses émotions de côté pour enseigner. La stagiaire ne s'est pas sentie opprimée par cette façon de faire.	Oui, selon l'enseignante associée qui a suggéré le moyen qu'elle trouvait le plus efficace à la stagiaire afin de garder le contrôle du groupe. Oui, selon la stagiaire qui a accepté la suggestion de son enseignante associée.
HD-donner opinion	Aucune information	Elle a suggéré à sa stagiaire de faire attention à ses propos concernant ses collègues.	Aucune information	Oui, selon l'enseignante associée qui a suggéré à la stagiaire un moyen de maintenir des relations positives avec ses collègues de travail.

Enseignante associée				
<u>Préstage</u> Entretien avec l'enseignante associée	<u>Durant le stage</u> Journal de bord de la stagiaire	<u>Poststage</u> Entretien avec l'enseignante associée	<u>Poststage</u> Entretien avec la stagiaire	<u>Concordance</u> Oui/Non
HD-collaborer	La collaboration l'enseignante associée lui enlevait beaucoup de stress		L'enseignante associée lui est venue en aide lors d'une situation d'urgence	Oui, selon la stagiaire qui a collaboré avec son enseignante associée à différents moments de son stage.
HD-donner rétroaction	Aucune information	Elle a offert beaucoup de rétroactions et à plusieurs moments de la journée à la stagiaire.	Aucune information	Oui, selon l'enseignante associée qui dit avoir offert de la rétroaction régulièrement à la stagiaire.
CEA-aider poser regard critique	L'enseignante associée a expliqué ses erreurs à la stagiaire après sa première situation d'enseignement (avec beaucoup de délicatesse).	Elle a abordé les bons coups et les défis de la stagiaire.	Aucune information	Oui, selon l'enseignante associée et de la stagiaire, car elles ont toutes deux mentionné que l'accompagnement avait permis à la stagiaire de poser un regard critique sur sa pratique.
CEA-guider compétences professionnelles	Aucune information	Elle a partagé avec la stagiaire plusieurs stratégies et outils d'évaluation.	L'enseignante associée a guidée la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles.	Oui, selon les deux participantes, la stagiaire a été bien guidée dans le développement de ses compétences professionnelles.

Enseignante associée				
<u>Préstage</u> Entretien avec l'enseignante associée	<u>Durant le stage</u> Journal de bord de la stagiaire	<u>Poststage</u> Entretien avec l'enseignante associée	<u>Poststage</u> Entretien avec la stagiaire	<u>Concordance</u> Oui/Non
CEA-interagir respect relation confiance	La stagiaire appréciait la présence et la disponibilité de son enseignante associée.	Aucune information	L'enseignante associée se souciait régulièrement du bien-être de la stagiaire.	Oui, selon la stagiaire qui a indiqué à deux reprises que son enseignante associée était respectueuse à son égard.

APPENDICE N

ÉVOLUTION DES HABILETÉS MENTORALE ET DES COMPÉTENCES DU
SUPERVISEUR DE STAGE

Superviseur de stage				
<u>Préstage</u> Entretien avec le superviseur de stage	<u>Durant le stage</u> Visites postobservation	<u>Poststage</u> Entretien avec le superviseur de stage	<u>Poststage</u> Entretien avec la stagiaire	<u>Concordance</u> Oui/Non
HND-écouter	Aucune information	Il a questionné la stagiaire afin de l'amener à parler (il pouvait alors l'écouter).	Le superviseur de stage était très encadrant et il était disponible pour discuter avec elle et l'écouter.	Oui, selon les deux participants qui ont mentionné que le superviseur de stage était à l'écoute de la stagiaire.
	L'habileté HD-questionner est apparu durant les rencontres postobservation. Le superviseur de stage questionnait beaucoup la stagiaire sur ses émotions et sur les éléments positifs de son enseignement.	Même que pour <i>HND-écouter</i> Il a questionné la stagiaire afin de l'amener à parler de son stage.	La stagiaire a apprécié l'accompagnement et les questions du superviseur de stage. Par contre, elle aurait souhaité qu'il lui pose des questions en lien avec les difficultés vécues dans son stage (son enseignante associée prenait trop de place en classe).	Oui, selon le superviseur de stage qui a questionné la stagiaire à plusieurs reprises. Non, selon la stagiaire qui aurait aimé être questionnée davantage sur les difficultés de son stage.
	L'habileté mentorale HD-donner_rétroaction et la compétence CS-guider compétences professionnelles ont été utilisées par le superviseur de stage durant les rencontres postobservation. La rétroaction offerte était toujours positive.	La stagiaire lui a permis de lui donner de la rétroaction en lien avec ses compétences professionnelles et avec la façon de gérer ses émotions.		Oui, selon le superviseur de stage qui a régulièrement offert de la rétroaction à la stagiaire afin de l'aider à développer ses compétences professionnelles.
HD-relativiser_émotions et CS-aider	Le superviseur a aidé la stagiaire à relativiser ses	Aucune information	Aucune information	Oui, selon le superviseur de stage qui a aidé la

Superviseur de stage				
<u>Préstage</u> Entretien avec le superviseur de stage	<u>Durant le stage</u> Visites postobservation	<u>Poststage</u> Entretien avec le superviseur de stage	<u>Poststage</u> Entretien avec la stagiaire	<u>Concordance</u> Oui/Non
responsabiliser pratique professionnelle	émotions négatives et à se responsabiliser face à une semaine difficile.			stagiaire à relativiser ses émotions.
	Le superviseur a utilisé les stratégies HD-donner_information et CS-guider compétences professionnelles à deux reprises durant les rencontres postobservation afin de bien orienter les actions de la stagiaire.	Aucune information	Aucune information	Mis à part l'utilisation de ces stratégies durant les visites postobservation, le superviseur de stage n'a pas abordé ces stratégies d'accompagnement.
	Les stratégies HD-donner_opinion et CS-entretenir relations respect ont été régulièrement utilisées par le superviseur de stage afin d'accompagner la stagiaire dans son développement professionnel.	Aucune information	Aucune information	Mis à part l'utilisation de ces stratégies durant les visites postobservation, le superviseur de stage n'a pas abordé ces stratégies d'accompagnement.
	À plusieurs reprises, le superviseur a utilisé les stratégies HND-utiliser_humour et CS-entretenir relations respect afin de créer une relation avec la stagiaire.	Il a jugé que son côté humoristique avait aidé la stagiaire à dédramatiser certaines situations.		Oui, selon le superviseur qui confirme avoir utilisé l'humour pour aider la stagiaire et afin de développer une relation positive avec elle.

Superviseur de stage				
<u>Préstage</u> Entretien avec le superviseur de stage	<u>Durant le stage</u> Visites postobservation	<u>Poststage</u> Entretien avec le superviseur de stage	<u>Poststage</u> Entretien avec la stagiaire	<u>Concordance</u> Oui/Non
	Afin de mettre l'accent sur les réussites de la stagiaire, le superviseur a utilisé les stratégies HND-résumer et CS-Guider compétences professionnelles à deux reprises.	Aucune information	Aucune information	Mis à part l'utilisation de ces stratégies durant les visites postobservation, le superviseur de stage n'a pas abordé ces stratégies d'accompagnement.