



**FACTEURS PERSONNELS ET CONTEXTUELS
FAVORISANT LE BIEN-ÊTRE ET LA PERSÉVÉRANCE
DES ÉTUDIANTES SUPPLÉANTES DE L'ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© GENEVIÈVE TURCOTTE

Août 2025

Composition du jury :

Nathalie Gagnon, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Charlaine St-Jean, examinatrice interne, Université du Québec à Rimouski

Nancy Goyette, examinatrice externe, Université du Québec à Trois-Rivières

Dépôt initial le 13 juin 2025

Dépôt final le 18 août 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteure, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteure concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteure autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteure à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteure conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire.

À toi, maman
Pour les bons repas et ton support

À vous papa et Michel,
Pour votre présence de là-haut

À toi Jessica
Pour ton amour et ton soutien

REMERCIEMENTS

Une personne optimiste ne refuse pas de voir le côté négatif des choses : elle refuse de s'attarder dessus.
Alexander Lockhart

Les résultats de cette recherche démontrent que la persévérance peut être soutenue par un écosystème bienveillant. J'ai eu la chance, tout au long de ce parcours, d'être entourée de personnes qui ont cru en moi, même dans les moments de doute et les épreuves.

Je tiens d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de maîtrise, dont le soutien bienveillant et la douce rigueur ont été essentiels à la réalisation de ce mémoire. Elle a su reconnaître et accueillir mon intensité, même lorsqu'elle prenait la forme d'une montagne russe d'émotions. Merci d'avoir su canaliser cette énergie avec sensibilité, en m'offrant ton écoute précieuse, tes rétroactions nombreuses et justes, tes encouragements chaleureux et ton amitié.

Merci du fond du cœur aux participantes de cette recherche. Merci pour votre confiance, votre générosité et l'authenticité avec laquelle vous avez partagé vos expériences. Votre joie, votre passion et votre engagement auprès des enfants sont profondément inspirants. Ceux et celles qui croiseront votre route auront une chance immense.

Je remercie également ma mère, pour son appui tout au long de ces trois années. Par sa force tranquille, elle m'a toujours montré qu'il est possible d'avancer malgré les obstacles, lorsqu'on est soutenu avec amour. Sa présence rassurante, ses encouragements constants et ses repas réconfortants dans la petite maison jaune m'ont portée dans les moments plus difficiles.

Merci à mon amoureuse, pour son aide précieuse, mais surtout pour sa compréhension infinie lors des moments où je me perdais dans mes réflexions, mes lectures ou mes longues séances d'écriture. Merci d'avoir su m'accompagner dans ces « vortex » sans jugement, et d'avoir été là à chaque retour, avec douceur et amour. Merci de m'avoir écoutée mettre des mots sur ma compréhension des résultats et d'avoir alimenté le feu de ma passion en me regardant avec tes beaux grands yeux remplis d'admiration.

Je tiens à remercier profondément mon ancienne enseignante du secondaire, Francine Lamy, qui est aujourd’hui non seulement ma correctrice mais aussi une amie précieuse. Même 35 ans plus tard, tu continues de me soutenir dans mes apprentissages du français. Merci pour le temps que tu as pris pour relire mes travaux et pour tes corrections minutieuses.

Je remercie chaleureusement Charlaine St-Jean qui est venue à ma rescouasse lors d’un cours de recherche quantitative au moment où je vivais des moments difficiles. Merci aussi d’avoir accepté d’être évaluatrice de mon mémoire avec toute ta bienveillance et ta compréhension du domaine de l’éducation préscolaire et enseignement primaire.

Un merci tout particulier à Nancy Goyette, pour avoir créé le microprogramme en psychopédagogie du bien-être, qui a nourri ma réflexion et profondément influencé mon parcours. Merci de m’avoir proposé de travailler sur le concept de *grit*, et de m’avoir inspirée par la pertinence et la profondeur de tes recherches. Merci pour tout ce que tu fais, jour après jour, pour faire rayonner le bien-être dans les milieux éducatifs.

Exprimer de la gratitude, c’est reconnaître les ressources, les personnes et les gestes qui nous ont soutenus, inspirés ou réconfortés en chemin. Ce mémoire est le fruit d’un parcours profondément humain, tissé de liens, de bienveillance et d’émotions. À toutes celles et ceux qui ont croisé ma route, merci de faire partie de cet écosystème qui nourrit ma persévérance, ma passion... et mon bonheur d’enseigner.

Geneviève

AVANT-PROPOS

Il n'y a rien de tel qu'un rêve pour créer l'avenir.
Victor Hugo

Dans son livre *L'art de la niaque*, Angela Duckworth explique que la passion n'est pas simplement ce qui nous enthousiasme sur le moment, mais ce qui continue de nous habiter, jour après jour, parfois même au cœur des défis. Nourrir une passion, c'est revenir encore et encore à un objectif de cœur, malgré les doutes, les détours, les deuils et les tempêtes. Le *grit*, tel que défini par Duckworth (2016), réside dans cette combinaison rare de persévérance et de passion pour un objectif à long terme.

Il ne fait aucun doute : je suis passionnée par l'éducation. Depuis 25 ans, j'œuvre pour cultiver l'estime de soi, l'autonomie affective, la pensée critique et le bien-être des enfants. Mais, doucement, une question s'est imposée à moi : comment étendre ce souffle de bienveillance, de joie et d'humanité à plus grande échelle ? Comment prendre soin de la relève ? La meilleure façon de prendre soin des enfants, n'est-il pas de s'assurer que les enseignants soient heureux ?

C'est dans cet élan que j'ai choisi de prendre trois années sabbatiques pour revenir aux études, avec le cœur grand ouvert, l'esprit curieux et l'envie profonde de contribuer autrement. Ce mémoire est né de cette quête. Il est le reflet d'un engagement sincère envers une éducation plus humaine, plus positive, plus heureuse et peut-être, plus douce aussi, pour celles qui arrivent avec énergie et passion dans nos écoles pour prendre notre relève.

À la manière d'un colibri, je vous offre le fruit de ces trois ans d'étude avec tout mon amour.

Geneviève, avril 2025

RÉSUMÉ

Au Québec, la formation initiale en enseignement, d'une durée de quatre ans, mène à l'obtention d'un baccalauréat et d'un brevet d'enseignement. Bien que la suppléance soit exclue de la formation, les étudiantes sont de plus en plus nombreuses à vivre leur insertion professionnelle dès le début de leur formation initiale en enseignement. Compte tenu du contexte de pénurie d'enseignantes, elles sont de plus en plus incitées à effectuer de la suppléance.

Afin de mettre en lumière les aspects porteurs de cette expérience, cette recherche s'inscrit dans une approche inspirée de l'enquête appréciative (Copperrider et Whithney, 2005), qui mise sur les forces, les réussites et les ressources mobilisées. Elle vise à répondre à la question suivante : quels sont les facteurs personnels et contextuels qui favorisent le bien-être et la persévérance des étudiantes en éducation préscolaire et enseignement primaire lorsqu'elles font de la suppléance pendant leur formation initiale ? Cette recherche prend appui sur un cadre d'analyse composé du *grit* de Duckworth (2016) et du modèle PERMA de Seligman (2011).

Pour répondre à la question de recherche, une méthodologie qualitative a été privilégiée. Des données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne, suivi d'entretiens semi-dirigés auprès de finissantes du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) de différentes universités au Québec. Cette recherche souhaite ainsi contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience de suppléance étudiante, tout en offrant des pistes concrètes pour soutenir cette relève essentielle à notre système éducatif. Les résultats de cette recherche ont permis d'identifier certains facteurs personnels et contextuels, ainsi que des obstacles rencontrés, tout en mettant en lumière des éléments clés de leur bien-être et de leur persévérance.

Mots clés : persévérance; bien-être; suppléance; insertion professionnelle; pénurie; psychologie positive; *grit*; éducation préscolaire et enseignement primaire

ABSTRACT

In Quebec, initial teacher education is a four-year program leading to a bachelor's degree and a teaching license. Although substitute teaching is not included in the formal training curriculum, an increasing number of students are beginning their professional integration as early as their initial teacher education by working as substitute teachers. Given the current shortage of teaching staff, they are increasingly encouraged to take on substitute roles.

To highlight the positive aspects of this experience, this study adopts an approach inspired by Appreciative Inquiry, which focuses on strengths, successes, and mobilized resources. It aims to answer the following research question: What personal and contextual factors promote well-being and perseverance among students in preschool and elementary education when they work as substitute teachers during their initial teacher training?

This study is grounded in an analytical framework combining Duckworth's (2016) concept of grit and Seligman's (2011) PERMA model. A qualitative methodology was used. Data were collected through an online questionnaire followed by semi-structured interviews with graduating students from the Bachelor of Education in Preschool and Elementary Teaching program at various universities in Québec. This research aims to deepen our understanding of student substitute teaching experiences and to offer concrete strategies to support this vital emerging workforce in our education system. The results of this research identified certain personal and contextual factors, as well as obstacles encountered while highlighting key elements of their well-being and perseverance.

Keywords: *perseverance; well-being; substitute teaching; professional integration; teacher shortage; positive psychology; grit; preschool and elementary education*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	V
AVANT-PROPOS.....	VII
RÉSUMÉ	VIII
ABSTRACT	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	XIV
LISTE DES FIGURES	XV
LISTE DES ACRONYMES.....	XVI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	3
1.1 LA PÉNURIE DU PERSONNEL ENSEIGNANT	3
1.2 LE CONTEXTE DE FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT ET LES DÉFIS RENCONTRÉS.....	4
1.3 L'ÉTUDE DES FACTEURS FAVORISANT LE BIEN-ÊTRE ET LA PERSÉVÉRANCE EN ENSEIGNEMENT	9
CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	14
2.1 LA PSYCHOLOGIE POSITIVE.....	14
2.1.2 <i>L'enquête appréciative</i>	15
2.2 LE BIEN-ÊTRE EN ÉDUCATION.....	16
2.2.1 <i>La théorie du bien-être selon Seligman et Goyette</i>	17
2.3 LE GRIT.....	19
2.3.1 <i>La persévérance</i>	20
2.3.2 <i>La passion</i>	21
2.3.3 <i>Les facteurs internes du grit</i>	22
2.3.3.1 L'espoir.....	22
2.3.3.2 L'optimisme.....	23
2.3.3.3 L'état d'esprit de développement.....	23
2.3.3.4 La résilience.....	24
2.3.4 <i>Les facteurs externes du grit</i>	24
2.3.4.1 Un écosystème soutenant	24
2.3.4.2 Des relations positives.....	25
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE	28
3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	28
3.2 LES SOURCES DE DONNÉES.....	29
3.2.1 <i>Les critères de sélection des personnes participantes</i>	29
3.2.2 <i>La procédure d'échantillonnage</i>	30
3.3 L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES.....	33

3.3.1 <i>L'entretien</i>	33
3.3.2 <i>L'entretien semi-dirigé</i>	34
3.3.3 <i>Le guide d'entretien</i>	35
3.4 LE PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES	36
3.5 LES CRITÈRES DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE.....	37
3.5.1 <i>La crédibilité</i>	38
3.5.2 <i>La transférabilité</i>	38
3.5.3 <i>La fiabilité</i>	39
3.5.4 <i>La confirmabilité</i>	39
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS	41
4.1 LES FACTEURS PERSONNELS	42
4.1.1 <i>La persévérance durant l'enfance</i>	42
4.1.2 <i>La passion pour l'enseignement</i>	43
4.1.2.1 Une passion qui débute tôt	43
4.1.2.2 Le plaisir d'être en présence des enfants	44
4.1.2.3 Se projeter dans une carrière d'enseignante	45
4.1.3 <i>Les raisons de faire de la suppléance durant la formation</i>	47
4.1.4 <i>Les qualités personnelles pour faire de la suppléance</i>	47
4.1.4.1 Vivre le moment présent	49
4.1.4.2 Voir le positif	49
4.1.4.3 Ne pas tout prendre personnel.....	50
4.1.4.4 Savoir demander de l'aide.....	51
4.1.4.5 S'adapter	51
4.1.4.6 Essayer de nouvelles choses et sortir de sa zone de confort.....	52
4.1.4.7 Faire de l'analyse réflexive sur sa pratique	53
4.1.4.8 Gérer les émotions négatives.....	54
4.1.4.9 Rassurer et calmer les élèves.....	55
4.1.4.10 Être ferme et maintenir la discipline	55
4.1.4.11 Être organisée.....	56
4.1.4.12 Diminuer la pression	56
4.1.5 <i>Les émotions positives en suppléance</i>	58
4.1.5.1 Se sentir compétente	58
4.1.5.2 Se sentir fière	60
4.1.5.3 Se sentir valorisée	60
4.1.5.4 Se sentir utile.....	61
4.1.5.5 Se sentir grandir	62
4.1.5.6 Se sentir validée	63
4.2 LES FACTEURS CONTEXTUELS	64
4.2.1 <i>Un écosystème soutenant</i>	64
4.2.1.1 Le soutien des proches	65
4.2.1.2 Le soutien des personnes accompagnatrices	66
4.2.1.3 Le soutien du personnel dans les écoles	67
4.2.1.4 Retourner dans les mêmes écoles.....	68
4.2.1.5 Laisser une planification	69
4.2.2 <i>Les relations positives</i>	70
4.2.2.1 Les relations positives avec les amies et les pairs	71
4.2.2.2 Les relations positives avec des connaissances dans l'école	71
4.2.2.3 La culture de soutien dans les équipes-école.....	72
4.3 LES OBSTACLES	73
4.3.1 <i>La négativité face à la suppléance</i>	74
4.3.2 <i>Le salon du personnel : un lieu peu accueillant pour les suppléantes</i>	75

4.3.3 <i>Les lacunes de la formation</i>	75
4.3.4 <i>Le TECFÉE</i>	76
4.3.5 <i>Le système d'attribution</i>	76
4.3.6 <i>La planification laissée</i>	77
4.3.7 <i>La gestion de classe</i>	78
4.3.8 <i>Le rôle des TES</i>	79
4.3.9 <i>L'attribution de contrat</i>	79

CHAPITRE 5 L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS. 81

5.1 LES FACTEURS PERSONNELS DE PERSÉVÉRANCE ET DE BIEN-ÊTRE EN CONTEXTE DE SUPPLÉANCE	82
5.1.1 <i>La construction de la persévérance</i>	82
5.1.2 <i>Le sens du métier dans un contexte de suppléance</i>	83
5.1.3 <i>Une passion durable dans le temps</i>	84
5.1.4 <i>Une passion harmonieuse en contexte de suppléance</i>	85
5.1.5 <i>Se projeter dans une carrière d'enseignante</i>	86
5.1.6 <i>Un état d'esprit de développement et le sentiment d'accomplissement en contexte de suppléance</i>	86
5.1.7 <i>Des qualités personnelles spécifiques au contexte de suppléance</i>	87
5.1.8 <i>La capacité d'adaptation en contexte de suppléance</i>	90
5.1.9 <i>Les émotions positives et la capacité de réguler ses émotions en contexte de suppléance</i>	92
5.2 LES FACTEURS CONTEXTUELS DE PERSÉVÉRANCE ET DE BIEN-ÊTRE EN CONTEXTE DE SUPPLÉANCE	93
5.2.1 <i>L'accueil et l'inclusion par le personnel de l'école</i>	94
5.2.2 <i>Le soutien et l'entraide des collègues enseignantes et des TES</i>	94
5.2.3 <i>Les relations positives avec les élèves</i>	95
5.2.4 <i>L'impact de la reconnaissance sur le sentiment d'appartenance</i>	96
5.2.5 <i>La préparation et les ressources fournies par l'enseignante titulaire et l'école</i>	97
5.3 UN REGARD SUR LES OBSTACLES	98
5.3.1 <i>Le manque de formation en gestion de classe dans un contexte de suppléance</i>	98
5.3.2 <i>L'attribution des remplacements ponctuels en suppléance</i>	99
5.3.3 <i>Les directives et attentes manquant de clarté</i>	100
5.3.4 <i>La négativité du discours</i>	101
5.3.5 <i>L'attribution de contrat avant la fin de la formation initiale</i>	102

CHAPITRE 6 LA CONCLUSION ET LES SUGGESTIONS D'APPLICATION 103

6.1 L'APPORT SCIENTIFIQUE DU MÉMOIRE	103
6.2 LES RECOMMANDATIONS.....	106
6.2.1 <i>Les recommandations destinées aux milieux universitaires</i>	106
6.2.2 <i>Les recommandations destinées aux milieux scolaires</i>	107
6.2.3 <i>Les recommandations destinées aux personnes étudiantes suppléantes</i>	108
6.3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	109
6.4 LES AVENUES DE RECHERCHE	110

LISTE DE RÉFÉRENCES	112
ANNEXE A QUESTIONNAIRE DE PRÉSÉLECTION DES PARTICIPANTS ..	128
ANNEXE B LETTRE DE RECRUTEMENT.....	137
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	138
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN.....	143

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Le modèle PERMA de Seligman (2011)	17
Tableau 2. Profils des participantes de notre étude.....	33
Tableau 3. Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : capacités favorisant la persévérence et le bien-être en contexte de suppléance	48
Tableau 4. Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : facteurs personnels/émotions positives.....	58
Tableau 5. Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : facteurs contextuels/écosystème soutenant.....	64
Tableau 6. Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : facteurs contextuels/relations positives	70
Tableau 7. Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : énoncés décrivant les obstacles au bien-être et à la persévérence	74
Tableau 8. Qualités en lien avec les concepts des forces de caractère de la psychologie positive.....	89

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Les dimensions du bien-être en enseignement. © Goyette, 2014, inspiré de Seligman, 2011.....	19
Figure 2.	Le <i>grit</i>	20
Figure 3.	Les 24 forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004). © Peterson et Seligman, 2004.....	88

LISTE DES ACRONYMES

BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
CSS	Centre de services scolaires
FIE	Formation initiale en enseignement
FSE-CSQ	Fédération des syndicats de l'enseignement et la Centrale des syndicats du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NLQ	Non légalement qualifiée
TES	Technicienne en éducation spécialisée
TECFÉE	Test de certification en français écrit pour l'enseignement
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAM	Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Ce mémoire se penche sur un sujet essentiel et peu étudié dans le domaine de l'éducation : la persévérance et le bien-être des étudiantes suppléantes en formation initiale. Alors que de plus en plus d'étudiantes sont sollicitées pour faire de la suppléance dès le début de leur parcours en raison de la pénurie de personnel enseignant, cette étude explore, à travers une approche qualitative fondée sur les principes de l'enquête appréciative et de la psychologie positive, les facteurs personnels et contextuels qui influencent positivement leur persévérance et leur bien-être pendant leur insertion professionnelle précoce. En identifiant ces facteurs, ce travail vise à enrichir la compréhension de ce contexte particulier, tout en mettant en lumière les leviers susceptibles de favoriser un bien-être et une persévérance durable. Il met également en évidence le potentiel formateur de cette phase, soulignant l'importance d'un soutien adéquat de la part du système éducatif pour maximiser les bénéfices de cette expérience professionnelle et ainsi favoriser une insertion réussie des étudiantes dans leur carrière.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré au développement de la problématique. La première section traite des causes et des conséquences de la pénurie de personnel enseignant, un phénomène préoccupant dans le système éducatif. La deuxième section aborde le contexte de la formation initiale en enseignement (FIE) et les défis spécifiques rencontrés par les étudiantes suppléantes. Dans la troisième section, nous passons en revue les différentes études sur les facteurs favorisant le bien-être et la persévérance en enseignement. La quatrième section expose le problème de recherche, et la cinquième présente les questions et l'objectif de cette étude. Le chapitre se termine par une réflexion sur l'importance de cette recherche sur les plans social et scientifique, en soulignant sa contribution à la compréhension du parcours des étudiantes suppléantes.

Le deuxième chapitre, consacré au cadre de référence, repose sur une recension des écrits. Il introduit le concept de psychologie positive en s'appuyant sur les travaux de plusieurs auteurs abordant notamment le modèle PERMA de Seligman (2011) et le concept de *grit* de Duckworth (2016), qui orientent l'analyse des données de cette recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie employée en lien avec les objectifs de recherche. Nous détaillons le type de recherche et l'approche méthodologique choisie, brossons le portrait des participantes et décrivons les instruments de collecte des données, le processus d'analyse, ainsi que les critères de rigueur scientifiques et les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus, organisés en trois sections : les facteurs personnels, les facteurs contextuels et les obstacles à la persévérance et au bien-être des étudiantes suppléantes.

Le cinquième chapitre propose une interprétation des résultats. La première section explore les facteurs personnels de persévérance et de bien-être, la deuxième se concentre sur les facteurs contextuels, et la troisième aborde les obstacles rencontrés par les participantes dans leur expérience de suppléance.

Enfin, le sixième chapitre revient sur la pertinence sociale et scientifique de la recherche, présente des suggestions d'application pour les universités, les milieux scolaires que des recommandations à l'intention des personnes étudiantes qui font de la suppléance. Il met également en lumière les limites de l'étude et propose des pistes pour de futures recherches dans ce domaine.

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique qui sous-tend ce projet de recherche. D'abord, nous décrivons les enjeux liés à la pénurie de personnes enseignantes. Nous présentons aussi certains défis que rencontre l'étudiant ou l'étudiante lors de sa FIE. Nous expliquons les difficultés supplémentaires possibles de la suppléance en début de formation. Ensuite, nous présentons les objectifs de l'étude, de même que les questions de recherche auxquelles nous cherchons à répondre. Nous terminons en justifiant la pertinence scientifique et sociale de cette recherche.

1.1 LA PENURIE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Actuellement, de nombreux pays sont confrontés à une pénurie de personnes enseignantes (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2023; Sirois et al., 2022). Au Québec, depuis déjà une vingtaine d'années, plusieurs études soulignent la présence d'une pénurie de personnel légalement qualifié en enseignement (Gauthier et al., 2003; Homsy et al., 2019; Karsenti et al., 2018; Mukamurera et al., 2023a, 2023b; Sirois et al., 2020; Sirois et Dembele, 2023). De ce fait, les centres de services scolaires (CSS) éprouvent en ce moment des difficultés importantes pour recruter des personnes enseignantes, à contrat ou permanentes, ainsi que des personnes pour de la suppléance occasionnelle (Harnois et al., 2021; Sirois et Niyubahwe, 2022). De plus, plusieurs facteurs contribuent à faire perdurer cette pénurie, ce qui tend à complexifier le phénomène : les départs à la retraite, le décrochage précoce du personnel enseignant, la hausse des effectifs scolaires, le manque d'attrait des programmes de formation initiale à l'enseignement (Homsy et al., 2019; Sirois et al., 2022).

Dans ce contexte de pénurie, les futures personnes enseignantes constituent une ressource humaine non négligeable pour soutenir le système éducatif québécois qui, à l'heure actuelle, se tourne vers l'embauche de personnel non légalement qualifié, c'est-à-dire qui ne possède pas de brevet d'enseignement (Niyubahwe et al., 2022; Sirois et Niyubahwe, 2022). Toutefois, au cours de leur insertion professionnelle, les conditions de travail difficiles, le manque d'expérience et parfois, le manque de soutien pour répondre

adéquatement à leurs besoins, les encouragent peu à persévérer (Carpentier, 2020; Carpentier et al., 2019; 2020).

La pénurie de personnes enseignantes est un problème public qui affecte le bien-être professionnel du corps professoral, la tâche enseignante, les conditions de travail et la qualité de l'apprentissage des élèves (Goyette et Sirois, 2020). D'ailleurs, la faible rétention du personnel enseignant fait l'objet de plusieurs recherches. Au Québec, entre 25 et 30 % des personnes enseignantes décrochent dans la première année et ce pourcentage monte à 50 % dans les cinq premières années de carrière (Kamanzi et al., 2017; Karsenti et al., 2015; Tardif et al., 2021). Pour ajouter au problème, la faible valorisation de la profession entraîne peu d'inscriptions dans les universités (Tardif et al., 2021) et ce nombre réduit de personnes étudiantes est ensuite confronté à de multiples défis.

1.2 LE CONTEXTE DE FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT ET LES DEFIS RENCONTRES

Au cours de sa FIE, la grande majorité des personnes étudiantes réaliseront quatre stages de formation en milieu pratique, de la suppléance occasionnelle et de ce fait, leur insertion professionnelle.

Plusieurs défis liés à ce contexte de formation seront énoncés afin d'exposer les moments de la formation nécessitant davantage de persévérance.

1.2.1 La formation initiale en enseignement au Québec

Au Québec, la formation initiale d'une personne enseignante exige un baccalauréat de 120 crédits qui comprend un minimum de 700 heures de stage et qui vise l'atteinte de 13 compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, 2020).

Les recherches démontrent toutefois que les personnes étudiantes sont plus ou moins satisfaites de leur formation universitaire en enseignement (Derradji et al., 2021; Desbiens et al., 2012; Martineau et al., 2014; Tardif et al., 2021). En effet, celles-ci se sentent peu préparées lorsqu'elles se retrouvent seules devant une classe et considèrent l'écart trop grand entre la formation universitaire et le milieu du travail (Derradji et al., 2021; Karsenti

et al., 2015). Par exemple, même une fois la FIE terminée, la maîtrise de certaines compétences semble problématiques chez les novices comme celles qui concernent la gestion de classe, l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté, la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, la planification pédagogique à moyen et long terme, la collaboration avec les parents, l'organisation du quotidien et l'exploitation pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) (De Stercke et al., 2010; Mukamurera et Balleux, 2013; Niyubahwe et al., 2022). Dans sa recherche doctorale, Pelletier (2013) met en lumière le fait que la FIE ne met pas suffisamment l'accent sur les besoins psychologiques des personnes étudiantes afin de les aider à faire face à la complexité croissante de la profession. Les débuts dans l'enseignement peuvent en effet être caractérisés par le stress d'assumer toutes les responsabilités liées à la tâche et entraîner de la détresse psychologique et le décrochage professionnel (De Stercke, 2014; Goyette, 2014; Karsenti et al., 2015; Pelletier, 2013; Rojo et Minier, 2015; Wentzel et al., 2023).

Bien que la formation pratique soit considérée par les personnes étudiantes comme le volet le plus enrichissant de leur FIE, le stress demeure très présent (Borges et Tremblay-Gagnon, 2021; Langevin et Laurent, 2021; Monfette, 2018; Pelletier, 2015). En effet, il est reconnu que les stages en milieu pratique sont des moments impliquant un haut potentiel de difficultés pour les personnes étudiantes en enseignement, tout particulièrement les derniers stages de prise en charge de la classe (Desbiens et al., 2012; Desbiens et al., 2019; Lebel et al., 2012; Monfette, 2021). Des recherches sur l'abandon et la persévérance des personnes étudiantes en FIE montrent d'ailleurs que ces dernières ont tendance à abandonner en fin de parcours, principalement en troisième et quatrième années de baccalauréat, à la suite des stages de prise en charge complète du groupe-classe (Lebel et al., 2012; Roness et Smith, 2010). Par exemple, bien que le fait d'être accompagné par un enseignant associé soit généralement aidant, certaines personnes étudiantes abandonnent leur stage en raison de conflits avec celui-ci (Niyubahwe et al., 2022; Pelletier, 2013). Dans le même ordre d'idées, l'évaluation constante des stagiaires de la part des enseignants associés du milieu scolaire ainsi que du superviseur de stage universitaire peut exercer une pression importante et contribuer à faire des stages une période stressante (Desbiens et al., 2012; Monfette, 2022). D'un point de vue économique, cette période peut représenter un

moment empreint de difficultés financières pour certaines stagiaires, et ce, spécifiquement lors des derniers stages (non rémunérés) de prise en charge où elles assument toutes les tâches d'une personne enseignante (tâche à temps complet), ne leur laissant que les soirs et les fins de semaine pour occuper un emploi et subvenir à leurs besoins (Monfette, 2018).

Pour contrer la pénurie dans les écoles, le gouvernement du Québec veut attirer davantage de personnes étudiantes en enseignement sur les bancs des universités, mais encore faut-il qu'elles terminent leurs études... Dans certaines facultés et départements, près de 40 % des personnes étudiantes n'obtiendront jamais leur diplôme en enseignement (Dion-Viens, 2021). Bien que plusieurs études portant sur les personnes enseignantes en début de carrière ayant complété un baccalauréat de quatre ans révèlent que la transition entre la formation initiale et l'entrée dans la profession représente un défi important (Dufour et al., 2018), il devient essentiel de prêter attention aux personnes étudiantes qui commencent à enseigner avant d'avoir terminé leur FIE afin de prévenir un abandon éventuel avant la fin de celle-ci.

1.2.2 L'insertion professionnelle durant la formation initiale

L'insertion professionnelle en enseignement a été grandement documentée par les chercheuses et les chercheurs au cours des dernières décennies (De Stercke et al., 2010; Desmeules, 2016; Fournier et Marzouk, 2009; Mukamurera, 2021). Celle-ci est souvent décrite comme une période de survie, de stress, de doute, d'adaptation, d'apprentissage et de remises en question des idéaux professionnels (Dufour et al., 2018; Gagné et al., 2022; Grenier et al., 2014; Mukamurera, 2021). En éducation, selon la perspective du développement professionnel (Brodeur et al., 2005; Lefevre et al., 2009; Uwamariya et Mukamurera, 2006), l'insertion professionnelle représente la période de transition se situant entre la formation initiale et la formation continue (Charest et Hamel, 2020). Les divers contextes d'insertion professionnelle et les caractéristiques de chaque personne font varier la durée de cette période, bien que plusieurs travaux la fassent correspondre aux cinq premières années passées dans le milieu scolaire (Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera, 2014).

Même si les défis vécus au cours de cette période de la carrière sont importants, les recherches montrent que, de plus en plus, les personnes enseignantes novices bénéficient de programmes d'insertion professionnelle visant à faciliter l'entrée dans la profession (Boulay et al., 2023; Desmeules, 2016; Leroux et Portelance, 2018; Mukamurera et al., 2020). Toutefois, ces programmes sont généralement destinés aux personnes enseignantes débutantes ayant obtenu des contrats ou des postes. La Fédération des syndicats de l'enseignement et la Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ) ont fait pression pour instaurer une politique nationale d'insertion professionnelle et, à la suite des négociations de 2020, une recommandation de mise en place d'un programme de mentorat a été faite. À terme, il y aura entre 1 600 et 2 000 personnes mentores qui seront libérées entre 20 et 40 % de leur tâche pour accompagner les nouvelles personnes enseignantes (FSE, s. d.). De plus, dans le cadre de la Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2022), le Ministère souhaite déployer un cadre de référence pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant « qui proposera des balises aux organismes scolaires pour leur permettre de mettre sur pied un programme local d'insertion professionnelle ou encore de mettre à jour le programme existant » (p. 19). Ce cadre reste toujours à paraître au moment d'écrire ces lignes (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2024).

L'insertion professionnelle se réfère au processus d'intégration des nouvelles personnes enseignantes dans le monde de l'éducation, y compris leur adaptation à la culture de l'établissement, la compréhension de leur rôle professionnel et le développement de compétences pratiques (Monfette, 2018). Ces premières expériences peuvent influer sur leur perception du métier tout au long de leur parcours éducatif. Les auteurs s'entendent généralement sur le fait que les conditions dans lesquelles s'effectue l'insertion professionnelle ont un impact sur la persévérance dans le métier (Gingras et Mukamurera, 2008; Martineau et Presseau, 2003).

Des changements récents aux parcours de formation à l'enseignement (personnes étudiantes enseignant à contrat durant leur baccalauréat, maîtrise qualifiante, etc.) invitent toutefois à un chevauchement des phases de la formation initiale et de l'insertion professionnelle (CSÉ, 2023). Le recours à des personnes étudiantes en enseignement pour

de la suppléance, et ce, tôt dans leur formation, représente un nouveau phénomène dont les conséquences sur la poursuite de la formation demeurent inconnues (CSÉ, 2023; Dufour et Portelance, 2024).

À partir du début des années 2000 et pendant plus d'une décennie, la profession enseignante au Québec a été caractérisée par une précarité croissante, rendant difficile pour les récents diplômés en enseignement de décrocher un emploi stable. Cependant, au cours des cinq dernières années, cette tendance s'est inversée, tout particulièrement avec l'impact accru de la pandémie de Covid-19 (Sirois et Niyubahwe, 2022). En effet, en raison de la pénurie qui sévit dans les écoles, les personnes étudiantes en enseignement sont de plus en plus sollicitées pour faire de la suppléance durant leurs études universitaires de premier cycle (CSÉ, 2023; Lebel, 2018; Niyubahwe et al., 2022). De ce fait, un nombre grandissant de personnes enseignantes sans brevet obtiennent un permis probatoire, une autorisation d'enseigner ou encore, une tolérance d'engagement (CSÉ, 2023; Niyubahwe et al., 2022; Sirois et Niyubahwe, 2022). Parmi ces personnes, on retrouve les personnes étudiantes suppléantes qui ne sont parfois qu'à leur première année de FIE (CSÉ, 2023; Lebel, 2018). Si les recherches sur les personnes enseignantes débutantes ayant une formation de quatre ans montrent que les novices vivent difficilement la transition entre la formation initiale et l'entrée dans la profession enseignante, qu'en est-il de ces personnes étudiantes appelées à intervenir dès le début de leur formation ?

Les recherches portant spécifiquement sur la suppléance sont peu nombreuses (Désormeau, 2009; Dufour et Portelance, 2024; Dumais, 2013; Dumoulin et Gagnon, 2010). Toutefois, les travaux disponibles mettent en lumière les défis auxquels font face les personnes suppléantes, notamment en début de carrière. Contrairement au contexte de stage où la personne étudiante est accompagnée par le superviseur et l'enseignant associé, lorsqu'elle effectue de la suppléance, cette dernière est souvent laissée à elle-même, sans réel soutien ou accompagnement (Leroux et Théorêt, 2014; Mukamurera et Balleux, 2013). De plus, Mukamurera (2005) reconnaît que l'absence de présence régulière dans une école nuit à l'établissement de relations sociales et limite les échanges professionnels entre collègues, ce qui fragilise le sentiment d'appartenance. Selon Désormeau (2009), les personnes suppléantes travaillent souvent de manière isolée. Elles ne reçoivent généralement ni

rétroaction ni évaluation formelle à la suite de leur travail et les occasions de collaboration avec les conseillers pédagogiques, les directions d'écoles et les membres du corps professoral réguliers demeurent rares. Mukamurera (2005) mentionne qu'il est peu commun qu'un dispositif d'accueil soit mis en place pour les personnes suppléantes.

Les personnes suppléantes doivent donc faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et déployer des efforts personnels pour s'intégrer professionnellement. Elles doivent composer avec les multiples particularités propres à chaque école, qu'il s'agisse de l'équipe enseignante, des élèves, de la direction, des centres de services scolaires, du syndicat ou encore des parents (Dufour et Portelance, 2024). Cette réalité exigeante soulève l'importance de mieux comprendre ce qui soutient les personnes en situation de suppléance, particulièrement lorsqu'elles sont encore en formation. L'exploration des facteurs favorisant le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes suppléantes s'inscrit donc dans une volonté de cerner les ressources personnelles et contextuelles qui leur permettent de faire face aux défis du milieu.

1.3 L'ETUDE DES FACTEURS FAVORISANT LE BIEN-ETRE ET LA PERSEVERANCE EN ENSEIGNEMENT

Des études se sont intéressées aux facteurs pouvant expliquer la persévérance dans différents contextes. Dans la littérature scientifique, la terminologie employée varie d'une étude à l'autre. Par exemple, Lebel et ses collaboratrices ont dressé un inventaire des différents facteurs influençant la persévérance de stagiaires en difficulté. Cette recherche a fait ressortir des facteurs liés à la sphère personnelle et sociale du stagiaire (Lebel et al., 2012). Mukamurera (2014) fait plutôt mention des « qualités personnelles » favorisant la persévérance professionnelle chez les novices, donnant comme exemple l'attachement profond à l'enseignement (Bélair et Lebel, 2007), la volonté et l'engagement personnel (Mukamurera et Balleux, 2013), le sentiment d'auto-efficacité (Bélair et Lebel, 2007; Martineau et Mukamurera, 2012), la capacité d'adaptation (Boies, 2012), la résilience et le plaisir (Bélair et Lebel, 2007). Les travaux de Csikszentmihalyi (1990, cités dans Bélair et Lebel, 2007), quant à eux, « montrent qu'une personne persévérente est dotée d'un ensemble d'attitudes, de valeurs et de savoir-être qui, mis ensemble, font qu'elle persévère » (Bélair et Lebel, 2007, p. 34). Goyette (2016) a, par la suite, étudié les « forces

de caractère » selon Peterson et Seligman (2004) et le « sens du métier » favorisant la persévérance et le bien-être chez les enseignants d’expérience. Dans sa thèse, celle-ci décrit les traits de personnalité, le tempérament et le caractère comme « faisant partie de l’ensemble des attributs compris dans la personnalité qui permettent de distinguer, selon l’angle choisi, les comportements, les pensées et les sentiments d’un individu » (Goyette, 2016, p. 63). Grenier et ses collaborateurs (2014) utilisent plutôt les « facteurs de protection » pour définir les conditions aidantes dans le développement de la persévérance professionnelle chez la personne enseignante novice. En somme, quelle que soit la terminologie employée par les chercheurs, certains facteurs relèvent de la personne elle-même (facteurs personnels), tandis que d’autres sont davantage liés au contexte ou à l’environnement dans lequel elle évolue (facteurs contextuels). Il est à noter que dans cette recherche, les éléments inhérents à la personne, appelés facteurs personnels ou internes, et les éléments liés au contexte extérieur, désignés sous le terme de facteurs contextuels ou externes, seront employés pour établir une distinction entre les influences provenant de l’individu et celles de son milieu en tant que moteurs de persévérance et de bien-être.

La recension des écrits scientifiques laisse entrevoir qu’en dépit du fait que les études portant sur l’insertion professionnelle soient très nombreuses, seule la recherche de Dufour et Portelance (2024) a porté sur le sujet de la suppléance en début de formation au Québec. Cette recherche examine l’appréciation des personnes étudiantes en enseignement au Québec à l’égard de la suppléance, une pratique de plus en plus répandue en raison de la pénurie de personnes enseignantes, mais pour laquelle elles ne reçoivent pas de formation spécifique durant leur parcours initial. Les chercheuses cherchent à comprendre en quoi la suppléance contribue à l’émancipation et à la construction de l’identité professionnelle des futures personnes enseignantes. Les résultats soulignent que la suppléance peut favoriser le développement de l’identité professionnelle en renforçant le sentiment de compétence, la motivation et la capacité d’adaptation. Toutefois, le manque d’accompagnement et de soutien dans les écoles, la nécessité de s’adapter continuellement à l’imprévisible et le fait que la suppléance ne représente pas la profession enseignante dans son ensemble peuvent nuire à la construction d’une identité professionnelle.

Si les recherches sur les personnes enseignantes débutantes ayant une formation de quatre ans montrent que les novices vivent très difficilement la transition entre la formation initiale et l'entrée dans la profession (Dufour et al., 2018), il apparaît crucial de se soucier des personnes étudiantes qui entrent dans la profession avant même d'avoir suivi une formation qualifiante complète. Nous pouvons alors imaginer les difficultés rencontrées par les personnes étudiantes qui se retrouvent en situation de suppléance dès les débuts de leur formation.

1.4 LE PROBLEME DE RECHERCHE

En cohérence avec ce qui vient d'être énoncé précédemment, une personne qui fait le choix de s'inscrire au baccalauréat en enseignement devra faire face à de nombreux défis lors de sa formation initiale, notamment dans le cadre des stages, en plus de faire possiblement de la suppléance occasionnelle et de vivre une insertion professionnelle qui chevauche sa formation (CSÉ, 2023). Malgré ces défis, au Québec, des centaines de personnes finissantes réussissent ce parcours à obstacles et font leur entrée dans les écoles primaires et secondaires. En effet, en dépit des taux importants d'abandon scolaire des personnes étudiantes en FIE (Dion-Viens, 2021) et du décrochage professionnel toujours alarmant (Karsenti et al., 2015), il y a tout de même une majorité de personnes étudiantes qui demeure, qui persiste et qui termine leur formation, et ce, malgré les difficultés rencontrées durant celle-ci et leur entrée dans la profession. Il apparaît donc essentiel de comprendre les facteurs qui favorisent leur persévérance et leur bien-être et qui permettent aux personnes étudiantes suppléantes de terminer leur FIE.

1.5 LES QUESTIONS RELIEES A L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Notre objectif général de recherche consiste donc à identifier les facteurs personnels et contextuels favorisant le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes finissantes au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) qui ont fait de la suppléance dès le début de leur formation initiale dû au contexte de pénurie. Plus précisément, nous désirons répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les facteurs personnels qui favorisent le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes durant leur expérience de suppléance ?
2. Quels sont les facteurs contextuels qui ont permis de nourrir leur persévérance et de contribuer à leur bien-être durant leur insertion professionnelle précoce ?

Dans le cadre de ce travail de recherche, le terme « facteur » sera utilisé pour synthétiser les raisons que les personnes étudiantes mentionnent afin d’expliquer leur persévérance et leur sentiment de bien-être. Des manifestations de cette problématique se retrouvent dans la majorité des domaines d’emploi en enseignement, mais nous choisissons de limiter notre recherche au domaine de l’éducation préscolaire et de l’enseignement primaire, considérant les contextes bien différents de suppléance dans des classes du primaire comparativement à celles du secondaire. En effet, au primaire, les personnes enseignantes suppléantes doivent généralement prendre en charge l’ensemble des matières scolaires. De plus, la relation avec de jeunes enfants implique un accompagnement affectif et relationnel soutenu, ce qui teinte différemment l’expérience vécue et les défis rencontrés (Sauvé, 2009).

1.6 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

À notre connaissance, les recherches antérieures (Bélair et Lebel, 2007; Desmeules et Hamel, 2017; Goyette, 2016; Martineau et Goyette, 2021; Monfette, 2018; Mukamurera, 2014; Papi et Thériault, 2020) ayant abordé les thèmes de la persévérance et du bien-être s’intéressent davantage aux stagiaires, aux personnes enseignantes novices ou à la mi-carrière et non aux personnes étudiantes suppléantes. Sur le plan scientifique, cette recherche comble une lacune dans la littérature puisque les études actuelles ne nous permettent pas de déterminer les facteurs, autant personnels que contextuels, favorisant la persévérance et le bien-être chez les personnes étudiantes ayant fait de la suppléance dès le début de leur formation dû au contexte de pénurie.

C’est dans le but de pallier ce manque de connaissances que nous avons choisi d’étudier ce phénomène. La persévérance peut alors être perçue comme étant source de succès et s’intègre donc de façon cohérente dans le continuum de la réussite universitaire du parcours d’une personne étudiante (Papi et Thériault, 2020).

Depuis une trentaine d'années, les études portant sur l'insertion professionnelle des personnes enseignantes ont davantage abordé les difficultés vécues chez les novices, sans vraiment aborder de front l'étape de la suppléance lors de la FIE. Ce constat met en évidence la pertinence de nous intéresser, non pas à celles qui quittent la formation initiale avant d'avoir terminé pour différents motifs, mais plutôt à celles qui choisissent de poursuivre leur carrière dans ce domaine à la fin de leurs études. Le fait d'explorer le vécu des personnes étudiantes terminant leur formation initiale et qui ont fait de la suppléance au cours de leurs années d'études permettra d'identifier les facteurs personnels et contextuels qui leur ont permis de persévérer et de cibler ce qui a favorisé leur bien-être durant leur insertion professionnelle, vécue simultanément à la FIE. Puisque le phénomène de la suppléance dès le commencement de la formation chez les futures personnes enseignantes est relativement nouveau (Lebel, 2018; Sirois et Niyubahwe, 2022), peu d'études ont été menées sur la persévérence des personnes finissantes suppléantes qui sont sur le point de débuter dans le domaine de l'éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec.

Sur le plan social, si nous arrivons à comprendre les raisons pour lesquelles elles sont persévérandes (facteurs personnels), cela permettrait d'accompagner les personnes étudiantes dans leur développement professionnel en considérant la persévérance comme un facteur qui contribue au développement de leur identité professionnelle positive (Goyette, 2023a). De plus, en contexte de suppléance, les résultats de notre étude pourront être réinvestis par les milieux éducatifs (facteurs contextuels) dans le but de favoriser le bien-être et de mettre en place des moyens concrets pour diminuer le taux d'attrition dans la profession. Les résultats pourront aussi permettre d'améliorer la FIE afin de préparer davantage les personnes étudiantes devant la réalité qu'elles s'apprêtent à vivre lors de la suppléance. L'objectif serait d'aider un plus grand nombre de futures personnes enseignantes à persévirer dans leurs études en les amenant à prendre conscience des actions qu'elles peuvent entreprendre pour favoriser leur bien-être, et ce, tout au long de leur parcours professionnel.

CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente les assises théoriques et conceptuelles sur lesquelles s'appuie la recherche et qui ont guidé la collecte et l'analyse des résultats. Pour mieux circonscrire la persévérance et le bien-être en enseignement dans l'approche de la psychologie positive, la théorie du bien-être selon Seligman (2011) et le concept du *grit* de Duckworth (2016) sont étudiés.

D'abord, le champ d'étude de la psychologie positive y est défini de façon globale, ainsi que celui du bien-être. Ensuite, le concept du *grit*, un des nombreux concepts faisant l'objet d'études en psychologie positive, est examiné plus spécifiquement, puisqu'il est défini par la persévérance et la passion durable pour atteindre un objectif à long terme. Pour clore cette section, quelques facteurs personnels et contextuels inspirés du *grit* pouvant mener à la persévérance durant la formation universitaire sont définis pour guider la recherche.

2.1 LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

Selon l'un des fondateurs, Martin E. Seligman, l'un des buts de la psychologie positive est de rééquilibrer le domaine de la psychologie (Seligman, 2002). Traditionnellement, celle-ci s'intéresse davantage aux pathologies sous un angle curatif tout comme la médecine. Le champ de la psychologie positive, rattaché à la psychologie générale, offre ainsi la possibilité d'étudier l'individu sous un angle nouveau et de valoriser les aspects positifs de la nature humaine. En effet, elle s'intéresse principalement à l'étude du fonctionnement optimal ainsi qu'aux aspects positifs de l'individu afin de l'aider à développer des forces et des compétences psychologiques et ainsi, devenir plus résilient face aux écueils de la vie (Peterson et Seligman, 2004; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Bien qu'elle ait fait face à des critiques quant à son angle d'étude, l'objectif de la psychologie positive n'est pas d'ignorer les difficultés, mais plutôt d'approfondir notre compréhension de la résilience humaine, des forces personnelles et de la croissance (Gable et Haidt, 2005, 2011). Elle vise à intégrer et à enrichir les connaissances existantes en ce qui concerne l'épanouissement humain. Cette perspective axée sur le développement d'un plein potentiel chez les individus ne semble pas être d'emblée une évidence puisqu'ils se laissent influencer par le

biais de négativité lorsqu'une situation survient dans leur quotidien (Fredrickson et Losada, 2005). En réalité, le cerveau humain présente une attraction accrue pour les informations à connotation négatives (Trussler et Soroka, 2014). Par exemple, dans le domaine de l'éducation, la façon dont les médias traitent les informations tend à exploiter cette attraction naturelle et peut ainsi donner l'impression que tout va mal. L'actualité locale et nationale fait très souvent état des conditions désastreuses de la profession, de la détresse psychologique des personnes enseignantes et de la pénurie de personnel (Goyette, 2023b; Leduc, 2023; Pilon-Larose, 2023; Therriault, 2023). La psychologie positive tente ainsi d'amenuiser la propension des individus à accorder un poids disproportionné aux informations et événements négatifs dans leur processus décisionnel et leur perception (Rozin et Royzman, 2001).

2.1.2 L'enquête appréciative

Une des approches utilisées en psychologie positive pour étudier un phénomène sous un angle axé sur les forces est l'enquête appréciative (*appreciative inquiry*). Cette approche repose sur le postulat de base que tout système possède en lui quelque chose qui fonctionne bien ainsi que des ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour bâtir un futur meilleur (Miglianico et Dubreuil, 2020). Cette technique d'intervention s'intéresse au groupe, à l'échelle d'une entreprise par exemple, afin de le rendre à la fois plus performant et d'offrir aux individus un environnement qui soit favorable à leur bien-être (Martin-Krumm et al., 2013). Elle consiste à rechercher les ressources, les réussites et les expériences positives, ainsi qu'à définir un futur hautement désirable afin de créer une transformation globale du système (Cooperrider et al., 2019). Selon Pelletier (2013), le système éducatif actuel privilégie une approche axée sur le déficit ou la résolution de problèmes, laquelle se concentre sur l'identification et la correction des lacunes des individus. Cette perspective peut engendrer de la frustration et de l'anxiété chez les apprenantes et les apprenants. En revanche, l'approche appréciative, telle que définie par Miglianico et Dubreuil (2020), met l'accent sur les forces et les ressources des individus, favorisant ainsi la confiance en soi et une meilleure préparation pour affronter les défis de la profession et ressentir du bien-être.

À l'instar de la psychologie positive et de l'enquête appréciative, cette recherche tente d'amener un autre regard, sans ignorer les défis, pour observer ce qui permet aux personnes étudiantes finissantes de persévéérer durant la FIE. De plus, le choix d'effectuer cette recherche en s'appuyant sur le courant de la psychologie positive a pour intention de diminuer le sentiment d'impuissance acquise insufflé par l'accumulation de nouvelles négatives souvent véhiculées par les médias. Cette impuissance provient du découragement que peut susciter la répétition de situations désagréables, dont les efforts ne permettent pas de s'extirper, de sorte que l'humain finisse par ne plus rien tenter pour faire changer les choses (Shankland, 2019). Ce sentiment semble affecter le personnel œuvrant dans le système d'éducation actuel (Shankland et Rosset, 2017). De plus, le manque de contrôle sur l'environnement peut entraîner un sentiment dépressif, une faible estime de soi et une baisse de motivation (Seligman, 1975).

2.2 LE BIEN-ETRE EN EDUCATION

Le bien-être en enseignement constitue un sujet de recherche émergent en sciences de l'éducation (Al Alam, 2022; Gagnon, 2020; Goyette, 2014; Goyette et Martineau, 2018, 2020; Théorêt et Leroux, 2014). Ce sujet a récemment retenu l'attention du Conseil supérieur de l'éducation qui y a consacré deux rapports distincts : l'un portant sur le bien-être en éducation (CSÉ, 2020) et l'autre sur le bien-être du personnel enseignant (CSÉ, 2021). Plus précisément, le champ de recherche de la psychopédagogie du bien-être se situe à l'intersection de la psychologie positive et de la pédagogie. Il s'intéresse au développement des compétences favorisant le bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal des individus dans divers contextes pédagogiques (Goyette et al., 2020). Ce champ de recherche vise à promouvoir une croissance globale des apprenants et des apprenantes en mettant l'accent sur un accompagnement bienveillant et sur l'adoption de stratégies favorisant une bonne santé mentale dans le milieu éducatif (Goyette et al., 2020).

2.2.1 La théorie du bien-être selon Seligman et Goyette

Puisqu'il n'y a pas de définition universelle du concept du bien-être, celui-ci étant un concept polysémique étudié sous plusieurs angles dans divers domaines, il est pertinent de se tourner vers des modèles qui mesurent les facteurs pouvant influencer le bien-être des individus. Issu de la psychologie positive, le modèle PERMA constitue le cœur de la théorie du bien-être selon Seligman. Il vise à expliquer les dimensions essentielles du bien-être et à offrir des repères concrets pour le cultiver. Selon ce modèle, le bien-être humain repose sur cinq dimensions interconnectées, mais indépendantes, qui contribuent au fonctionnement optimal et à l'épanouissement de l'individu (voir tableau 1). Le nom PERMA est un acronyme construit à partir de la première lettre (des termes anglais) des cinq dimensions fondamentales que Seligman identifie comme des facteurs qui influencent le bien-être.

Tableau 1
Le modèle PERMA de Seligman (2011)

Dimensions (termes anglophones)	Dimensions (termes francophones)	Description de la dimension
<i>Positive Emotion</i>	Émotion positive	Les émotions positives, telles que la joie, la gratitude et l'espoir, sont essentielles pour améliorer la qualité de vie et renforcer la résilience. Ces émotions permettent aux individus d'accroître leur satisfaction globale et de faire face aux défis de manière plus efficace.
<i>Engagement</i>	Engagement	L'engagement se réfère à l'état de <i>flow</i> , une immersion totale dans des activités qui mobilisent les forces et compétences personnelles. Cet état contribue à la satisfaction et au bien-être en permettant aux individus de vivre des expériences enrichissantes et stimulantes.
<i>Relationships</i>	Relations positives	Les relations interpersonnelles de qualité sont une source fondamentale de bien-être. Elles permettent de recevoir et de donner du soutien émotionnel, de développer un sentiment

		d'appartenance et de construire des connexions sociales significatives.
<i>Meaning</i>	Sens	Le sens correspond à la perception d'un but ou d'une finalité qui dépasse l'individu. Trouver un sens à sa vie ou à ses actions contribue à une satisfaction durable et à une motivation intrinsèque qui enrichit l'expérience humaine.
<i>Accomplishment</i>	Accomplissement	L'accomplissement fait référence à la capacité d'atteindre des objectifs significatifs, renforçant le sentiment de compétence et l'estime de soi. Ce sentiment d'accomplissement contribue au bien-être en permettant aux individus de percevoir leur progression et leur succès.

Source : Seligman, 2011.

Dans sa thèse doctorale, Goyette (2014) a adapté le modèle PERMA de Seligman en le contextualisant à l'enseignement. La figure 1 illustre les résultats de cette recherche qui démontre que la dimension du sens (*meaning*), est au cœur du bien-être des personnes enseignantes d'expérience, évoluant au primaire et au secondaire. Elle le décline en quatre aspects propres à la profession (la construction identitaire, le rôle significatif auprès des élèves, la responsabilité sociale et le développement des élèves par l'atteinte d'objectifs), autour desquels gravitent les émotions et les relations positives. À ce noyau central, elle ajoute trois dimensions essentielles émergentes de sa recherche : la passion pour l'enseignement, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence. Ces dimensions permettent de mieux comprendre le bien-être et la persévérance dans la profession enseignante. En effet, lorsque les personnes enseignantes perçoivent leur travail comme porteur de sens, cela favorise une vision plus optimiste de leur profession, ce qui soutient leur bien-être et leur capacité à persévéérer malgré les défis du quotidien.

Ainsi, en mettant en lumière l'importance du sens dans la profession enseignante et son lien avec le bien-être et la persévérance, la notion du *grit*, telle que définie par Duckworth et ses collaborateurs (2007), permet d'approfondir la compréhension des facteurs permettant de persévérer face aux défis de la profession.



Figure 1. Les dimensions du bien-être en enseignement. © Goyette, 2014, inspiré de Seligman, 2011.

2.3 LE GRIT

Le concept du *grit*, issu de la psychologie positive, a été initialement développé par Duckworth et ses collaborateurs (Duckworth et al., 2007). Il se définit comme une forme de motivation qui unit la passion et la persévérance, ce qui permet aux individus d'atteindre des objectifs à long terme. Par la suite, Duckworth a poursuivi ses travaux qui ont largement contribué à faire connaître ce concept auprès du grand public avec son ouvrage *L'art de la niaque* (2016). Le terme *grit* a été traduit en français par la niaque, la pugnacité, le cran ou la ténacité. Dans ce mémoire, nous utiliserons le terme anglais *grit*, qui est plus fréquemment utilisé dans le milieu de la recherche francophone. Celui-ci implique de travailler avec acharnement vers des défis, de maintenir son effort et son intérêt pendant des années, et ce, malgré les échecs, les adversités et les plateaux de progression. L'individu ayant du *grit* aborde la réussite comme un marathon; son avantage est l'endurance. Alors que la déception ou l'ennui lui signalent qu'il est temps de changer de trajectoire et de limiter les pertes, l'individu faisant preuve de ténacité persévère (Duckworth et al., 2007). Le *grit* s'améliore grâce aux expériences vécues et aux circonstances qui obligent à nous adapter (Duckworth, 2016).

Dans le cadre de leurs recherches, Lee et Duckworth (2018) démontrent que le *grit* prédit l'efficacité au travail, la rétention d'employés et des succès extraordinaires sur le plan de carrière plus que d'autres mesures telles que les aptitudes physiques et intellectuelles ainsi que le talent. La figure 2 présente les dimensions de ce modèle.

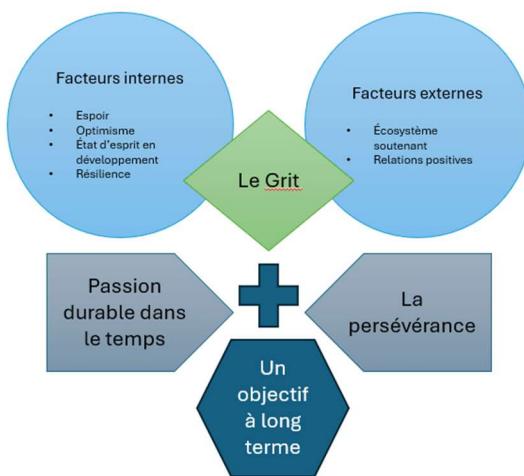


Figure 2. Le *grit*.

Selon ce modèle, le *grit* se développe à l'aide de facteurs internes (personnels) et externes (contextuels). Ces facteurs ont un effet sur la persévérance et la passion qu'entretient la personne pour atteindre un objectif à long terme.

2.3.1 La persévérance

La persévérance, la première dimension du *grit*, peut être définie comme la capacité de poursuivre un but malgré les difficultés rencontrées en cours de réalisation (Monfette, 2016). Puisqu'on s'intéresse ici à la profession enseignante, c'est la persévérance professionnelle qui sera étudiée. Celle-ci se définit comme le fait de maintenir son choix de carrière et de persister ou de poursuivre de manière stable et à long terme dans la profession choisie (Mukamurera, 2014). La persévérance professionnelle dépend d'ailleurs de plusieurs facteurs qui sont liés à la formation initiale, aux conditions de travail, à l'existence de programmes d'insertion professionnelle ainsi qu'à l'individu lui-même (Mukamurera, 2014). Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), elle représente une caractéristique des individus qui développent un profond attachement à leur travail et s'identifient fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt. Selon Duchesne (2004), la poursuite stable et permanente de la carrière enseignante est due à un profond attachement à l'enseignement, un engagement envers la profession enseignante et la volonté de continuer en toutes circonstances. Beaumier (1998) affirme notamment que cette volonté de maintenir son choix de carrière dépend en particulier de la

satisfaction que procurent les relations avec les élèves, l'appui des parents, le champ d'enseignement et le déroulement de la carrière elle-même. Ajoutons que certaines personnes enseignantes persévèrent dans la profession enseignante parce qu'elles souhaitent continuer dans le domaine pour lequel elles ont été formées initialement (Ndorerah et Martineau, 2006).

2.3.2 La passion

Duckworth explique que la passion, la deuxième dimension du *grit*, n'est pas seulement ce qui nous tient à cœur, mais qu'elle signifie également de poursuivre un objectif en résistant aux envies passagères de s'en détourner (Duckworth, 2016). Vallerand et ses collaborateurs (2003), quant à eux, définissent la passion comme « *a strong inclination toward an activity that people like, that they find important, and in which they invest time and energy* » (une forte inclination vers une activité que les gens aiment, qu'ils trouvent importante et où ils investissent temps et énergie) [Notre traduction] (Vallerand et al., 2003, p. 757). Vallerand mentionne que la passion est une forme de motivation qui pousse l'individu à réaliser ses objectifs.

Des recherches démontrent que la passion de l'enseignement est un élément important pour le bien-être et la persévérance dans l'exercice de la profession (Goyette, 2014; Moë, 2016). Elle est définie « par une force motivationnelle qui conduit les personnes enseignantes à aimer et valoriser leur travail dans lequel elles s'investissent entièrement et pour lequel elles développent une partie de leur identité » (Goyette, 2014, p. 186).

Selon Vallerand et ses collaborateurs (2003), il existe deux types de passion. La passion harmonieuse est le résultat d'une passion qui a été intériorisée de façon autonome dans l'identité de la personne : elle s'intègre sainement dans la vie du passionné, ce qui lui permet un engagement flexible dans une activité qui contribue à son bien-être (Moë, 2016). L'individu qui développe ce type de passion a tendance à faire les choses par plaisir et par choix. À l'opposé, la passion obsessive est le résultat d'une passion qui a été intériorisée de façon contrôlée dans l'identité de la personne. Comme son nom l'indique, elle se caractérise par un désir de s'engager dans une activité sans réserve parce que le désir et le plaisir qu'elle engendre sont incontrôlables (Vallerand et al., 2003). L'activité prend alors

une place disproportionnée dans la vie de l’individu et l’énergie qu’il déploie pour cette activité se fait souvent au détriment de son bien-être psychologique, émotionnel ou physique (Fernet et al., 2012). Tel que l’indique Goyette (2018a), lors de la transition entre la formation initiale et le début de l’insertion professionnelle, la majorité des personnes enseignantes ont décrit une passion obsessive vis-à-vis leur nouvelle profession. Ces dernières ont concentré toutes leurs énergies sur le travail en négligeant les autres aspects de leur vie parce qu’elles désiraient maîtriser la pratique et aspiraient à s’établir dans une école afin d’obtenir un poste. Il apparaît ainsi souhaitable de sensibiliser les personnes étudiantes en enseignement et novices passionnées dans leur profession quant à la distinction entre les deux types de passion. Cette sensibilisation vise à renforcer leur capacité à définir leurs propres limites tout en préservant le plaisir et l’équilibre essentiels pour persévérer dans leur carrière.

2.3.3 Les facteurs internes du *grit*

Duckworth (2016) explore les fondements psychologiques du *grit* en mettant de l’avant des concepts clés tels que l’espoir, l’optimisme, l’état d’esprit de développement et la résilience. Selon ses recherches, le *grit* et la réalisation d’objectifs à long terme sont profondément liés à ces éléments.

2.3.3.1 L’espoir

Duckworth (2016) met en lumière l’importance de favoriser la persévérance malgré les difficultés rencontrées et de cultiver l’espoir. En effet, l’espoir permet à l’individu d’établir des liens avec quelque chose de plus grand que lui, qui donne du sens, une raison d’être et des croyances fondamentales. Selon le concept du *grit*, l’individu qui persiste cultive l’espoir lorsqu’il se fixe un objectif à long terme parce qu’il donne du sens à sa vie : atteindre cet objectif a donc un but existentiel (Duckworth, 2016). L’espoir est la conviction que nos efforts entraînent des conséquences, qui à leur tour peuvent influencer positivement ou négativement notre cheminement vers l’avenir (Duckworth et al., 2007).

2.3.3.2 L'optimisme

Un autre levier de développement du *grit* se situe autour de la notion d'optimisme et de la perception subjective des personnes quant à leurs capacités (Duckwoth, 2016). Les optimistes sont ceux qui anticipent des expériences positives à venir, tandis que les pessimistes sont ceux qui anticipent des expériences négatives dans le futur (Carver et Scheier, 2001). L'optimisme est ici conçu comme une variable cognitive qui consiste en une confiance générale à obtenir des résultats positifs, cette confiance étant fondée sur une estimation rationnelle des probabilités de réussite de la personne et sur la confiance en son efficacité personnelle. Par exemple, les travaux de Martin Krumm (2012) révèlent qu'un individu plutôt optimiste au regard de ce qui lui arrive, notamment en cas d'échec, prédit des capacités de rebond supérieures à ce qu'elles seraient s'il était pessimiste. Ils révèlent également qu'être optimiste à la suite d'un échec permet malgré tout de s'attendre à mieux réussir les fois subséquentes et procure un niveau d'anxiété plus bas que celui des personnes plutôt pessimistes (Martin-Krumm, 2012). C'est le fait de s'attendre à réussir malgré tout et d'avoir un niveau d'anxiété plus faible qui permet de prédire si une personne aura les capacités de rebondir (Martin-Krumm et al., 2003). Considérant la carrière en enseignement et ses conditions difficiles, il est possible de croire que l'étudiant ou l'étudiante qui est optimiste se projettera dans l'avenir avec la croyance de vivre plus de moments positifs.

2.3.3.3 L'état d'esprit de développement

Selon Dweck (2010), une personne qui a un état d'esprit de développement (*growth mindset*) croit qu'elle peut améliorer ses capacités à travers les efforts et la pratique. Le progrès est possible, car celle qui considère qu'elle peut apprendre fournira des efforts, persistera, cherchera des solutions et progressera. En revanche, celle qui croit ne pas être douée pour une tâche donnée, que son niveau est figé, ne va pas engager les ressources requises pour réussir, se considérant comme ayant perdu d'avance. Ainsi, celles qui ont un état d'esprit de développement voient dans l'échec ou la critique une opportunité de remise en question, une source de motivation supplémentaire pour apprendre et s'améliorer (Arnaud et Mellet, 2019). Bien que les gens puissent être très différents, du fait de leurs

talents et aptitudes initiales, leurs intérêts, ou leur tempérament, chacun peut changer et se développer par le travail et l’expérience (Dweck, 2010). Un état d’esprit de développement où l’individu croit qu’il peut s’améliorer grâce à la pratique paraît influencer le *grit* d’une personne et vice versa (Park et al., 2020). Les personnes persévérandantes ont tendance à rechercher des expériences d’apprentissage particulièrement stimulantes et ardues (Duckworth et al., 2007).

2.3.3.4 La résilience

Lorsqu’un individu poursuit un objectif à long terme, il aura inévitablement à faire face à l’adversité. En ce sens, la résilience peut être un élément qui contribue au développement du *grit* (Duckworth, 2020). Pour Anaut (2002), la résilience peut se définir comme « la capacité de sortir vainqueur d’une épreuve qui aurait pu être traumatisante, avec une force renouvelée. C’est en quelque sorte pour un individu l’art de résister à l’adversité en s’adaptant et en se renforçant grâce à cette expérience » (p. 105). Dans l’état actuel des recherches, la résilience apparaît, non pas comme un processus stable et acquis de manière permanente, mais comme un processus qui se construit et peut être variable suivant les circonstances de la vie et les contextes environnementaux, sociaux et culturels (Anaut, 2020).

2.3.4 Les facteurs externes du *grit*

Le courant de la psychologie positive s’engage dans une perspective où l’individu évolue non seulement personnellement, mais aussi de façon interpersonnelle par ses interactions avec son entourage, relations influencées par les représentations et les valeurs de la société dans laquelle il vit (Gable et Haidt, 2005). Parmi les facteurs externes qui favorisent le développement du *grit*, un écosystème exigeant et soutenant ainsi que des relations positives permettent d’atteindre les objectifs à long terme (Duckworth, 2016).

2.3.4.1 Un écosystème soutenant

Lorsque Duckworth (2016) fait mention d’un écosystème soutenant, elle fait référence à un environnement ou un système social qui fournit un soutien et des ressources aux

individus. Dans le champ de l’entreprise, Vallerand et ses collaborateurs (2003) soulignent que le soutien organisationnel peut faciliter le développement et le maintien d’une passion harmonieuse. En fonction des conditions mises en place, l’environnement peut non seulement favoriser ou contrecarrer l’émergence d’une passion envers le travail, mais également déterminer, dans une certaine mesure, le type de passion (harmonieuse ou obsessive) que les employés développeront (Houlfort et al., 2016). Durant la FIE, comme le mentionne Goyette (2018a), les stages sont appréciés et motivants : certaines personnes stagiaires ne comptent pas les heures d’investissement consacrées à plusieurs tâches obligatoires telles que la planification de cours, la gestion de cas particuliers d’élèves, l’implication dans des projets parascolaires ou la rédaction de travaux universitaires. Bien que cet investissement soit fait de plein gré et avec enthousiasme, une pression interne (désir de réussir ses études) et externe (obligation de répondre aux exigences) s’exerce dans ce contexte d’évaluation lié à la certification. Le contexte de formation universitaire a ainsi conduit certaines personnes étudiantes à développer une passion obsessive face à l’exercice du métier afin de répondre aux exigences demandées.

2.3.4.2 Des relations positives

L’importance des relations positives pour favoriser le bien-être au travail a maintes fois été reconnue (Beaumont et Garcia, 2020; Goyette, 2016, 2018b). Lorsqu’elles se sentent soutenues par un groupe de collègues, les personnes enseignantes se sentent non seulement plus efficaces, mais affichent aussi plus d’ouverture et de persévérance dans un contexte difficile (Beaumont et al., 2010; Beaumont et Garcia, 2020; Boies et Portelance, 2014). Dans leurs recherches, Lebel et ses collaboratrices (2012) soutiennent que les novices et les stagiaires en enseignement considèrent que des facteurs tels que la reconnaissance des autres, celle des collègues, des élèves ou encore les alliances naturelles et le mentorat sont déterminants et à la base de leur désir de poursuivre dans le métier. À cet égard, les stagiaires ajoutent qu’une bonne collaboration avec la personne enseignante associée est porteuse de leur persévérance en stage (Monfette, 2022).

La satisfaction éprouvée par les personnes enseignantes à observer l’intérêt, la motivation et le plaisir des élèves face aux apprentissages constitue un facteur contextuel important de

persévérance. Interrogées sur les moments où elles ressentent le plus de bien-être, elles mentionnent principalement certaines périodes d'enseignement où elles constatent un engagement marqué des élèves envers les activités proposées et perçoivent leur plaisir à apprendre. Elles soulignent également l'appréciation qu'elles éprouvent à être en contact quotidien avec eux. Une fois le lien de confiance établi, cette proximité devient une source de moments agréables et positifs (Goyette, 2016).

En résumé, la passion et la persévérance font partie intégrante du *grit* (Duckworth, 2016). Duckworth soutient que si une personne poursuit un objectif à long terme qui correspond à ses intérêts personnels et qu'elle a une passion pour le sujet, cette personne persistera à surmonter les défis et à atteindre cet objectif (Duckworth, 2016). En d'autres mots, si une personne manifeste de l'espoir, de l'optimisme, de la résilience et adopte une mentalité axée sur le développement, celle-ci aura la capacité d'accroître sa persévérance et sa passion. De plus, des éléments externes favorisent le développement du *grit*, comme un écosystème exigeant et soutenant ainsi que des relations positives. Ces facteurs permettraient également à la personne d'atteindre ses objectifs à long terme.

Le *grit* constitue donc un facteur clé de la réussite dans divers domaines de la vie, y compris l'éducation (Robertson-Kraft et Duckworth, 2014). Les recherches de Duckworth soutiennent que le *grit* peut-être enseigné et développé et qu'il est plus important pour la réussite que les compétences ou les talents naturels. Les personnes qui en démontrent sont plus susceptibles de se fixer des objectifs ambitieux et de travailler avec ardeur pour les atteindre, même si cela prend du temps et demande des efforts considérables. Elles ont également tendance à être résilientes face aux revers et aux échecs et à continuer à persévérer malgré les difficultés (Southwick et al., 2019).

2.4 LA MISE EN RELATION ET L'OPERATIONNALISATION DES CONCEPTS

Dans le cadre de cette recherche, nous nous inscrivons dans une perspective issue de la psychologie positive, un courant qui met l'accent sur les forces, les ressources internes et les conditions favorables à l'épanouissement des individus. Cette posture permet de mieux comprendre ce qui soutient la persévérance et le bien-être, particulièrement dans un contexte aussi exigeant que celui de la suppléance en milieu scolaire. Alors que le discours

entourant la profession enseignante est souvent teinté par les difficultés du métier, il devient essentiel de reconnaître l'effet du biais de négativité, qui amène à accorder plus de poids aux expériences négatives qu'aux positives. Pour contrebalancer ce biais, une approche inspirée de l'enquête appréciative a été retenue afin de faire émerger les éléments positifs de l'expérience des personnes étudiantes suppléantes.

Cette posture a guidé notre exploration des facteurs personnels et contextuels qui soutiennent à la fois le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes suppléantes. Pour mieux comprendre ce qui favorise leur épanouissement dans un contexte souvent imprévisible, nous nous sommes appuyés sur le modèle PERMA de Seligman (2011), qui identifie cinq composantes essentielles du bien-être : les émotions positives, l'engagement, les relations positives, le sens et l'accomplissement. Le modèle adapté par Goyette (2014) pour le contexte éducatif, en plaçant le sens au cœur du bien-être des personnes enseignantes, a aussi guidé notre recherche. En parallèle, la notion de *grit*, développée par Duckworth (2016), nous permet de réfléchir à la manière dont la passion et la persévérance pour atteindre un objectif à long terme agissent comme leviers de bien-être dans leur parcours. Ensemble, ces approches offrent un cadre conceptuel riche pour mieux saisir les facteurs personnels et contextuels de persévérance et de bien-être, pour ainsi tenter de répondre aux questions de notre recherche.

CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, la démarche méthodologique adoptée pour cette recherche sera exposée en détail. Les choix méthodologiques ont été faits en cohérence avec l'objectif de la recherche, soit d'identifier les facteurs personnels et contextuels favorisant le bien-être et la persévérance des personnes étudiantes finissantes au BEPEP ayant effectué de la suppléance à partir de la première année de leur FIE, le tout de manière volontaire. La suppléance effectuée durant la FIE constitue une expérience à la fois riche et complexe, qui soulève des enjeux spécifiques en matière de persévérance, de bien-être et d'insertion professionnelle.

Ainsi, cette section portera sur l'approche méthodologique retenue, les sources de données, les modalités de collecte des données ainsi que le processus d'analyse utilisé. Enfin, les critères de rigueur de scientificité et d'éthique ayant guidé cette étude seront présentés.

3.1 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE

Dans le but de répondre à la question générale de cette recherche, une approche méthodologique qualitative/interprétative semblait la plus appropriée. Philosophiquement, la recherche qualitative se fonde sur une approche holistique des êtres humains, qui oriente la démarche de recherche vers l'étude de phénomènes complexes dans les milieux où ils se produisent naturellement (Fortin et Gagnon, 2022, p. 153). Elle met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir de l'expérience des participants (Fortin et Gagnon, 2022).

Puisque l'objectif de cette étude est d'identifier les facteurs personnels et contextuels de bien-être et de persévérance des personnes étudiantes finissantes au BEPEP qui ont fait de la suppléance dès le début de leur formation en raison du contexte de pénurie, une recherche qualitative, de nature descriptive, permet de mettre l'accent sur les personnes participantes et leurs perceptions de leur parcours universitaire dans ce contexte. Cette orientation méthodologique s'appuie sur le courant philosophique phénoménologique, qui vise à accéder à la compréhension des expériences vécues : « L'objectif de la phénoménologie est d'accéder aux expériences brutes d'un phénomène qui n'est accessible que par les

personnes l'ayant vécu elles-mêmes » (Gaudet et al., 2018, p. 44). Ainsi, cette recherche explore l'expérience vécue du phénomène de la suppléance durant la formation initiale, en s'intéressant aux perspectives uniques des personnes étudiantes ayant expérimenté cette réalité.

3.2 LES SOURCES DE DONNEES

Dans le cadre de cette recherche, la population étudiée est celle des personnes étudiantes à la FIE au BEPEP à la fin de leurs études. Cette section décrit le processus de sélection et la méthode de recrutement des personnes participantes.

3.2.1 Les critères de sélection des personnes participantes

Les critères de sélection ont été établis en fonction des objectifs de la présente recherche afin de constituer un échantillon représentatif des personnes étudiantes au BEPEP ayant fait de la suppléance dès la première année de leur FIE. À la suite des résultats d'un questionnaire de présélection, la chercheuse a sélectionné six participantes répondant aux critères établis, soit des **étudiantes au BEPEP ayant terminé 90 crédits, ayant fait de la suppléance dès leur première année de FIE, se considérant persévérantes, se considérant passionnées par l'enseignement et ayant un niveau élevé de grit**.

Afin de pouvoir cibler de manière plus précise un domaine d'enseignement, uniquement les personnes étudiantes finissantes du BEPEP ont été sélectionnées. Selon Lessard et Tardif (2001), l'enseignement au niveau primaire est caractérisé par un environnement presque exclusivement féminin, où les enseignantes sont tenues d'enseigner toutes les matières (ou presque), ce qui les positionne en tant que généralistes. De plus, l'expérience de suppléance au primaire est différente de celle vécue au secondaire puisque la nature du lien avec les enfants de 6-12 ans est plus affective et qu'une planification est généralement laissée par la personne enseignante remplacée (Sauvé, 2009).

Pour permettre de bien répondre à la question de recherche et pour être en mesure d'interpréter et de discuter des résultats adéquatement, la chercheuse a ciblé des personnes étudiantes se considérant persévérantes et passionnées, deux composantes clés du concept

du *grit* tel que défini par Duckworth (2016). Ce choix méthodologique s'inscrit également dans une posture inspirée de la psychologie positive et de l'enquête appréciative, qui vise à mettre en lumière les forces, les ressources et les expériences constructives vécues par les personnes participantes. En ciblant des personnes persévérandes et passionnées, nous avons cherché à mieux comprendre ce qui les aide à soutenir leur bien-être et leur persévérence malgré les défis rencontrés.

La nouveauté de cette recherche réside dans l'identification des facteurs personnels et contextuels de persévérance et de bien-être chez des personnes étudiantes finissantes en enseignement qui ont choisi de faire de la suppléance dès leur première année de formation initiale. Rappelons que la suppléance ne fait pas officiellement partie du programme de la FIE. Les participantes de cette étude ont donc pris l'initiative de s'engager volontairement dans la suppléance, en parallèle de leurs études universitaires. Ainsi, le choix des personnes participantes a donc été basé sur leur expérience concrète de suppléance, commencée dès leur première année de FIE.

3.2.2 La procédure d'échantillonnage

Un aspect important de la recherche qualitative est le recrutement des personnes participantes et la composition de l'échantillon. Le chercheur ou la chercheuse souhaite recruter des personnes participantes qui ont vécu le phénomène à l'étude, qui sont capables de partager leurs expériences ou leurs perspectives et qui sont en mesure de consentir à le faire (Gray et Grove, 2021, cités dans Fortin et Gagnon, 2022, p. 153). Dans le but d'avoir un échantillon scientifiquement valide, une attention a été portée afin qu'il soit pertinent par rapport à l'objet d'étude. L'échantillon est donc intentionnel et raisonné, c'est-à-dire que les participants sont des personnes représentatives du milieu pour permettre des comparaisons entre elles (Savoie-Zajc, 2007). Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2011), c'est leur compétence perçue comme pertinente au regard de la problématique de recherche qui incite la personne chercheuse à les inviter à participer à la collecte de données. Ainsi, afin de répondre à l'objectif de recherche ciblé, cette recherche vise à explorer la réalité des personnes étudiantes ayant complété un minimum de 90 crédits des 120 crédits du BEPEP, soit trois ans de formation sur quatre. Celles-ci ont effectué de la suppléance occasionnelle

sur une base hebdomadaire durant la première année de leur formation initiale et se définissent elles-mêmes comme persévérandes et passionnées.

Afin de mieux cerner le profil recherché et de sélectionner les personnes participantes les plus pertinentes pour les entretiens individuels, un court questionnaire de présélection a été élaboré (voir annexe A). Celui-ci a permis de confirmer le profil des personnes participantes, d'évaluer leur degré perçu de passion, de persévérance, d'optimisme et d'intention de rester dans la profession, puis de compléter l'échelle du *grit* afin d'identifier celles ayant un niveau élevé.

Plusieurs étapes ont mené à la création de ce questionnaire de présélection :

1. Élaboration du questionnaire en tenant compte des critères de sélection mentionnés afin que le questionnaire permette de répondre à l'objectif de recherche ;
2. Validation du questionnaire par deux personnes expertes pour s'assurer que l'instrument mesure de manière fiable et valide ce qu'il est censé mesurer ;
3. Élaboration d'une seconde version du questionnaire à la suite des bonifications des personnes expertes afin d'assurer la pertinence et la clarté de chacune des questions ;
4. Pré-expérimentation du questionnaire par deux jeunes enseignantes en début de carrière afin de s'assurer qu'aucun problème technique ne nuit à la collecte ;
5. Mise en ligne du questionnaire pour enfin débuter la collecte de données.

À la suite de la création du questionnaire de présélection, une lettre de recrutement (voir annexe B) a été publiée sur les groupes *Facebook* « enseignants et enseignantes du Québec (seulement) », « Stagiaires en enseignement » et « Stagiaire en enseignement au Québec ». L'adresse courriel de la chercheuse a permis aux personnes intéressées de la contacter et ainsi, d'obtenir le lien vers le questionnaire de présélection. Seulement quatre personnes ont répondu à ces annonces via *Facebook*. Afin de tenter de recruter un plus grand nombre de personnes, une demande a été faite à des professeures de personnes étudiantes de quatrième année du BEPEP dans différentes universités afin de partager la lettre de recrutement. À la suite de ces invitations, cinq personnes supplémentaires se sont manifestées. Ainsi, au total, neuf personnes ont répondu au questionnaire de présélection

réalisé sur LimeSurvey. Elles ont d'abord été invitées à lire et signer le formulaire de consentement pour le questionnaire de présélection (voir annexe A) qui les informait des conditions de participation, du respect de l'anonymat et du droit de se retirer à tout moment sans aucune conséquence. Comme mentionné plus haut, les personnes ont d'abord répondu à des questions visant à confirmer leur statut de finissantes, leur université, ainsi que le moment et la fréquence de leur expérience en suppléance. Ensuite, des questions à échelle de type Likert ont permis d'évaluer leur perception de leur persévérance, leur passion, leur optimisme et leur intention de rester dans la profession. Finalement, elles ont complété une traduction française (Duckworth, 2016) de l'échelle du *grit* composée de dix énoncés. Une dernière question leur demandait si elles donnaient leur permission de les contacter pour participer à un entretien de recherche dans le cas où nous aurions besoin de leur expérience pour participer aux entretiens individuels. Malheureusement, une seule personne répondant aux critères a accepté de faire l'entretien individuel.

Une autre période de recrutement a donc dû avoir lieu pour s'assurer d'un plus grand nombre de participantes. Lors de cette deuxième période de recrutement, plusieurs personnes ont rempli le questionnaire de présélection, mais seulement quatre d'entre elles répondraient aux critères de sélection (soit être étudiante au BEPEP, avoir fait de la suppléance dès la première année de formation initiale, se considérer passionnée et persévérente, avoir un niveau de *grit* élevé et avoir terminé 90 crédits). Elles ont toutefois accepté de réaliser l'entretien individuel. Une cinquième personne répondait à tous les critères, sauf celui d'avoir cumulé 90 crédits, étant en troisième année du BEPEP (75 crédits terminés). Comme son niveau de *grit* était très élevé et qu'elle avait fait de la suppléance dès le début de sa formation initiale, nous avons fait le choix de l'inclure dans la recherche. L'échantillon final se composait donc de six participantes (voir tableau 2).

Tableau 2
Profils des participantes de notre étude

Nom	Université	Groupe d'âge	Début de la suppléance	Fréquence de la suppléance
Emma	UQAR 120 crédits	30-34	Avant le début de la formation	En général, une fois par semaine
Laurence	UQAR 90 crédits	20-24	Après le premier stage	En général, une fois par semaine
Élodie	UQAM 90 crédits	20-24	Après le premier stage	Plusieurs fois par semaine
Audrey	Université de Montréal 90 crédits	20-24	Après le premier stage	En général, une fois par semaine
Maude	UQAM 75 crédits	20-24	Dès le début de la formation	Plusieurs fois par semaine
Catherine	Université de Sherbrooke 90 crédits	20-24	Dès le début de la formation	En général, une fois par semaine

3.3 L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNEES

En raison du type de recherche exploratoire-interprétative et de l'approche inductive pressentie pour étudier les facteurs de persévérance et de bien-être, l'entretien semi-dirigé a été privilégié comme outil de collecte de données dans cette recherche.

3.3.1 L'entretien

L'entretien consiste en un mode particulier de communication verbale qui s'établit entre deux personnes : l'intervieweuse qui recueille l'information et la répondante qui fournit les

données (Baribeau et Royer, 2013). D'ailleurs, celui-ci est principalement utilisé dans le but de connaître, de comprendre, mais aussi pour analyser des phénomènes ou des situations, ce qui confère à l'entretien une place centrale dans la production de connaissances en éducation. L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif de recueil de données, permet de saisir, au travers de l'interaction entre la personne chercheuse et participante, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Puisque, dans ce cas-ci, la parole est donnée à la personne enseignante, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde (Baribeau et Royer, 2013).

3.3.2 L'entretien semi-dirigé

L'entretien (entrevue) semi-dirigé favorise l'accès aux perceptions des participants et à la dimension affective liée au sujet abordé (Van der Maren, 1996). Celui-ci est utile pour amener les personnes participantes à décrire leur expérience en profondeur, pour explorer des représentations et pour documenter des trajectoires de vie. Savoie-Zajc (2009) propose de considérer l'entretien comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. La personne qui interviewe joue le rôle de facilitatrice en écoutant activement et guide la personne participante qui explore son propre univers mental et ses propres expériences. Elle établit un ordre pour les questions et oriente la discussion, tout en évitant de la diriger de manière trop rigide. Les interactions souples qui lui sont associées facilitent l'approfondissement des propos des individus (Savoie-Zajc, 2009). L'entretien semi-dirigé est couramment utilisé dans le domaine des sciences humaines et révèle, par le discours, des réflexions riches et nuancées. Il donne ainsi accès au sens que la personne attribue à ses comportements, ses décisions et aux différents événements reliés à son existence. Dans cette étude, elle permet aux étudiantes suppléantes de donner sens à leur expérience (Savoie-Zajc, 2004). En somme, l'entretien est soigneusement planifié, mais reste ouvert aux particularités des cas et à la réalité propre à chaque personne. Ainsi, la personne intervieweuse peut relancer la personne participante selon une liste de thèmes

établis au préalable. Cette façon de faire garantit que tous les thèmes importants seront discutés (Gaudet et al., 2018).

Dans le cadre de cette recherche, les participantes ont été invitées, lors d'un entretien semi-dirigé d'environ 45 minutes, à décrire leur persévérance dans leurs études et le développement de leur passion afin de contextualiser leur cheminement vers l'enseignement et de dégager les facteurs personnels de persévérance et de bien-être. Dans la deuxième partie de l'entretien, il a été question des facteurs contextuels ayant favorisé leur persévérance et leur bien-être, notamment les personnes et les caractéristiques de leur environnement qui ont pu les soutenir durant leur expérience de suppléance. Finalement, les participantes ont été invitées à nous décrire comment elles se projettent dans le futur comme enseignantes, de nommer les facteurs de persévérance dont elles pourraient avoir besoin pour persévirer dans leur carrière et ce qu'elles comptent faire pour nourrir leur passion, leur persévérance et prendre soin de leur bien-être dans le futur.

3.3.3 Le guide d'entretien

Paillé (1991) propose une procédure systématique en six étapes pour élaborer un guide d'entretien :

1. L'élaboration du premier jet ;
2. Le regroupement thématique des interrogations ;
3. La structuration interne des thèmes ;
4. L'approfondissement des thèmes ;
5. L'ajout de probes ;
6. La finalisation du guide.

Dans le cadre de cette recherche, la création de l'outil de collecte de données a débuté par l'élaboration d'un premier jet comprenant 50 questions en s'inspirant de l'enquête appréciative qui encourage les étudiantes à nous confier ce qui a été positif et aidant pour persévirer durant leur formation (Cooperrider et al., 2019). Dans un deuxième temps, les questions ont été associées aux facteurs internes et externes du *grit* favorisant la persévérance pour un objectif à long terme. Les questions concernant les facteurs

personnels ont été placées au début de l’entretien, suivi des questions sur les facteurs externes et des questions sur les objectifs à long terme. Quelques questions ont été ajoutées pour approfondir les témoignages. Ensuite, un élagage des questions a été fait pour ne garder que les plus pertinentes afin de bien répondre à la question de recherche. Finalement, la mise en page et la correction ont été effectuées pour obtenir un guide d’entretien clair et dégagé. Une version préliminaire a été testée auprès d’une participante pour s’assurer que l’ensemble des questions et de la structure de l’entretien fonctionnait bien dans un contexte réel. Ce test a permis d’ajuster le guide pour qu’il soit plus fluide avant la version finale utilisée pour la collecte des données (voir annexe E).

3.4 LE PROCESSUS D’ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVES

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens ont été réalisés et enregistrés grâce à la plateforme de communication Microsoft TEAMS©. Le contenu de chaque entretien a d’abord été transcrit sous forme de verbatim par la plateforme, puis révisé par la chercheuse. Le nom de la personne ou des lieux ont été anonymisés pour assurer la confidentialité. La deuxième étape a consisté à une lecture attentive du verbatim afin de développer une familiarité avec le contenu : « Cette étape d’une lecture attentive et approfondie, demande que le contenu soit lu en détail, à plusieurs reprises, jusqu’à ce que le chercheur soit familier et qu’il ait une vue d’ensemble des sujets couverts dans le texte » (Blais et Martineau, 2006, p. 6). Les fichiers de transcriptions ont ensuite été importés dans le logiciel d’aide à l’analyse de données qualitatives NVivo.

Les données recueillies durant l’entretien semi-dirigé ont été analysées en respectant la démarche de thématisation continue décrite par Paillé et Mucchielli (2021). Cette méthode d’analyse des données qualitatives consiste en une démarche continue d’attribution des thèmes et de construction simultanée de l’arbre thématique. L’analyse thématique a impliqué le repérage, le regroupement et l’examen des thèmes abordés lors des entretiens, avec l’identification initiale des thèmes centraux comme les facteurs personnels et les facteurs contextuels. Ce type d’analyse a également permis de faire émerger de nouveaux thèmes, comme le code « motivation », intégré dans une catégorie distincte, afin de

regrouper les énoncés qui motivent les participantes à faire de la suppléance, que ce soit pour des raisons personnelles ou contextuelles.

Ensuite, une analyse détaillée, ligne par ligne, a été faite. La construction de l'arbre thématique s'est réalisée de façon progressive tout au long de l'analyse, tout en gardant en tête les deux questions de la recherche, soit :

1. Quels sont les facteurs personnels qui favorisent le bien-être et la persévérance des étudiantes durant leur expérience de suppléance ?
2. Quels sont les facteurs contextuels qui ont permis de nourrir leur persévérance et de contribuer à leur bien-être durant leur insertion professionnelle précoce ?

Dans le but d'éviter une trop grande interprétation des données, les codes ont été attribués en respectant l'authenticité du discours des personnes participantes et en demeurant le plus proche possible de leurs paroles afin que les thèmes soient le plus objectifs possibles (Bardin, 2013). De ce fait, certains concepts comme la résilience, l'espoir, la mentalité de croissance et l'optimisme issus du cadre théorique n'ont pas été nommés par les participantes, ce qui fait en sorte qu'aucun code ne leur correspond.

La dernière étape a consisté à réviser et à raffiner les codes. Un cahier de codes a été réalisé afin de les définir. La directrice de recherche a effectué une codification à la suite du premier entretien. Ce codage parallèle à l'aveugle a ainsi permis d'utiliser la technique de la triangulation des chercheurs (Fortin et Gagnon, 2022). Une relecture du contenu de l'entretien a été faite afin de s'assurer qu'il contenait des extraits appropriés, respectant l'essence et la signification du code. C'est également à cette étape que certains codes ont été regroupés et que d'autres ont été mis de côté quand le contenu n'était pas pertinent à la recherche.

3.5 LES CRITERES DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE

En recherche qualitative, il existe des critères qui permettent d'assurer le caractère scientifique de la recherche. Dans le domaine de l'éducation et plus précisément en recherches qualitatives, Savoie-Zajc (2009) présente quatre critères de scientificité importants à considérer : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité

(p. 191). Ceux-ci ont été appliqués rigoureusement dans le processus méthodologique de cette recherche.

3.5.1 La crédibilité

La crédibilité est un critère qui évalue la correspondance entre l'exactitude des perceptions d'une situation vécue par les personnes participantes et l'interprétation des données effectuée par le chercheur ou la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2016). La réalité doit être représentée de façon juste et précise et l'interprétation des données doit sembler plausible aux yeux des personnes participantes (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette recherche, la crédibilité a été assurée en vérifiant la compréhension des questions et des termes employés auprès des participantes et en reformulant certaines réponses pour assurer une compréhension précise des informations recueillies. Par ailleurs, la chercheuse, une professionnelle de l'éducation possédant plus de 25 ans d'expérience sur le terrain, était consciente que son expertise pouvait constituer à la fois une richesse et un risque. En effet, une connaissance approfondie du milieu peut mener à des interprétations rapides ou à des conclusions influencées par des idées préconçues. Pour limiter ce biais, la chercheuse s'est efforcée d'adopter une posture réflexive tout au long du processus, en confrontant ses intuitions aux propos des participantes et en s'appuyant rigoureusement sur les données recueillies avant de formuler des interprétations. Cette vigilance méthodologique a permis de tirer parti de son expérience, tout en maintenant une distance critique nécessaire à l'analyse.

3.5.2 La transférabilité

La transférabilité permet de juger s'il est possible d'appliquer des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, le lecteur ou la lectrice doit être en mesure de comprendre la pertinence des résultats et d'établir des liens entre le contexte étudié et son propre milieu. À cet égard, dès les débuts de la présente recherche, les démarches ont été menées avec rigueur. Cette étude est soutenue par une problématique clairement explicitée ainsi qu'un cadre conceptuel suffisamment documenté et appuyé par des travaux

récents et reconnus dans les domaines de l'éducation, de la psychologie positive et du *grit*. De plus, le fait de dresser avec précision les caractéristiques de la population à l'étude augmente les possibilités de transférabilité des résultats de recherche (Savoie-Zajc, 2011).

3.5.3 La fiabilité

La fiabilité se définit par la stabilité des données et la constance dans les résultats. Si la fiabilité n'est pas assurée, alors la crédibilité se trouve remise en question (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, les différents entretiens ont été retranscrits intégralement afin de rapporter de façon précise les propos des participantes. De plus, afin de vérifier la fiabilité des données, la direction de recherche a effectué un contre-codage avec le premier entretien réalisé et a également validé, de manière itérative, l'arbre thématique lors de son élaboration progressive. Dans les deux cas, les thèmes et sous-thèmes correspondaient majoritairement à ceux proposés. Cependant, certains sous-thèmes ont été modifiés en cours d'analyse pour refléter le plus objectivement possible les idées issues des propos des participantes. Par exemple, deux grands thèmes centraux ont été créés : facteurs personnels et facteurs contextuels. Toutefois, des facteurs nuisibles au *grit* ont également été identifiés. L'étude, initialement orientée vers l'utilisation de la philosophie de l'enquête appréciative (Stoloff et Auclair, 2023), a révélé un inconfort face aux problèmes soulevés par la participante. À la suite d'une discussion avec la directrice de recherche, il a été convenu d'inclure des codes sur les éléments pouvant entraver la persévérance, afin d'élargir la prise en compte des facteurs favorisant la persévérance et le bien-être des étudiantes dans les résultats. Le thème des « obstacles » a donc été ajouté aux thèmes centraux. Finalement, une chercheuse expérimentée en recherche qualitative (la directrice de maîtrise) a supervisé étroitement le projet de mémoire pour assurer la cohérence de la recherche.

3.5.4 La confirmabilité

Le critère de confirmabilité renvoie à l'objectivité dans les données et leur interprétation. Ce critère vise à s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur ou de la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2016). À cet effet, nous nous sommes assurés d'utiliser des instruments de collecte de données qui servent bien les différentes

sous-questions de recherche et qui sont en lien avec le cadre conceptuel. L'approche d'analyse adoptée est, elle aussi, expliquée en détail et appliquée avec grande rigueur. Étant donné que la qualité de l'entrevue repose en grande partie sur la relation qui s'installe entre les deux protagonistes (Savoie-Zajc, 2004), des précautions ont été prises, telles que mettre les personnes participantes dans un climat de confiance, utiliser des questions ouvertes qui ne suggèrent pas de réponses attendues et maintenir une posture réflexive dans l'analyse des données.

En somme, la valeur d'une recherche scientifique repose sur la capacité de la personne chercheuse à appliquer efficacement ces critères de rigueur dans le cadre de sa recherche, tout en prenant en compte les principes éthiques et déontologiques.

CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche qualitative et interprétative, qui repose sur une analyse thématique. De nature descriptive, il met en lumière l’expérience de suppléance de six étudiantes au BEPEP. Rappelons que la suppléance ne fait pas partie de leur programme de formation universitaire. Leur choix de suppléer des enseignants absents sans avoir complété leurs études et obtenu leur brevet d’enseignement est un choix personnel.

Avant de débuter la présentation des résultats, il est utile de rappeler que le but de cette recherche est d’identifier les facteurs personnels et contextuels favorisant le bien-être et la persévérance des étudiantes finissantes en éducation préscolaire et enseignement primaire qui ont fait de la suppléance dès leur formation initiale dû au contexte de pénurie. Plus précisément, nous désirons répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les facteurs personnels qui favorisent le bien-être et la persévérance des étudiantes durant leur expérience de suppléance ?
2. Quels sont les facteurs contextuels qui ont permis de nourrir leur persévérance et de contribuer à leur bien-être durant leur insertion professionnelle précoce ?

Rappelons que dans cette recherche, les éléments inhérents à la personne, appelés facteurs personnels ou internes, et les éléments liés au contexte extérieur, désignés sous le terme de facteurs contextuels ou externes, ont été employés pour établir une distinction entre les influences provenant de l’individu et celles de son milieu en tant que moteurs de persévérance et de bien-être.

Les données analysées et présentées dans ce chapitre sont réparties en trois sections. D’abord, à partir des témoignages des participantes, nous exposerons les facteurs personnels favorisant la persévérance et le bien-être. Ensuite, nous aborderons les facteurs contextuels qui contribuent à ces mêmes dimensions. Enfin, bien que cette recherche s’inscrive dans une approche inspirée de l’enquête appréciative, qui mise sur les forces et les réussites d’un individu ou d’une organisation pour inspirer l’amélioration et l’innovation, plusieurs participantes ont mentionné des obstacles à la persévérance et au

bien-être. Il nous a semblé essentiel d'en rendre compte afin d'offrir une perspective plus nuancée de leur expérience.

4.1 LES FACTEURS PERSONNELS

Cette section aborde les aspects clés de l'expérience des étudiantes en suppléance : la persévérance durant l'enfance, la passion pour l'enseignement et les raisons de faire de la suppléance durant la FIE. Elle explore également les qualités personnelles pour réussir dans ce rôle, ainsi que les émotions positives ressenties qui influencent le bien-être et la persévérance des étudiantes suppléantes.

4.1.1 La persévérance durant l'enfance

Lors des entretiens menés avec les participantes, la question suivante leur a été posée : « *Étais-tu une enfant persévérente ?* ».

Trois des participantes mentionnent qu'elles se considèrent persévérandtes depuis leur enfance. Emma précise toutefois que cette persévérance dépendait de son intérêt pour la tâche : « J'ai l'impression que j'étais persévérandte quand ça m'intéressait. [...] J'étais vraiment bonne en éducation physique [...], en arts plastiques aussi. »

Elodie partage un souvenir marquant de son parcours scolaire. Elle se rappelle avoir éprouvé des difficultés en mathématiques en cinquième année et avoir bénéficié de séances de récupération personnalisées avec son enseignante. Malgré les défis, elle n'a jamais abandonné, ce qui lui a valu une reconnaissance spéciale : « Il n'y en avait pas [de méritas] sur la persévérance, mais ils en avaient créé un juste pour moi, pour le gala de la fin de ma 5e année du primaire. »

Laurence, quant à elle, associe sa persévérance au sport, plus précisément au patinage artistique. Selon elle, la capacité de « tomber et se relever » était ancrée en elle et encouragée par ses parents : « Ça a comme tout le temps fait partie de mes valeurs, la persévérance. »

Audrey, en revanche, exprime un parcours différent. Elle admet que la persévérance n'était pas naturelle pour elle durant son enfance et qu'elle avait du mal à s'investir dans ses projets. Ce n'est que durant ses études collégiales qu'elle a commencé à développer cette attitude : « C'est vraiment au Cégep que ça a débloqué pour moi [...]. Je me suis mise à peut-être plus m'investir dans mes projets, à essayer de plus pousser, de moins me décourager. »

4.1.2 La passion pour l'enseignement

Les six enseignantes interrogées affirment entretenir une passion de longue date pour l'enseignement. Cette passion s'inscrit en cohérence avec le concept du *grit*, tel que défini par Duckworth (2016), qui le décrit comme une combinaison de passion et de persévérance envers un objectif à long terme. Il s'agit ici d'un facteur de persévérance interne qui soutient l'engagement, même face aux défis. Pour certaines, cette passion découle du désir de transmettre des savoirs et de contribuer au développement des élèves. D'autres l'associent à l'impact positif qu'elles souhaitent avoir dans la vie des jeunes. Certaines expliquent cette passion par leur plaisir à être en présence d'enfants.

4.1.2.1 Une passion qui débute tôt

Laurence exprime cette volonté de faire une différence auprès des enfants, une aspiration qui remonte à son adolescence : « Depuis l'âge de 12 ans que je suis avec des enfants, que ça soit les cours de patin, les cours de piscine. [...] Je voulais vraiment plus impacter, pour que plus tard j'aille un impact sur eux et les futurs citoyens qu'ils allaient devenir. »

Maude, quant à elle, attribue sa passion à des expériences précoces où elle a enseigné à son entourage, notamment à son frère cadet : « Il ne savait pas lire, c'est moi qui l'ai fait. J'ai tout le temps voulu faire ça, j'aimais ça. Enseigner aux autres, les aider, corriger. » Elle mentionne aussi l'influence de membres de sa famille, notamment sa grand-mère et sa cousine, ainsi que son expérience de monitrice de natation, qui a renforcé son désir d'enseigner.

Pour Catherine, l'enseignement a toujours été une évidence, notamment en raison de l'influence de sa mère, elle-même enseignante. Enfant, elle profitait des journées pédagogiques pour jouer à l'école et utiliser le tableau de sa mère. Malgré de bons résultats scolaires qui auraient pu la mener vers d'autres professions, elle a toujours privilégié l'enseignement : « Tout le monde me disait : va en médecine, va faire telle affaire, mais moi je me disais : "non, ce n'est pas ça qui me tente, ce que j'aime, c'est l'enseignement." »

Audrey partage un parcours similaire. Pour elle aussi, le désir d'aider les gens l'a poussée vers ce choix de carrière qui s'est manifesté dès son plus jeune âge : « J'ai toujours su que j'allais être une enseignante, donc mon parcours a été tracé directement. »

Pour Élodie, la passion pour l'enseignement s'est développée à travers son propre parcours scolaire. C'est au secondaire qu'elle prend conscience de ses capacités, particulièrement lorsqu'elle commence à aider ses amis avec leurs travaux de mathématiques, même si elle-même n'avait pas suivi les cours. Ce rôle d'aide auprès de ses pairs lui a fait prendre conscience de sa passion pour l'enseignement.

Finalement, contrairement aux autres participantes, la passion d'Emma pour l'enseignement s'est révélée un peu plus tard. Elle explique s'être longtemps demandé si ce métier était vraiment pour elle, tout en ressentant une certaine appréhension : « Tu sais, on entend toutes sortes d'histoires et de points négatifs, je trouve. » Ce n'est qu'en commençant à travailler dans le milieu scolaire, au moment de la pénurie de personnel, qu'elle a découvert un sentiment profond de valorisation. Cette première expérience concrète, loin de la décourager, lui a permis de réaliser qu'elle appréciait réellement ce rôle, ce qui a fait naître en elle un véritable intérêt pour l'enseignement.

4.1.2.2 Le plaisir d'être en présence des enfants

Toutes les participantes expriment avec enthousiasme le plaisir profond qu'elles éprouvent à être en présence d'enfants, plaisir qui alimente leur passion pour l'enseignement et donne du sens à leurs expériences en suppléance.

Élodie précise que ce n'est jamais un fardeau de se rendre en classe et affirme : « J'ai du plaisir inconditionnel à être avec les élèves, je pense que c'est l'émotion que je ressens le plus. »

Emma souligne combien les relations avec les élèves, même de courte durée, peuvent générer un puissant sentiment de bien-être. Elle raconte que certains enfants sont immédiatement chaleureux et démontrent un attachement sincère, même lors d'une simple journée de suppléance.

Maude décrit d'ailleurs avec émotion à quel point ces gestes spontanés de la part des plus jeunes la touchent profondément : « Je suis allée en maternelle l'autre fois, j'ai reçu comme 75 dessins » raconte-t-elle en riant, encore attendrie par le souvenir.

Laurence partage combien ces marques d'affection contribuent également à son bien-être : « Quand les élèves sont contents de me voir quand j'arrive à une place, aussitôt que j'arrive, [ils] viennent me faire un câlin, je suis bien contente aussi. »

Audrey, quant à elle, raconte avec satisfaction une suppléance récente qui s'est particulièrement bien déroulée. Elle souligne qu'il est très gratifiant de constater que les élèves étaient heureux : « Je trouvais que les élèves étaient contents, ils se sentaient bien et ils avaient passé une belle journée. »

Finalement pour Catherine, le plaisir est particulièrement fort lorsqu'elle retourne dans les écoles où elle a fait ses stages : « Ça, c'est dans mes journées bonbons. Tu retrouves tes élèves, ils sont tellement contents. » Elle souligne que ces moments privilégiés renforcent son sentiment d'appartenance et lui rappellent pourquoi elle aime la profession.

4.1.2.3 Se projeter dans une carrière d'enseignante

Les participantes se projettent avec enthousiasme dans leur future carrière d'enseignante, imaginant un quotidien plus stable, personnalisé et porteur de sens que celui offert par la suppléance. Cette capacité à se projeter dans un avenir stimulant, malgré les défis rencontrés, illustre bien la notion de *grit*, développée par Duckworth (2016), qui désigne la passion et la persévérance à long terme pour atteindre un objectif. C'est précisément

cette vision claire de ce que les participantes souhaitent bâtir, comme leur propre classe, des liens durables avec les élèves, des activités conçues sur mesure, qui alimente leur persévérance.

Audrey, par exemple, exprime vivement son désir de bâtir ses propres activités pédagogiques, adaptées aux intérêts de ses élèves. Elle reconnaît que ce type de planification est difficile à mettre en place en suppléance, mais elle garde espoir : « Des fois, je me dis : "Ah pas facile hein", mais je me rappelle : "Regarde, dans pas long, tu vas pouvoir tout faire toi-même." » Elle se voit bientôt dans son propre local, avec « [ses] élèves qui vont être avec [elle] toute l'année scolaire. »

Laurence affirme être consciente des défis qui marqueront ses premières années d'enseignement, mais elle se dit prête à les relever :

Oui, je me vois vraiment enseignante passionnée parce que j'aime vraiment ça l'enseignement. En fait, j'ai vraiment hâte d'être dans une classe. La persévérance a comme tout le temps fait partie de moi, je suis consciente aussi que les premières années vont être plus difficiles, comme on a vu dans le bac. Je suis prête à tout ça, je le sais que je vais devoir travailler un petit peu plus tard les premières années, puis persévérer. Il va y avoir des défis, mais je suis pas mal certaine que dans les prochaines années, je vais être une enseignante passionnée et persévérante.

Élodie se projette déjà dans sa future classe et imagine avec enthousiasme toutes les activités stimulantes et motivantes qu'elle pourra mettre en place.

Pour Emma, c'est l'enseignement de la lecture et de l'écriture qui la passionne et elle se projette clairement auprès des plus jeunes : « Il y a vraiment quelque chose que je trouve beau dans l'apprentissage de la lecture puis de l'écriture. »

De son côté, Maude envisage un avenir plus large et ouvert dans le domaine de l'enseignement. Elle affirme : « Je ne sais pas si je vais être dans une classe avec mes 25 élèves par contre, mais je sais que je vais être en train d'enseigner », dit-elle, évoquant aussi des rôles comme conseillère pédagogique, superviseure de stage ou chargée de cours à l'université.

Catherine souligne, quant à elle, l'importance de ne pas juger la profession uniquement à travers les expériences ponctuelles vécues en suppléance, elle invite à « voir au-delà de ces journées-là aussi. »

4.1.3 Les raisons de faire de la suppléance durant la formation

Afin de mieux comprendre les motivations des participantes à faire de la suppléance durant leur FIE, nous leur avons posé la question : « *Quelles sont les raisons qui t'ont fait choisir de faire de la suppléance ?* ».

Catherine explique qu'elle souhaitait être rapidement en contact avec la réalité du terrain et établir des liens entre la théorie et la pratique pour compléter les apprentissages académiques par des expériences concrètes en classe.

Pour Audrey, la suppléance est une occasion précieuse de côtoyer des élèves neurodivergents et développer des stratégies adaptées aux différentes réalités scolaires. Cette expérience lui a permis d'acquérir une meilleure préparation pour sa future pratique, où elle devra accompagner des élèves aux profils variés.

Emma met en avant les nombreuses idées et stratégies qu'elle a pu observer dans différentes classes, lui permettant ainsi de nourrir sa propre vision de l'enseignement.

Maude ajoute que la suppléance lui permet aussi d'identifier ce qu'elle ne souhaite pas reproduire dans sa propre pratique.

Enfin, Laurence évoque une autre motivation : la pénurie de personnel enseignant. Elle explique avoir vu dans la suppléance une manière d'apporter son aide dans un contexte où les écoles manquent de personnel.

4.1.4 Les qualités personnelles pour faire de la suppléance

Afin de mieux comprendre ce qui soutient la persévérance des étudiantes en suppléance, il est essentiel de s'attarder aux qualités personnelles qu'elles mobilisent. Celles-ci jouent un rôle central dans leur capacité à faire face aux défis rencontrés en contexte de suppléance. S'intéresser à ces dimensions permet non seulement de mieux saisir les ressources internes

sur lesquelles elles s'appuient, mais aussi de mettre en lumière les facteurs personnels de persévérance qui ne relèvent pas directement de la formation universitaire ou du milieu scolaire.

Pour mieux structurer cette analyse, le tableau 3 regroupant les différents codes liés aux qualités personnelles a été ajouté à cette section. Il permet de visualiser de façon synthétique les principales qualités évoquées par les participantes.

Tableau 3
Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : capacités favorisant la persévérance et le bien-être en contexte de suppléance

Nom	(Nombres de participantes)
Capacité à vivre le moment présent	4
Capacité à voir le positif	5
Capacité à ne pas tout prendre personnel	5
Capacité à demander de l'aide	3
Capacité à s'adapter	6
Capacité à essayer de nouvelles choses et sortir de sa zone de confort	2
Capacité à faire de l'analyse réflexive sur sa pratique	2
Capacité à gérer les émotions négatives	4
Capacité à rassurer et calmer les élèves	4
Capacité à être sévère, ferme, maintenir la discipline	2
Capacité à être organisée	3
Capacité à diminuer la pression, ne pas essayer d'être parfaite, de tout faire	4

4.1.4.1 Vivre le moment présent

Quatre étudiantes ont souligné l'importance de vivre dans le moment présent et de ne pas s'attarder sur les journées plus difficiles. Maude rappelle qu'il ne faut pas généraliser une expérience négative : « Ce n'est pas parce que tu as une mauvaise journée que toutes tes journées vont être mauvaises. » Élodie mentionne qu'elle accepte de ne pas tout accomplir en une seule journée et qu'elle n'éprouve aucun remord à laisser certaines tâches de côté si elles ne sont pas essentielles. Elle explique : « Si je n'ai pas le temps de corriger un exercice [...], je me couche le soir, je dors sur mes deux oreilles. » Pour elle, il est important de relativiser et de se rappeler que l'horaire quotidien est limité : « Un moment donné, il y a juste 5 heures de cours dans une journée. » Enfin, Emma met de l'avant l'importance d'adopter une approche basée sur le présent, en prenant une journée à la fois. Selon elle, cette perspective permet de continuer à aimer son travail tout en évitant de ramener trop de préoccupations à la maison : « Si ça ne fonctionne pas, ben demain, c'est un autre jour. »

4.1.4.2 Voir le positif

La majorité des étudiantes insistent sur l'importance d'adopter une attitude positive, même face aux défis de la suppléance démontrant un état d'esprit de développement. Par exemple, pour Laurence, chaque situation difficile représente une occasion d'apprentissage : « Si je perds le contrôle, ça va être juste une situation de plus d'apprentissage qui va en ressortir. »

Maude met de l'avant l'impact d'un regard positif sur sa journée en rappelant que même dans une journée difficile, il y a toujours des moments agréables : « Des fois dans la mauvaise journée, y a eu des bons bouts quand même. Des fois ça juste mal fini. »

Pour la même raison, Catherine adopte une approche méthodique en écrivant son compte rendu par périodes, ce qui lui permet d'avoir une vision plus équilibrée : « Ce n'est pas toute la journée qui va mal. [...] Des fois, tu retiens juste le négatif, mais moi souvent, j'écris mon compte rendu après chaque période. » Elle ajoute également que son enthousiasme et son plaisir d'enseigner influencent positivement son expérience :

Moi, je trouve ça quand même excitant, parce que tu sais, oui, il y a un petit stress, mais en même temps c'est nouveau, tu vas découvrir des nouveaux élèves. [...] Peu importe que ma journée aille mal ou pas, j'ai quand même un sentiment, à la fin de la journée, que j'ai appris quelque chose.

4.1.4.3 Ne pas tout prendre personnel

Les participantes ont souligné l'importance de ne pas prendre les situations difficiles ou les commentaires de manière personnelle en contexte de suppléance. Elles insistent sur la nécessité de prendre du recul et de reconnaître que plusieurs facteurs peuvent influencer le déroulement d'une journée.

Audrey raconte qu'au début de ses expériences de suppléance, elle vivait difficilement les journées plus chaotiques, se remettant souvent en question : « Je revenais tout le temps chez nous puis je me dis "Oh mon Dieu, mais je suis poche, je suis poche". » Avec le temps, elle a appris à relativiser et à porter un regard plus constructif sur ces situations : « Je le vois plus comme : la prochaine fois, j'éviterai de faire ça ou je le ferai mieux. Ouais, je prends moins personnel les journées moins le fun. »

Laurence souligne qu'il faut accepter que certaines journées se passent moins bien, sans en faire une remise en question personnelle : « Je me dis que je fais de mon mieux, je suis là pour apprendre aussi, je suis là pour accompagner les élèves. »

Emma abonde dans le même sens, reconnaissant que le contexte joue un rôle important dans la dynamique de la classe : « Ça se peut aussi, des journées que ça se passe moins bien. Et puis que ce n'est pas non plus nécessairement tout à cause de toi. [...] C'est d'enlever un peu de pression. »

Finalement, Catherine raconte que sa toute première expérience de suppléance a été particulièrement difficile, au point de la marquer fortement. Elle explique s'être retrouvée dans un contexte peu favorable : un double niveau, un vendredi après-midi, dans une école reconnue pour sa complexité. Dès son arrivée, l'enseignante titulaire lui a confié vivre elle-même des journées très éprouvantes, ce qui a permis à Catherine de relativiser la situation. Elle n'a donc pas interprété cette suppléance difficile comme un échec personnel.

4.1.4.4 Savoir demander de l'aide

Les participantes ont mentionné qu'en contexte de suppléance, savoir demander de l'aide est une qualité essentielle pour bien s'adapter à l'environnement et aux imprévus. Élodie insiste sur l'importance de ne pas hésiter à solliciter les ressources disponibles dans l'école : « Pas d'être gênée [...] d'utiliser la TES [technicienne en éducation spécialisée], elle est là pour ça », ajoutant que le travail en équipe est fondamental : « Faire tes preuves, ce n'est pas nécessairement pas avoir appelé personne, c'est d'avoir compris que t'en avais besoin. »

Catherine avoue qu'au début de ses expériences de suppléance, elle avait de la difficulté à demander de l'aide, notamment aux TES, car elle craignait que cela soit perçu comme un signe d'incompétence. Elle a toutefois réalisé avec le temps que demander du soutien est non seulement normal, mais essentiel pour bien intervenir dans un environnement qu'on ne connaît pas : « C'est normal, tu ne les connais pas les élèves, tu ne connais pas l'environnement, [...] finalement on est vraiment mieux d'aller demander de l'aide que d'essayer de s'arranger toute seule. » Elle souligne également l'importance d'aller vers les collègues enseignants pour poser des questions, particulièrement lorsqu'il y a peu d'indications ou que les attentes ne sont pas claires. Toutefois, elle rappelle que cette initiative doit venir du suppléant, car les collègues sont souvent occupés par leur propre classe :

Moi, je trouve que les collègues, c'est aidant, mais il ne faut pas être gênée d'aller leur demander, parce qu'eux ils ne vont pas nécessairement aller te voir. [...] La plupart, ils vont t'accueillir quand tu leur poses des questions [...], mais ils ont leur routine, puis leurs cas à gérer aussi.

De son côté, Emma raconte qu'en réaction à une incompréhension concernant le système de gestion de classe, elle a décidé de s'en remettre aux élèves eux-mêmes.

4.1.4.5 S'adapter

Les participantes ont témoigné d'une forte capacité d'adaptation. Plusieurs d'entre elles ont mentionné leur habileté à faire preuve de flexibilité, tant dans les interventions avec les élèves que dans la gestion des imprévus. Les étudiantes interrogées sont d'avis que la

capacité d'adaptation est une qualité personnelle essentielle pour faire de la suppléance, comme le révèle cet extrait :

J'ai l'impression que j'ai le contrôle, puis que je suis capable de m'adapter à n'importe quel type de classe, que ça soit des jeunes du préscolaire, des élèves en sixième année ou même les différents types de milieux défavorisés ou même à l'école privée où je remplace. Et c'est sûr que ce sont des milieux très différents, donc je m'adapte très vite, très facilement. (Audrey)

Élodie partage une expérience où elle est arrivée dans une classe sans planification. Elle a alors pris l'initiative de consulter les cahiers des élèves et de leur demander où ils en étaient rendus : « On a regardé ça, puis on essayait de se trouver des petites activités à faire dans leur cahier. »

Plusieurs participantes évoquent aussi la nécessité de s'ajuster à la planification parfois trop détaillée ou insuffisamment claire. Par exemple, Catherine mentionne : « Des fois t'arrives, puis t'as pas grand-chose », ou encore : « Tu reçois une planif et tu te dis : "Je ne l'aurais pas fait de même", mais tu sais, tu le fais comme ça. »

À ce sujet, Maude explique qu'il lui arrive de devoir rendre plus attrayantes des activités jugées ennuyantes par les élèves. Elle adapte son approche pour maintenir leur engagement : « Des fois, ils disent : "Oh, là le travail est vraiment plate, on n'a pas le goût de le faire" [...], mais d'essayer de rendre ça amusant, parce qu'on n'a pas le choix de le faire. » Elle donne l'exemple d'un travail qu'elle rend plus dynamique en formant des équipes ou en encourageant l'élève avec une récompense : « Fais la première question, je vais venir te voir après, je vais te donner un petit collant si tu veux. »

4.1.4.6 Essayer de nouvelles choses et sortir de sa zone de confort

Deux participantes ont exprimé une attitude audacieuse et volontaire face aux défis que présente la suppléance. Cette capacité à se lancer dans l'inconnu est perçue comme une qualité personnelle précieuse, qui les pousse à sortir de leur zone de confort pour progresser dans leur développement professionnel.

Emma, par exemple, se décrit comme une personne qui aime se lancer dans divers projets, même si cela peut surprendre les autres. Elle explique : « Je n'ai pas vraiment l'air de ça,

mais on dirait que je me lance dans toutes sortes de projets tout le temps [...]. Je suis quand même "game", puis j'essaye des affaires, puis je me dis si ça ne marche pas, ben je le ferai plus, au pire. »

Quant à Audrey, elle témoigne d'un courage marqué dans son parcours en suppléance. Elle explique avoir commencé à faire de la suppléance très tôt dans sa formation, poussée par une envie d'expérimenter et d'élargir ses compétences professionnelles : « J'aime ça foncer, j'aime ça essayer des nouvelles affaires. » Elle évoque également le fait d'avoir accepté des mandats dans des milieux qu'elle percevait initialement comme intimidants : « Des fois, on se dit : "OK, non, je ne sais pas si je vais être capable", [...] puis je me suis rendue compte que oui, j'étais capable, j'aimais ça. » De plus, son courage se manifeste aussi dans sa volonté de retourner dans une école où elle avait vécu une expérience difficile, afin d'expérimenter une approche différente : « Je voulais tester une autre manière, c'est rough de ma part, mais je veux le faire. »

4.1.4.7 Faire de l'analyse réflexive sur sa pratique

Les deux mêmes participantes ont exprimé une grande capacité à faire preuve d'analyse réflexive à la suite de leurs expériences de suppléance.

Audrey explique qu'elle prend régulièrement un moment en soirée pour réfléchir à ce qui s'est bien ou moins bien passé : « Généralement quand j'arrive le soir, j'ai tout le temps une partie de ma soirée où je réfléchis à : "OK, tel aspect, ça s'est moins bien passé. Qu'est-ce que j'aurais pu faire ?" » Pour elle, chaque journée est une occasion d'apprentissage. Elle souligne également que cette réflexion l'amène à tester de nouvelles approches et à évaluer ce qui fonctionne le mieux pour elle : « Je peux comparer. Je peux dire : "OK, non, ça clairement ce n'est pas une pratique qui fonctionne avec moi". » Elle reconnaît toutefois que cette introspection, bien qu'enrichissante, peut être énergivore : « C'est sûr que c'est épuisant [...] que ça se soit bien passé ou non, tu es fatiguée. Mais y a toujours une place à réfléchir. »

De son côté, Emma partage qu'elle a aussi tendance à beaucoup se questionner sur sa pratique : « Je réfléchis beaucoup sur moi-même [...], je me demande tout le temps ce que

j'aurais pu faire de mieux. "C'était-tu correct ?" » Elle considère cette tendance comme une qualité, même si elle admet qu'elle peut parfois aller trop loin dans ses réflexions.

4.1.4.8 Gérer les émotions négatives

Certaines participantes ont exprimé différentes stratégies et attitudes leur permettant de gérer les émotions négatives ou inconfortables qui peuvent survenir en contexte de suppléance. Cette capacité de régulation émotionnelle semble utile pour maintenir une posture professionnelle malgré les imprévus, le stress ou les comportements perturbateurs.

Élodie rapporte une situation où elle a choisi de verbaliser ses émotions à ses élèves plutôt que de continuer dans un état de tension. Elle leur a proposé un moment de recentrage collectif : « J'ai dit : "Aïe mes cocos, on va juste prendre un 2 minutes. [...] Je ne me sens pas prête à continuer. [...] On va juste fermer nos yeux, puis on va prendre des respirations". »

Audrey adopte des gestes concrets pour se rassurer et se réconforter dès le début de la journée. Elle apporte avec elle un café ou un objet personnel, comme une paire de bas chauds : « Ça me permet des fois de dire "C'est OK, ça se passe bien, t'es pas en contexte de danger, on se calme". » Elle insiste aussi sur l'importance de dédramatiser la suppléance : « Si ça ne se passe pas bien, ce n'est pas grave, [...] te dire "OK, t'es pas en danger de mort". »

Laurence affirme que sa capacité à rester calme face au chaos ou aux imprévus est ce qui l'aide le plus en suppléance : « Je suis capable de bien me ramener puis de rester calme. [...] Je dirais peut-être plus ça que la patience. [...] J'ai vraiment une bonne capacité de gestion des émotions, de gestion de crise en tant que tel. Je reste vraiment calme et zen, quand quelque chose ne marche pas. »

Emma, quant à elle, raconte une évolution dans sa façon de gérer la colère. Elle remarque qu'elle est désormais moins souvent submergée par cette émotion et qu'elle parvient à mieux la canaliser : « On dirait que j'étais fâchée pour vrai dans le fond, mais [...] j'ai l'impression que je fais plus semblant d'être fâchée maintenant. »

4.1.4.9 Rassurer et calmer les élèves

Quelques participantes ont souligné leur capacité à rassurer et apaiser les élèves, particulièrement en contexte de suppléance, où l'absence de repères peut susciter de l'inconfort chez les enfants.

Maude rapporte que les élèves peuvent parfois réagir au moindre changement de routine. Elle choisit alors de les rassurer en validant leurs remarques tout en dédramatisant : « Regarde, ça va bien aller, ça se peut que ça soit différent de d'habitude mais on va s'en sortir ! OK ce n'est pas grave, si je fais la météo avant le calendrier. »

Élodie évoque à plusieurs reprises l'importance de garder les élèves calmes et rassurés, surtout en l'absence de planification. Elle leur communique une démarche progressive : « Regardez, elle n'a pas laissé de planif, on va prendre le temps de regarder où est-ce que t'es rendu [...] Une étape à la fois. » Elle adopte aussi un discours empathique et rassurant en cas d'erreur ou de comportement inadéquat : « Tu fais des erreurs, moi aussi j'en fais dans [vie]. » Elle encourage les élèves à prendre conscience de leurs gestes sans culpabilisation : « C'est normal, tu es un élève. Tu as 10 ans [...]. »

Audrey observe que sa propre tranquillité d'esprit se reflète sur les élèves. Elle note que « les élèves, ils le ressentent si tu es stressé », et que son calme naturel lui permet d'instaurer un climat rassurant.

Emma, quant à elle, découvre cette qualité chez elle à travers ses expériences de suppléance : « Je suis peut-être aussi [...] capable de calmer les élèves », puis elle ajoute : « Je ne pensais pas que je pouvais calmer les gens, mais finalement, je pense que oui. »

4.1.4.10 Être ferme et maintenir la discipline

Deux participantes ont mentionné l'importance d'être ferme pour maintenir la discipline en classe, tout en trouvant un équilibre avec leur style personnel.

Maude décrit sa manière d'intervenir auprès des élèves en difficulté de concentration :

Sinon, habituellement, je donne un avertissement et ça va. Un bon avertissement : "Hey ce n'est pas ça que tu es supposé de faire, qu'est-ce que tu es supposé faire ?" "Je suis supposé faire mon travail" "Bon, parfait, fais ça, je vais revenir dans 5 minutes te voir pour voir où tu en es rendu".

Emma ajoute qu'elle cherche à doser son approche entre fermeté et bienveillance : « Moi, je suis quand même douce, mais en même temps, je le sais aussi que je suis quand même capable d'être sévère, puis là, c'est de trouver l'équilibre. »

4.1.4.11 Être organisée

Certaines participantes ont souligné l'importance d'être organisée pour bien gérer la suppléance, en particulier lorsqu'elle est combinée à la poursuite des études universitaires.

Élodie explique que l'organisation est essentielle pour éviter le stress inutile : « L'organisation justement, de jongler entre les deux, d'être bien organisée dans ton agenda [...] d'être capable de dire "OK, non, cette semaine-là, j'ai trop d'examens, j'ai trop de travaux à remettre". Pour ne pas avoir un stress de plus, je peux en refuser. » Elle mentionne également qu'elle utilise des listes pour suivre l'avancement des travaux des élèves et pour laisser des traces claires aux titulaires : « Je suis très liste [...], je coche, j'écris sur leur planif [...] ça permet de laisser des notes plus claires, au lieu d'écrire des romans. »

Catherine met de l'avant sa capacité à anticiper et à structurer ses journées de suppléance. Elle prépare un « petit bagage » d'activités selon les niveaux scolaires et arrive systématiquement à l'avance : « Moi, j'arrive toujours 30 minutes avant mes suppléances [...], je vais regarder la classe, la planification [...] ça m'offre une grande sécurité. » Pour elle, cette préparation lui permet de se sentir en confiance tout au long de la journée. Elle explique aussi qu'elle aborde l'horaire « une période à la fois », ce qui l'aide à ne pas se sentir submergée.

4.1.4.12 Diminuer la pression

Plusieurs participantes ont exprimé qu'avec l'expérience, elles ont appris à ne pas se mettre trop de pression lorsqu'elles font de la suppléance. Elles comprennent maintenant que tout n'a pas besoin d'être parfait pour que la journée soit réussie.

Élodie explique que ce qu'elle priorise désormais, c'est le bien-être et la sécurité des élèves, plutôt que de chercher à tout accomplir : « Après plusieurs remplacements que j'ai faits, ce n'est pas se mettre de pression, puis essayer au maximum que ta gestion de classe soit le mieux pour la sécurité, puis le bien-être aussi des élèves. » Elle ajoute que si la titulaire n'est pas satisfaite de l'avancement de la matière, cela ne remet pas en cause la qualité de son intervention : « Si la prof trouve que je n'ai pas fait assez de matière durant sa journée, ben elle le prendra comme ça. Moi, je vais savoir que les élèves étaient bien et en sécurité. »

Laurence partage un cheminement similaire. À ses débuts, elle voulait que tout soit parfait, mais elle a depuis adopté une attitude plus bienveillante envers elle-même : « La phrase que je me répète souvent, c'est : "Je fais de mon mieux, je suis là, c'est le plus important". Je ne me mets pas de pression à ce que ça soit parfait. » Elle reconnaît avoir encore parfois cette tendance à vouloir tout contrôler, mais elle apprend à lâcher prise. Elle se rappelle aussi qu'elle est au début de sa carrière : « Ce n'est pas grave si je ne suis pas parfaite, je fais de mon mieux, je suis encore étudiante, je suis là pour apprendre. »

Catherine, de son côté, évoque l'évolution de sa perception des tâches laissées par l'enseignante titulaire. Elle raconte qu'au départ, elle se sentait obligée de tout faire : « Elle m'a mis tout ça, ça veut dire qu'elle, normalement, elle réussit tout ça dans sa période. » Avec le temps, elle a compris que ce n'était pas nécessairement le but : « Le but, c'est de bien faire les choses. Le climat de classe est peut-être plus important que ce que t'as fait, que t'aies fait les pages cinq à dix. » Certaines enseignantes laissent une planification bien remplie pour les suppléantes, mais cela ne signifie pas qu'il faut absolument tout réaliser. Catherine précise : « Je ne me mets pas la pression de tout faire, dans le sens où souvent, il y a des profs qui vont en mettre plus que pas assez. »

Finalement, les témoignages recueillis révèlent un ensemble de qualités personnelles essentielles que les participantes mobilisent en contexte de suppléance. Ces qualités contribuent non seulement à leur efficacité comme suppléantes, mais aussi à leur persévérance dans le cheminement vers la profession enseignante.

4.1.5 Les émotions positives en suppléance

Les émotions positives vécues en contexte de suppléance jouent un rôle déterminant dans le bien-être des étudiantes en FIE. Ces émotions positives ressenties agissent comme un levier intérieur qui contribue à maintenir leur persévérance et à renforcer leur choix de carrière.

Le tableau 4 a été inséré dans cette section pour regrouper les différents codes associés aux émotions positives vécues en suppléance. Ce tableau offre une vue d'ensemble des principales émotions exprimées par les participantes.

Tableau 4
Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : facteurs personnels/émotions positives

Nom	(Nombres de participantes)
Se sentir compétente à la fin d'une journée de suppléance.	6
Se sentir fière en prenant conscience de ses réussites et des petits moments de fierté.	4
Se sentir valorisée, aimée, appréciée par le personnel enseignant ou par les enfants.	5
Se sentir utile dans son rôle de suppléante.	5
Se sentir grandir et évoluer. Sentir que l'on devient meilleure.	3
Se sentir validée dans son choix de carrière.	3

4.1.5.1 Se sentir compétente

Lorsqu'on leur demande comment elles parviennent à se sentir compétentes à la fin d'une journée de suppléance, les participantes expriment une variété de réponses, souvent liées à

la gestion de classe, à la qualité des interactions avec les élèves et au respect de la planification laissée par l'enseignant titulaire.

Pour Maude, un bon indicateur de compétence est d'avoir réussi à mener la journée de manière structurée et calme, avec des élèves qui respectent les consignes : « Si ça s'est quand même bien passé, qu'on a pas mal fait tout le travail qu'il fallait faire, qu'ils ont écouté les consignes, qu'ils n'ont pas trop jasé. »

Elodie, de son côté, a longtemps associé sa compétence à sa capacité de compléter la planification, mais elle a fini par revoir ses priorités : « Je me mettais vraiment beaucoup de pression pour réussir à finir les travaux », mais maintenant, ce qui compte le plus pour elle, c'est la gestion du climat de classe : « Ce que je trouve le plus important, c'est que la gestion de classe ait bien été. [...] Ça ne veut pas dire qu'il n'y a aucun élève qui a niaisé, c'est juste d'avoir pris les bonnes décisions. »

Laurence partage un sentiment similaire, qu'elle associe à une gestion efficace du groupe et à un bon déroulement des activités : « Quand je vois que les élèves sont capables de bien faire le travail [...] que je suis capable de garder comme un certain calme dans la classe, c'est souvent là que je me dis : "OK, là, ça va bien". » Elle souligne aussi l'importance de moments où les élèves sont engagés dans le travail : « Les élèves, pendant comme 30 minutes, travaillaient en silence [...] Ils écoutaient mes consignes. »

Pour Audrey, le sentiment de compétence émerge surtout des réactions positives des élèves. Elle se sent particulièrement valorisée lorsqu'un élève exprime avoir apprécié une matière qu'il n'aimait pas habituellement : « Moi, c'est quand un élève vient me voir puis qui me dit : "D'habitude, moi je n'aime pas cette matière-là, mais avec toi, j'aimais ça". » Elle ajoute : « Faire la différence, ça permet de se sentir compétente. »

Emma évoque quant à elle les petites réussites qui, même dans des contextes difficiles, nourrissent son sentiment de compétence. Elle raconte une situation où elle a bien géré un élève désorganisé sans savoir qu'il n'avait pas pris sa médication ce matin-là : « Je pense que j'ai quand même bien réussi à le gérer [...] je trouve que ça a vraiment bien été le reste de la journée, étant donné les circonstances. »

Catherine, enfin, insiste sur la qualité du travail accompli plutôt que sur la quantité. Elle précise : « Moi, je me trouve compétente dans la mesure où ce que j'ai fait a été bien fait. [...] Si je me dis : j'ai tout fait, mais on a tout fait vite, ça, je ne me trouve pas compétente. » Elle prend aussi soin, avant chaque journée, de créer un lien avec les élèves : « Je discute 15 minutes au moins avec les élèves, on apprend à se connaître, on met nos attentes. » Elle considère cette démarche comme contribuant à son sentiment de compétence, au-delà des contenus enseignés.

4.1.5.2 Se sentir fière

Quelques participantes associent la suppléance à des moments de fierté, souvent liés à leur capacité à s'adapter, à aider un élève en difficulté ou à garder le contrôle d'un groupe dans des conditions parfois complexes. Par exemple, Maude raconte avoir ressenti une réelle satisfaction lorsqu'un élève perturbateur s'est finalement engagé dans son travail. Elle a compris que son comportement était lié à une incompréhension, et qu'en prenant le temps de réexpliquer la tâche de manière différente, l'élève a pu se réaligner : « Il était juste content que je lui aie expliqué. [...] Le petit déclic, tu vois dans leur face que c'est bien plus clair. Ils savent ce qu'ils ont à faire. » Ce genre de moment, où elle voit concrètement l'impact de son intervention, est vécu comme une fierté personnelle.

4.1.5.3 Se sentir valorisée

Les participantes ont exprimé de nombreux moments où elles se sont senties valorisées, que ce soit par les enfants ou par le personnel enseignant. Ces marques de reconnaissance, parfois discrètes, parfois explicites, semblent jouer un rôle important dans leur bien-être professionnel.

Plusieurs soulignent l'effet positif de l'accueil chaleureux des élèves. Par exemple, Laurence raconte : « Aussitôt que j'arrive, [les élèves] viennent me faire un câlin [...] ils sont juste contents d'être à l'école. Ils me disent : "Je suis content de te voir". » Ce genre d'accueil fait qu'elle se sent valorisée et bien.

Le soutien des collègues est également vécu comme une forme de valorisation : « Quand tu te fais rappeler, c'est un bon signe que ça a bien été [...] Moi, je trouve que c'est ce qui est le plus important. » (Catherine)

Élodie abonde dans le même sens : « Je pense que je me sens bien aussi parce que ce sont justement les enseignants qui me demandent de venir remplacer au lieu de demander à d'autres, donc ça fait que je suis contente d'aller enseigner parce que les profs me font confiance. »

Le retour des élèves demeure toutefois la source de valorisation la plus significative pour plusieurs. Catherine confie : « Toutes les fois où les élèves me disent qu'ils m'apprécient, qu'ils ont passé une belle journée [...] même si ce n'était pas mes élèves, j'ai réussi à créer un lien. » Elle ajoute que les simples mots des enfants ont un grand impact : « C'est plus basic comme commentaire, comme : "tu es la meilleure prof", mais de voir des élèves qui reconnaissent le temps que tu passes avec eux, c'est le fun. J'aime ça. »

Finalement, Emma souligne que ses forces personnelles étaient reconnues en contexte scolaire, contrairement à d'autres emplois. Elle révèle : « Je dessinais et les enfants étaient vraiment impressionnés, ils me demandaient de leur faire des dessins. [...] Dans tous mes autres emplois, tout le monde s'en foutait un peu que je sois bonne en dessin. » Elle ajoute : « Je me sentais valorisée là-dedans, j'avais l'impression d'être utile dans la société. »

4.1.5.4 Se sentir utile

Les participantes ont partagé plusieurs moments où elles se sont senties utiles dans leur rôle de suppléante.

Par exemple, alors qu'elle est appelée à la dernière minute pour un remplacement lors des examens ministériels, Élodie ressent non seulement le soulagement des élèves à son arrivée, mais aussi la reconnaissance de la secrétaire, qui était vraiment heureuse de la savoir présente à l'école, alors que l'enseignante principale avait du retard.

Audrey explique que certaines journées lui confirment sa place dans la profession : « Je me sens à ma place, j'ai l'impression que ce que j'ai fait [...] ça a paru dans la vie de quelqu'un

d'autre. [...] Tu te dis : "OK, parfait, je n'ai pas fait quatre ans de bac pour rien". » Ce type de moment renforce son engagement envers le métier et donne du sens à ses études. Sans trouver exactement le mot juste, elle décrit bien le sentiment qui en découle : « Quand tu remarques que tu as aidé un élève, puis que grâce à toi, ben il a compris, tu te sens utile, compétente. »

Finalement, Catherine souligne une motivation liée à une volonté d'améliorer l'expérience scolaire pour tous : « Je voyais des gens qui n'aimaient pas l'école [...] je veux aider de ce point de vue-là. »

Ce sentiment d'utilité apparaît comme un puissant moteur de persévérance dans leur parcours.

4.1.5.5 Se sentir grandir

Les participantes ont partagé plusieurs moments où elles ont eu le sentiment de grandir, d'évoluer et de s'améliorer comme enseignantes, grâce à l'expérience vécue en suppléance.

Élodie affirme clairement que cette forme d'enseignement lui permet d'apprendre plus concrètement que dans plusieurs cours universitaires : « J'apprends bien plus dans mes remplacements [...] j'apprends beaucoup plus en suppléance. » Ce sentiment d'apprentissage sur le terrain est également partagé par Audrey, qui observe une évolution marquée depuis le début de son parcours universitaire : « Oui, il y a une grosse différence. Je suis plus sûre de moi, je sais quoi faire et je sais que je suis capable de le faire. » Elle compare cette progression à un sac à outils qui s'enrichit au fil du temps : « À chaque suppléance, tu mets un outil dans ton sac à dos. »

Le développement professionnel passe aussi par la consolidation de l'identité enseignante. Audrey explique que chaque journée de suppléance contribue à construire son profil d'enseignante : « Tu bâties ton profil d'enseignant au fil du temps, puis ça te suit après pour longtemps, donc je me dis que toutes les journées, où est-ce que j'ai persévétré, ça va me permettre de persévirer longtemps jusqu'à la fin de ma carrière. »

Emma évoque, pour sa part, un apprentissage plus personnel et introspectif. Elle raconte qu'au début, elle se questionnait beaucoup sur elle-même : « Je me posais tellement de questions, juste ma posture, ce que je dégage comme énergie [...] ce n'est pas des choses auxquelles je pensais vraiment avant. » Elle souligne que la suppléance lui a permis de réfléchir à sa manière de communiquer, à son langage non verbal, et à l'effet qu'elle a sur les élèves. Elle conclut : « À un moment donné, tu t'améliores, puis c'est vraiment enrichissant. »

4.1.5.6 Se sentir validée

Les participantes ont évoqué plusieurs moments où elles se sont senties validées dans leur choix de carrière, des instants clés où leur expérience en suppléance leur a confirmé qu'elles étaient à la bonne place.

Pour Laurence par exemple, même si certaines journées peuvent être plus exigeantes, elle affirme que « ça m'a quand même confirmé que c'était ça que je voulais faire », car, malgré les défis, « à la fin de la journée, je suis vraiment contente quand je repars chez moi. » Elle évoque aussi cette impression d'être exactement là où elle doit être : « Je suis à la bonne place, je ne suis pas à côté de la "trac". » Ce sentiment de validation est aussi nourri par la reconnaissance des élèves, qui manifestent leur joie de la retrouver. Laurence se souvient d'un moment touchant où, après le dîner, un élève lui a simplement dit : « Je suis content de te voir. » Ce genre d'appréciation sincère l'amène à se dire : « OK, c'est ça, je veux faire. » Elle insiste : ce n'est pas uniquement le regard des adultes, mais surtout le fait d'être valorisée par les enfants qui lui donne l'élan de continuer.

Une autre participante raconte que le simple fait de constater l'intérêt des élèves pour ce qu'elle enseigne est révélateur et valide son choix de carrière : « Moi, c'est quand je vois que les élèves, ils ont aimé ce que tu as enseigné [...] c'est quand j'ai l'opportunité d'enseigner en suppléance que je me dis : "OK, j'aime ça, j'aime mon métier !" » (Audrey).

Enfin, en évoquant des émotions positives ressenties lors de ses journées de suppléance, Emma parle d'un sentiment de compétence, mais aussi d'espoir. Pour elle, ces expériences lui permettent de se dire qu'elle est capable, qu'elle possède les qualités nécessaires pour

être enseignante. Le fait que ses journées se passent bien renforce chez elle le sentiment d'avoir fait le bon choix de carrière.

4.2 LES FACTEURS CONTEXTUELS

Cette section met en lumière les facteurs contextuels qui influencent le bien-être et la persévérence des étudiantes en situation de suppléance. Elle explore l'importance d'un écosystème soutenant, ainsi que le rôle des relations positives. Des conditions favorables permettent d'atténuer les défis associés à la suppléance.

4.2.1 Un écosystème soutenant

Le sentiment d'être soutenues, à différents niveaux, joue un rôle important dans le parcours des étudiantes suppléantes. Ce soutien contribue à créer un écosystème bienveillant qui favorise leur bien-être et leur persévérence.

Afin d'appuyer et de structurer l'analyse, le tableau 5 présente de manière synthétique les codes associés à la thématique de l'écosystème soutenant. Chaque code correspond à une idée ou un élément récurrent relevé dans les propos des participantes.

Tableau 5
Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : facteurs contextuels/écosystème soutenant

Nom	(Nombres de participantes)
Le soutien des proches	4
Le soutien des personnes accompagnatrices	5
Le soutien du personnel dans les écoles	5
Retourner dans les mêmes écoles	3
Laisser une planification	5

4.2.1.1 Le soutien des proches

Plusieurs participantes soulignent l'importance du soutien de leurs proches dans leur parcours vers l'enseignement, particulièrement dans les moments de doute ou de fatigue. Élodie, par exemple, revient sur le rôle essentiel de ses parents durant sa scolarité, notamment au primaire, alors qu'elle vivait des difficultés : « Ma mère, elle a tout le temps été là, on faisait les devoirs ensemble. » Ce soutien s'est poursuivi au fil des ans, et elle affirme que ses parents « [l'ont] vraiment beaucoup aidée dans [ses] apprentissages. »

Le soutien de leur partenaire est également un levier important pour plusieurs d'entre elles. Élodie raconte qu'au moment de retourner aux études après avoir travaillé, son copain a joué un rôle déterminant : « Il m'a dit : "Élo on est capable, tu es capable [...] il faut que tu continues, c'est ça ton métier". » Elle ajoute qu'un tel soutien est précieux, surtout lorsqu'il s'accompagne de compréhension face aux exigences du parcours. « Qu'il comprenne que ce n'est pas juste les sous, mais aussi le stress de tes fins de session. » Elle insiste sur l'importance d'être entourée, que ce soit par un partenaire, des amis ou des collègues.

Audrey, évoque le rôle de sa mère qui l'encourage lorsqu'elle vit des journées difficiles en suppléance. Elle souligne qu'elle l'aide à tenir bon : « Elle me dit : "faut que tu continues, il ne faut pas que t'abandonnes, tu sais si tu abandonnes, tu ne grandiras pas de cette expérience-là". » Elle ajoute que la persévérance de sa mère agit comme un moteur pour elle, tout comme celle d'une amie de sa classe à l'université qui est très persévérente et constante : « Des fois, quand tu suis un peu le rythme de quelqu'un de persévrant autour de toi, ben ça t'encourage à faire un peu la même chose. » Elle raconte qu'elle entretient un rituel régulier de communication avec une amie également suppléante : « À chaque fin de suppléance, on s'appelle durant la suppléance, après la suppléance. C'est un rituel important pour nous. » Ces échanges leur permettent de revenir sur les moments forts de la journée, de réfléchir à leurs pratiques et de s'enrichir mutuellement. Elle souligne que cette discussion entre pairs offre un regard extérieur précieux : « Des fois, elle me dit "Ah, ça s'est mal passé", puis moi, je peux lui dire : "Souviens-toi de tel ou tel cours". » Ce type de

soutien professionnel entre collègues contribue non seulement à l'analyse réflexive, mais aussi à renforcer la persévérance dans le métier.

Pour Laurence, le soutien parental est tout aussi central. Elle mentionne que ses parents ont toujours cru en elle et qu'ils sont fiers de son choix professionnel : « Ma mère est vraiment bien fière que je sois enseignante ! Mon père l'est aussi. »

Enfin, Emma souligne la confiance que son conjoint a toujours eue en elle. Elle se souvient d'un moment marquant où, alors qu'elle hésitait à postuler sur un poste, il lui a dit : « Ça, c'est pour toi », l'encourageant à tenter sa chance. Ce soutien constant a renforcé sa confiance en elle : « Il ne doutait même pas. Il était comme : "C'est sûr que tu es capable !" »

Ainsi, qu'il s'agisse de leurs parents, de leur partenaire, d'amis proches, les participantes reconnaissent que le soutien de leur entourage contribue directement à leur persévérance dans leur cheminement vers l'enseignement.

4.2.1.2 Le soutien des personnes accompagnatrices

Le soutien de personnes professeures, superviseures de stage ou mentores a joué un rôle significatif dans le parcours des participantes, renforçant leur persévérance. Maude mentionne avec gratitude les encouragements de son superviseur de stage qui, ayant suivi son évolution, lui a dit : « C'est le fun de voir l'évolution entre ton premier stage un et ton stage trois. [...] comment que c'est rendu genre wow. » Cette reconnaissance a nourri sa confiance et sa fierté. De son côté, Audrey raconte qu'à peine son premier stage terminé, son enseignante associée lui a proposé de faire de la suppléance dans la classe le lendemain. Ce geste l'a encouragée à prendre sa place rapidement comme future enseignante. D'autres participantes, comme Catherine, ont été touchées par des remarques inspirantes. Elle raconte qu'une professeure d'université lui a dit qu'elle aimeraient l'avoir comme collègue et qu'elle serait intéressée à collaborer avec elle à la maîtrise : « C'était vraiment encourageant. » Pour Laurence, le soutien a commencé bien avant la formation universitaire, avec un enseignant de mathématiques au secondaire qui savait allier humour et bienveillance pour la pousser à se dépasser sans jamais la décourager. Enfin, plusieurs

participants, dont Emma et Élodie soulignent que ces commentaires positifs, même simples, comme lorsqu'une enseignante croit qu'on a déjà gradué tellement on semble compétente, peuvent avoir un effet déterminant. Ainsi, l'encouragement de figures significatives dans le milieu éducatif alimente la persévérance et conforte les étudiantes dans leur choix de carrière.

4.2.1.3 Le soutien du personnel dans les écoles

Pour plusieurs participantes, le soutien offert par le personnel enseignant en poste joue un rôle clé dans leur expérience en suppléance. Dès l'accueil du matin, un geste aussi simple qu'un mot de bienvenue peut faire toute la différence. L'une d'elles apprécie particulièrement lorsque la collègue d'à côté vient spontanément lui offrir son aide : « Si jamais tu as besoin, cogne à ma porte, je peux aller faire des photocopies pour toi. Es-tu correct là ? As-tu compris tout ce qu'il fallait que tu fasses ? » (Maude) Ce type d'attention permet de se sentir accompagnée, soutenue et légitime.

La simple présentation des collègues, parfois même de l'éducatrice du service de garde, contribue à instaurer un climat de confiance et de sécurité. Maude souligne à quel point ces gestes, bien que simples, sont significatifs : « D'avoir des collègues aidantes un peu, même si c'est juste le temps d'une journée, ça donne le goût d'y retourner dans cette école-là. » Elle se souvient notamment d'un accueil particulièrement bienveillant : « Vraiment, quand le monde se présente, par exemple, quand l'éducatrice du service de garde dit : "Allô, moi, c'est Madame Nathalie. Ah, tu sais, les élèves, tu vas voir, ils sont vraiment gentils, il y a tel élève, tu feras attention, c'est ici qu'il faut qu'ils prennent leur rang." » et ce, sans même qu'elle ait à poser de questions. Ce type de relation de proximité permet aux suppléantes de se sentir plus à l'aise de solliciter de l'aide en cours de journée. « Tu sais déjà qu'elle est gentille. Je sais que je peux aller cogner, qu'elle ne me trouvera pas trop "gossante" », ajoute-t-elle. Cette disponibilité spontanée crée un environnement rassurant, qui facilite l'adaptation et favorise le désir de revenir dans l'école.

Laurence note que ce sont souvent les personnes enseignantes, plus que les directions, qui offrent un soutien tangible au quotidien : « À chaque place que je vais, j'ai beaucoup de support des collègues et des personnes autour qui viennent tout le temps me dire : "S'il y a

quelque chose, tu peux venir me voir". » Elle note que cette bienveillance favorise directement le bien-être et la motivation à poursuivre en suppléance.

Audrey partage une expérience marquante vécue lors d'une suppléance difficile, où le soutien des enseignants a été précieux. Après une journée éprouvante, elle s'est tournée vers des collègues pour chercher du réconfort et des pistes d'amélioration. Leur réponse a été à la fois bienveillante et rassurante : « Tu sais, ça se peut que ça se passe mal. Tu es suppléante, c'est correct, ça ne fait pas que tu es une mauvaise enseignante, ça ne fait pas que tu n'as rien appris durant ton bac non plus. » Pour Audrey, ces échanges sont d'autant plus significatifs qu'ils viennent souvent de personnes ayant elles-mêmes traversé des expériences similaires.

Enfin, les gestes concrets de soutien peuvent être aussi simples que de partager un conseil, calmer un corridor bruyant ou s'intéresser à l'expérience d'une suppléante. Élodie souligne : « Même quand on est là juste une journée, il y a plusieurs enseignants qui viennent te voir, ils sont contents. Ils te demandent : "Tu étudies où ?" » Ces petites marques d'intérêt contribuent à créer un climat de collaboration et de reconnaissance, qui, selon plusieurs, donne le goût de revenir dans l'école.

4.2.1.4 Retourner dans les mêmes écoles

Les participantes expriment un attachement particulier aux écoles où elles reviennent fréquemment en suppléance. Maude souligne que ces retours créent un sentiment de sécurité, autant sur le plan logistique que relationnel : « Je sais déjà qui est le prof d'anglais, je sais il est où le gymnase... » Elle ajoute qu'avec le temps, on apprend à connaître les élèves : certains deviennent des repères fiables, d'autres demandent une vigilance particulière.

Audrey avoue que, dans les écoles privées où elle fait souvent de la suppléance, elle remarque à quel point la familiarité change sa posture : « Je vais dîner dans le salon du personnel », alors qu'elle se sent plus réservée dans les écoles qu'elle connaît moins.

Pour Catherine, le fait de retourner dans des écoles connues transforme complètement son expérience de suppléance. Elle explique que, dans ces milieux, elle se sent attendue. « Les

écoles où on fait des stages, on dirait que tu rentres là et c'est comme si c'était ton école, c'est vraiment différent. »

Finalement, Élodie explique : « J'arrive, puis là je me sens bien aussi parce que toutes les profs me connaissent. Ça permet aussi d'avoir un sentiment que de faire partie de l'équipe.... L'école te le demande à toi au lieu qu'à une autre. »

4.2.1.5 Laisser une planification

Les participantes s'accordent largement sur l'importance d'avoir une planification claire, structurée et complète lorsqu'elles arrivent pour une journée de suppléance. C'est un facteur déterminant pour diminuer leur stress, assurer une meilleure gestion de la classe et favoriser un climat d'apprentissage positif.

Maude insiste sur la précision des consignes dans les planifications idéales. Pour elle, une bonne planification inclut non seulement les matières à couvrir, mais aussi des indications logistiques précises : « Une planification détaillée, période un, telle heure, faire telle affaire. La cloche va sonner, mais deux minutes avant faire telle affaire. Le dîner, de telle heure à telle heure, va les porter à la cafétéria. » Elle ajoute que ce type d'organisation, incluant même des conseils comme à qui faire confiance ou à qui faire attention, fait toute la différence et permet de se sentir soutenue, même en l'absence du titulaire.

Audrey confirme que la qualité de la planification a un effet direct sur son bien-être : « Pour moi, c'est un gros facteur de bien-être quand c'est préparé. Ça m'enlève un poids. Je peux me concentrer sur autre chose. » Elle apprécie également que les élèves soient informés de son arrivée et que du matériel soit prêt : « Je me sens soulagée quand je vois la pile de documents. Là je suis "Ok yes". »

Emma, quant à elle, apprécie particulièrement les planifications claires et les communications préalables avec les titulaires : « C'était quand même vraiment clair. En plus, la prof, elle m'avait appelée [...] ça aide. » Elle note qu'un bon encadrement minimise les temps morts et lui permet de mieux organiser sa journée.

Pour Catherine, la planification est plus qu'un outil logistique : elle représente un facteur de protection. Elle explique que connaître à l'avance les élèves à surveiller ou ceux en qui elle peut avoir confiance modifie sa posture d'intervention. Elle va plus loin en suggérant des solutions systémiques, comme la création de comptes « suppléant » pour accéder à des plateformes comme Mosaïk ou aux manuels numériques. Elle souligne aussi que des attentes réalistes de la part de l'enseignant titulaire, en lien avec le niveau de motivation des élèves et les capacités du suppléant, peuvent faire toute la différence : « La tâche qui m'est laissée va être positive si elle est réaliste puis adaptée. »

4.2.2 Les relations positives

Lorsqu'on interroge les participantes sur les relations positives créées durant leurs expériences en suppléance, leur réponse spontanée porte presque toujours sur le lien avec les élèves. Ce sont ces moments avec les enfants qui ressortent comme les plus significatifs et les plus fréquents. Toutefois, pour aller plus loin, nous leur avons demandé si elles créaient également des liens significatifs avec les adultes.

Pour compléter cette analyse, le tableau 6 regroupe les différents codes liés aux relations positives développées en contexte de suppléance. Il présente de façon synthétique les aspects récurrents relevés dans les propos des participantes en lien avec les membres adultes du milieu scolaire.

Tableau 6
Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : facteurs contextuels/relations positives

Nom	(Nombres de participantes)
Les relations positives avec les amies et les pairs	2
Les relations positives avec des connaissances dans l'école	4
La culture de soutien dans les équipes-école	5

4.2.2.1 Les relations positives avec les amies et les pairs

À cette question, Audrey a témoigné de la richesse du soutien qu'elle reçoit d'une collègue également suppléante, avec qui elle échange régulièrement : « À chaque fin de suppléance, on s'appelle [...] Des fois j'envoie un vocal : "Voici ma journée de suppléance..." Ce que je trouve le fun, c'est qu'on s'enrichit. » Ces échanges constants leur permettent non seulement de partager des stratégies pédagogiques, mais aussi de se soutenir émotionnellement, de normaliser les défis vécus et de s'encourager mutuellement. Elle ajoute : « On est toutes au même stade, puis il n'y en a pas une qui est plus poche que l'autre... Ça peut être très encourageant. » Audrey évoque aussi l'importance d'un climat de partage entre collègue tel qu'abordé dans ses cours universitaires : « On en parle beaucoup à l'université, c'est important de faire une communauté d'enseignants [...] où tu peux dire "Hey, ça ne marche pas avec cet élève-là, qu'est-ce que je fais ?" »

De son côté, Laurence souligne l'appui de ses amies universitaires, qui contribuent grandement à son bien-être et à sa motivation : « On va y arriver ensemble », lui disent-elles. Elle insiste sur la valeur de la bienveillance au sein de sa cohorte, où les encouragements entre pairs sont fréquents.

4.2.2.2 Les relations positives avec des connaissances dans l'école

Les participantes soulignent l'importance de connaître quelqu'un dans l'école lorsqu'on effectue de la suppléance. Ces relations, jouent un rôle déterminant dans le sentiment de sécurité et d'appartenance, surtout dans un milieu qui change fréquemment.

Maude note que, lorsqu'elle fait de la suppléance dans une école où elle a déjà fait un stage, elle se sent beaucoup plus à l'aise. « Je connais déjà un peu le milieu, les TES. Je suis plus à l'aise de les appeler si je les connais. » Elle précise également qu'elle aime retourner dans les mêmes écoles, car elle sait vers qui se tourner en cas de besoin.

Élodie, de son côté, reconnaît que sa situation est facilitée par le fait que sa mère travaille dans l'école où elle fait de la suppléance : « Je ne pense pas que je me sentirais comme je me sens présentement [...] si je n'avais pas eu le soutien que j'ai en ce moment. »

Emma exprime aussi à quel point reconnaître quelques visages peut améliorer sa journée. Elle admet que le simple fait de croiser des gens connus a été « un plus dans sa journée. »

Catherine, quant à elle, partage qu'elle se sentait moins anxieuse à ses débuts grâce aux nombreuses connaissances qu'elle avait dans le réseau de l'enseignement, notamment via sa mère. Elle mentionne aussi les belles relations qu'elle développe avec de jeunes enseignantes nouvellement diplômées, souvent ouvertes à l'entraide :

Puis j'ai l'impression que je crée beaucoup de belles relations avec les nouvelles enseignantes. Par exemple, si je dis que moi je suis en 3e année, "hé, moi j'ai gradué l'année passée. Si tu passes ton entrevue, tu m'écriras." Ça m'est arrivé beaucoup autant en stage qu'en suppléance, fait que, j'ai l'impression qu'elles sont plus ouvertes, peut-être parce qu'elles viennent de passer par là. Fait que ça, c'est le fun, parce que tu sais après ça, justement, quand tu as des questions, elles peuvent t'aider.

4.2.2.3 La culture de soutien dans les équipes-école

Les témoignages des participantes mettent également en lumière à quel point l'équipe-école joue un rôle central dans le bien-être ressenti en suppléance. Lorsqu'une culture d'accueil, de reconnaissance et de collaboration est présente, elles se sentent soutenues pour relever les défis de la journée.

Audrey exprime clairement l'importance de se sentir intégrée dès son arrivée dans une école : « Moi, quand j'arrive dans une école, je vais tout le temps saluer la secrétaire, si je peux croiser la direction, c'est encore mieux, parce que ça me permet de me sentir comme si j'appartenais à l'école. » Elle insiste aussi sur le fait qu'il faut, en tant que suppléante, tenter de bâtir des relations avec les membres du personnel : « Je pense qu'il faut essayer de créer un lien le plus possible avec les membres de l'école pour se sentir bien d'être là. » Pour elle, ces efforts de communication rendent l'expérience plus humaine, moins impersonnelle, et facilitent les interventions pédagogiques au fil de la journée.

Audrey souligne également combien il est appréciable de sentir que l'équipe est disponible et ouverte : « Il y a plusieurs enseignants qui viennent te voir, qui t'offrent leur soutien, qui ouvrent la porte de leur classe. [...] Ça fait toute la différence quand tu vois que l'équipe est contente que tu sois là. » Elle se souvient aussi avec émotion de la première fois qu'elle

a été invitée à dîner dans la salle du personnel : « Je me suis dit "Hé, je suis comme une vraie prof pour vrai." Je dîne avec les autres profs. » Ce moment, aussi simple soit-il, l'a profondément marquée. « C'est encourageant. Tu as l'impression de vraiment faire partie d'une équipe professionnelle quand ça arrive. »

Emma parle avec émotion de certaines équipes-écoles avec lesquelles elle a tissé des liens profonds, surtout lors de remplacements de plus longue durée. Elle raconte : « J'ai eu des équipes écoles tellement belles, que je me disais, si je n'avais pas eu ça, je ne sais pas ce que j'aurais fait. »

Pour Catherine, la qualité de l'accueil et du soutien est déterminante : « Il y a des équipes écoles qui t'accueillent, qui veulent t'aider. Il y a des places où tu sais que tu vas être soutenue par des TES [...], ça influence les endroits où je vais faire de la suppléance. » Elle apprécie aussi la possibilité de tisser des liens professionnels : « Le réseau qu'on se crée, c'est vraiment aidant, puis agréable. »

4.3 LES OBSTACLES

Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette recherche s'inscrit dans une approche inspirée de l'enquête appréciative, qui met l'accent sur les forces et les réussites afin de favoriser l'amélioration et l'innovation. Toutefois, plusieurs participantes ont aussi soulevé des défis pouvant freiner leur persévérance ou affecter leur bien-être. Il nous a donc paru important de les présenter, afin de proposer un regard plus nuancé et complet sur leur expérience de suppléance.

Dans cette section, le tableau 7 regroupe les codes associés aux obstacles rencontrés en contexte de suppléance. Il permet d'avoir une vision globale des difficultés soulevées par les participantes.

Tableau 7

Codes obtenus à la suite des entretiens auprès des étudiantes : énoncés décrivant les obstacles au bien-être et à la persévérance

Nom	(Nombres de participantes)
La négativité face à la suppléance	3
Le salon du personnel : un lieu peu accueillant	3
Les lacunes de la formation	5
Le TECFÉE	1
Le système d'attribution	3
La planification laissée	3
La gestion de classe	3
Le rôle des TES	2
L'attribution de contrat	2

4.3.1 La négativité face à la suppléance

La négativité autour de la suppléance peut représenter un frein à la persévérance et au bien-être des étudiantes en formation. Audrey remarque qu'il persiste une vision dévalorisante du rôle de suppléante : « Il y a beaucoup de profs qui voient la suppléance comme étant un passage obligatoire, mais désagréable. Des fois, ça transparaît, puis c'est décourageant un peu. » Elle mentionne également que certaines personnes enseignantes tiennent des propos bien intentionnés, mais qui renforcent malgré elles l'idée que ce rôle est difficile ou ingrat : « Je ne sais pas comment tu fais pour faire de la suppléance, vraiment, je te lève mon chapeau, mais tu es courageuse. » Ce genre de commentaires peut peser sur le moral des futures enseignantes. Catherine a vécu une situation similaire : en arrivant dans une école, une enseignante lui a confié sans filtre : « Ne t'en fais pas, si ça va mal, je pleure tous les jours depuis un mois, je vais comprendre. » Ces récits révèlent l'importance de valoriser

davantage la suppléance et d'offrir un environnement plus bienveillant aux personnes en formation.

4.3.2 Le salon du personnel : un lieu peu accueillant pour les suppléantes

Le salon du personnel est parfois perçu comme un lieu peu accueillant pour les suppléantes. Catherine rapporte avoir été choquée par le non-respect de la confidentialité dans certaines écoles : « Il y a des salles de profs dans lesquelles c'est très négatif, dans lesquelles la confidentialité des élèves n'est aucunement respectée. » Elle préfère alors manger dans sa classe, évitant ainsi les conversations centrées sur les élèves ou les discussions auxquelles elle ne peut pas participer. Elle souligne que, dans certains contextes, l'inclusion est difficile : « Je mange puis, finalement, je leur dis "bon après-midi", puis je m'en retourne. »

Emma partage un malaise similaire en évoquant les paroles malveillantes qu'elle a parfois entendues : « Des fois, je trouve qu'ici [salon du personnel], tu sais quand ça parle dans le dos... » Pour Audrey aussi, l'expérience peut être inconfortable. Bien qu'elle prenne parfois le temps de saluer les collègues ou faire chauffer son lunch, elle admet : « C'est rare que je m'assoie puis que je mange là. On dirait... je ne me sens pas tout le temps incluse. » Lorsqu'elle entre dans une salle du personnel et sent les regards posés sur elle, elle préfère se concentrer sur ses affaires. Ce sentiment d'exclusion, même s'il n'est pas généralisé, contribue à nuire au bien-être en milieu scolaire pour certaines suppléantes.

4.3.3 Les lacunes de la formation

Certaines participantes soulèvent un manque de formation pratique dans leur parcours universitaire, particulièrement en ce qui concerne les réalités de la suppléance et l'intervention auprès des élèves à besoins particuliers. Élodie déplore : « on n'a pas beaucoup de choses de concret sur comment agir, par exemple avec des élèves ayant des troubles de langage, des troubles d'opposition, des TDAH. » Elle note que, bien qu'on leur présente les statistiques liées à ces élèves, on ne leur enseigne pas concrètement comment intervenir auprès d'eux. Audrey ajoute qu'aucun cours ne traite spécifiquement de la suppléance, ce qui laisse les étudiantes mal préparées : « Vraiment, si tu n'as pas pris l'initiative de postuler dans une commission scolaire, n'y a personne qui va te dire fais ça. »

Elle insiste sur le fait que la gestion de classe en suppléance devrait être abordée dans la formation, ne serait-ce que pour une séance de 3 heures. Emma nuance toutefois ce constat, en mentionnant qu'elle a eu la chance d'avoir une enseignante universitaire qui avait fait sa maîtrise sur la gestion de classe : « Elle nous avait fait un cours juste sur la suppléance. » Cette diversité de témoignages met en lumière le besoin partagé d'une formation plus ancrée dans la réalité du terrain.

4.3.4 Le TECFÉE

Bien que le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) ne soit pas directement lié à la suppléance, Emma confie que ce test a été une source importante de découragement dans son parcours en enseignement. Bien qu'elle ait obtenu des résultats proches de la note de passage, le fait de ne pas le réussir immédiatement a semé le doute : « J'ai eu un moment de découragement, je ne le réussissais pas, mais j'étais toujours proche quand même de la note qu'il fallait. » Elle explique que cette situation l'a poussée à se remettre en question, particulièrement en raison de son âge et du temps investi dans sa formation. Elle ne voulait pas « perdre du temps », ce qui a amplifié son insécurité. Heureusement, elle a fini par réussir, mais elle reconnaît que cette étape a ébranlé sa confiance et mis à l'épreuve sa persévérance.

4.3.5 Le système d'attribution

Le système d'attribution de la suppléance est une source importante de stress pour plusieurs participantes. Audrey décrit ce processus comme anxiogène, soulignant la pression liée à la rapidité de réaction nécessaire pour obtenir un remplacement : « Faut que tu te connectes, que tu attends, puis là, tu te fais prendre ta suppléance. C'est comme tout le temps une bataille de qui va avoir la suppléance. » Elle ajoute que ce système est non seulement stressant, mais qu'il « vient avec un gros protocole » difficile à gérer. Catherine aborde quant à elle l'instabilité du système, particulièrement lorsqu'une journée de travail est annulée à la dernière minute. Elle explique : « Moi, je refuse des plages horaires parce que je suis déjà réservée là, finalement, oups, je me fais annuler la journée même. » Cela engendre une double déception : envers la personne à qui elle a dû dire non, et envers elle-

même, puisque l'annulation signifie une perte de revenu et peu de chances de se repositionner ailleurs dans la même journée. Ces témoignages montrent que le système actuel peut être décourageant pour les étudiantes.

4.3.6 La planification laissée

Plusieurs participantes rapportent que les journées de suppléance peuvent devenir stressantes lorsque la planification laissée par l'enseignante titulaire est imprécise ou incomplète. Élodie illustre bien ce désarroi lorsqu'elle raconte : « Des fois, c'est comme : vous surveillez à la porte A à la récréation. OK, la récréation est à quelle heure ? Elle finit à quelle heure ? C'est où la porte A ? Aucune idée ! » Ce genre de flou nuit non seulement à la gestion du temps, mais affecte aussi le sentiment de compétence des suppléantes. Maude ajoute que ce flou est encore plus flagrant lors des périodes de surveillance, pour lesquelles aucune consigne claire n'est donnée : « Il n'y a personne qui te dit comment faire pour surveiller une entrée d'autobus. Je ne sais pas c'est quoi les consignes de l'école. Toutes les écoles ont des consignes différentes. » Catherine soulève aussi les défis liés aux accès numériques : « Laisser une planif. vraiment pas détaillée où, mettons, c'est écrit : tu iras sur tel site. Oui, mais moi, je n'ai pas d'accès parce que je n'ai pas ton code. » Ces manques d'information, souvent banals pour une enseignante en poste, peuvent être déstabilisants pour une suppléante et nuire à la fluidité de la journée.

Dans le même ordre d'idées, pour deux participantes, la nature des tâches confiées en suppléance influence grandement leur sentiment de compétence et d'utilité. Maude remarque que « souvent, la suppléance, c'est de l'occupationnel : pages, pages, pages, finis tes travaux ou aller dehors s'il fait beau. » Elle déplore ainsi le peu d'occasions d'enseigner véritablement. Catherine abonde dans le même sens en soulignant qu'un excès d'activités occupationnelles nuit à la qualité de la journée : « Tu ne peux pas me laisser de l'occupationnel toute la journée. » Elle illustre ce propos par des exemples tels que les mots cachés ou les coloriages à numéros, affirmant que cela ne la valorise pas en tant qu'enseignante : « Je fais la surveillance, entre guillemets, ce n'est pas ça mon domaine. » Elle insiste sur la nécessité de trouver un équilibre entre des moments agréables pour les élèves et un minimum d'enseignement réel.

4.3.7 La gestion de classe

La gestion de classe apparaît comme l'un des plus grands défis pour les suppléantes interrogées. Élodie constate que les élèves ont souvent tendance à « tester » davantage l'enseignante remplaçante, ce qui complique les interventions : « Souvent, on dirait qu'il y a comme du laisser-aller, plus de testage par rapport à celle qui est en avant. »

Audrey abonde dans le même sens : « C'est tout le temps le même défi que je rencontre par rapport à la gestion de classe, ils ne te connaissent pas, ils ne savent pas tu es qui. » Elle ajoute que ce manque de lien entraîne souvent un relâchement chez les élèves, qui peuvent avoir l'impression qu'« ils peuvent un petit peu faire ce qu'ils veulent. » Elle souligne aussi que ce relâchement peut être individuel ou collectif, selon les milieux : « Des fois, c'est un élève, des fois c'est un effet de groupe. » Ce contexte amène souvent les suppléantes à devoir mettre l'accent sur le comportement au détriment de l'apprentissage. Comme l'exprime Audrey avec une pointe de regret : « C'est rare qu'on fasse apprendre nos élèves en suppléance. D'habitude, on est plus dans la gestion du comportement, on est plus dans s'assurer que tout le monde est en sécurité. » Pour elle, ce rôle est en décalage avec sa profession : « Moi, j'ai voulu être enseignante, pas pour ça. »

Maude illustre avec humour, mais aussi avec réalisme, à quel point la gestion de classe peut représenter un défi important pour une suppléante. Lorsqu'on lui demande comment elle parvient à se sentir compétente à la fin d'une journée, elle répond à la blague : « Quand il n'y a pas eu de chaises qui ont été lancées dans la classe. » Elle évoque ensuite une journée particulièrement chaotique où « ils n'arrêtaient pas de parler sans cesse. » Elle décrit un climat d'indiscipline généralisée : « Il y en avait un qui était grimpé sur son bureau, un autre couché à terre, un autre qui passait le balai... mais on était supposé faire des maths. » Dans ce contexte, il lui était impossible d'aider un élève en difficulté, car elle devait constamment intervenir pour gérer les comportements perturbateurs. Elle conclut ce récit avec une pointe d'ironie : « Finalement, la TES est venue, c'était l'heure du dîner, je suis retournée chez moi. » Pour Maude, ce genre de journée illustre bien les limites auxquelles les suppléantes sont confrontées lorsqu'elles n'ont ni le lien d'attachement ni les repères d'une enseignante régulière.

4.3.8 Le rôle des TES

À ce sujet, si les TES peuvent jouer un rôle important dans le soutien des suppléantes, certaines expériences rapportées montrent que ce soutien n'est pas toujours au rendez-vous. Maude, par exemple, témoigne d'un dilemme fréquent dans certaines écoles : « Je l'appelle-tu et elle va venir plus déranger qu'autre chose ? Je ne l'appelle pas et ça reste de même, ce n'est pas si pire que ça ? » Cette incertitude reflète un manque de collaboration ou de clarté quant au rôle de la TES, et nuit à la fluidité des interventions. Catherine, quant à elle, nuance en précisant que « ça dépend des TES. » Elle explique que certaines sont d'un soutien précieux, alors que d'autres peuvent compromettre la crédibilité de la suppléante en contredisant sa gestion de classe. Elle évoque une situation où la TES affirmait : « Ben je ne vais pas l'aider parce que, de toute façon, elle a un meilleur salaire que moi juste en faisant sa suppléance. » Ce type de remarque crée un climat de tension et de désengagement, poussant la suppléante à ne pas demander d'aide, même si elle en aurait besoin. Pour Catherine, le rôle des TES est généralement bénéfique, mais comme dans tout milieu de travail, « il y a des personnes avec qui ça fonctionne moins bien. »

4.3.9 L'attribution de contrat

En terminant, attribuer un contrat à une étudiante avant même qu'elle ait terminé sa formation et parfois dans une matière pour laquelle elle n'est pas formée peut nuire sérieusement à sa persévérance et à son bien-être. Maude, encore au baccalauréat en enseignement au primaire, s'est retrouvée à enseigner le français et la géographie au secondaire, dans un contexte instable : « Je suis arrivée comme un cheveu sur la soupe. Je ne savais pas si j'allais rester. C'était comme à chaque semaine "OK une autre semaine" ... finalement jusqu'à la fin de l'année. » Elle a dû corriger des productions écrites sans y avoir été préparée, tout en travaillant à l'extérieur de l'école : « Je pense que ça aurait pu en décourager d'autres », admet-elle, bien qu'elle garde un bon souvenir de l'expérience.

Catherine, quant à elle, a accepté un contrat pour enseigner les sciences au secondaire, un domaine dans lequel elle n'était pas formée. Si elle y a trouvé du plaisir, elle reconnaît les risques : « J'ai entendu des histoires, des gens que ça les a plus découragés qu'autre chose.

[...] Si tu fais de la suppléance et que ça va toujours mal [...] ça se peut que tu lâches le bac, que tu dises : "eille, finalement, ce n'est vraiment pas pour moi". »

Ces récits illustrent le danger de confier prématièrement des responsabilités trop lourdes à des étudiantes en formation. Sans soutien adéquat, ces contrats peuvent engendrer du stress, miner la confiance et nuire à la persévérance.

CHAPITRE 5 L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre met en lumière les faits saillants issus des résultats de cette recherche. Rappelons que l'objectif principal de ce mémoire est d'identifier les facteurs personnels et contextuels qui favorisent le bien-être et la persévérance des étudiantes finissantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire ayant réalisé de la suppléance dès le début de leur formation initiale, dans un contexte marqué par la pénurie de personnel scolaire.

Lors du chapitre précédent, nous avons pu brosser le portrait de l'expérience de suppléance de six étudiantes au BEPEP s'autoproclamant passionnées et persévérandes qui ont choisi de faire de la suppléance dès le début de leur formation. Ce chapitre propose ainsi une interprétation de ces résultats en lien avec l'ensemble des éléments conceptuels ayant été présentés au chapitre II. Nous y proposons une interprétation décrivant l'expérience des suppléantes par leur mise en relation avec le concept du *grit* de Duckworth (2016) et le modèle PERMA de Seligman. Même si l'interprétation des résultats s'est appuyée principalement sur les concepts centraux de notre cadre de recherche, il est pertinent de préciser que d'autres perspectives théoriques ont parfois été mobilisées pour enrichir la lecture et la compréhension de certains résultats. Par exemple, les forces de caractère de Peterson et Seligman (2004) sont utilisées pour approfondir certaines analyses.

Dans un premier temps, seront présentés les facteurs personnels qui contribuent au bien-être et à la persévérance des étudiantes dans un contexte de suppléance. La deuxième section portera, quant à elle, sur les facteurs contextuels, c'est-à-dire les éléments liés à l'environnement scolaire et universitaire, qui influencent leur expérience de suppléance et leur motivation à poursuivre dans la profession enseignante. Finalement, nous ferons un retour sur les obstacles qui ont émergé lors des entretiens, lesquels pourraient être des freins à la persévérance et au bien-être mentionnés par les participantes de notre étude, bien que nos questions ne soient pas spécifiquement orientées vers ces obstacles.

5.1 LES FACTEURS PERSONNELS DE PERSEVERANCE ET DE BIEN-ETRE EN CONTEXTE DE SUPPLEANCE

Pour répondre à la première question, il est intéressant de mettre en parallèle les résultats de cette étude avec le concept du *grit* de Duckworth (2016) et le modèle PERMA de Seligman (2011). Ainsi, les sections suivantes présentent les principaux constats effectués à la suite de l'examen attentif des résultats concernant la première question de recherche sur les facteurs personnels de persévérence et de bien-être.

Pour débuter, rappelons que le *grit* est défini comme la persévérence et la passion pour des objectifs à long terme. C'est une disposition ou un trait de personnalité non cognitif qui permet aux individus de poursuivre leurs buts malgré les difficultés et les échecs (Duckworth et al., 2007; Duckworth et Quinn, 2009). On peut penser que l'objectif de devenir enseignante demande une certaine dose de *grit*, puisqu'il nécessite 120 crédits, un minimum de 700 heures de stage et une entrée dans la profession qui peut exiger de relever plusieurs défis.

5.1.1 La construction de la persévérance

La persévérence peut être définie comme étant la capacité de poursuivre un but malgré les difficultés rencontrées en cours de réalisation (Monfette, 2016). L'analyse des données montre que, chez plusieurs participantes, la persévérence s'est développée tôt dans leur enfance. Par exemple, Élodie explique que cette qualité s'est développée dès l'enfance, en raison de ses difficultés scolaires. Ce n'est qu'au secondaire qu'elle a pris conscience de ses capacités. Catherine rapporte une persévérence constante dès l'enfance, soutenue par un contexte favorable. Elle raconte que son parcours scolaire a été relativement facile grâce au soutien de ses parents qui l'ont toujours encouragée à persévirer.

Toutefois, il est intéressant de constater que le parcours d'Emma illustre que cette qualité peut aussi se développer plus tard, lorsqu'un objectif clair et porteur de sens émerge : Elle exprime qu'en arrivant à l'université, elle était animée par un objectif clair, elle était déterminée à s'investir pleinement et à ne pas perdre de temps. Duckworth (2016) mentionne que le *grit*, dont fait partie la persévérence, est une disposition, mais n'est pas

entièrement fixe et peut être développée. Ce faisant, il est possible de croire que la persévérance pourrait être soutenue et développée par les milieux éducatifs et universitaires en encourageant le développement de qualités personnelles, telles que la réflexivité et la gestion émotionnelle par exemple ou en développant chez les étudiantes une identité professionnelle positive (Goyette, 2025).

5.1.2 Le sens du métier dans un contexte de suppléance

Le sens renvoie à la perception d'un but ou d'une finalité qui transcende l'individu. Le fait de donner du sens à sa vie ou à ses actions favorise une satisfaction durable ainsi qu'une motivation intrinsèque, contribuant ainsi à enrichir l'expérience humaine (Seligman, 2011). En complément à la recherche portant sur le sens du métier des enseignantes expérimentées (Goyette, 2016), où la chercheuse fait mention de quatre éléments, la construction identitaire, le rôle significatif auprès des élèves, la responsabilité sociale du métier et la volonté de contribuer, le sens revêt un caractère différent dans le contexte de suppléance. À la suite de la question : « *Quelles sont les raisons qui t'ont fait choisir de faire de la suppléance durant ta formation ?* », il est possible que leur démarche soit motivée par diverses raisons, notamment l'acquisition d'expérience concrète sur le terrain, une meilleure connaissance de soi comme enseignante, le désir d'établir un lien entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, ainsi que la volonté de soutenir un système éducatif fragilisé par la pénurie de personnel enseignant. Plusieurs étudiantes choisissent délibérément de faire de la suppléance et il semble que lorsqu'elle est investie de sens, elle s'inscrit dans une démarche personnelle et professionnelle signifiante qui nourrit à la fois le bien-être et la persévérance des étudiantes. Ce sens donné à la suppléance agit comme un levier, leur permettant de surmonter les défis rencontrés sur le terrain, tout en enrichissant leur expérience humaine et professionnelle, conditions essentielles à leur engagement à long terme dans la profession enseignante. D'ailleurs, selon les travaux de Goyette (2016), il existe un lien important entre la persévérance et le sens du métier, particulièrement dans le contexte de la profession enseignante et de la formation à l'enseignement. Pour les participantes, faire de la suppléance dès le début de leurs études amène donc un véritable sens à leur formation initiale. À ce sujet, rappelons les propos de Catherine par exemple, qui souligne qu'elle souhaitait être en contact avec la réalité du

terrain dès le début de sa formation, afin de créer des liens entre les savoirs théoriques enseignés à l'université et la pratique en classe. La suppléance est une occasion de se familiariser avec la diversité des élèves, notamment ceux présentant des profils neurodivergents. Elle permet également d'observer différentes pratiques pédagogiques, ce qui enrichit la vision du métier. En complément aux stages, la suppléance offre donc aux personnes étudiantes l'occasion d'explorer une grande diversité de contextes d'enseignement, de niveaux scolaires, de disciplines et de compositions de classe (Dufour et Portelance, 2024). Cet aspect formateur est ainsi porteur de sens, puisque ces expériences permettent d'identifier ce qu'elles ne souhaitent pas reproduire dans leur future classe, contribuant ainsi à construire leur identité tout en étant alignée sur leurs valeurs. Enfin, dans un contexte de pénurie, la suppléance est une façon de répondre à un besoin réel du milieu.

Ces témoignages illustrent que la persévérance peut être une qualité renforcée lorsqu'un individu s'engage dans un projet qui a du sens pour lui et qui est soutenu par le milieu, malgré le caractère difficile de l'expérience.

5.1.3 Une passion durable dans le temps

La passion durable dans le temps, comme mentionnée dans les recherches de Duckworth, est la tendance à maintenir son intérêt envers les mêmes buts au cours du temps, sans changer fréquemment d'objectifs. Cette passion semble être un facteur personnel commun aux participantes. Il a été mentionné, lors de la présentation des résultats, que les participantes entretiennent une passion de longue date pour l'enseignement, que ce soit le désir de transmettre, de contribuer au développement des élèves ou de l'intérêt d'être en présence des enfants. L'une des participantes partage sa passion pour l'enseignement, qui remonte à son adolescence, soulignant qu'elle a toujours été impliquée avec des enfants, que ce soit dans des cours de patin ou de piscine. Elle a toujours voulu avoir un impact sur leur vie et leur développement en tant que futurs citoyens. D'ailleurs, selon Goyette (2018), la passion de l'enseignement est considérée comme un élément important dans l'exercice de la profession. Le plus récent rapport de Tardif et al. (2025) révèle que les motivations des futurs enseignants sont principalement intrinsèques. Très peu affirment avoir choisi

cette voie « par défaut », soit parce qu’elles ne savaient pas exactement dans quel domaine d’études se diriger ou faute de mieux. Selon nos résultats, toutes les participantes expriment avec enthousiasme le plaisir profond qu’elles éprouvent à être en présence d’enfants, plaisir qui alimente leur passion pour l’enseignement et donne du sens à leurs expériences en suppléance. Il est important de noter que les participantes de notre étude se perçoivent elles-mêmes comme passionnées par l’enseignement, un aspect qui les distingue des autres suppléantes qui ne répondaient pas aux critères. Si l’on se fie aux énoncés évoqués par les participantes, il est ainsi possible de voir que le plaisir d’être en présence d’enfants est un facteur de bien-être pour les suppléantes interrogées. Les interactions positives et l’investissement émotionnel auprès des enfants semblent nécessaires pour les suppléantes afin de ressentir de la passion pour leur métier.

Nous pouvons alors émettre l’hypothèse selon laquelle la passion pour l’enseignement est un levier important de persévérance pour terminer la FIE tout en relevant les multiples défis de la suppléance. Ce constat soulève toutefois un problème, sachant qu’il est peu probable de ne compter que sur des étudiantes passionnées…

5.1.4 Une passion harmonieuse en contexte de suppléance

Il est possible de penser qu’il serait pertinent de favoriser, chez les étudiantes, le développement d’une passion harmonieuse à long terme, tout en enseignant la distinction entre passion harmonieuse et passion obsessive, sachant que la passion harmonieuse permet aux personnes de vivre une vie plus équilibrée orientée vers le bien-être (Vallerand, 2015). À la suite de la question : « *Que fais-tu pour te sentir bien dans un contexte de suppléance ?* ». Les participantes sont en mesure de nommer des moyens pour prendre soin d’elles. Par exemple, une participante mentionne que ce qui lui permet de prendre soin d’elle, c’est de pouvoir accepter ou refuser une journée de suppléance en fonction de son emploi du temps universitaire. Une autre souligne qu’elle se répète qu’elle fait de son mieux et ne s’impose pas d’être parfaite. Une troisième participante ajoute qu’elle essaie de finir ses journées sur une note positive, en organisant un jeu ou en sortant à l’extérieur avec les élèves. Ces témoignages illustrent bien l’importance et la possibilité d’adopter des

stratégies personnelles de gestion du bien-être permettant ainsi aux étudiantes de trouver un équilibre et de cultiver une passion harmonieuse dans le cadre de la suppléance.

5.1.5 Se projeter dans une carrière d'enseignante

Le récent rapport de Tardif et al. (2025), qui présente une enquête nationale menée auprès des personnes étudiantes en formation à l'enseignement dans les universités québécoises, vise à comprendre les facteurs influençant la pénurie de personnes enseignantes qualifiées. L'étude explore le parcours des personnes étudiantes, avant et après leur formation, en examinant leur profil sociodémographique, leurs motivations, les difficultés rencontrées et leurs attentes concernant l'insertion professionnelle. Selon ce rapport, une majorité des personnes étudiantes envisagent une carrière à long terme dans la profession, avec 66,9 % d'entre elles qui prévoient enseigner jusqu'à leur retraite. Nos résultats montrent également que les participantes de notre étude se projettent dans leur future classe, ce qui semble être un facteur clé. Cette vision d'un avenir, plus ou moins proche, apparaît comme un moteur de persévérance pendant les journées difficiles de suppléance.

5.1.6 Un état d'esprit de développement et le sentiment d'accomplissement en contexte de suppléance

Les raisons de faire de la suppléance qui ont été mentionnées par les participantes sont souvent dans un objectif d'apprentissage soit pour prendre confiance en leur gestion de classe, pour connaître les rouages des différentes écoles ou pour faire le lien entre la théorie et la pratique. L'accomplissement, composante du modèle PERMA, réfère à la capacité d'atteindre des objectifs significatifs, renforçant le sentiment de compétence et l'estime de soi (Seligman, 2011). Ce sentiment, étroitement lié à la progression personnelle, nourrit le bien-être durable en permettant aux individus de constater leur évolution et leurs réussites, même dans les contextes exigeants. Rappelons que la suppléance n'est pas incluse dans le curriculum de la formation initiale et que les étudiantes expérimentent cette activité professionnelle avant l'obtention de leur diplôme. Pour les étudiantes en enseignement, la suppléance devient un terrain propice à ce développement, leur offrant des occasions concrètes d'apprentissage, de dépassement et de validation de leurs compétences. Cette dynamique s'inscrit également dans l'esprit de développement mis de l'avant par

Duckworth (2016), selon lequel les efforts soutenus, la persévérance et l'apprentissage à travers l'expérience permettent aux individus de se perfectionner continuellement. Dweck (2010) soutient aussi qu'une personne qui a un « état d'esprit de développement » croit qu'elle peut améliorer ses capacités à travers les efforts et la pratique. Ainsi, chaque défi relevé en suppléance devient une occasion de grandir, d'enrichir son bagage professionnel et de renforcer la conviction que les compétences se développent avec le temps et l'engagement. Les propos d'Audrey expriment bien cette prise de conscience d'évoluer comme professionnelle de l'enseignement :

Si je compare [la version de] moi de la première année d'université où je commençais à faire de la suppléance versus [la version de] moi maintenant, il y a une grosse différence. Je me sens plus sûre de moi, je sais quoi faire et je sais que je suis capable de le faire.

5.1.7 Des qualités personnelles spécifiques au contexte de suppléance

À la suite de la question posée aux participantes : « *Quelle est la qualité personnelle que tu crois posséder qui te permet de faire de la suppléance ?* », il est intéressant de faire un parallèle entre les résultats obtenus et les concepts de la psychologie positive. Les forces de caractère sont des traits et des qualités personnelles qui reflètent la manière dont une personne pense, se comporte et interagit avec le monde qui l'entoure (Goyette et Martineau, 2018). Elles ont été largement étudiées dans le domaine de la psychologie positive et sont considérées comme des aspects fondamentaux de la personnalité qui contribuent au bien-être et à l'épanouissement personnel. D'ailleurs, le concept de force de caractère, dont la persévérance fait partie (Park et al., 2004), peut se développer si l'individu le désire. L'étude de ces forces, menée par Peterson et Seligman (2004) a permis de répertorier vingt-quatre forces de caractère, lesquelles ont été regroupées en six vertus morales.

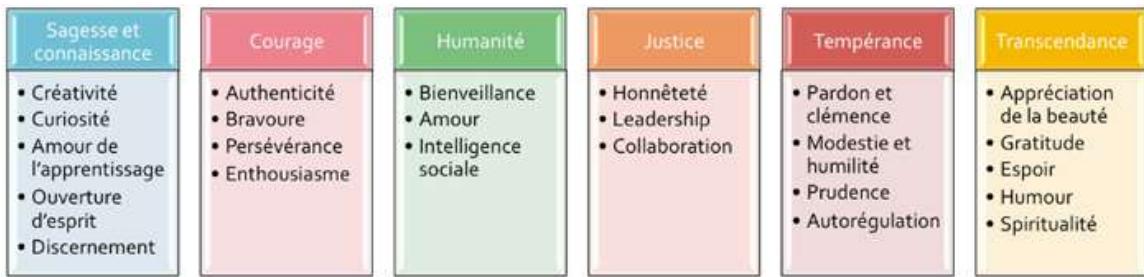


Figure 3. Les 24 forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004). © Peterson et Seligman, 2004.

La recherche de Goyette (2014) a fait ressortir cinq forces de caractère saillantes chez les enseignants d'expérience. Il s'agit de la bienveillance, l'amour, la persévérance, l'autorégulation, ainsi que la créativité.

Bien qu'il n'ait pas toujours été possible de faire un lien entre les qualités trouvées dans notre recherche et les forces de caractère, la récurrence de certaines qualités dans les propos des participantes permet tout de même d'émettre l'hypothèse que les forces de caractère des étudiantes qui favorisent le bien-être et la persévérance dans un contexte de suppléance ne sont pas les mêmes que pour les enseignantes ayant de l'expérience. En effet, alors que les enseignantes expérimentées manifestent des forces comme la bienveillance, l'amour et la bonté, qui leur permettent de créer des liens significatifs avec leurs élèves au fil du temps, les étudiantes suppléantes semblent avant tout dépendre de leur capacité d'adaptation pour faire face aux multiples défis de leur situation. Cette capacité d'adaptation, mentionnée par toutes les participantes de notre étude, apparaît comme un facteur clé de persévérance dans leur contexte spécifique de la suppléance, où les interactions avec les élèves sont souvent plus éphémères et où le lien de confiance ne peut se développer sur le long terme comme c'est le cas pour les enseignantes expérimentées. Toutefois, bien que les contextes diffèrent, l'autorégulation et la persévérance semblent être des points communs dans les deux recherches, soulignant l'importance de ces qualités pour maintenir l'engagement et surmonter les défis professionnels, que ce soit pour les étudiantes suppléantes ou les enseignantes expérimentées.

Tableau 8
Qualités en lien avec les concepts des forces de caractère de la psychologie positive

Qualités	Liens avec des concepts des forces de caractère	Exemples d'énoncés des participantes	Nombre de participantes
Capacité à vivre le moment présent, capacité à se concentrer sur une journée de suppléance à la fois		« Je pense que d'y aller un jour à la fois. C'est vraiment ça que je fais. Comme je te disais tantôt, si ça ne fonctionne pas, bien demain, est un autre jour. » (Emma)	4
Capacité à voir le positif et voir dans chaque situation, même difficile, une occasion d'apprentissage	Amour de l'apprentissage	« Je trouve que c'est formateur tu sais, peu importe que ma journée aille mal ou pas, j'ai quand même un sentiment, à la fin de la journée que j'ai appris quelque chose. » (Catherine)	5
Capacité à ne pas tout prendre personnellement et à prendre du recul face aux situations difficiles sans les interpréter comme des échecs personnels	Discernement	« Tu sais, ça se peut aussi des journées où ça se passe moins bien. Et puis que ce n'est pas nécessairement tout à cause de toi, il peut y avoir plein de facteurs aussi, ce n'est pas juste toi. » (Emma)	5
Capacité à s'adapter, à être flexible, à utiliser ses ressources pour trouver une solution rapidement à un problème	Adaptabilité	« J'ai l'impression que je suis capable de m'adapter à n'importe quel type de classe, que ce soient des jeunes du préscolaire, des 6 ^e année ou même les différents types de milieux défavorisés ou même à l'école privée où je remplace. Et c'est sûr que ce sont des milieux très différents, donc je m'adapte très vite, très facilement. » (Audrey)	6
Capacité à gérer les émotions négatives	Autorégulation	« J'ai vraiment une bonne capacité de gestion des émotions, de gestion de crise en tant que tel. Je reste vraiment calme et zen, quand quelque chose ne marche pas. » (Laurence)	4
Capacité à rassurer et calmer les élèves	Intelligence sociale	« Je suis assez calme de manière générale, je pense que ça m'aide quand je fais de la suppléance parce que les élèves, ils le ressentent si tu es stressée. » (Audrey)	4
Capacité à diminuer la pression, ne pas essayer d'être parfaite, de tout faire	Clémence	« Après plusieurs remplacements que j'ai faits, [je réalise que] c'est de ne pas se mettre de pression, puis d'essayer au maximum que ta gestion de classe soit le mieux pour la sécurité et le bien-être des élèves. » (Élodie)	4

Il est important de noter que les forces de caractère reposent sur l'acquisition et l'utilisation de connaissances et de compétences, ce qui signifie qu'elles peuvent être cultivées et renforcées à travers l'apprentissage, l'exercice et la pratique à condition que les individus en prennent conscience (Goyette, 2023a). Celles-ci poussent les êtres humains à faire des choix en cohérence avec leurs valeurs personnelles, contribuant ainsi à leur bien-être et donnant un sens à leur vie (Peterson et Seligman, 2004). Ce constat amène à penser qu'il serait intéressant d'encourager des pratiques réflexives sur les moments positifs vécus en classe et d'intégrer des approches issues de la psychologie positive dans la formation pour nourrir la motivation à long terme (par exemple : forces de caractère, gratitude, résilience). Par exemple, chez les étudiantes, le fait de connaître leurs cinq forces de caractère principales pourrait les outiller à trouver des solutions aux défis de la suppléance en s'appuyant sur celles-ci. De plus, les milieux universitaires pourraient encourager et soutenir le développement de ces forces de caractère durant la FIE. Toutefois, comme le souligne Goyette (2025), une approche axée sur les déficits est encore adoptée en FIE, ce qui peut avoir des effets négatifs sur l'image de soi et sur le sentiment de compétence des personnes étudiantes, affectant ainsi leur bien-être en milieu scolaire. Il semble donc préférable de s'éloigner du repérage des lacunes individuelles pour se concentrer sur leurs forces, afin de favoriser une identité professionnelle positive, soutenir le bien-être et encourager la persévérance.

5.1.8 La capacité d'adaptation en contexte de suppléance

L'une des caractéristiques de la résilience est l'adaptabilité (Arnaud et Mellet, 2019). Dans un contexte professionnel, l'adaptabilité se définit comme la capacité à accepter les changements en situation professionnelle tout en continuant à travailler à un haut niveau de performance. Lors d'une journée de remplacement, les suppléantes se retrouvent souvent dans un contexte où elles doivent s'adapter rapidement, prendre des décisions et assumer des responsabilités. Comme il est possible de développer sa résilience, la suppléance permet aux étudiantes de développer leur capacité à agir de manière autonome, de prendre des risques, contrairement aux stages effectués durant la FIE où l'enseignante associée est présente. Audrey fait aussi le constat : « C'est aussi comme un stage où je ne suis pas surveillée, où est-ce que je peux tester sans avoir de trucs à remettre ou d'avoir des

comptes à rendre à mon enseignante associée par exemple. » Avec du recul, elle constate son évolution sur la rapidité à prendre des décisions de façon autonome : « J'ai plus d'outils, à chaque suppléance, tu mets un outil dans ton sac à dos. C'est rassurant ! Là, maintenant je sais quoi faire. Il arrive quelque chose, généralement, c'est rapide, je ne réfléchis pas. Avant, je prenais beaucoup le temps de réfléchir, même en classe avec les élèves, ça m'arrivait de leur dire "attends une minute, laisse-moi réfléchir", maintenant c'est comme si c'est acquis. »

Tout comme le personnel enseignant débutant (Boies et Portelance, 2014), les étudiantes en suppléance doivent mobiliser leur capacité d'adaptation pour gérer les élèves, résoudre des situations imprévues et maintenir un climat propice à l'apprentissage, malgré les défis que demande la gestion de classe lors de suppléance.

Dans une recherche récente, Dufour et Portelance (2024) rapportent que plusieurs étudiantes affirment que l'expérience de suppléance leur a permis de constater leur capacité à s'adapter à une variété de contextes. Elle leur donne ainsi un accès direct à la réalité du métier, leur permettant de construire une représentation plus juste de la profession enseignante. Les travaux de Dufour et ses collaborateurs (2021) soulignent d'ailleurs que les activités liées aux tâches concrètes de la profession permettent aux futures personnes enseignantes de mieux anticiper leur intégration dans le milieu scolaire. De plus, selon Duckworth (2016), le *grit* s'améliore grâce aux expériences vécues et aux circonstances qui nous obligent à nous adapter.

Notre recherche montre que la capacité d'adaptation, une composante de la résilience, est considérée comme un facteur déterminant par les six participantes de l'étude. Cette qualité personnelle leur permet de réussir dans des contextes variés et souvent imprévisibles. Toutefois, si la capacité d'adaptation constitue un facteur clé, une adaptation constante dans des conditions de travail déraisonnables peut se transformer en « adaptation de survie » (Soarès, 1997). Il importe donc de sensibiliser les personnes étudiantes aux risques de normaliser des situations qui devraient être remises en question. Dans le milieu de l'éducation, cette tolérance excessive face à des contextes difficiles peut être exploitée, consciemment ou non, par les instances décisionnelles pour maintenir des politiques ou des

pratiques contraignantes, au détriment du bien-être des personnes enseignantes (Goyette, 2025).

5.1.9 Les émotions positives et la capacité de réguler ses émotions en contexte de suppléance

Le modèle PERMA (Seligman, 2011) inclut les émotions positives comme l'un des cinq éléments du bien-être. Les émotions positives permettent aux individus d'accroître leur satisfaction globale et de faire face aux défis de manière plus efficace. Les suppléantes rencontrées sont souvent confrontées à des environnements nouveaux et à des défis d'adaptation constants. Dans ce contexte, les émotions positives peuvent les aider à surmonter les obstacles et à maintenir leur engagement professionnel tout comme pour les enseignantes d'expérience citées dans la recherche de Goyette (2016). Par exemple, un accueil chaleureux de la part de l'équipe école, une interaction positive avec les élèves ou un sentiment d'avoir fait une différence dans la journée peuvent générer des émotions positives qui renforcent leur bien-être et leur donnent envie de continuer, malgré les incertitudes liées à la suppléance.

La gestion des émotions négatives est également un élément mentionné par les participantes de notre recherche qui contribue à la persévérance des suppléantes. Selon la recherche doctorale de Pelletier (2013), il s'agit de reconnaître les émotions des autres, mais aussi ses propres émotions, et ce, en étant capable de les analyser, de les maîtriser et de les mettre au service d'un but. La capacité à gérer le stress lors d'un problème de gestion des comportements, par exemple, peut être un facteur personnel de bien-être important.

Comme le témoigne Laurence dans cet extrait :

Cet après-midi, j'ai fait une suppléance, c'était vraiment le bordel. Mais je suis capable de rester calme, je ne vais pas me fâcher quand ça ne va pas, je ne vais pas me mettre à pleurer non plus devant les élèves. [...] Je suis quand même capable de bien gérer mes émotions, de me ramener au fait que ce sont juste des enfants, que parfois c'est dû à la fatigue, c'est le fait que c'est une nouvelle personne [devant eux].

Déjà, en 2013, les personnes étudiantes de la recherche de Pelletier mentionnaient qu'elles souhaitaient apprendre à maîtriser le stress lié aux difficultés de la profession enseignante,

à décrocher une fois à la maison et à prendre un pas de recul face à ces difficultés. Dans l'étude de Beaumont et Garcia (2020), qui s'est intéressée à l'apprentissage socioémotionnel dans le contexte des compétences professionnelles attendues des personnes enseignantes du primaire au Québec et de leur formation initiale, il apparaît qu'aucune université ne semble dispenser de cours visant à habiliter les futures enseignantes à enseigner les compétences socioémotionnelles aux élèves ou même à les développer pour elles-mêmes. À la lumière de ces constats, l'ajout d'un cours universitaire axé sur le développement de l'identité professionnelle, intégrant le développement des compétences psychosociales (Lamboy et al., 2021) pourrait s'avérer pertinent. L'approche d'acceptation et d'engagement (Rondeau et al., 2019) représenterait une autre avenue intéressante, favorisant la flexibilité psychologique, une meilleure gestion des émotions et le bien-être des personnes étudiantes. Bien que ce ne soit pas précisément l'objet de cette recherche, nous émettons l'hypothèse que ces enseignements formels durant la FIE contribueraient à soutenir la persévérance et le bien-être des étudiantes suppléantes.

Finalement, les facteurs personnels identifiés jouent un rôle crucial dans la persévérance et le bien-être des suppléantes. Ces éléments, souvent sous-estimés, peuvent avoir un impact considérable sur leur capacité à surmonter les défis du métier et à maintenir un engagement durable. Il devient donc essentiel que ces facteurs soient pris en compte et que des informations à leur sujet soient communiquées au sein des milieux éducatifs et des universités.

5.2 LES FACTEURS CONTEXTUELS DE PERSEVERANCE ET DE BIEN-ETRE EN CONTEXTE DE SUPPLEANCE

L'environnement de travail joue un rôle essentiel dans la persévérance et le bien-être des étudiantes suppléantes de notre recherche. Bien que la présence sporadique des étudiantes suppléantes dans diverses écoles ne leur permette pas toujours de créer des liens solides avec le personnel et les élèves, les participantes soulignent qu'un écosystème soutenant et des relations positives peuvent constituer des leviers importants. Lorsqu'on évoque l'idée d'un écosystème soutenant, Duckworth (2016) fait référence à un environnement ou un système social qui offre soutien et ressources aux individus. Aussi, l'importance des relations interpersonnelles pour favoriser le bien-être au travail a été largement documentée

dans la littérature (Beaumont et Garcia, 2020; Goyette, 2016; 2025; Mamprin, 2021). Pour les personnes enseignantes d’expérience, le soutien d’un groupe de collègues améliore leur efficacité et leur persévérance, notamment dans les contextes difficiles (Beaumont et al., 2010). Il semble en être de même pour les suppléantes soutenues par les milieux éducatifs. Les relations positives, une dimension du modèle PERMA, constituent ainsi un levier fondamental pour le bien-être et la persévérance, en offrant un soutien émotionnel tout en nourrissant un sentiment d’appartenance et des liens sociaux significatifs (Ryan et Deci, 2000; Seligman, 2011).

5.2.1 L’accueil et l’inclusion par le personnel de l’école

Un accueil chaleureux de la part du personnel de l’école, (secrétariat, personnel enseignant, personnes éducatrices du service de garde, TES) semble crucial pour que les suppléantes se sentent bien et incluses. Un tel accueil nourrit deux dimensions du modèle PERMA, soit les relations positives et les émotions positives, tout en contribuant au développement du *grit* par un écosystème soutenant. Comme le soulignent Dufour et Portelance (2024), être accueillies et être validées comme professionnelles, même en étant étudiantes, contribue à leur bien-être et leur persévérance.

Dans certaines écoles, le personnel vient se présenter et offrir son aide spontanément. À l’inverse, Audrey rapporte ressentir une certaine distance entre le personnel permanent de l’école et les suppléantes. Pour contrer ce sentiment, elle prend l’habitude de saluer la secrétaire dès son arrivée et si possible, de croiser la direction, car cela lui procure un sentiment d’appartenance. Elle souligne l’importance de créer des liens avec les membres du personnel afin de se sentir accueillie et reconnue dans son rôle, plutôt que d’être perçue uniquement comme une remplaçante temporaire. Comme le mentionne Bois (2012) dans sa recherche doctorale, être entourée et soutenue par des collègues contribue à générer des émotions positives et à renforcer le sentiment d’appartenance au milieu scolaire.

5.2.2 Le soutien et l’entraide des collègues enseignantes et des TES

Lorsqu’elles bénéficient du soutien d’un groupe de collègues, les personnes enseignantes tendent non seulement à se percevoir comme plus efficaces, mais également à faire preuve

d'une plus grande ouverture et d'une persévérance accrue, même dans des contextes difficiles (Beaumont et al., 2010; Beaumont et Garcia, 2020; Boies et Portelance, 2014). On peut penser qu'il en va de même pour les personnes étudiantes qui font de la suppléance dès le début de la FIE. Dans notre recherche, le soutien des enseignantes qui offrent leur aide, ouvrent la porte de leur classe et invitent les suppléantes à ne pas hésiter à venir les voir au besoin est très apprécié par toutes les participantes et a été perçu comme un facteur nourrissant leur persévérance. La présence et la disponibilité des TES pour offrir de l'aide sont également soulignée. Le partage entre collègues et la possibilité de discuter des difficultés ou de demander conseil, contribuent au bien-être et à la persévérance des suppléantes de notre étude. L'étude de Carpentier et al., (2019) définit les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle comme se rapportant à l'intégration et à l'acculturation dans un milieu professionnel. Ces besoins incluent la familiarisation avec l'environnement de travail, l'intégration à l'équipe-école, la connaissance du fonctionnement et de la culture à l'école, ainsi que les attentes institutionnelles. Malheureusement, les résultats de cette étude indiquent que 71% des personnes enseignantes débutantes ressentent un besoin de soutien moyen ou important en matière de socialisation organisationnelle, mais que seulement 36% d'entre elles ont perçu avoir reçu un soutien significatif. À ce sujet, Catherine explique qu'il existe des équipes écoles qui sont prêtes à soutenir les personnes suppléantes. Toutefois, elle précise aussi qu'il y a des écoles où l'on sait à l'avance que le soutien sera inexistant, ce qui influence ses décisions quant aux lieux où elle choisit de faire de la suppléance. Cela vient appuyer l'idée qu'un écosystème soutenant, dimension externe (facteur contextuel) du *grit*, peut contribuer à favoriser la persévérance et le bien-être.

5.2.3 Les relations positives avec les élèves

Dans le contexte de la suppléance, les relations avec les élèves semblent jouer un rôle déterminant dans le maintien du bien-être et de la motivation des étudiantes. Ces interactions positives nourrissent directement la dimension des relations positives du modèle PERMA et génèrent des émotions positives qui soutiennent leur engagement. Des interactions positives, un sentiment d'être appréciées par les élèves et la perception d'avoir un impact positif dans leur journée renforcent leur bien-être et leur persévérance. Laurence

précise qu'elle fait de la suppléance avant tout pour les élèves et que, même si certaines classes plus difficiles peuvent affecter son envie de revenir, un bon lien avec les élèves rend l'expérience plus agréable et l'incite à y retourner. Elle se sent accueillie lorsque les élèves sont heureux de la voir et viennent spontanément lui faire un câlin dès son arrivée.

5.2.4 L'impact de la reconnaissance sur le sentiment d'appartenance

La rétroaction de la part des élèves et du personnel des milieux éducatifs par des marques d'affection ou de reconnaissance les aide à évoluer positivement dans la profession et constitue une motivation pour persévérer dans le métier (Bélair et Lebel, 2007). Selon la recherche doctorale de Dagenais-Desmarais (2010), le fait de se sentir reconnues est un ingrédient essentiel du bien-être psychologique au travail. Se sentir compétentes, recevoir des commentaires positifs des élèves et des enseignantes et sentir que leur travail est apprécié sont essentiels pour la persévérence des suppléantes. Ce besoin de reconnaissance, qu'il provienne des élèves ou des collègues, peut être compris à la lumière des travaux sur la motivation, qui soulignent l'importance de nourrir à la fois les dimensions intrinsèques et extrinsèques de l'engagement professionnel. Deci et Ryan (2008) définissent la motivation intrinsèque comme l'amour du travail et la motivation à s'engager dans une activité pour le plaisir, l'intérêt et le stimulus qu'elle procure. La motivation extrinsèque, quant à elle, fait référence à l'exécution du travail pour des motifs indirectement liés à celui-ci, comme les récompenses, la reconnaissance, le salaire ou les conditions de travail. Selon eux, l'être humain éprouve un besoin fondamental d'autodétermination, de compétence et d'attachement interpersonnel dans les différents domaines de sa vie. Ainsi, dans le contexte de la suppléance, répondre à ces besoins fondamentaux contribue à renforcer non seulement la motivation, mais aussi le sentiment d'appartenance à la profession.

Pour les participantes de notre étude, être reconnues par les enseignantes qui leur demandent spécifiquement de revenir témoigne d'une relation de confiance et contribue au sentiment de bien-être et de motivation de plusieurs participantes de notre étude. À ce sujet, Élodie explique qu'elle se sent valorisée lorsqu'elle est spécifiquement sollicitée par les enseignantes pour venir suppléer dans leur classe. Le fait que l'école la sollicite

directement, plutôt que de passer par le système d’attribution de suppléance, lui donne un sentiment d’appartenance à l’équipe école. Elle apprécie particulièrement cette situation, car elle montre que les enseignantes lui accordent leur confiance. Cependant, il semble que ce ne soit pas possible dans tous les centres de services scolaires de choisir la personne qui viendra remplacer dans les classes.

5.2.5 La préparation et les ressources fournies par l’enseignante titulaire et l’école

La présence d’une planification claire et structurée, accompagnée de tâches intéressantes et adaptées aux besoins des élèves font partie des moyens mentionnés par les participantes pour soutenir leur bien-être. Dans la perspective du *grit* (Duckwoth, 2016), la mise en place d’un environnement structuré, comprenant par exemple des indications précises sur le fonctionnement de la classe, la gestion de la discipline, les routines quotidiennes et l’accompagnement des élèves neurodivergents, constitue un facteur important d’un écosystème soutenant, favorisant le bien-être et aidant les personnes suppléantes à prévenir les désorganisations et le stress. Ce soutien permet à la personne suppléante de se concentrer sur la relation pédagogique plutôt que sur la gestion des imprévus. Par exemple, Maude souligne clairement l’importance d’une planification détaillée pour faciliter la gestion de la journée en suppléance. Elle trouve particulièrement utile que la planification inclue des horaires précis pour chaque période ainsi que des rappels sur les moments de transition comme le dîner. Savoir quoi faire deux minutes avant la cloche, comment accompagner les élèves à la cafétéria ou quels élèves surveiller en raison de comportements particuliers, lui permet d’être mieux préparée. Elle apprécie également les informations sur les élèves en qui l’on peut avoir confiance, ainsi que les indications sur les ressources disponibles, comme la possibilité de frapper à la porte d’une autre enseignante pour demander de l’aide. Elle insiste sur l’importance des précisions sur l’horaire pour gérer efficacement le temps, surtout à la fin de la journée, pour éviter les moments où les élèves peuvent se désorganiser. Selon elle, une planification aussi complète et bien structurée est un véritable atout pour une suppléance réussie. Un cartable de suppléance bien organisé, incluant des informations générales sur l’école, les procédures d’urgence et les protocoles spécifiques, est également un outil apprécié par certaines participantes. Elles apprécient aussi d’avoir l’opportunité d’enseigner réellement et de ne pas faire que de la surveillance

d'élèves. À ce sujet, comme le mentionnent Dufour et Portelance (2024), si les personnes étudiantes, comme dans notre recherche, n'apprécient pas d'être appelées à la dernière minute, l'absence de responsabilité dans la planification peut aussi les amener à ne pas se sentir comme de « vraies » enseignantes, nuisant ainsi à leur construction identitaire. Pour soutenir le *grit*, un écosystème soutenant doit trouver un juste équilibre entre soutien organisationnel, offrant suffisamment de structure pour réduire le stress, mais aussi des occasions d'investissement professionnel qui permettent aux suppléantes de se sentir pleinement investies dans leur rôle.

5.3 UN REGARD SUR LES OBSTACLES

En mettant l'accent sur ce qui fonctionne bien, l'enquête appréciative vise à susciter l'inspiration et à faire émerger une vision partagée d'un avenir souhaitable, tout en créant un climat positif et collaboratif dans lequel les participantes sont invitées à exprimer leurs succès et leurs aspirations (Jones et Masika, 2020). Cependant, bien que cette approche soit centrée sur le positif, il est essentiel d'intégrer également les aspects plus sombres de l'expérience, ce que certains auteurs appellent l'« intégration de l'ombre » dans l'enquête appréciative (Jones et Masika, 2020), pour assurer une compréhension plus complète et nuancée de la réalité vécue par les participantes. La prise en compte des expériences négatives permet d'obtenir une compréhension globale des situations : se limiter au positif pourrait entraîner une vision partielle, voire biaisée, de la réalité. Ensuite, l'identification des causes des difficultés vécues, par exemple le manque de formation en gestion de classe en suppléance lors de la FIE, est nécessaire pour proposer des solutions adaptées. De plus, autoriser l'expression des préoccupations contribue à renforcer la crédibilité et la plausibilité de la recherche ; une démarche qui ignoreraient les aspects négatifs pourrait être perçue comme déconnectée de la réalité des participantes.

5.3.1 Le manque de formation en gestion de classe dans un contexte de suppléance

Si certains cours universitaires abordent la gestion de classe, c'est généralement en supposant une présence continue de la personne enseignante auprès des mêmes élèves, comme c'est le cas en enseignement au préscolaire et au primaire (Vallerand, 2008). Or,

ce modèle ne correspond pas à la réalité de la suppléance, où les interventions doivent se faire auprès d'élèves avec qui aucun lien n'a encore été établi (Dufour et Portelance, 2024). Élodie est catégorique sur le sujet : « Non, il n'y a pas de cours qui parlent de la suppléance, personne ne parle de la suppléance. » Cet extrait met en lumière un angle mort dans la formation initiale : la gestion de classe est abordée en contexte régulier ou en stage, mais pas en contexte ponctuel comme celui de la suppléance. Cela crée un écart entre la formation reçue et la réalité du terrain. Déjà dans sa thèse, Pelletier (2013) mettait en évidence des lacunes significatives dans la FIE, notamment en ce qui concerne la préparation psychologique des futures personnes enseignantes face aux réalités de l'insertion professionnelle. Plus spécifiquement, la chercheuse soulignait les manques liés à la suppléance et à la gestion de classe dans ce contexte. Les personnes finissantes de son étude faisaient état d'un besoin d'outils pratiques, de connaissances ciblées sur la suppléance, ainsi que d'espaces de réflexion pour élaborer des stratégies d'intervention et de gestion adaptées à cette phase. Rappelons que la suppléance ne figure toujours pas dans les programmes de FIE. Les apprentissages réalisés en contexte de suppléance pourraient ainsi constituer un apport complémentaire à la formation. En effet, l'intégration de ces expériences vécues au programme universitaire permettrait aux personnes étudiantes de tirer des enseignements concrets de situations authentiques, tout en les confrontant directement aux défis rencontrés. Ces expériences pratiques pourraient être analysées dans un cadre universitaire et offrir des occasions précieuses pour le développement de stratégies d'intervention et de gestion adaptées aux exigences spécifiques de la suppléance. En conclusion de leur recherche, Dufour et Portelance (2024) soulignent que, pour répondre aux besoins concrets des personnes étudiantes, il serait pertinent d'intégrer de nombreux allers-retours systématiques entre la classe et l'université, autres que les stages. De tels ajustements nécessitent toutefois la collaboration active des milieux scolaires puisque les universités ne peuvent à elles seules traiter ce problème multifactoriel.

5.3.2 L'attribution des remplacements ponctuels en suppléance

Dans sa recherche, Désormeau (2009) explique que les personnes suppléantes au primaire vivaient encore, à cette époque, une frustration semblable à celle des années 1980 concernant l'attribution de la suppléance. Cette insatisfaction venait du fait que l'embauche

se faisait selon le bon vouloir de la personne qui gérait les remplacements. Pour espérer obtenir un contrat, il fallait accumuler un certain nombre d'heures de suppléance, mais ce nombre dépendait souvent de décisions arbitraires. Bien que, 45 ans plus tard, un système électronique plus impartial comme *Scolago* ait été mis en place pour attribuer les remplacements, certaines insatisfactions persistent chez les participantes rencontrées. Celles-ci soulignent que le processus demeure stressant et parfois injuste, notamment en raison de l'incertitude, des annulations de dernière minute et de la difficulté à planifier leur horaire de travail de manière stable. Il importe toutefois de noter que cette situation est alimentée par les conventions collectives, négociées à l'échelle nationale et locale, qui définissent les règles d'attribution de la suppléance de manière parfois incomplète ou divergente (FSE).

Les participantes de notre recherche apprécient particulièrement lorsque des enseignantes titulaires, satisfaites de leur travail, prennent l'initiative de leur écrire directement sur Messenger ou de faire une demande explicite à leur direction afin qu'elles reviennent les remplacer. De plus, lorsqu'elles sont appelées à retourner dans des écoles où elles ont déjà fait leurs preuves, les participantes ressentent un fort sentiment d'appartenance. Le fait de se savoir reconnues et appréciées par les élèves, les collègues ou la direction contribue à renforcer leur confiance et leur motivation. Certaines évoquent même un sentiment de fierté à l'idée d'être « la suppléante qu'on rappelle », ce qui valorise leur engagement et soutient leur persévérance dans un contexte parfois instable.

Pourtant, bien qu'il soit tentant de favoriser la suppléance des étudiantes dans des écoles où elles se sentent à l'aise et reconnues, cela risquerait de recréer les enjeux d'impartialité qui existaient auparavant, lorsque l'attribution des remplacements reposait davantage sur des préférences personnelles que sur un système équitable.

5.3.3 Les directives et attentes manquant de clarté

Il semble que les participantes apprécieraient que les enseignantes désignent clairement leurs attentes vis-à-vis des suppléantes. Par exemple, il pourrait être précisé si la suppléante doit laisser un compte-rendu de la journée, indiquer les élèves ayant eu des comportements perturbateurs ou encore relever les chaises à la fin de la journée. Cela permettrait d'éviter

l'ambiguïté, de mieux répondre aux attentes et de favoriser une communication professionnelle. Lorsque ces attentes sont explicites, les suppléantes peuvent agir avec plus de confiance et se sentir reconnues dans leur rôle. Catherine propose de laisser un espace pour les commentaires dans la planification laissée pour connaître les attentes de l'enseignante titulaire.

5.3.4 La négativité du discours

L'influence des discours des personnes enseignantes d'expérience et professeures d'université sur la perception de la suppléance par les étudiantes ne peut être négligée. En effet, la prédominance de représentations négatives véhiculées par ces figures d'autorité pourrait induire un biais de négativité chez les étudiantes suppléantes, influençant ainsi leur attitude et leur expérience de la suppléance. Ce phénomène s'inscrit dans le cadre de la transmission sociale des perceptions, où les attitudes et croyances des figures référentes contribuent à façonner les représentations et les attentes des individus (Bandura, 1986). Audrey confie recevoir difficilement les commentaires négatifs :

Ça m'est arrivé de dire à une enseignante : "Ah, il va falloir que je déplace notre rencontre d'équipe parce que j'ai de la suppléance". Puis, à chaque fois, c'est comme : "Ouh, pauvre toi". Il y a beaucoup de profs qui voient la suppléance comme étant un passage obligatoire, mais désagréable. Des fois, ça transparaît, puis c'est décourageant un peu. Je pense qu'il faudrait qu'on rende ça plus positif et qu'on fasse du renforcement positif face à la suppléance. (Audrey)

Si la suppléance est majoritairement décrite sous un angle défavorable, les étudiantes risquent de la percevoir comme une expérience éprouvante et difficile, ce qui peut affecter leur persévérance et leur bien-être (Tversky et Kahneman, 1981).

Enfin, cette influence sociale peut également renforcer un phénomène d'autoréalisation des prophéties (Arnaud et Mellet, 2019), où les attentes négatives considérées comme vraies finissent par façonner les comportements et les émotions des étudiantes, les amenant à vivre la suppléance de manière plus stressante ou moins enrichissante qu'elle ne l'aurait été si elles avaient adopté une perspective plus neutre ou positive dès le départ.

5.3.5 L’attribution de contrat avant la fin de la formation initiale

Dans un contexte de pénurie marqué par le manque de personnel enseignant qualifié (Homsy et al., 2019), la pression exercée sur les personnes étudiantes en enseignement pour combler les besoins en suppléance s’intensifie (Dufour et Portelance, 2024). Les participantes de notre recherche ont d’ailleurs été sollicitées dès la première année du baccalauréat. Ainsi, la suppléance s’impose progressivement comme une porte d’entrée dans la profession, vécue parallèlement à la formation initiale. Deux des participantes de notre recherche ont même obtenu des contrats à long terme au secondaire, et ce, alors qu’elles étaient inscrites au BEPEP et n’avaient pas encore complété leur formation. Si ces expériences peuvent être formatrices pour certaines, elles comportent aussi un risque non négligeable de découragement, particulièrement en raison de la charge de travail en fin d’année. Une participante évoque une situation où elle a dû reprendre une classe en français au secondaire en fin d’année qui n’avait eu que des surveillants après le départ de l’enseignant principal. Dans cette situation, elle a dû non seulement gérer la classe, mais aussi préparer du matériel pédagogique d’évaluation, ce qu’elle n’avait jamais fait auparavant. Lorsqu’on lui demande si une telle situation pourrait décourager une jeune étudiante et nuire à sa persévérance, elle répond : « Oui. Oui, vraiment. » Dans un contexte marqué par l’attrition en enseignement, il serait souhaitable que les étudiantes soient mieux accompagnées dans leur processus de décision. Des conseils avisés par une personne ressource avant l’acceptation de ce type de contrat contribueraient à préserver leur bien-être ainsi que leur motivation à long terme.

CHAPITRE 6 LA CONCLUSION ET LES SUGGESTIONS D'APPLICATION

Cette recherche découle d'une situation préoccupante au Québec : la pénurie d'enseignants. Nous avons observé que plusieurs personnes étudiantes commençaient à effectuer de la suppléance dans les écoles dès le début de leur FIE pour soutenir le système scolaire. Cette situation, combinée à un taux élevé d'abandons parmi les personnes enseignantes novices et aux risques de difficultés psychologiques auxquels elles sont confrontées, nous a poussé à explorer cette problématique. Dans le but de contrer le biais de négativité qui prédomine dans les médias concernant la profession, nous avons cherché à identifier les facteurs susceptibles de soutenir positivement ces personnes étudiantes durant leur expérience de suppléance. Malgré toutes les informations mises en évidence dans les écrits scientifiques, la persévérance et le bien-être des personnes suppléantes en début de formation restent un sujet très peu documenté. Pour ce faire, il nous a semblé pertinent d'effectuer une recherche qualitative avec six étudiantes du BEPEB qui ont fait de la suppléance dès le début de leur formation et qui, à la fin de leur formation initiale, se sentent passionnées et prêtes pour une longue carrière en enseignement. La présence de certains éléments novateurs de ce mémoire contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine et il est maintenant temps de faire le point sur ses contributions scientifiques et ses retombées pratiques.

6.1 L'APPORT SCIENTIFIQUE DU MEMOIRE

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité des recherches sur la persévérance et le bien-être des personnes enseignantes, tout en comblant une lacune importante : l'exploration de l'expérience vécue par les personnes étudiantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire qui effectuent de la suppléance dès le début de leur formation initiale en enseignement (FIE). Contrairement aux travaux antérieurs, centrés sur les stagiaires, les enseignantes novices ou celles à mi-carrière, cette étude se penche spécifiquement sur des personnes finissantes qui se définissent comme persévérandes et passionnées.

Adoptant une approche qualitative et interprétative, la recherche vise à comprendre en profondeur les expériences et les perceptions des participantes. Cette démarche s'appuie sur la psychologie positive et l'enquête appréciative, qui cherchent à contrer le biais de négativité souvent associé à la profession enseignante. Plutôt que de mettre l'accent sur les difficultés, elle met en valeur les forces, les ressources et les réussites, favorisant la confiance en soi et une meilleure préparation aux défis. Le cadre conceptuel mobilise la théorie du bien-être PERMA de Seligman (émotions positives, engagement, relations, sens, accomplissement) ainsi que le concept de grit de Duckworth (passion et persévérance à long terme).

L'étude contribue à enrichir la littérature en identifiant et en détaillant les facteurs personnels et contextuels qui soutiennent la persévérance et le bien-être de ces étudiantes.

Facteurs personnels

- Une persévérance ancrée dès l'enfance.
- Une passion profonde et souvent précoce pour l'enseignement, nourrie par le désir d'aider les enfants et de faire une différence.
- Le plaisir inconditionnel d'être avec les élèves et les relations positives qui en découlent, sources de bien-être.
- La capacité à se projeter dans une carrière stable et porteuse de sens, qui entretient la motivation à long terme.
- Des motivations claires à faire de la suppléance : contact direct avec la réalité du terrain, observation de pratiques variées, développement de stratégies concrètes.
- Un ensemble de qualités jugées essentielles : vivre le moment présent, adopter une vision positive, ne pas prendre les choses personnellement, demander de l'aide, s'adapter, sortir de sa zone de confort, analyser sa pratique, gérer ses émotions, rassurer les élèves, faire preuve de fermeté, être organisée et réduire la pression.
- Des émotions positives nourries par la suppléance : sentiment de compétence, fierté, valorisation, utilité, impression de grandir et confirmation du choix de carrière.

Facteurs contextuels

- Le soutien des proches (parents, partenaire, amis, collègues).
- L'encouragement des professeurs universitaires et des superviseurs de stage.
- L'accueil chaleureux et le soutien du personnel scolaire.
- Le sentiment de sécurité et d'appartenance généré par le fait de retourner suppléer dans les mêmes écoles.
- Des planifications claires et structurées laissées par les titulaires, réduisant le stress et facilitant la gestion de classe.
- Des relations positives avec les pairs, les collègues et l'équipe-école dans son ensemble.

Bien que centrée sur une perspective positive, l'étude ne passe pas sous silence les obstacles rencontrés : climat parfois inhospitalier dans les salles du personnel, négativité ambiante entourant la suppléance, lacunes de la formation universitaire concernant la suppléance et les élèves à besoins particuliers, pression du TECFÉE, anxiété liée au système d'attribution des remplacements, planifications incomplètes, tâches occupationnelles, défis liés à la gestion de classe, rôle parfois ambigu des techniciennes en éducation spécialisée (TES), et risques associés à l'attribution précoce de contrats.

En analysant la façon dont la suppléance peut devenir un levier pour développer la persévérance, cette recherche met en lumière des ajustements possibles afin que les milieux scolaires accompagnent et soutiennent mieux les nouvelles recrues, dans une optique de prévention de l'attrition. Elle souligne également le potentiel formateur de la suppléance lorsqu'elle est vécue dans un écosystème favorable. Enfin, elle propose des pistes pour adapter la formation initiale aux réalités du terrain, afin de mieux préparer les futures enseignantes, soutenir leur engagement durable et renforcer leur pouvoir d'agir à travers des stratégies et des qualités personnelles favorisant leur bien-être et leur persévérance.

6.2 LES RECOMMANDATIONS

Les résultats obtenus à travers l'analyse des données recueillies auprès des participantes offrent des perspectives précieuses, tant pour les milieux universitaires que scolaires, désireux de mieux comprendre la réalité des personnes étudiantes suppléantes. Les nouvelles connaissances présentées dans ce mémoire peuvent ainsi constituer une base pour l'élaboration de cours universitaires adaptés aux besoins spécifiques des étudiantes en suppléance, tout en servant de point de repère aux écoles qui souhaitent améliorer leurs dispositifs d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle. De plus, certaines recommandations s'adressent directement aux étudiantes elles-mêmes, afin de les soutenir dans le développement de leur bien-être, de leur persévérance et de leur pouvoir d'agir en contexte de suppléance.

En conclusion, ce sixième chapitre propose des pistes de réflexion sur les principaux constats du chapitre précédent. Toutefois, il importe de souligner que les contextes scolaires et universitaires demeurent variés, et que la mise en œuvre de ces recommandations peut se heurter à certaines limites. Certaines recommandations ne seront pas nécessairement applicables dans tous les milieux, en raison des réalités propres à chaque établissement. De plus, la responsabilité d'un accompagnement optimal repose sur plusieurs acteurs : universités, équipes-écoles et étudiantes elles-mêmes. C'est par la mise en commun des efforts de tous les acteurs que peuvent émerger des conditions réellement porteuses.

6.2.1 Les recommandations destinées aux milieux universitaires

Les résultats de cette recherche suggèrent plusieurs actions à envisager pour enrichir les programmes universitaires de formation à l'enseignement, afin de mieux soutenir les personnes étudiantes en contexte de suppléance.

- Intégrer du contenu sur la suppléance dans les cours de gestion de classe ;
- Ajouter un contenu ciblé sur les interventions auprès d'élèves à besoins particuliers dans un contexte de suppléance ;

- Créer des espaces de discussion sécuritaires et réflexifs pour partager les expériences vécues en suppléance ;
- Offrir un accompagnement personnalisé avec une personne-ressource, comme un superviseur de stage, avant l'acceptation d'une suppléance longue ou d'un contrat ;
- Encourager des pratiques de retour réflexif, axées sur les réussites vécues sur le terrain, dans un contexte de séminaire par exemple ;
- Intégrer de façon transversale des approches issues de la psychologie positive (forces de caractère, gratitude, résilience, apprentissage des compétences socioémotionnelles) pour nourrir la persévérance à long terme ;
- Former les personnes étudiantes aux codes professionnels du milieu (attentes, posture, éthique en contexte de suppléance) en repensant la place du cours sur l'insertion professionnelle afin qu'il soit offert plus tôt dans le parcours.

6.2.2 Les recommandations destinées aux milieux scolaires

Pour les écoles qui accueillent des personnes étudiantes suppléantes, les résultats de cette recherche suggèrent plusieurs gestes simples pouvant contribuer significativement à leur bien-être et à leur persévérance :

- Désigner une personne-ressource (enseignante, TES, direction) pour l'accueillir ;
- Offrir un bref survol des lieux et du fonctionnement de l'école (cloches, toilettes, salle du personnel, etc.) ;
- Présenter les collègues à proximité, s'il y a lieu ;
- Incrire clairement les heures de récréation, les surveillances et les routines spécifiques à la classe ;
- Identifier les élèves à surveiller ou pouvant offrir de l'aide ;
- Identifier de manière explicite les attentes à l'égard de la suppléante (laisser un compte-rendu de la journée, indiquer les élèves qui ont eu un comportement dérangeant, relever les chaises en fin de journée, etc.) ;
- Préparer le matériel à utiliser et s'assurer de l'accessibilité (codes, clés, manuels numériques, etc.) ;
- Remercier la personne suppléante en fin de journée ;

- Souligner que sa présence est appréciée et qu'elle est bienvenue dans l'équipe ;
- Inviter la personne suppléante à dîner avec l'équipe enseignante, afin de renforcer le sentiment d'appartenance ;
- Encourager les enseignants à offrir un retour positif, même bref, sur la suppléance.
- Informer clairement les personnes étudiantes sur le fonctionnement des plateformes d'embauche, d'attribution des suppléances et des attentes professionnelles implicites ;
- Encadrer de manière plus rigoureuse l'accès aux contrats en milieu scolaire pour les personnes étudiantes encore en formation en limitant la durée des contrats et en imposant la présence d'un mentor attribué pour soutenir la personne suppléante ;

6.2.3 Les recommandations destinées aux personnes étudiantes suppléantes

Pour les personnes étudiantes qui effectuent de la suppléance, les résultats de cette recherche mettent en lumière plusieurs actions simples pouvant contribuer à soutenir leur bien-être et leur persévérance :

- Se présenter à la direction, à la secrétaire et aux collègues dès leur arrivée à l'école ;
- Ne pas hésiter à solliciter les ressources disponibles de l'école comme la TES ou les collègues ;
- Partager les défis et les réussites avec les pairs de l'université ;
- Prendre le temps de nommer un élément positif à la fin de la journée ;
- Établir une routine personnelle pour décrocher après la journée de suppléance (méditation, sport, sieste, etc.) ;
- Développer une mentalité de croissance en se rappelant que chaque expérience de suppléance est une occasion de grandir ;
- Se projeter positivement dans sa future classe et dans sa carrière en regardant au-delà de l'expérience de la journée ;
- Diminuer la pression de performance ;
- Développer des stratégies d'autorégulation émotionnelle ;
- Faire preuve de flexibilité et développer sa capacité d'adaptation ;

- Identifier et mobiliser ses forces de caractère et ses qualités personnelles.

6.3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les résultats présentés doivent être interprétés avec prudence, en tenant compte du contexte spécifique dans lequel ils ont été recueillis. Bien que de nombreuses recherches aient abordé le bien-être ou la persévérance des personnes enseignantes de manière générale, notre étude se distingue en explorant l’expérience particulière des personnes étudiantes suppléantes en formation initiale, sous l’angle de l’enquête appréciative et de la psychologie positive.

Malgré la rigueur avec laquelle nous avons mené cette recherche, il convient de souligner certaines limites. D’une part, la recherche qualitative d’un mémoire n’autorise pas un nombre élevé de participants. L’interprétation des données repose donc sur un échantillon de six étudiantes, ce qui empêche toute généralisation. Cependant, nous croyons que les résultats obtenus possèdent un caractère transférable, pouvant être appliqués à d’autres contextes ou à d’autres ordres d’enseignement.

De plus, la qualité des entretiens individuels, qui ont constitué une méthode clé de collecte de données, dépend largement de la relation établie entre la chercheuse et les participantes. Les caractéristiques, attitudes, habiletés et compétences de la chercheuse peuvent influencer de manière significative le déroulement de la collecte de données (Savoie-Zajc, 2009). À cela s’ajoute le fait que les biais liés à la désirabilité sociale (Fraenkel et Wallen, 2009) peuvent affecter la qualité des échanges et par conséquent, la fiabilité des données recueillies.

Enfin, concernant notre cadre d’analyse, bien que celui-ci soit adapté, il aurait pu être davantage enrichi. Le monde de l’éducation regorge de concepts similaires, et d’autres notions comme l’agentivité, l’agir compétent, la motivation, le capital psychologique et les forces de caractère, en lien avec le sens du métier en contexte de suppléance, auraient pu apporter une dimension supplémentaire à notre réflexion. De plus, l’étude ne prend pas en compte toutes les variables potentiellement influentes sur le bien-être des étudiantes. Néanmoins, elle contribue à la compréhension des liens entre le *grit* et le bien-être du

modèle PERMA en ce qui concerne la persévérance et le bien-être des personnes étudiantes suppléantes.

6.4 LES AVENUES DE RECHERCHE

Afin de faire progresser les connaissances sur la persévérance et le bien-être des personnes étudiantes suppléantes, plusieurs pistes de recherche future mériteraient d'être explorées. D'abord, il serait pertinent d'étudier les attentes des différents acteurs du milieu scolaire (titulaires remplacés, TES, directions et même élèves) envers les personnes suppléantes, afin de mieux comprendre ce qui est attendu et la perception de leur rôle. Par ailleurs, une étude longitudinale suivant un groupe de personnes étudiantes en enseignement qui font de la suppléance tout au long de leur formation permettrait de documenter l'évolution de leur bien-être, de leur sentiment de compétence et de leur passion, ainsi que le rôle que jouent leurs forces de caractère pour faire face aux difficultés rencontrées. Il serait également intéressant d'examiner l'effet de la reconnaissance, du feedback positif et du soutien des équipes-écoles sur la motivation et l'engagement des personnes suppléantes. D'autres recherches pourraient se pencher sur les stratégies favorisant la résilience et l'autocompassation chez les personnes étudiantes en difficulté, notamment à travers la promotion d'un état d'esprit de développement. Une recherche semblable pourrait explorer d'autres réalités ou contextes, comme la suppléance en enseignement secondaire. Enfin, la collecte de récits d'expériences marquantes vécues en suppléance pourrait contribuer à une meilleure compréhension du rôle du sens (*meaning*) dans la persévérance.

Cette posture méthodologique, axée sur les capacités, les émotions positives et les relations positives, a permis de faire ressortir des leviers concrets d'action, tant pour les universités, les milieux scolaires, que pour les personnes suppléantes. Elle met également en lumière un enjeu émergent en sciences de l'éducation : la reconnaissance de la suppléance comme expérience de formation en soi.

Finalement, cette recherche met en évidence l'urgence de repenser la place de la suppléance dans la formation initiale, dans un contexte où les personnes étudiantes sont de plus en plus sollicitées pour répondre aux besoins liés à la pénurie de personnel enseignant. Lorsqu'elle est bien encadrée, la suppléance peut constituer une expérience formatrice et

épanouissante, favorisant la passion, le sentiment de compétence, la résilience professionnelle ainsi que le développement d'une identité professionnelle positive. Afin de permettre aux futures personnes enseignantes de traverser ces expériences exigeantes avec confiance et de renforcer leur engagement durable envers la profession, un soutien approprié s'avère nécessaire. Ce soutien requiert la mobilisation concertée de plusieurs acteurs, notamment le ministère de l'Éducation, les universités, les centres de services scolaires, les directions, le personnel enseignant et les personnes étudiantes elles-mêmes, afin de créer des conditions propices à la persévérance et au bien-être de la relève en enseignement.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Al Alam, J. (2022). *Dimensions favorisant le bien-être, la résilience et la spiritualité chez des directions d'école de langue française en Ontario et au Liban au regard de la psychologie positive* [thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa]. uO Research. <https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/62f016fd-42e1-4dcf-90da-45983da53ad0/content>
- Anaut, M. (2002). Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions*, 77(1), 101-118. <https://doi.org/10.3917/cnx.077.0101>
- Anaut, M. (2020). L'approche de la résilience : un carrefour épistémologique ? Dans J. Jung (dir.), *Psychopathologie et psychologie clinique* (p. 335-345). Dunod.
- Arnaud, B. et Mellet, É. (2019). La boîte à outils de la psychologie positive au travail. Dunod.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/3758/1/000648954.pdf>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41(1), 60-73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bélair, L. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Comparative and International Education*, 36(2), 33-50. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v36i2.9096>

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

Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173/1/030354418.pdf>

Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 191-210). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.13>

Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021). Les points de vue sur les stages. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui : du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 85-116). Les Presses de l'Université de Montréal.

Boulay, M.-F., Hamel, C., Pomerleau, G. et Carrier-Fraser, M. (2023). Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices : tensions vécues et besoins d'accompagnement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 64-66. <https://doi.org/10.7202/1101217ar>

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>

Cabinet du ministre de l'Éducation. (2024, 28 mai). *Troisième édition de la Journée de valorisation du personnel scolaire : le ministre de l'Éducation souligne l'importance du rôle de chacun* [communiqué]. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/troisieme-edition-de-la-journee-de-valorisation-du-personnel-scolaire-le-ministre-de-leducation-souligne-limportance-du-role-de-chacun-56138>

Carpentier, G. (2020). De la cohérence entre besoins ressentis et soutien perçu chez des enseignants débutants. *Formation et profession*, 28(2), 117-119. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a203>

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>

Carver, C. S. et Scheier, M. F. (2001). *Optimism, pessimism, and self-regulation*. Dans E. C. Chang (dir.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (p. 31-55). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-002>

Charest, S. et Hamel, C. (2020). L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité. *Formation et profession*, 28(1), 94-109. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.512>

Cooperrider, D. et Whitney, D. (2005). *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*. Dans P. Holman et T. Devane (dir.), *The change handbook: The definitive resource on today's best methods for engaging whole systems* (p.87-94). Berrett-Koehler.

Cooperrider, D., Whitney, D. et Pagès, J. (2019). *L'Appreciative Inquiry: une révolution positive*. InterÉditions.

Conseil supérieur de l'éducation. (2023). Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023. Gouvernement du Québec <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignante.pdf>

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. Papyrus. <https://umontreal.scholaris.ca/items/31f152d7-a0ca-415a-8197-d5712be6620f>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles* [thèse de doctorat inédite, Université de Mons]. ORBi. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/10208/1/THESE-De_Stercke-2014.pdf

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation*, Article e-294, 137-148.

- Derradji, F., Tardif, M. et Borges, C. (2021). Les domaines théoriques de la formation. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd’hui : du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 67-84). Les Presses de l’Université de Montréal.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J’ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Presses de l’Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Habak, A. et Martineau, S. (2019). Analyser l’expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation*, (54). <https://doi.org/10.4000/edso.8390>
- Desmeules, A. (2016). *Différences sur le plan de la motivation au travail, de la capacité de résilience et du sentiment d’efficacité personnelle en classe et à l’école des enseignants débutants selon leur participation à des programmes d’insertion professionnelle offerts dans leurs commissions scolaires d’attaché* [mémoire de maîtrise inédit, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/37925f72-d295-412c-b0c1-c5e9f093e471/content>
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Désormeau, C. (2009). *Le vécu des suppléants occasionnels en enseignement primaire au Québec* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1669/1/030107075.pdf>
- Dion-Viens, D. (2021, 1^{er} novembre). Pénurie d’enseignants : 40 % des aspirants profs abandonnent durant leurs études. *Journal de Québec, Éducation*. <https://www.journaldequebec.com/2021/11/01/2-aspirants-profs-sur-5-abandonnent>
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d’engagement professionnel chez des enseignantes du primaire* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l’Université du Québec en Outaouais.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L’engagement professionnel d’enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitative*, 25(2), 69-95. <https://doi.org/10.7202/1085413ar>
- Duckworth, A. L. (2016). L’art de la niaque : comment la passion et la persévérance forgent les destins (traduit par M. Boudewyn). J-C Lattes.

- Duckworth, A. L. (2020, 31 juillet). *What is the difference between resilience and grit?* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=05XmoKKrj4M>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. et Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L. et Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E. et Kirby, T. A. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay of gratification task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(7), 843-855. <https://doi.org/10.1177/0146167213482589>
- Dufour, F. et Portelance, L. (2024). La suppléance, un outil d'émancipation qui prépare à l'insertion professionnelle en enseignement. *Education & Formation*, Article e-320, 15-26.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (27), 293-310. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-Complet.pdf#page=295>
- Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. et Vivegnis, I. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, M.-È. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/947/1/Marie-Eve_Dumais_mai2013.pdf
- Dumoulin, M.-J. et Gagnon, M. L. (2010). La suppléance : un métier qui s'apprend Réflexions sur l'expérience de la suppléance. *Récit de suppléance*, 1-16. [https://cnipe.ca/files/Ressources%20\(pdf...\)/Ressources%20enseignants%20d%C3%A9butants/pdf_suppléance_MLG-2.pdf?_t=1684952811](https://cnipe.ca/files/Ressources%20(pdf...)/Ressources%20enseignants%20d%C3%A9butants/pdf_suppléance_MLG-2.pdf?_t=1684952811)
- Dweck, C. S. (2010). *Changer d'état d'esprit : une nouvelle psychologie de la réussite*. Mardaga.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (s. d.). *Insertion professionnelle*. <https://fse.lacsq.org/relations-du-travail/insertion-professionnelle/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (s. d.). *Convention collective*. <https://fse.lacsq.org/relations-du-travail/convention-collective/>

Fernet, C., Austin, S. et Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work and Stress*, 26(3), 213-229. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (4^e éd.). Chenelière Éducation.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2009). 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). Presses de l'Université Laval.

Fraenkel, J. R. et Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education?* (7^e éd.). McGraw-Hill Ryerson.

Fredrickson, B. L. et Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.

Gable, S. et Haidt, J. D. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>

Gable, S. et Haidt, J. D. (2011). Qu'est-ce que la psychologie positive (et pourquoi) ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 29-40). De Boeck.

Gagné, A., Collard-Fortin, U., Cody, N. et Coulombe, S. (2022). Organiser l'accompagnement autour de la relève en enseignement. *Formation et profession*, 30(3), 1-6. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a267>

Gagnon, B. (2020). *Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bien-être en contexte de changement* [essai doctoral inédit, Université de Sherbrooke]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16932/Gagnon_Brigitte_DEd_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Gaudet, S., Robert, D. et Lavoie, K. (2018). L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Gauthier, C., Mellouki, M. H. et Turcotte, S. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44361>

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. <https://doi.org/10.7202/018997ar>

Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérand du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/1/030880320.pdf>

Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 4(39), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2267/1883>

Goyette, N. (2018a). 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. V. Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 111-126). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2868gs.11>

Goyette, N. (2018b). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), 107-123. <https://doi.org/10.20360/langandlit29384>

Goyette, N. (2023a). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psycho-pédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>

Goyette, N. (2023b, 27 avril). L'ordre professionnel peut-il réellement empêcher les situations de violence dans nos écoles ? *Le Journal de Montréal*, Opinions. https://www.journaldemontreal.com/2023/04/29/lordre-professionnel-peut-il-reellement-empecher-les-situations-de-violence-dans-nos-ecoles?fbclid=IwAR1IDdhBq_6oZcWE0NfxiOy_TasmNCt2z5vORKzCdOiZJO8XnnxEbfBmEY

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>

Goyette, N. et Sirois, G. (2020, 29 septembre). *Pénurie d'enseignants d'un océan à l'autre. Quels effets sur leur bien-être et sur celui de leurs élèves ?* Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/penurie-denseignants-dun-ocean-a-lautre/?lang=fr>

Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J. et Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et M. Stéphane (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoir et déceptions* (p. 115-141). Presses de l'Université du Québec.

Goyette, N. (2025). *S'épanouir en milieu éducatif : avec la psychopédagogie du bien-être*. Septembre éditeur.

Grenier, J., Beaudoin, C., Leroux, M., Rivard, M.-C. et Turcotte, S. (2014). Perception des facteurs de risque et de protection liés à l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 93-114). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.8>

Harnois, V., Sirois, G. et Morneau-Guérin, F. (2021, 25 octobre). *Pénurie enseignante au Québec : un portrait de l'offre et de la demande* [communication écrite]. 8^e Colloque annuel pour la promotion de la recherche étudiante (CAPREC) du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, QC, Canada. <https://r-libre.teluq.ca/2406/1/Offre%20et%20demande%20enseignante-Harnois%2C%20Sirois%2C%20Morneau-Gue%CC%81rin%2C%202021-version%20diffusion.pdf>

Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Prioriser l'essentiel : qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'état doit prioriser l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>

Houlfort, N., Vallerand, R. J. et Martin-Krumm, C. (2016). La passion envers le travail : un outil positif pour les leaders. Dans L. Bernaud, P. Desrumaux et D. Guédon (dir.), *La bientraitance professionnelle : modèles, outils et dispositifs* (p. 85-101). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.berna.2016.01.0085>

Jones, J. et Masika, R. (2020). Appreciative inquiry as a developmental research approach for higher education pedagogy: Space for the shadow. *Higher Education Research and Development*, 40(2), 279-292. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1750571>

Kamanzi, P., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>

Karsenti, T., Collin, S., Tardif, M., Borges, C., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Lepage, M., Martineau, S., Pellerin, G., CNIPE et CPIQ. (2018). *Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux défavorisés. Rapport scientifique intégral* (2014-RP-179421). Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/prs2013-2015_rapport_t.karsenti_retenzione-enseignants-milieu-defavorise.pdf

Karsenti, T., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (2012-RP-147333). Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), Gouvernement du Québec.

https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf

Lamboy, B., Shankland, R., Williamson, M.-O. et Gueguen, C. (2021). *Les compétences psychosociales: manuel de développement*. De Boeck Supérieur.

Langevin, R. et Laurent, A. (2021). Développer les compétences émotionnelles des futurs enseignants en stage et diminuer leur stress perçu grâce à un programme d'intervention : une étude exploratoire. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 56-83. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1258>

Lebel, A. (2018, 27 août). Des enseignants remplaçants recrutés en première année d'université. *Radio-Canada, Éducation*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1120348/penurie-enseignants-replacements-suppléance>

Lebel, C., Bélair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches & éducations*, (7), 55-68. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>

Leduc, L. (2023, 27 avril). Un personnel à bout de souffle. *La Presse, Éducation*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-04-27/cole-du-quebec/un-personnel-a-bout-de-souffle.php?fbclid=IwAR0Oq_C-Sdw4qXVGYtLMMNy20w4B_V0ELE-ux-Gg7VNHxUuNZjt4CGNNepg

Lee, T. H. et Duckworth, A. L. (2018). Organizational Grit. *Harvard Business Review Digital Article, Article* R1805G-PDF-ENG. <https://hbsp.harvard.edu/product/R1805G-PDF-ENG>

Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>

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. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>

Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu scolaire et du milieu universitaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante. Vers une alternance intégrative ? Presses de l'Université du Québec.

Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). La résilience d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés : la voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité. *International Review of Education*, 60(5), 703-729. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9432-2>

Lessard, C. et Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, 29(1), 200-227. <https://doi.org/10.7202/1079573ar>

Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*. [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25995/Mamprin_Caterina_2021_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93(1), 103-133. <https://doi.org/10.3917/cips.093.0103>.

Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., Peterson, C. et Famose, J.-P. (2003). Explanatory style and resilience after sports failure. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1685-1695. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00390-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00390-2)

Martin-Krumm, C., Tarquinio, C., Shaar, M.-J. et Montfort, F. (2013). *Psychologie positive en environnement professionnel*. De Boeck.

Martineau, S. et Goyette, N. (2021). Temporalité de la formation des enseignantes du préscolaire et primaire au Québec : analyse d'un dispositif de formation à l'identité professionnelle. Dans P. Maubant (dir.), *L'archipel des temps de la formation : esquisse d'une ingénierie de l'alternance* (p. 81-109). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mauba.2021.01.0081>

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>

Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>

Martineau, S., Mukamurera, J. et Portelance, L. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.

Miglianico, M. et Dubreuil, P. (2020). L'approche appréciative en éducation : un nouveau paradigme de changement. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions* (p. 25-41). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation. (2022). *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner les élèves, 2022-2026*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/strategie-valoriser-personnel-22-26.pdf>

Moë, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 59, 431-437. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.017>

Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2), 114-121.

Monfette, O. (2018). *Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12132/1/D3510.pdf>

Monfette, O. (2021). Comment la situation de handicap a teinté le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement. *Formation et profession*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.534>

Monfette, O. (2022). Vers une meilleure compréhension des stratégies mobilisées pour surmonter des difficultés rencontrées en stage. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 13(2), 8-18.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-335). Éditions du CRP.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 9-34). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1fl182z.4>

Mukamurera, J. (2021). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1), 64-79. <https://doi.org/10.7202/1080484ar>

- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, (74), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035-1070.
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023a). Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 4-5. <https://doi.org/10.7202/1101204ar>
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023b). Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) : au sujet de la pénurie actuelle de personnel enseignant. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 18-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1101207ar>
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, 1-17. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/16744218/une-problematique-des-debuts-de-la-carriere-en-enseignement>
- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (2022, 19 septembre). *Rétention du futur personnel enseignant. Nécessité d'un accompagnement branché sur les réalités scolaires*. Le Réseau ÉdCan. https://www.edcan.ca/articles/retention-du-futur-personnel-enseignant/?lang=fr&utm_source=comm-edcan&utm_medium=email&utm_campaign=fall-2022&utm_content=authors
- Paillé, P. (1991, 20-24 mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration* [communication orale]. 59^e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Université de Sherbrooke, QC, Canada.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Papi, C. et Thériault, D. (2020, novembre). *Indicateurs de cheminement universitaire : contexte et données sociodémographiques prédictives de la persévérance et l'abandon* [symposium]. AUPTIC2020, Louvain la Neuve, Belgique. <https://r-libre.teluq.ca/2122/>
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A. et Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, Article 104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>

- Park, N., Peterson, C. et Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5872/1/D2551.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association.
- Pilon-Larose, H. (2023, 16 novembre). Les élèves en difficulté écopent. *La Presse*, Éducation. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-11-16/penurie-d-enseignants/les-eleves-en-difficulte-ecopent.php>
- Robertson-Kraft, C. et Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*, 116(3).
- 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. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Rondeau, K., Grégoire, S., Morin, L. et Hontoy, L.-M. (2019). L'approche d'acceptation et d'engagement quels bénéfices les étudiants universitaires en retirent-ils ? *Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 88-116.
- Roness, D. et Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Rozin, P. et Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296-320. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_2
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.6>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 122-151). Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives en sciences humaines et sociales : Les questions de l'heure*, Hors série 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). ERPI.
- Seligman, M. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development and death. Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shankland, R. (2019). *La psychologie positive* (3^e éd.). Dunod.
- Shankland, R. et Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Sirois, G., Bergeron, R. et Niyubahwe, A. (2020). *Rapport préliminaire. Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants* (rapport d'étape). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants (GRAVE). https://r-libre.teluq.ca/2133/1/GRAVE_Rapport-preliminaire-sondage_Aut2020.pdf
- Sirois, G., Dembele, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Sirois, G. et Dembele, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant : ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 12-17. <https://doi.org/10.7202/1101206ar>

Sirois, G. et Niyubahwe, A. (2022, 19 avril). Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles : au-delà des inquiétudes, quelles solutions ? *The Conversation*. <https://theconversation.com/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-au-dela-des-inquietudes-queelles-solutions-172591>

Sirois, G., Semevo, K. S. et Dembélé, M. (2022, 5-6 mai). *Pénuries d'enseignants et de suppléants : un état des lieux dans 37 centres de services scolaires du Québec* [communication écrite]. 9^e Colloque international en éducation, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Palais des congrès de Montréal, QC, Canada. https://r-libre.teluq.ca/2677/1/Sirois_Semevo%26Demb%C3%A9l%C3%A9_symposium%20p%C3%A9nurie_v2.pdf

Soarès, A. (1997). *Stratégies de résistance et travail des femmes*. L'Harmattan.

Southwick, D. A., Tsay, C.-J. et Duckworth, A. L. (2019). Grit at work. *Research in Organizational Behavior*, 39, Article 100126. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2020.100126>

Stoloff, S. et Auclair, É. (2023). L'utilisation de l'approche par enquête appréciative pour contribuer aux changements positifs de la profession enseignante : connaître et considérer les besoins des enseignants en éducation physique et à la santé. *Formation et profession*, 31(2), 1-20. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.782>

Tardif, M., Jeanson, C. et Borges, C. (2021). Les nouveaux enseignants face à leur formation initiale. Dans M. Tardif, C. l. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui : du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, M., Lakhal, S., Sirois, G., Voyer, B., Mukamurera, J., Morales-Perlaza, A., Dembélé, M., Wentzel, B. et Borges, C. (2025). *Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). <https://doi.org/10.60918/1622>

Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? De Boeck Supérieur.

Thérriault, O. (2023, 12 juin). N'importe qui peut enseigner à Rimouski et dans La Mitis. *Journal Le Soir*, Éducation. <https://journallesoir.ca/2023/06/12/nimporte-qui-peut-enseigner-a-rimouski-et-dans-la-mitis/>

Trussler, M. et Soroka, S. (2014). Consumer demand for cynical and negative news frames. *The International Journal of Press/Politics*, 19(3), 360-379. <https://doi.org/10.1177/1940161214524832>

Tversky, A. et Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2006). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1820/>

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagne, M. et Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777600.001.0001>

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.

Wentzel, B., Sirois, G., Mukamurera, J., Lakhal, S., Dembélé, M., Tardif, M., Borges, C., Morales-Perlaza, A. et Voyer, B. (2023). Choisir de se former à l'enseignement au Québec : profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.es. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 47-50. <https://doi.org/10.7202/1101213ar>

ANNEXE A QUESTIONNAIRE DE PRÉSÉLECTION DES PARTICIPANTS

Facteurs personnels et contextuels de persévérance des étudiants suppléants du préscolaire primaire en contexte de pénurie

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ÉLECTRONIQUE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS INTÉRESSÉS À PARTICIPER À LA RECHERCHE

Ce formulaire d'information et de consentement a été approuvé le 11 septembre 2023 par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR).
No de référence : (2024 - 303)

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé : facteurs personnels et contextuels de persévérance des étudiants suppléants du préscolaire primaire en contexte de pénurie.

Avant de donner votre consentement pour participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. De plus, nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet de recherche et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

1. Présentation des chercheurs

Chercheuse : Geneviève Turcotte, candidate à la maîtrise en éducation, UQAR,
genevieve.turcotte@uqar.ca

Directrice de recherche : Nathalie Gagnon, directrice de recherche et professeure à l'unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski, UQAR,
nathalie_gagnon@uqar.ca

2. Financement

Ce projet n'est pas financé.

3. Description du projet et des objectifs

Notre objectif est d'explorer le degré de passion et de persévérance perçu par les étudiants finissants au préscolaire primaire en contexte de pénurie.

En d'autres mots, cette recherche s'intéresse aux étudiants qui sont dans leur 4e année du baccalauréat, qui ont fait de la suppléance durant la formation initiale de façon hebdomadaire et qui se considèrent persévérand et toujours passionnés malgré les défis rencontrés durant la formation initiale.

4. Déroulement

Pour participer à la présente étude, vous devez répondre à ce questionnaire en ligne qui comprend 9 questions. Ce questionnaire de pré-sélection permettra à la chercheuse de sélectionner par la suite de 5 à 8 étudiants suppléants pour un entretien individuel de 60 minutes.

5. Risques et bénéfices

Répondre à ce questionnaire n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible, hors d'avoir consacrer le temps nécessaire estimé à 5 minutes pour répondre à ce questionnaire.

Les résultats obtenus pourraient contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation. Votre contribution pourrait permettre d'apporter un éclairage nouveau sur les facteurs personnels et contextuels des étudiants suppléants qui persévérent malgré tous les défis rencontrés durant leur formation universitaire.

6. Confidentialité, diffusion et conservation

Toutes les informations recueillies dans ce questionnaire seront confidentielles. Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements que vous aurez fournis :

Ce questionnaire vous est soumis par l'intermédiaire d'un outil de sondage en ligne. Veuillez noter que l'accès aux données est assujetti aux lois d'accès à l'information de ce pays. Une copie des données sera conservée sur les serveurs de cette entreprise dont les garanties de confidentialité sont expliquées à l'adresse internet suivante : Politique de confidentialité (limesurvey.org)

Seules les personnes responsables de ce projet, Madame Turcotte et Madame Gagnon, auront accès à ce questionnaire qui sera protégé par un mot de passe détenu uniquement par la chercheure et sa directrice.

Une dernière question vous sera posée à la fin du questionnaire afin de savoir si vous désirez participer à un entretien individuel. Cette procédure est entièrement indépendante de ce questionnaire.

Aucun document permettant de vous identifier n'apparaîtra lors de la diffusion des résultats de la recherche. Nous assurons également la préservation de l'anonymat et de la confidentialité des données auprès des directions d'école et des centres de services scolaires.

7. Compensation

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

8. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Votre participation à ce projet est volontaire.

Vous êtes donc libre de mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans devoir justifier votre décision.

9. Engagement du chercheur responsable et personnes ressources

La chercheuse responsable de ce projet de recherche s'engage, avec la directrice de maîtrise, à respecter ce qui a été convenu au formulaire de consentement. De plus, si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet aux coordonnées suivantes : genevieve.turcotte@uqar.ca

10. Remerciement

Je tiens à vous remercier, votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche. Merci pour le temps et l'attention que vous y consacrez, c'est grandement apprécié.

J'ai lu et j'accepte de participer.

Nom et prénom

Date

Lieu

Êtes-vous présentement un étudiant de 4e année (90 crédits complétés) en éducation préscolaire et enseignement primaire ?

Avec quelle université effectuez-vous votre 4e stage ?

Cochez tout ce qui s'applique.

Université Laval

Université McGill

Université de Montréal

Université de Concordia

Université de Sherbrooke

UQAR

UQAM

UQO

UQTR

UQAC

UQAT

J'étudie à l'extérieur du Québec.

Dans quel groupe d'âge vous situez-vous ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

20-24 ans

25-29 ans

30-34 ans

35-39ans

40 et +

Sans réponse

À quel moment avez-vous fait de la suppléance ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Avant le début de ma formation

Dès le début de ma formation

Après mon premier stage

Après mon deuxième stage

Après mon troisième stage

Après mon quatrième stage

Sans réponse

À quelle fréquence avez-vous fait de la suppléance durant votre formation ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

En général, une fois par semaine

Plusieurs fois par semaine

En général, une fois par mois

Plusieurs fois par mois

Sans réponse

Sur une échelle de 1 à 5, où 1 indique "Pas du tout d'accord" et 5 indique "Entièrement d'accord", dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants ?

Je suis optimiste face à mon entrée dans la profession ?

1 2 3 4 5 Sans réponse

Je suis passionné par l'enseignement.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Je suis certain de poursuivre ma carrière en enseignement à la suite de l'obtention de mon diplôme.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Je me considère persévérand dans ma vie et dans ma formation initiale en enseignement.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Les nouvelles idées et les nouveaux projets me distraient parfois des précédentes.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Les revers ne me découragent pas. Je n'abandonne pas facilement.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Je me fixe souvent un objectif, mais je choisis plus tard d'en poursuivre un autre sans avoir terminé le premier.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Je suis un travailleur acharné.

1 2 3 4 5 Sans réponse

J'ai de la difficulté à rester concentré sur des projets qui prennent plus de quelques mois à compléter.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Je termine ce que je commence.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Mes intérêts changent d'année en année.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Je suis diligent. Je n'abandonne jamais.

1 2 3 4 5 Sans réponse

J'ai tendance à être obsédé par une certaine idée ou un certain projet pendant une courte période, mais je perds souvent ensuite tout intérêt.

1 2 3 4 5 Sans réponse

J'ai tendance à surmonter des revers pour relever des défis importants.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Si nous avions besoin de votre expérience pour la suite de cette recherche, accepteriez-vous de poursuivre avec nous ?

Votre participation consisterait à un entretien individuel en visioconférence d'une durée de 60 minutes.

Cochez tout ce qui s'applique.

Oui

Non

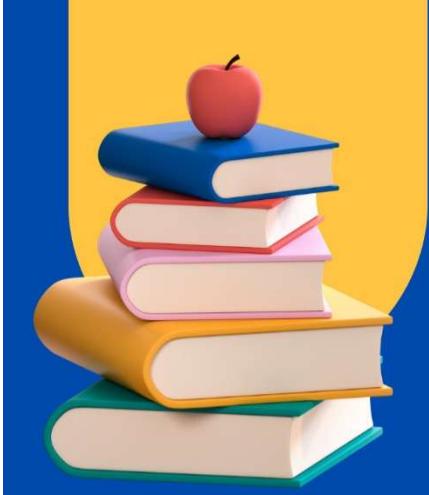
Il me faudrait plus d'informations pour répondre.

Si vous avez répondu oui ou si vous avez besoin de plus d'informations, à quelle adresse courriel puis-je communiquer avec vous ?

Je vous remercie grandement pour votre participation à ce questionnaire.

Adresse courriel :

ANNEXE B LETTRE DE RECRUTEMENT



ÉTUDIANTS FINISSANTS RECHERCHÉS

- VOUS ÊTES EN VOIE DE TERMINER VOTRE FORMATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS UNE UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN 2023-2024?
- VOUS AVEZ EFFECTUÉ DES REMPLACEMENTS RÉGULIÈREMENT DURANT VOTRE FORMATION INITIALE?
- VOUS VOUS CONSIDÉREZ COMME PASSIONNÉ PAR L'ENSEIGNEMENT ET PERSÉVÉRANT?

POUR FAIRE PART DE VOTRE INTÉRÊT À PARTICIPER À CETTE ÉTUDE, POUR ACCÉDER AU QUESTIONNAIRE OU POUR OBTENIR DES INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES SUR LE PROJET, Veuillez contacter GENEVIÈVE TURCOTTE, ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE À LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI:

genevieve.turcotte@uqar.ca

FACTEURS PERSONNELS ET CONTEXTUELS DE PERSÉVÉRANCE DES ÉTUDIANTS SUPPLÉANTS DU PRÉSCOLAIRE PRIMAIRE EN CONTEXTE DE PÉNURIE

CE PROJET A ÉTÉ APPROUVÉ LE 11 SEPTEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI (CER-UQAR). NO DE RÉFÉRENCE : 2024-303.



ÉTUDIANTS FINISSANTS RECHERCHÉS

- VOUS ÊTES EN VOIE DE TERMINER VOTRE FORMATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS UNE UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN 2024-2025?
- VOUS AVEZ EFFECTUÉ DES REMPLACEMENTS RÉGULIÈREMENT DURANT VOTRE FORMATION INITIALE?
- VOUS VOUS CONSIDÉREZ COMME PASSIONNÉ PAR L'ENSEIGNEMENT ET PERSÉVÉRANT?

POUR FAIRE PART DE VOTRE INTÉRÊT À PARTICIPER À CETTE ÉTUDE, POUR ACCÉDER AU QUESTIONNAIRE OU POUR OBTENIR DES INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES SUR LE PROJET, Veuillez contacter GENEVIÈVE TURCOTTE, ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE À LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI:

genevieve.turcotte@uqar.ca

FACTEURS PERSONNELS ET CONTEXTUELS DE PERSÉVÉRANCE ET DE BIEN-ÊTRE DES ÉTUDIANTS SUPPLÉANTS DU PRÉSCOLAIRE PRIMAIRE EN CONTEXTE DE PÉNURIE

CE PROJET A ÉTÉ APPROUVÉ LE 11 SEPTEMBRE 2023 PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI (CER-UQAR). NO DE RÉFÉRENCE : 2024-303.

ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ÉLECTRONIQUE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS INTÉRESSÉS À PARTICIPER À LA RECHERCHE

Ce formulaire d'information et de consentement électronique a été approuvé le 11 septembre 2023 par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). No de référence : 2024-303

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé: facteurs personnels et contextuels favorisant le bien-être et la persévérance des étudiants suppléants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en contexte de pénurie. Avant de donner votre consentement pour participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. De plus, nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet de recherche et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

1. Présentation des chercheurs

Chercheuse : Geneviève Turcotte, candidate à la maîtrise en éducation,
UQAR, genevieve.turcotte@uqar.ca

Directrice de recherche : Nathalie Gagnon, directrice de recherche et professeure à l'unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski,
UQAR, nathalie_gagnon@uqar.ca

2. Financement

Ce projet n'est pas financé.

3. Description du projet et objectifs

Notre objectif de recherche consiste à explorer la réalité vécue des étudiants qui ont fait de la suppléance durant leur formation initiale et qui se considèrent comme étant toujours passionnés par l'enseignement. Plus précisément, nous désirons répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les facteurs personnels qui favorisent le bien-être et la persévérance des étudiantes durant leur expérience de suppléance ?
2. Quels sont les facteurs contextuels qui ont permis de nourrir leur persévérance et de contribuer à leur bien-être durant leur insertion professionnelle précoce ?

En d'autres mots, cette recherche s'intéresse aux étudiantes qui ont terminé leur 3e année de baccalauréat, qui ont fait de la suppléance durant la formation initiale de façon hebdomadaire et qui se considèrent persévérandts et toujours passionnés malgré les défis rencontrés durant la formation initiale.

4. Déroulement

Votre participation à ce projet consistera à réaliser un entretien individuel dont la durée sera d'environ une heure. L'entretien sera réalisé via un système de visioconférence sécuritaire et enregistré, mais seul l'audio sera transcrit en verbatim pour l'analyse en respectant la confidentialité des données. Cet entretien sera réalisé à un moment prédéterminé ensemble.

Les questions ainsi que les thèmes qui seront abordés lors de l'entretien sont les suivants :

- 1) Votre parcours universitaire
- 2) Votre expérience de suppléance
- 3) Votre expérience d'insertion dans la profession
- 4) Votre vision de l'avenir en enseignement

5. Risques et bénéfices

Le projet de recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible, hors d'avoir consacrer le temps nécessaire estimé à 60 minutes pour participer à l'entretien.

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche. Cette expérience d'entretien permettra de faire un bilan de vos dernières années d'études et d'avoir ainsi une meilleure connaissance de vous-même, en toute confidentialité, autant sur le plan personnel que professionnel. Il ramènera à votre mémoire des événements qui sont la cause de votre succès à travers des histoires de réussites.

Les résultats obtenus pourraient contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation. Votre contribution pourrait permettre d'apporter un éclairage nouveau sur les facteurs personnels et contextuels des étudiants suppléants qui persévérent malgré tous les défis rencontrés durant leur formation universitaire.

6. Confidentialité, diffusion et conservation

Toutes les informations recueillies durant cette recherche seront confidentielles. Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements que vous aurez fournis :

Ce questionnaire vous est soumis par l'intermédiaire d'un outil de sondage en ligne, dont l'entreprise est basée aux [indiquer le pays]. Veuillez noter que l'accès aux données est assujetti aux lois d'accès à l'information de ce pays. Une copie des données sera conservée sur les serveurs de cette entreprise dont les garanties de confidentialité sont expliquées à l'adresse internet suivante :[Politique de confidentialité \(limesurvey.org\)](http://Politique de confidentialité (limesurvey.org))

Un code sera attribué à votre nom afin qu'il soit impossible de vous identifier. Un dossier électronique comprenant votre code, votre nom ainsi que votre adresse courriel sera créé et conservé dans l'entrepôt de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR (SABRE). Seules les personnes responsables de ce projet, Madame Turcotte et Madame Gagnon, auront accès à ce dossier qui sera protégé par un mot de passe détenu uniquement par la chercheure et sa directrice.

Les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur personnel sous clé à l'Université du Québec à Rimouski qui sera accessible uniquement par mesdames Turcotte et Gagnon.

Les données transcris se retrouveront dans l'entrepôt de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR (SABRE) protégée par un mot de passe détenu uniquement par la chercheure et sa directrice.

Les enregistrements vidéo seront dans un dossier protégé dans l'entrepôt de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR (SABRE) et accessible seulement par Madame Turcotte et Madame Gagnon. Il sera important d'obtenir votre consentement à la fin du présent document pour l'utilisation de l'enregistrement vidéo lors de l'entretien individuel. L'enregistrement des entretiens sera effacé à la fin des analyses.

Tous les documents de cette recherche (formulaire de consentement, transcription des entretiens, dossier électronique et papier) seront détruits sept ans plus tard, selon les méthodes sécuritaires et adaptées au format des outils utilisés comme le prévoient les normes à suivre sur le plan éthique à l'Université du Québec à Rimouski.

Aucun document permettant de vous identifier n'apparaîtra lors de la diffusion des résultats de la recherche. Nous assurons également la préservation de l'anonymat et de la confidentialité des données auprès des directions d'école et des centres de services scolaires.

Si vous désirez avoir accès à l'entrevue et à la transcription de celle-ci, vous pouvez en faire la demande par courriel à la chercheure à l'adresse suivante : genevieve.turcotte@uqar.ca

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans un mémoire de recherche accessible par l'entremise du dépôt institutionnel numérique de l'UQAR.

8. Compensation

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

9. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Votre participation à ce projet est volontaire.

Vous êtes donc libre de mettre fin à votre participation par avis verbal, sans conséquence négative ou préjudice et sans devoir justifier votre décision. Vous avez le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous avez le droit de vous retirer en tout temps de la recherche (avant la réalisation de l'entretien, pendant l'entretien ou après l'entretien), et ce, malgré le fait que vous aviez donné votre accord pour participer à l'entretien. En aucun cas votre consentement de participer à la recherche implique que vous renonciez à vos droits légaux ni ne décharge les chercheurs impliqués de leurs responsabilités légales et professionnelles.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, il est important de contacter la chercheuse. Si vous le souhaitez, la destruction partielle ou complète des données que vous aurez

fournies seront détruits selon les méthodes sécuritaires et adaptées au format des outils utilisés comme le prévoient les normes à suivre sur le plan éthique à l'Université du Québec à Rimouski.

10. Engagement du chercheur responsable et personnes ressources

Le chercheur responsable de ce projet de recherche s'engage, avec la directrice de maîtrise, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement. De plus, si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet aux coordonnées suivantes : genevieve.turcotte@uqar.ca

11. Remerciement

Je tiens à vous remercier, votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche. Merci pour le temps et l'attention que vous y consacrez, c'est grandement apprécié.

12. Consentement

J'ai pris connaissance des informations et j'en comprends le contenu. De ce fait, ma participation est volontaire et je consens à ce que mes réponses soient utilisées pour les fins de ce projet de recherche.

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

avoir lu l'information

être d'accord pour participer

Cochez tout ce qui s'applique.

J'ai lu les informations et je suis d'accord pour participer.

Déclaration du participant

Je comprends les règles de confidentialité qui seront appliquées et je sais qu'aucun préjudice ne pourra m'être causé si je cesse ma participation ou refuse de répondre aux questions. Aussi, aucune information pouvant m'identifier ne sera soulignée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

Dès lors, j'accepte librement de participer à cette recherche et je comprends que les informations que je fournirai ne seront utilisées qu'aux seules fins de la présente étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom et prénom du participant

Date

Lieu

Consentement du participant pour l'utilisation des enregistrements

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir obtenu les réponses à mes questions sur l'utilisation des enregistrements vidéo. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce qu'un enregistrement vidéo soit utilisé au cours de l'entretien individuel.

Nom et prénom du participant

Date

Lieu

Communication des résultats de la recherche

Si désiré, un résumé des résultats de la recherche pourra vous être expédié si vous en faites la demande en indiquant votre adresse courriel. Si vous le désirez, vous pouvez également être informés de toutes publications dans des articles en découlant.

L'adresse électronique à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche et toutes informations sur les publications scientifiques est la suivante :

Courriel

ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN

Canevas d'entretien individuel

Entretien semi-dirigé



Canevas de l'entretien individuel semi-dirigé

Titre de la recherche : Facteurs personnels et contextuels de persévérance et de bien-être des étudiantes suppléantes de l'éducation préscolaire et enseignement primaire en contexte de pénurie

Chercheuse : Geneviève Turcotte, candidate à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski

Directrice de recherche : Nathalie Gagnon, directrice de recherche et professeure à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski, Université du Québec à Rimouski

Avant l'entretien

- Remercier le participant d'être présent à cet entretien et miser sur les avantages et l'importance de sa participation à l'avancement des connaissances en recherche.
- Rappel des objectifs de cette recherche : Identifier les facteurs personnels et contextuels de persévérance et de bien-être chez les étudiantes finissantes ayant fait de la suppléance dès le début de leur formation initiale dû au contexte de pénurie.
- Rappel des considérations éthiques :
 - Un code sera attribué à votre nom afin qu'il soit impossible de vous identifier. Un dossier électronique comprenant votre code, votre nom ainsi que votre adresse courriel sera créé et conservé dans l'entrepot de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR (SABRE). Seules les personnes responsables de ce projet, Madame Turcotte et Madame Gagnon, auront accès à ce dossier qui sera protégé par un mot de passe détenu uniquement par la chercheuse et sa directrice.
 - Les enregistrements vidéo et les données transcrives seront dans un dossier différent protégé dans l'entrepot de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR (SABRE) et accessible seulement par Madame Turcotte et Madame Gagnon. L'enregistrement des entretiens sera effacé à la fin des analyses.
 - Tous les documents de cette recherche (formulaire de consentement, transcription des entretiens, dossier électronique et papier) seront détruits sept ans plus tard, selon

- les méthodes sécuritaires et adaptées au format des outils utilisés comme le prévoient les normes à suivre sur le plan éthique à l'Université du Québec à Rimouski.
- Aucun document permettant de vous identifier n'apparaîtra lors de la diffusion des résultats de la recherche. Nous assurons également la préservation de l'anonymat et de la confidentialité des données auprès des directions d'école et des centres de services scolaires.

• Rappel de l'importance de communiquer ouvertement pendant l'entretien si le participant à des questions ou ressent le besoin de quitter en raison d'un surplus d'émotions.

- Votre participation à ce projet est volontaire.
- Vous êtes donc libre de mettre fin à votre participation par avis verbal, sans conséquence négative ou préjudice et sans devoir justifier votre décision. Vous avez le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous avez le droit de vous retirer en tout temps de la recherche (avant la réalisation de l'entretien, pendant l'entretien ou après l'entretien), et ce, malgré le fait que vous aviez donné votre accord pour participer à l'entretien. En aucun cas, votre consentement de participer à la recherche n'implique que vous renonciez à vos droits légaux ni ne décharge les chercheurs impliqués de leurs responsabilités légales et professionnelles.

• Expliquer le déroulement de l'entretien :

Durée approximative de 60 minutes.

Les thèmes et les questions aborderont vos expériences de suppléance ainsi que votre vision du futur en enseignement. Ces questions seront inspirées d'une approche qui a comme postulat de base que tout système possède en lui quelque chose qui fonctionne ainsi que les ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour bâtir un futur meilleur.

Questions / déroulement de l'entretien

Facteurs internes ou personnels

Quelles sont tes qualités personnelles qui ont facilité ton expérience de suppléance et qui ont contribué à soutenir ta persévérance ou à te faire ressentir du bien-être ?

- a) Étais-tu un enfant persévérant ? Peux-tu me donner un exemple ? Quel a été l'élément déclencheur qui a changé la situation ?
- b) Comment expliques-tu ta passion pour l'enseignement ?

- c) Quelles sont les raisons qui t'ont fait choisir de faire de la suppléance durant ta formation ?
- d) Quelle est la qualité personnelle que tu crois posséder qui te permette de faire de la suppléance ?
- e) Comment arrives-tu à te sentir compétente durant tes journées de suppléance ?
- f) Quelles sont les émotions positives que tu as ressenties en suppléance ?
- g) Peux-tu me donner un exemple d'un défi rencontré lors de la suppléance et des stratégies que tu as utilisées ?
- h) Qu'as-tu appris sur toi en faisant de la suppléance ?
- i) Qu'as-tu le plus apprécié de ton expérience de suppléance ?
- j) Que fais-tu pour te sentir bien dans un contexte de suppléance ?

Facteurs externes ou contextuels

Quels sont les facteurs contextuels qui ont permis de nourrir ta persévérance et ton bien-être ?

- a) Comment as-tu bénéficié du soutien de tes collègues et de la direction de manière à favoriser ton bien-être et à renforcer ta persévérance ?
- b) Parle-moi des relations positives que tu as créées durant la suppléance.
- c) Décris-moi une expérience positive que tu as vécue en suppléance et qui t'a fait apprécier ta profession.
- d) Qu'est-ce qui a fait une différence positive durant ton expérience de suppléance autre que les gens que tu as rencontrés ? (Lieu, planification laissée, surveillance)
- e) Te souviens-tu de commentaires qui t'ont encouragé à persévirer ?
- f) Qui est la personne la plus persévérente que tu connais ? T'inspire-t-elle à l'être aussi ?
- g) Y a-t-il d'autres personnes signifiantes dans ton parcours scolaire universitaire qui t'ont permis de persévirer ? Qui ont contribué à ton bien-être ?

Un objectif à long terme

- a) Quand tu t'imagines dans plusieurs années, te vois-tu comme une enseignante persévérente et passionnée ? Pourquoi ?
- b) Quelles seront les premières actions que tu feras comme enseignante pour vous permettre, à tes collègues et à toi-même, de persévirer, de rester passionnée et de prendre soin de votre bien-être ?

- c) Quelles sont les deux ou trois pratiques que tu as vu dans les écoles où tu as fait de la suppléance à partir desquelles on pourrait créer un meilleur futur pour tous et nourrir la persévérance et la passion des enseignants qui débutent dans la profession tout en prenant soin de leur bien-être ?

Fin de l'entretien

Clôture de l'entrevue

Nous allons bientôt terminer l'entrevue.

Avant de clôturer cette rencontre,

1. Est-ce qu'il y a des éléments concernant votre persévérance dans votre travail ou dans votre vie qui vous tiennent à cœur et que vous aimeriez partager avec moi ?
2. Est-ce qu'il y a des éléments qui ont contribué à votre bien-être durant vos journées de suppléance que nous n'avons pas abordés et que vous aimiez partager ?
3. Est-ce qu'il y a des éléments relatifs à la persévérance des étudiantes finissantes que nous n'avons pas abordés et que vous aimiez souligner pour améliorer leur situation ?

Arrêter l'enregistrement

Conclusion

Rappel de la confidentialité.

Rappel de l'importance de leur témoignage.

Si nous arrivons à identifier les facteurs de persévérance et de bien-être, cela permettrait :

- D'encourager ou de développer cette persévérance chez les étudiantes durant la formation initiale,
- Réinvestir dans les milieux éducatifs qui reçoivent des étudiantes suppléantes afin de maintenir les nouvelles recrues dans la profession et prendre soin de leur bien-être,
- Permettre d'améliorer la formation initiale en enseignement, afin de préparer davantage les étudiantes devant la réalité qu'ils s'apprêtent à vivre lors de la suppléance.

Remerciements pour leur précieuse collaboration.