
Le soutien au développement d'un réseau de soutien professionnel auprès de futurs enseignants du français langue seconde

Melissa Dockrill Garrett

Josée Le Bouthillier

University of New Brunswick

Résumé

Cette étude de cas qualitative porte sur la mobilisation des forces de caractère dans un programme de formation initiale en enseignement afin de favoriser le développement d'un réseau de soutien professionnel de futurs enseignants de français langue seconde (FLS). L'étude visait à examiner la façon dont trois candidats à l'enseignement (CAE) construisaient leur réseau professionnel de soutien quand leur professeur de didactique du FLS, aussi leur mentor de stage, adoptait une approche de conseils appréciatifs. Le journal de réflexion tenu par les CAE du FLS pendant les trimestres d'automne et d'hiver, les rapports de stage, les courriels et les notes de recherche tenues lors de conversations entre le CAE, leur mentor de stage/professeurs ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Les résultats démontrent les avantages d'adopter une approche fondée sur les forces dans un programme de formation en enseignement pour favoriser le développement du réseau de soutien professionnel des futurs enseignants du FLS ainsi que les obstacles systémiques.

Mots-clés: programme de formation initiale en enseignement, français langue seconde, réseau de soutien professionnel, force de caractère

Abstract

This qualitative case study examines the mobilization of character strengths in a pre-service teacher education program to foster the development of a professional support network for future teachers of French as a second language (FSL). The aim of the study was to examine how three teacher candidates (CAEs) built their professional support networks at university and school when their FSL didactics professor, also their internship mentor, adopted an appreciative advising approach. Reflective journals kept by FSL CAEs during the fall and winter terms,

La correspondance devrait être adressée à Josée Le Bouthillier : josee@unb.ca

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 185–206 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6950

© Les auteur(e)s. 

internship reports, e-mails and research notes from conversations were analyzed qualitatively. Results demonstrate the benefits of adopting a strengths-based approach in a teacher education program to foster the development of future FSL teachers' professional support network, as well as systemic barriers.

Keywords: initial teacher training program, French as a second language, professional support network, character strength

Introduction

La pénurie criante d'enseignants de français langue seconde (FLS¹) demeure un enjeu au Canada (p. ex., Culligan et al., 2023; Masson, 2018). Un décrochage professionnel marqué s'observe chez les enseignants en début de carrière (Whalen et al., 2019), auquel s'ajoute le décrochage de l'enseignement du FLS pour se tourner vers l'enseignement d'autres matières en anglais (Wernicke et al., 2022). Plusieurs facteurs expliquent ce décrochage : insécurité linguistique et syndrome de l'imposteur (p. ex., Cooke & Faez, 2018; Le Bouthillier & Kristmanson, 2023), la complexité de l'enseignement du FLS contribuant à une tâche de travail accrue (p. ex., Swanson & Masson, 2018; Wernicke et al., 2022), et les sentiments d'isolement, de dévalorisation et d'abandon par la communauté professionnelle (p. ex. Culligan et al., 2023; Knouzi & Mady, 2014). Parallèlement aux recommandations de se pencher sur le bien-être professionnel des nouveaux enseignants (Sulis et al., 2021), certains chercheurs (p. ex. Gregersen & Mercer, 2022; Ledger, 2021) suggèrent d'insérer la notion du bien-être social et émotionnel des candidats à l'enseignement (CAE) dans les programmes de formation initiale en enseignement (PFIE). Le bien-être des CAE et des nouveaux enseignants dépendant en grande partie de leur réseau professionnel de soutien (p. ex., Ingersoll et al., 2019; Kutsyruba et al., 2019), nous traiterons du développement de leur réseau de soutien dans cet article.

Dans la recherche, le bien-être des CAE et des nouveaux enseignants, leur réseau de soutien et les types de mentorat reçus sont perçus comme des pistes de solution à la rétention des enseignants de FLS (p. ex., Culligan et al., 2023; Masson et al., 2021; Wernicke et al., 2022). Dans notre étude, nous avons examiné une initiative visant à favoriser le bien-être des CAE d'un PFIE avec

¹ Acronymes :

ACA	approche des conseils appréciatifs	ÉS	étudiant/stagiaire
AFF	approche fondée sur les forces	FLS	français langue seconde
CAE	candidat à l'enseignement	PC	professeur/conseiller
EA	enseignant accompagnateur	PFIE	programme de formation initiale en enseignement

une spécialisation en FLS, ainsi que le développement de leur réseau de soutien. Nous nous intéressons à la façon dont trois étudiants développaient leur réseau professionnel dans le PFIE, alors que deux de leurs professeurs de didactique du FLS et mentors de stages adoptaient une approche fondée sur les forces.

Cadres théoriques

Conseils appréciatifs

Étant donné les doubles rôles des deux professeurs—instructeurs de cours universitaire en didactique du FLS et accompagnateurs de stages de CAE du FLS, nous adoptons l'approche des conseils appréciatifs (ACA) de Bloom et Martin (2002). Cette perspective s'inscrit dans le paradigme de l'Approche Fondée sur les Forces (AFF) (He, 2009). Le bien-être constitue un concept fondamental de l'AFF. Cette approche reconnaît et valorise les forces ainsi que les expériences positives comme moteur de croissance professionnelle (Mercer & Gregersen, 2020). Linley et Harrington (2006)² définissent les forces de caractère comme « une capacité naturelle à se comporter, à penser ou à ressentir d'une manière qui permet un fonctionnement et une performance optimaux dans la poursuite de résultats souhaités » (p. 8).

Dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement, l'ACA tient compte à la fois du bien-être et de la croissance professionnelle des CAE (Tian & Louw, 2020). Bloom et al. (2008) ont élaboré un modèle cyclique à six phases représentant l'ACA. La figure 1 présente les phases, dont la forme cyclique ne suggère pas une utilisation des six phases de façon linéaire.

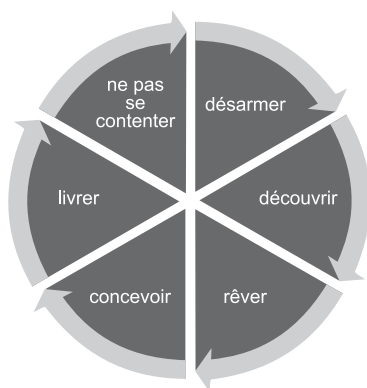


Figure 1

Le modèle cyclique à six phases de l'approche des conseils appréciatifs

²Les citations présentées proviennent de l'anglais et elles ont été traduites à l'aide du programme DeepL.

L'étape *désarmer* renvoie à l'établissement d'une relation entre le conseiller et la personne conseillée, tandis que l'étape *découvrir* consiste en l'identification et la valorisation des ressources et des forces personnelles de la personne conseillée, dérivant de ses expériences antérieures positives. *Rêver* favorise l'espoir et les rêves futurs. L'étape *concevoir* désigne la construction sur les ressources et les forces personnelles pour poursuivre la croissance et maintenir le bien-être du mentoré. *Livrer* est l'étape où le conseiller appréciatif encourage et effectue des suivis auprès du mentoré, tandis que l'étape *ne pas se contenter* signale une attitude de croissance continue toujours soutenue et encouragée par le conseiller appréciatif.

Perspective écologique du bien-être

Parallèlement à l'ACA, nous adoptons la perspective écologique du bien-être proposée par Mercer (2021) qui définit le bien-être comme « le sentiment dynamique de sens et de satisfaction de la vie émergeant des relations personnelles subjectives d'une personne avec les possibilités offertes par son environnement social » (p. 14). Le CAE est perçu comme un être complexe, avec ses croyances, ses expériences, ses valeurs et ses sentiments, qui interagit avec son environnement. Cette approche reconnaît les interactions à double sens ; les contextes institutionnel, éducationnel, sociopolitique, historique, culturel, personnel et interactionnel influencent le CAE qui, en retour, influence ses écologies (Hage & Reynaud, 2014).

L'identification, le développement et l'application des forces de caractère sont préconisés comme moyens de favoriser le bien-être (p. ex. Gradisek, 2023; Wagner et al., 2020). Les forces de caractère, de nature dynamique et évolutive (Hiver, 2016), représentent une avenue à explorer pour ses contributions au bien-être des CAE. Selon Mercer (2021), la dimension systémique du bien-être a été négligée au profit des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. La dimension systémique renvoie aux systèmes, aux politiques, aux pratiques et aux procédures à cause desquels le bien-être de certains individus pourrait être affecté. La perspective écologique souligne l'importance des réalités et des contextes où l'intervention se trouve (Kern et al., 2020).

Recension des écrits

Le bien-être et les forces des CAE

Prêter attention au bien-être dans les PFIE contribue à rendre les CAE de meilleurs modèles pour leurs futurs élèves et à les habiliter à gérer les défis de la profession enseignante avec plus de confiance (Ledger, 2021; Mercer et al., 2018). La formation initiale pouvant en soi-même menacer le bien-être des CAE, en tenir compte permet de mieux les soutenir et les comprendre (Sulis et

al., 2021).

Relativement aux résultats d'études concernant les forces, Gregersen et Mercer (2022) soulignent les avantages de mobiliser et de promouvoir les forces auprès des CAE pour résoudre les tensions résultant de conflits avec les valeurs personnelles et les pratiques d'enseignement, la pédagogie propre à une matière ou les structures organisationnelles d'une école ou d'un système (Steinberger & Magen-Nagar, 2017). Gregersen et al. (2020) expliquent que : « La façon dont [les CAE vivent] l'équilibre entre les facteurs de stress et les facteurs d'amélioration crée la teneur émotionnelle de [leur] bien-être » (p. 3).

Dans une recension des écrits traitant d'interventions adoptant l'AFF pour favoriser le bien-être, Ghielen et al. (2018) rapportent des effets plus prononcés d'interventions ciblant non seulement l'identification des forces, mais aussi une conscientisation à leur développement et à leur utilisation, comparées aux interventions ciblant uniquement leur identification. Ces chercheurs notent l'utilisation fréquente de journaux de réflexion comme outil de collecte de données. Plusieurs études concernant le bien-être des CAE et la promotion du développement de leurs forces soulèvent l'importance de la réflexivité. Gregersen et Mercer (2022) ont démontré que mettre l'accent sur les points forts des CAE tout au long de leur stage et encourager une pratique réflexive ont favorisé la croissance professionnelle et renforcé leur sentiment d'autonomie et d'auto-efficacité. Kutsyuruba et al. (2019) ont également noté l'importance de la réflexivité pour le développement de la résilience et du bien-être.

La définition d'Arvanitis (2018) éclaire la pertinence de la réflexivité pour des interventions favorisant le bien-être et l'utilisation des forces : « La réflexivité fait référence à un processus de prise de conscience de sa propre pratique et de la manière dont les attributs personnels influencent le processus de création de sens » (p. 117). La réflexivité, une réflexion dans l'action (avant, pendant et après), favorise la prise en compte de l'impact de ses émotions, de ses expériences, de ses valeurs et de ses comportements ainsi que l'impact du contexte discursif, institutionnel, organisationnel, social et idéologique (Slade et al., 2019). La réflexivité positionne donc les CAE comme des agents dans leur croissance professionnelle et leur bien-être tout en reconnaissant les contraintes exercées par le contexte dans lequel ils évoluent.

Relations étroites, réseau de soutien et collaboration

Hascher et Waber (2021), dans leur analyse des écrits sur le bien-être des enseignants, signalent le rôle prééminent des relations sociales pour le bien-être des enseignants. Ces chercheurs déclarent que, « compte tenu de leur rôle crucial dans la profession, les interactions sociales semblent être au cœur du bien-être des enseignants et sont essentielles pour le favoriser » (Hascher & Waber, 2021, p. 18). Hong (2010) rappelle que les émotions,

une part prépondérante de l'activité d'enseignement, sont construites et gérées en interagissant avec les autres. Hong poursuit en incitant les PFIE à intégrer les aspects relationnels dans leur programmation, ainsi que la conscientisation au rôle joué par les émotions dans l'enseignement. Des liens relationnels étroits et un réseau de soutien avec la communauté au sens large contribuent à la rétention des enseignants en plus d'être un moteur de croissance professionnelle (Mason & Poyatos Matas, 2016). L'appartenance des enseignants à des communautés d'apprentissage professionnel privilégiant des relations interpersonnelles de qualité fondées sur la collégialité, la confiance et le respect représente un facteur décisif dans leur maintien en poste (Kutsyuruba, 2012). Adopter l'AFF peut favoriser une meilleure appréciation des qualités personnelles ainsi que des divers dons des autres, créant ainsi des environnements d'apprentissage propices à la collaboration et à la création d'un réseau professionnel de soutien (Lopez & Louis, 2009).

Le contexte dans lequel évoluent les CAE de FLS

L'enseignement du FLS dans le contexte canadien représente un contexte particulier auquel les PFIE doivent préparer adéquatement les CAE et dans lequel les CAE évolueront pendant leurs stages. Récemment, Smith et al. (2023) ont traité d'une analyse des sites web des universités canadiennes offrant des PFIE de FLS ainsi que des entretiens de suivi avec les différentes parties prenantes pour vérifier les données. Ces chercheurs sont arrivés à ces conclusions : la formation offerte ne préparait pas adéquatement les CAE aux réalités de l'enseignement et elle ne prenait pas en compte les besoins particuliers des CAE de FLS.

Dans une étude (Jack & Nyman, 2019) examinant les facteurs affectant la rétention des enseignants de FLS, certains des participants, enseignants en début de carrière en Ontario, ont mentionné leurs expériences de stage et leur relation avec leur enseignant-mentor comme un facteur contribuant à leur manque de confiance et à leur sentiment d'être mal préparés à la profession enseignante. Les expériences négatives au cours du PFIE et l'insécurité qui en découle peuvent souvent empêcher les enseignants en début de carrière de rechercher le soutien d'enseignants plus expérimentés ou d'autres collègues éducateurs (Wernicke et al., 2022). Les communautés de pratique jouent un rôle déterminant dans la déconstruction des sentiments d'isolement (Jacquet & Dagenais, 2010). Élargir les perspectives sur le soutien dans les PFIE, au-delà de l'Enseignant Accompagnateur (EA) dans le stage, en tenant compte des pairs et d'autres membres de la communauté professionnelle pourrait avoir un rôle crucial à jouer (Wernicke et al., 2022). Les professeurs dans les PFIE sont des partenaires essentiels dans le développement du bien-être des CAE. Ils doivent délibérément adopter des stratégies pour le favoriser en accordant du

temps à développer les sentiments de soutien émotionnel et de connexion avec leurs CAE (Sulis et al. (2021). Dans les PFIE, il faudrait encourager les CAE à construire leur réseau de soutien parmi leurs pairs (Wernicke et al., 2022). Les CAE valoriseraient des relations de soutien s'étendant à leur famille, à leurs amis et à leurs partenaires (Mairitsch et al., 2021)

Le sentiment d'isolement est un facteur de décrochage professionnel pour les nouveaux enseignants en général (Hong, 2010), pour les enseignants de langue (Mason & Poyatos Matas, 2016) et pour ceux enseignant le FLS (Culligan et al., 2023; Knouzi & Mady, 2014).

Pour contrer les effets de l'isolement des nouveaux enseignants de FLS, Culligan et al. (2023) soulignent l'importance d'un soutien non évaluatif, basé sur une « approche dialogique visible dans le "partage d'idées", l'accent mis sur les "conversations" et l'écoute (plutôt que de se limiter aux directives ou à la rétroaction), et la dimension socioémotionnelle du soutien » (p. 12). Le concept du professionnalisme collaboratif apparaît davantage dans la recherche axée sur la rétention des enseignants de FLS pour encadrer la collaboration, le soutien et le perfectionnement professionnel des enseignants et des futurs enseignants (Culligan et al., 2023; Masson et al., 2021; Wernicke et al., 2022). Dans le système d'éducation publique, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a décrit ce concept pour la première fois (Ontario Ministry of Education, 2016). À partir de l'examen de cinq cas de collaboration professionnelle entre éducateurs dans diverses régions du monde, les chercheurs Hargreaves et O'Connor (2018) ont dégagé dix principes distinguant le professionnalisme collaboratif des autres formes de collaboration, soit l'autonomie collective, l'efficacité collective, la recherche collaborative, la responsabilité collective, l'initiative collective, le dialogue mutuel, le travail conjoint, le sens et les objectifs communs, la collaboration avec les élèves, et la vision d'ensemble pour tous. Les résultats de plusieurs autres études viennent confirmer les effets de l'adoption du professionnalisme collaboratif sur l'apprentissage professionnel, l'agentivité et le bien-être des enseignants ainsi que sur l'apprentissage des élèves (p. ex., García-Martínez et al., 2022; Washington & O'Connor, 2020; Zhang & Wong, 2018).

Question de recherche

Après l'examen des écrits, nous aimerions examiner la question suivante : comment trois CAE de FLS, dont leur professeur de didactique était aussi le mentor de stage et qui misait sur leur bien-être et leurs forces, ont-ils développé leur réseau professionnel de soutien et de collaboration ?

Méthodologie

Notre perspective écologique nous positionne dans une épistémologie constructiviste. Nous percevons la réalité comme étant le produit des interactions des individus, dans ce cas-ci des CAE de FLS, avec le contexte de l'enseignement du FLS. Plus spécifiquement, cette étude a adopté un devis d'étude de cas qualitative (Merriam, 2009). La participation aux cours de didactique de l'un ou de l'autre des professeurs et les stages en milieu scolaire d'un nombre limité de CAE de FLS constituaient la délimitation des frontières du cas. L'étude de type instrumental (Stake, 1995) visait à mieux répondre aux besoins des CAE et à favoriser leur bien-être en considérant les facteurs systémiques et contextuels.

Participants et échantillonnage

Dans le cadre d'un programme intensif de formation initiale des enseignants de dix mois, le chercheur 1 a offert un cours de didactique de FLS à l'élémentaire à raison de deux heures par semaine pendant deux semestres universitaires, ceux d'automne et d'hiver. Le chercheur 2 a offert deux cours de didactique du FLS au secondaire. Le premier cours de trois crédits s'offrait à l'automne et l'autre à la session d'hiver. Dans leur charge de travail, le chercheur 1 s'est vu accorder la responsabilité d'une stagiaire, Hélène³, aussi inscrite à son cours de didactique de FLS, tandis que deux stagiaires du chercheur 2, Rachel et Kevin, suivaient les cours de didactique offerts par ce dernier. Ces deux stagiaires étaient les seuls attribués au chercheur 2. Les trois participants à l'étude, Hélène, Rachel et Kevin, ont été choisis par le biais d'un échantillonnage délibéré (Merriam, 2009) étant à la fois étudiants et stagiaires de l'un des deux chercheurs. Le chercheur 1 avait deux autres stagiaires qui ont choisi de ne pas participer à l'étude. Nous présentons nos participants plus en détails dans la section qui suit.

Rachel est une Franco-ontarienne ayant tout juste terminé un baccalauréat en arts. Rachel est inscrite au volet secondaire du PFIE avec une spécialisation en FLS. Elle est affectée à une école francophone en milieu minoritaire pour ses stages, mais à la fin de la 6^e semaine de son stage intermédiaire, Rachel a déménagé dans une école anglophone et elle y a effectué son stage avancé dans un programme d'immersion française. Ses spécialités sont le français et les sciences humaines.

Kevin est un étudiant mature, francophone du Nouveau-Brunswick, qui compte de nombreuses expériences en enseignement. Il est un entraîneur et un formateur respecté dans sa discipline sportive, en plus d'avoir effectué beaucoup de suppléance. Il est inscrit au volet secondaire du PFIE. Kevin est

³ Les noms des trois participants, Hélène, Rachel et Kevin, sont des pseudonymes.

affecté à une école où il est accompagné d'une enseignante de français et de français langue additionnelle.

Hélène, une Franco-ontarienne, est inscrite au volet élémentaire du PFIE avec une spécialisation en FLS. Elle est affectée à une école francophone élémentaire en milieu minoritaire pour ses stages. Hélène est dans une classe de 2e année.

Procédure et collecte de données

Les deux chercheurs ont collaboré à la préparation d'activités à inclure dans leur(s) cours de didactique respectif(s) en adoptant l'AFF (He, 2009). Leurs objectifs étaient de cibler les trois premières étapes du modèle de conseils appréciatifs de Bloom et Martin (2002), c'est-à-dire *désarmer*, *découvrir* et *rêver*. Tous les CAE de FLS (N = 34), y compris les trois participants à la présente étude, ont participé aux activités misant sur le bien-être et les forces dans leurs cours de didactique. Les CAE avaient à tenir un journal dans lequel ils relevaient des expériences vécues pendant le PFIE. Les chercheurs incluaient aussi les trois dernières étapes du modèle de conseils appréciatifs, soit *concevoir*, *livrer* et *ne pas se contenter* après avoir appris à mieux connaître les CAE.

Avant et pendant la première semaine de cours, suivie par une semaine d'observation dans l'école, les deux chercheurs agissant comme mentors de stage sont entrés en communication avec leurs stagiaires et les EA afin d'établir un premier contact et de se rencontrer (courriel et rencontre, 24 août 2022). Un autre contact a été établi entre les mentors et les stagiaires après la première journée de la semaine d'observation (courriel et rencontre, 8 septembre 2022) pour effectuer un suivi.

Plusieurs activités proposées en classe dans les premières semaines de cours étaient destinées à apprendre à mieux connaître les étudiants. En novembre et décembre, les chercheurs ont mentoré leurs stagiaires respectifs pendant une période de sept semaines. Ils se rendaient à l'école de façon hebdomadaire pour observer l'enseignement dans la salle de classe et pour ensuite offrir de la rétroaction en adoptant l'ACA. Pendant cette année universitaire, seuls les deux chercheurs ont utilisé l'ACA. Les autres mentors de stage étaient des contractuels consistant de membres de différentes directions scolaires à la retraite. Selon les besoins des stagiaires, des rencontres additionnelles s'ajoutaient. Ils ont poursuivi la même procédure lors du stage avancé de huit semaines à la fin du semestre d'hiver.

Les deux chercheurs se sont rencontrés et ils ont échangé par courriel de façon régulière pendant l'année universitaire pour discuter et prendre note de leurs observations, pour identifier et résoudre des problèmes nuisant au bien-être des CAE et pour décider des actions à entreprendre pour les soutenir.

Les données consistent d'artéfacts d'activités et de productions écrites des étudiants (PowerPoint des cours, feuilles de travail, inventaire de forces) ; de notes de recherche et de memoing découlant des observations, leurs idées, d'actions entreprises par l'un ou l'autre des deux chercheurs, de rencontres informelles ou formelles avec les étudiants/stagiaires, de rencontres et d'échanges courriel entre les deux chercheurs ; de rapports de stage, de rétroactions orales (notes de recherche) et écrites offertes lors des périodes de stage, et du journal des CAE tenu pendant l'année universitaire 2021–2022 jusqu'à la fin du deuxième stage. Le memoing, une technique importante de la recherche qualitative, renvoie à la prise en notes des réflexions, des idées et des interprétations des deux chercheuses tout au long du processus de recherche. Pour assurer un consentement et une participation volontaires des CAE, et de ne causer aucun préjudice, la demande de participation à l'étude s'est effectuée à la fin du PFIE.

Pour les fins de cet article, les écritures du journal des CAE ont été analysées et triangulées avec les autres sources de données afin de fournir une description détaillée du cas à l'étude (Merriam, 2009) concernant le développement du réseau professionnel des CAE de FLS. Les extraits des écritures du journal des participants présentés dans les résultats sont verbatim. Aucune correction grammaticale n'y a été effectuée.

Analyse des données

Afin de répondre à la question de recherche, les deux chercheurs ont adopté une approche qualitative inductive dans l'analyse des données (Merriam & Tisdell, 2015). Individuellement, les chercheurs ont fait une lecture approfondie de chacun des journaux et ont attribué un code aux unités signifiantes des journaux en maintenant leur perspective d'AFF. Ils ont ensuite fait une mise en commun des codes ressortis des journaux et ils ont précisé le nom de leurs différents codes. Ensemble, ils ont codé les données en fonction de thèmes récurrents et communs et ils ont triangulé les données en analysant leurs notes de recherche, leurs mémos et les artéfacts à partir des thèmes ayant émergé des journaux. Ils ont ensuite procédé à un codage final en fonction des thèmes et sous-thèmes.

Résultats

Comment trois CAE de FLS, dont leur professeur de didactique est aussi le mentor de stage et qui misait sur leur bien-être et leurs forces, décrivent-ils leurs expériences lors du PFIE et de leurs stages par rapport à la collaboration et à la création d'un réseau professionnel de soutien ?

Faire connaissance : « désarmer », « découvrir » et « rêver »

Afin d'effectuer les étapes *désarmer*, *découvrir* et *rêver*, des efforts ont été fournis pour établir une relation entre les Professeurs/Conseillers (PC) et leurs Étudiants/Stagiaires (ÉS) à partir de rencontres individuelles, d'échanges courriels, d'activités dans les cours et les artéfacts qui en ont découlés comme les diaporamas des cours, les travaux des étudiants et les notes de recherche des professeurs (27 août au 17 septembre 2022). Les deux PC et leurs ÉS ont appris à se connaître. Certaines activités encourageaient les ÉS à *rêver*. Par exemple, pendant le cours deux (3 septembre 2022), les étudiants ont dégagé les grandes parties du processus de la construction identitaire professionnelle (Idées préconçues générant des tensions; acquisition de connaissances et réflexion; et changement conceptuel) d'un ancien étudiant en visionnait une vidéo. Pour *découvrir* les étudiants ont effectué en devoir, à la suite du premier cours (30 août 2022), la version gratuite du questionnaire VIA sur le site viacharacter.org et partagé leurs trois forces principales lors du cours suivant (3 septembre 2022). Aussi, les participants ont partagé les forces suivantes ainsi que d'autres informations personnelles par écrit (3 septembre 2022).

Les forces de Rachel sont la bienveillance, la clémence et l'autorégulation. Elle a un trouble d'apprentissage. Le discernement, l'intelligence sociale et la collaboration sont les trois forces principales de Kevin. Les forces d'Hélène sont la bienveillance, l'honnêteté et le discernement.

L'importance accordée aux relations avec les élèves par les CAE

Les relations établies avec les élèves ressortent comme d'importance primordiale dans les journaux des trois participants. Hélène l'a écrit de façon très explicite dans son écriture de journal : « la construction de liens et de relation est une des parties la plus importante pour moi, dans l'enseignement » (Journal, 2022–2023). Kevin s'est, pour sa part, engagé dans une pratique réflexive critique et s'est intéressé à la construction identitaire de ses élèves ainsi qu'à sa propre identité professionnelle. « Qui suis-je ? ... Qui pourrais-je devenir ? ... Si on posait ces questions à des adolescents ? Et oui, les questions deviennent plus difficiles à répondre. Surtout à cet âge où on cherche sa propre identité et à se connaître » (Journal, 2 septembre 2022).

Apprendre les noms des élèves est ressorti comme étant le tremplin pour l'établissement de liens avec eux comme l'a expliqué Hélène :

Je crois que cela commence simplement avec la connaissance et la prononciation de leurs noms et ensuite démontrer un intérêt pour leurs intérêts. Il est impossible d'avoir un lien avec un élève ou son respect si tu ne connais pas son nom. (Journal, 2022–2023)

Rachel (rencontre du 8 septembre 2022) s'est désolée de ne pas être en mesure

de retenir les noms des 145 élèves et elle a affirmé : « C'est un échec pour moi et je suis culpabilisé pendant le stage d'observation » (Journal, 2022).

Les participants ont établi un lien entre leur bien-être et ceux des élèves et la notion bidirectionnelle du rapport entre l'enseignant-élèves. Rachel a déclaré qu'un environnement propice à l'apprentissage « favorisait le droit de parole et le respect » et qu'elle devait « considérer ses propres réactions » pour être en mesure « d'écouter leurs [ceux des élèves] points de vue sans jugement » (Journal, 2022). Hélène a aussi partagé l'importance « de donner la chance aux élèves de s'exprimer et de partager » et a mentionné la nécessité « de donner la chance aux élèves de te [l'enseignante] connaître » (Journal, 2022). Kevin a expliqué le rapport directionnel entre les élèves et l'enseignant : « Mais c'est aussi, une posture d'humilité et d'émerveillement, car l'enseignant sage et humble sait très bien qu'il se retrouve entièrement devant la nature grandiose et mystérieuse de son élève » (Journal, 17 février 2023). Hélène a saisi en toute simplicité l'essence de la valeur accordée à la réciprocité de la part des participants à l'étude :

Nous avons grandi et appris ensemble, ainsi que passé des bons et des moins bons moments ensembles (...). Ils ont tous été un petit morceau important dans le casse-tête de mon apprentissage comme enseignante. Je suis très reconnaissante de cette opportunité et d'avoir été si bien accueilli au sien de la classe. (Journal, 2022–2023)

Malgré cette reconnaissance de la réciprocité des rapports enseignant-élèves, les CAE ont reconnu les responsabilités conférées par l'enseignement. Rachel (Journal, 2022) et Kevin (Journal, 17 février 2023) les ont soulevées comme « responsabilité morale ». Hélène en a parlé en indiquant qu'elle devait « montrer l'exemple » et « être un modèle » pour les élèves (Journal, 2022–23). Kevin a pris conscience de sa position d'autorité : « Ce qui m'a pris par surprise était ma position comme enseignant stagiaire, c'est-à-dire mon statut de figure d'autorité devant une personne vulnérable » (Journal, 13 janvier 2023).

Collaboration et forces pour pallier la complexité de l'enseignement

Une prise de conscience envers la complexité de la tâche d'enseignant, des responsabilités envers les élèves s'est effectuée. Les CAE ont découvert que l'établissement de relations de respect et de confiance était un processus long et complexe et que la collaboration avec les acteurs des milieux scolaire et universitaire était essentielle pour favoriser leur épanouissement. Les différents extraits proposés servent à démontrer cette conscientisation des CAE. Rachel a affirmé que « la collaboration est vitale pour accomplir les demandes de l'enseignement. Le travail d'équipe peut contribuer au développement global des élèves en assurant une meilleure cohérence dans les interventions »

(Journal, 2022). Hélène (Journal, 2023) a traité du travail de longue haleine nécessaire à l'établissement de relations : « Mon ami [élève] était un travailleur à longue durée, disons que pendant mon premier stage, il me parlait à peine et il m'écoutait encore moins ». L'extrait de Kevin sert à mettre en lumière la réalisation effectuée par les CAE de la complexité d'établir des relations saines et respectueuses avec les élèves. Une jeune adolescente trisomique a déclaré son amour à Kevin qui a partagé sa réaction en disant : « Étant un peu sous le choc et ne sachant que répondre, j'ai tout simplement ignoré son affirmation en m'éloignant d'elle ». Il s'est inquiété « d'une perception extérieure potentielle d'un bris éthique » et il a partagé que « ne voulant prendre aucun risque, j'ai divulgué le tout à mon enseignante coopérante afin qu'elle soit consciente de ce qui s'était passé » (Journal, 23 janvier 2023). Des conversations entre les PC et les stagiaires (rapports de stage, 2022–2023) et des journaux montrent que la volonté d'assurer la réussite, l'épanouissement et le bien-être des élèves est un facteur important dans les efforts des CAE pour collaborer avec les autres et développer leur réseau de soutien.

Un réseau en construction

Les trois participants ont fait appel à un vaste réseau pendant leur PFIE. Par exemple, Rachel a rapporté avoir eu le soutien de son EA et de ses amis pour développer des stratégies pédagogiques efficaces, ainsi que le soutien combiné de son professeur, de sa mère et de sa sœur (toutes deux enseignantes) dans la planification réussie d'une unité d'enseignement (Journal, 2023). À l'école, pour « rencontrer d'autres membres du personnel et [s']intégrer au sein de la communauté scolaire » (Journal d'Hélène, 2022–2023), les trois CAE ont mentionné l'importance de s'engager dans les activités parascolaires (Journaux, 2022–2023, évaluation finale, 3 mai 2023).

Néanmoins, comme le démontrent les extraits du journal d'Hélène (2022–2023), les CAE font preuve de discernement et de jugement professionnel dans le choix des membres de leur réseau de soutien, car « la négativité est partout ... sur les médias sociaux, dans le salon du personnel et même dans nos cours à l'université. » Ils sont des agents : « C'est à moi de m'entourer de ceux qui ont les mêmes valeurs que moi et de me distancer de ceux qui sont constamment négatif. » Les extraits des journaux de Rachel et de Kevin démontrent les efforts, parfois vains, mis à établir des relations saines et constructives. Rachel a expliqué que les difficultés interpersonnelles affectaient « mon bien-être et ma zone de confort », parce que certains CAE « attaquent les autres à cause de leurs opinions. » Rachel a écrit s'être « lancé un défi » en décidant de se « concentrer sur la matière et les concepts lequels démontrent [sa] personnalité travaillante et proactive. » Elle a aussi déclaré utiliser « [sa] prudence » en ne partageant que les idées qui lui permettaient « de [se] sentir à l'aise ». Rachel a

compris que « c'est important de pouvoir travailler [la résolution de conflits interpersonnels entre collègues] » car « [elle va] être lancée dans plusieurs défis » lorsqu'elle sera enseignante (Journal, 2022). Kevin a abordé la question du silence et des tabous dans ses écritures du 26 octobre 2022. Pendant une surveillance, il a aperçu une élève « qui se promenait dans le corridor vêtu d'un T-shirt avec un harnais en cuir, le style de harnais utiliser lors de relation sexuelle. » Il a expliqué que « cette idée derrière le harnais d'objectiver la femme comme jouet ou objet sexuel, cette relation de dominant et dominé, se digère déjà très mal chez moi. » En tant qu'homme, il a préféré ne pas aborder l'adolescente et en parler à d'autres membres du personnel de l'école. Il a été confronté à « la liberté individuelle face au code vestimentaire de l'école. » Il a réfléchi à cette expérience en exprimant que : « Personne n'en parle. Tout le monde a peur des répercussions. ... Cette peur règne chez les enseignants dans les écoles. Alors on préfère garder le silence. »

Le rôle de l'enseignant accompagnateur

L'enseignant accompagnateur (EA) a joué un rôle clé dans la croissance professionnelle et dans le bien-être des CAE. Dans le cas des trois CAE, les contacts préliminaires et les premières semaines du stage se sont bien déroulés (rapports de stage, semaines 1, 2 et 3). Hélène, Kevin et Rachel ont rapporté à la fois dans leur journal et dans leurs discussions avec leur PC respectif (8 septembre et mois de novembre 2022) qu'établir des relations de base avec leur EA contribuait à leur bien-être. L'extrait du journal de Kevin sert à démontrer ces débuts de relations favorisant le bien-être :

Cette première semaine fut remplie d'activités qui ont permis à tous de créer des liens, ... , ainsi que de découvrir les lieux dans lesquels la communauté scolaire s'est établit. Mon stage avec Mme ... s'est très bien passé. ... J'ai trouvé cette façon de faire très agréable et hyper important afin de réduire le stress et l'anxiété liés à la rentrée. (extrait du journal, 16 septembre 2022)

Rachel a réfléchi sur la contribution de ses forces et sur le soutien de son EA pendant la semaine d'observation en écrivant : « mes forces d'adaptation m'ont permis de prendre les conseils d'... et de commencer à les intégrer dans mes interactions avec les élèves lors de ce stage d'observation » (Journal, 2022).

Une transformation s'est effectuée au cours des stages entre Kevin et Hélène et leur EA respectif. Mme L, l'enseignante accompagnatrice de Kevin, a expliqué qu'elle avait l'impression que Kevin était collègue avec qui elle collaborait pour la réussite et le bien-être des élèves (conversation, 20 décembre 2022). Dans les écritures de journal de Kevin, la langue de la collaboration dans un but commun se retrouve partout comme le démontrent

les extraits suivants (11, 13 et 16 janvier 2023) : « Mon enseignante et moi sommes arrivés à la conclusion ... , « Nous avons tenté plusieurs choses ... , les résultats étaient visibles de façon instantanée », « J'ai partagé avec mon enseignante la conversation que j'ai eu avec les élèves africains. Elle m'a avoué ne pas avoir pensé aux enjeux socio-économiques Nous avons donc fait quelques modifications à l'activité ». Les relations positives entre stagiaire et EA s'établissent à partir d'un dialogue continu, de l'échange d'idées et d'un travail conjoint où stagiaires et EA se soucient les uns des autres et se perçoivent comme collègues professionnels comme sert à l'illustrer l'extrait du journal d'Hélène (2022–2023) : « Les jeudis ont [les enseignants de 2^e année] se rencontrais pour discuter de la semaine et planifier nos activités, pour s'assurer que chaque classe reçoivent le même apprentissage et évaluation ».

Rachel a vécu une expérience différente. Son EA a eu de la difficulté à partager la responsabilité de l'enseignement avec elle. L'enseignant adoptait un regard très critique et basé sur les déficits. Des facteurs de stress de sa vie personnelle semblaient nuire à sa capacité à mentorer Rachel. Rachel a désiré utiliser ses forces de résilience et d'autorégulation pour gérer la situation, mais son PC (conversation, 28 novembre 2022) a jugé que sa confiance en elle-même et son sentiment d'autoefficacité étaient compromis. Son PC a décidé de la retirer du stage et lui a trouvé un stage dans une autre école où Rachel a su développer des relations profondes avec Mme M., son enseignante accompagnatrice. Cette EA a par ailleurs confié au PC (conversation, 5 mai 2023) que Rachel avait été un atout inestimable dans la salle de classe.

Le rôle du conseiller appréciatif

Les deux PC jouaient plusieurs rôles pour soutenir la croissance professionnelle et le bien-être de leurs CAE respectifs (conversations, rapports de stage et journaux, 2022-2023). Les relations s'établissant dans les cours universitaires et s'approfondissant pendant les stages ont servi de sources de bien-être et de confiance ayant contribué à la croissance professionnelle. Par exemple, en tenant compte des étapes *concevoir*, *livrer* et *ne pas se contenter*, le PC de Rachel l'a soutenue dans son désir de faire entendre sa voix auprès de son EA en soulevant ses forces et en effectuant des suivis rapprochés (Rapports d'observation, 16, 23 et 30 novembre 2022). Kevin a révélé à son PC avoir un blocage envers l'écriture dû à une expérience négative qui l'empêchait d'écrire au tableau (Rapport d'observation, 23 novembre 2022). Kevin et son conseiller ont travaillé étroitement à ce blocage dans l'étape *ne pas se contenter* de l'ACA pendant tout le reste de l'année universitaire. L'extrait de journal (28 février 2023) démontre la croissance réalisée par Kevin lors de l'étape *ne pas se contenter*. Kevin a réfléchi à son positionnement envers l'écriture dans son journal : « Vous vous êtes déjà empêché de faire quelque chose dû à la

peur ? Il existe en moi une peur d'écrire. » Il a conclu en célébrant l'écriture : « Le bruit de la friction du bout de la plume sur un papier plus épais est comme la prière de l'office monastique des vigiles (entre minuit et l'aube) qui brise délicatement le silence de la nuit. »

Le PC a aussi joué un rôle de médiateur dans le développement du réseau de soutien des CAE en essayant de contrer l'effet du contrôle des accès à la fois à l'université et à l'école (Rapports d'observation, 16, 23 et 30 novembre 2022; conversations 7, 8 et 9 février). Les deux instances principales où le PC a eu à jouer ce rôle concernaient Rachel. Les relations difficiles entre Rachel et son EA ont nécessité la médiation du PC, mais sans succès. Les conditions de vie personnelles de l'enseignant ne lui permettaient pas d'être accompagnateur et d'estimer la valeur des forces de Rachel. Ses problèmes personnels teintaient le regard qu'il posait sur Rachel, malgré les compétences démontrées par cette dernière dans son enseignement. Le second événement s'est déroulé à l'université et il a nécessité la médiation des deux PC. Lors d'un cours universitaire, Rachel ainsi que d'autres étudiants ont éprouvé des sentiments de désarroi et de rejet à la suite de propos tenus par un conférencier par rapport à l'inclusion des élèves avec des troubles d'apprentissage (journal, 2023; conversation, 7 février 2023). Malgré les tentatives de médiation, le responsable du cours tenait à garder le faux pas de l'invité sous silence. Dans un courriel à un membre de la direction des programmes du premier cycle (22 février 2023), le professeur 1 a écrit : « Je ne trouve pas acceptable de victimiser nos étudiants et de ne pas essayer de corriger la situation afin de ménager les sentiments de ce présentateur novice. Je suis sûr qu'il existe des moyens bienveillants de régler la situation. » Le professeur 2 a ajouté en répondant : « Oui, il s'agit d'une situation très dérangeante. Il semble qu'il y ait beaucoup de restrictions dans les tentatives de contact avec les étudiants pour fournir des clarifications. Vos conseils seraient très appréciés. » Malgré les efforts concertés des deux professeurs et du membre de la direction, la loi du silence a prévalu. Néanmoins, les PC ont pu être une source de soutien et de réconfort pour Rachel.

Les relations de confiance et de respect développées entre les PC et les CAE en s'appuyant sur l'approche des conseils appréciatifs ont permis une collaboration plus soutenue de leur part en devenant des membres à part entière de leur réseau de soutien. Kevin a exprimé à son conseiller que Mme L se sentait isolée et manquait d'appui pour soutenir ses élèves du français langue additionnelle. Il a demandé à son conseiller s'il serait prêt à collaborer avec Mme L et lui pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans ce contexte d'enseignement (courriel, 14 décembre 2022). Une collaboration fructueuse où le second professeur s'est joint ainsi que deux enseignantes ressources et une tutrice s'est établie et dure toujours.

Discussion et conclusion

L'importance accordée aux relations par les CAE et leur incidence sur leur bien-être se confirment dans notre étude. Conformément aux résultats d'études soulignant l'importance accordée par les CAE à leurs relations avec leur EA (p. ex. Jack & Nyman, 2019) et avec les élèves (p. ex. Mairitsch et al., 2021), ces relations sont ressorties comme étant déterminantes au bien-être des CAE de notre étude. Les relations avec les pairs, les professeurs, les membres de la famille et les amis avaient aussi un rôle important à jouer (Sulis et al., 2021; Wernicke et al., 2022). L'ACA s'est avérée être une approche prometteuse dans le soutien du bien-être et de la croissance professionnelle des CAE de FLS. Les CAE n'hésitaient pas à faire appel à leur PC et des relations profondes de confiance et de respect se sont développées. D'autres études avec un échantillon plus important de participants seront nécessaires pour confirmer cette assertion.

Les liens relationnels favorisant à la fois la croissance professionnelle et le bien-être étaient basés sur un sens et des objectifs communs, sur l'efficacité et la responsabilité collective ainsi que sur le dialogue mutuel et le travail conjoint, caractéristiques du professionnalisme collaboratif (Hargreaves & O'Connor, 2018). Nous pensons, à l'instar de Masson et al. (2021) et Culligan et al. (2023), qu'encourager le professionnalisme collaboratif auprès des CAE de FLS devrait être un des objectifs importants de tout PFIE afin de favoriser le développement d'attitudes et d'habiletés essentielles à la déconstruction du sentiment d'isolement des nouveaux enseignants de FLS et pour contrer le décrochage professionnel. S'engager dans une pratique réflexive au sujet des tensions ressenties pendant leurs différentes expériences dans leur PFIE a permis aux CAE de FLS de développer des relations étroites et un réseau de soutien dans son sens large qui, à notre avis, représentent un atout de taille. (Mason & Poyatos Matas, 2016).

Les résultats découlant de notre étude corroborent la perspective multidimensionnelle sur le bien-être et le fait qu'il émerge des relations sociales, ainsi qu'il est influencé par des facteurs contextuels et systémiques (Mercer, 2021). Si l'apport des forces de caractère et de la pratique réflexive est indéniable sur le développement d'une identité professionnelle et sur le bien-être (Gregersen & Mercer, 2022) des CAE de FLS, une initiative bonifiée et s'étendant à tout le programme permettrait peut-être de s'attaquer aux barrières systémiques (Mercer, 2021), dont la loi du silence. Il n'en reste pas moins que l'adoption d'une AFF représente des avantages de taille pour la croissance professionnelle et contribue à l'autonomie et au sentiment d'auto-efficacité des CAE de FLS (Gregersen & Mercer, 2022). Conformément à l'assertion de Sulis et al. (2021), nos résultats soulignent les avantages de l'implication des professeurs à la fois comme membres du réseau de soutien des CAE et

comme médiateurs lors du développement de ce réseau. Même si l'initiative conçue par deux professeurs a été mise en œuvre à petite échelle, les CAE en ont bénéficié.

La pénurie de longue date d'enseignants de FLS ainsi que le décrochage professionnel dans ce domaine demande un regard neuf se tournant vers la rétention et vers les solutions possibles. Une AFF semble être une avenue très prometteuse dans le domaine de la formation initiale des enseignants de FLS et elle gagne à être examinée de façon plus approfondie dans des études subséquentes.

Remerciements

Nous désirons remercier Patrimoine canadien pour son soutien financier à l'Institut de recherche en langues secondes du Canada.

Références

- Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education : Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/2043610617734980>
- Bloom, J.L., Hutson, B.L., & He, Y. (2008). *The appreciative advising revolution*. Stipes Publishing Braunstein.
- Bloom, J L., & Martin, N.A. (2002). Incorporating appreciative inquiry into academic advising. *The Mentor : An Academic Advising Journal*, 4(3).
- Cooke, S., & Faez, F. (2018). Self-efficacy beliefs of novice French as a second language teachers : A case study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1057963ar>
- Culligan, K., Battistuzzi, A., Wernicke, M., & Masson, M. (2023). Teaching French as a second language in Canada : Convergence points of language, professional knowledge, and mentorship from teacher preparation through the beginning years. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 79(4), 352–370. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0059>
- El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- García-Martínez, I., Ubago-Jiménez, J.L., Fernández-Batanero, J.M., & Chacón-Cuberos, R. (2022). Promoting professionalism through preservice teachers' collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 634–652. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860009>
- Ghielen, S.T.S., van Woerkom, M., & Meyers, M.C., (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions : A literature review. *The Journal of Positive*

- Psychology*, 13(6), 573–585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Gradisek, P. (2023). The role of the identification and promotion of student teachers' character strengths in their professional development. Dans A. Lipovec, J. Tekavc, Z. Cugmas, T. Vrsnik Perse, & D. Legat (Éds.), *Perspectives on teacher education and development* (pp. 5–20). University of Maribor Press. <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2023>
- Gregersen, T., & Mercer, S. (2022). An appreciative-inquiry and strengths-based approach to pre-service teacher reflection during the practicum. Dans Z. Tajeddin & A. Watanabe (Éds.), *Teacher reflection : Policies, practices, and impacts* (pp. 105–119). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921022-011>
- Gregersen, T., Mercer, S., MacIntyre, P., Talbot, K., & Banga, C.A. (2020). Understanding language teacher wellbeing : An ESM study of daily stressors and uplifts. *Language Teaching Research*, 27(4), 862–883. <https://doi.org/10.1177/1362168820965897>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism : When teaching together means learning for all*. Sage.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education : A literature review. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 17(3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/13611260903050205>
- Hiver, P. (2016). The triumph over experience : Hope and hardiness in novice L2 teachers. In P. MacIntyre, G. Gregerson, & S. Mercer (Éds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 168–192). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-008>
- Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Ingersoll, R.M., May, H., & Collins, G. (2019). Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives*, 27(37), 1–42. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3714>
- Jack, D., & Nyman, J. (2019). Meeting labour market needs for French as a second language instruction in Ontario. *American Journal of Educational Research*, 7(7), 428–438. <https://doi.org/10.12691/education-7-7-1>
- Jacquet, M., & Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique/Comparative perspective on professional collaboration among teachers in three school contexts in British Columbia. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 511–534. <https://doi.org/10.7202/1003575ar>

- Kern, M.L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J.A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L.G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Knouzi, I., & Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs : The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 62–80. <https://doi.org/10.11575/ajer.v60i1.55764>
- Kutsyruba, B. (2012). Teacher induction and mentorship policies : The Pan-Canadian overview. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(3), 235–256. <https://doi.org/10.1108/20466851211279484>
- Kutsyruba, B., Walker, K.D., Stroud Stasel, R., & Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching : Advice from the Canadian Beginning Teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 285–321.
- Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2023). Teacher candidates of French as a second language and the construction of a professional Identity. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 7(1), 52–67.
- Ledger, S. (2021). Resilience building for pre-service teachers : BRiTE, micro-teaching and augmented reality/simulation (BRiTE-AR). Dans C.F. Mansfield (Éd.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 245–262). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
- Linley, P.A., & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *The Psychologist*, 19(2), 86–89.
- Lopez, S.J., & Louis, M.C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College & Character*, 10(4), 1–8. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041>
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., & King, J. (2021). Being a student, becoming a teacher : The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 106, Article 103452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103452>
- Mason, S., & Poyatos Matas, C. (2016). Social capital : A vital ingredient in retaining foreign language teachers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(3), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0008-5>
- Masson, M. (2018). Reframing FSL teacher learning : Mall stories of (re)professionalisation and identity formation. *Journal of Belonging, Identity, Language and Diversity*, 2(2), 77–102.
- Masson, M., Knouzi, I., Arnott, S., & Lapkin, S. (2021). A critical interpretive synthesis of post-millennial Canadian French as a second language research across stakeholders and programs. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 77(2), 154–188. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-002>
- Mercer, S. (2021). An agenda for well-being in ELT : An ecological perspective. *ELT Journal*, 75(1), 14–21. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>

- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Mercer, S., MacIntyre, P., Gregersen, T., & Talbot, T. (2018). Positive language education : Combining positive education and language education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(2), 11–31.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research : A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ontario Ministry of Education. (2016). *Policy/Program Memorandum 159 : Collaborative professionalism*. <https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-159>
- Slade, M.L., Burnham, T J., Catalana, S.M., & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), Article 15. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2019.130215>
- Smith, C.W., Masson, M.E., Spiliotopoulos, V., & Kristmanson, P. (2023). A course or a pathway ? Addressing French as a Second Language teacher recruitment and retention in Canadian BEd programs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 412–440. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5515>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Steinberger, P., & Magen-Nagar, N. (2017). What concerns school teachers Today ? : Identity conflict centrality scale for measuring teacher identity : A validation Study. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 35–57.
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S., & Shin, S. (2021). Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. *System*, 103, Article 102642. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102642>
- Swanson, P., & Mason, S. (2018). The world language teacher shortage : Taking a new direction. *Foreign Language Annals*, 51(1), 251–262. <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12321>
- Tian, W., & Louw, S. (2020). It's a win-win situation : Implementing Appreciative Advising in a pre-service teacher training programme. *Reflective Practice*, 21(3), 384–399. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1752167>
- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R.T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA : Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 307–328. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z>
- Washington, S.A., & O'Connor, M.T. (2020). Collaborative professionalism across cultures and contexts : Cases of professional learning networks enhancing teaching and learning in Canada and Colombia. Dans L. Schnellert (Éd.), *Professional*

learning networks : Facilitating transformation in diverse contexts with equity-seeking communities (pp. 17–47). Emerald Publishing.

<https://doi.org/10.1108/978-1-78769-891-820201005>

Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J., & Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1–17.

<https://doi.org/10.7202/1097033ar>

Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>

Zhang, X., & Wong, J. (2018). How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organisational learning. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 24(2), 119–134.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388227>