



Audrey **Lachance**
Université de Sherbrooke (Canada)

Myriam **Girouard-Gagné**
Université de Montréal (Canada)

Julie **Lane**
Université de Sherbrooke (Canada)

Agnès **Costerg**
Université de Sherbrooke (Canada)

Pascale **Nootens**
Université de Sherbrooke (Canada)

Expérience de stage au Sénégal : retombées pour le développement des compétences de stagiaires en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Internship Experience in Senegal: Contribution to the
Professional Development of Special Education Teacher Trainees

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.954>

Résumé

Cette recherche qualitative documente les retombées d'un stage à l'international, réalisé au Sénégal, pour le développement professionnel de 28 personnes étudiantes en enseignement en adaptation scolaire et sociale. L'analyse des données issues des dossiers professionnels évolutifs et du groupe de discussion focalisée met en lumière comment ce stage a pu contribuer au développement de 11 compétences professionnelles ainsi qu'à certaines compétences personnelles, soutenant la professionnalisation des stagiaires. Cette recherche propose de nouvelles connaissances sur les retombées d'un stage dans des pays en développement et sur les expériences spécifiques au contexte québécois.

Mots-clés

Stage à l'international, développement professionnel, développement de compétences, formation initiale en enseignement, adaptation scolaire et sociale.

Abstract

This qualitative research documents the contribution of an international internship, carried out in Senegal, on the professional development of 28 special education students. The data analysis, from evolving professional records and a focus group, highlights how this internship may have contributed to the development of 11 professional competencies and certain personal competencies, contributing to interns' professionalization. This research offers new insights into internships in developing countries and experiences specific to the Quebec context.

Keywords

International internships, professional development, competencies development, pre-service teacher training, special education teachers.

Introduction et problématique

Des expériences de stage à l'étranger sont offertes par différentes universités aux personnes étudiantes en formation initiale, contribuant à former des citoyens et des citoyennes du monde engagés dans une société multiculturelle (Ogay et Edelmann, 2011; Williard-Holt, 2001). C'est le cas, notamment, dans la formation en enseignement, où les futures personnes enseignantes peuvent, dans certaines universités, réaliser un stage à l'international (Egeland, 2016). Au Québec, c'est depuis 2008 que « le ministère [de l'Éducation, du Loisir et du Sport] souscrit à la possibilité pour les stagiaires des programmes de formation à l'enseignement primaire ou secondaire d'effectuer un stage à l'étranger », bien que le dernier stage doive se dérouler au Québec (Gouvernement du Québec, 2008, p. 10). Si, historiquement, on appréhendait qu'un contexte trop différent de celui des milieux d'enseignement du Québec ne soit pas favorable au développement des compétences en enseignement, les orientations du Ministère témoignent, depuis, d'une plus grande ouverture à l'égard de ce type de stage.

Différentes études s'étant intéressées aux expériences à l'international pour les personnes étudiantes en enseignement mettent en évidence les nombreuses retombées positives de ces stages (Egeland, 2016). D'abord, il apparaît que le stage à l'international amène les stagiaires à se développer professionnellement, par exemple en faisant l'acquisition de nouvelles stratégies d'enseignement ou en développant leur capacité à adapter les contenus pédagogiques pour prendre en compte la diversité des élèves (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012; Rocque, 2020). De plus, des bénéfices se dégagent également pour le développement personnel, notamment en ce qui a trait à la confiance en soi, à la maturité émotionnelle et aux stratégies adaptatives (p. ex., Rocque, 2020; Smolcic et Katunich, 2017; Stephens et Little,

2008). Enfin, ces stages ont permis aux stagiaires de développer leur sensibilité interculturelle et leur capacité à adopter une posture réflexive au regard d'enjeux interculturels (Mesker et al., 2018; Miller et Gonzalez, 2016; Polyzoi et Magro, 2015; Smolcic et Katunich, 2017; Trilokekar et Kukar, 2011).

Bien que plusieurs bénéfices se dégagent de ces expériences de formation à l'international, certaines limites ont pu être relevées. À ce jour, les expériences de stage à l'international dans un pays en développement tel que le Sénégal ont été peu documentées scientifiquement. De plus, si les stages dans la formation en enseignement au primaire ou au secondaire sont davantage étudiés, aucune des études identifiées n'a été réalisée spécifiquement en adaptation scolaire et sociale. Finalement, bien que deux études canadiennes aient été recensées (Polyzoi et Magro, 2015; Trilokekar et Kukar, 2011), aucune étude ne concerne les expériences de stage à l'international en contexte de formation initiale en enseignement au Québec. Ainsi, considérant ce qui précède, la présente recherche a pour but de documenter les retombées perçues d'une expérience de stage au Sénégal s'inscrivant dans le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise.

Cadre conceptuel

Les retombées du stage au Sénégal sont analysées du lieu des perceptions des stagiaires quant au rôle que cette expérience a pu jouer dans leur développement professionnel et personnel. Les perceptions peuvent référer au processus, de même qu'aux résultats de ce processus, de traitement et d'interprétation de situations ou d'expériences, contribuant à leur attribuer un sens et à orienter les actions (American Psychological Association, 2023). D'autres considèrent les perceptions comme le résultat d'un processus cognitif permettant de donner du sens à son vécu (Bréchet et Gigand, 2015; Raja et al., 2022). Appréhender les retombées de ce stage par les perceptions des stagiaires vise ainsi à mieux comprendre leur expérience formatrice et ses retombées pour leur développement.

Le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale vise à soutenir le développement des compétences des futures personnes enseignantes pour enseigner et accompagner des élèves ayant des besoins particuliers, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou en situation de handicap (Université de Sherbrooke, 2022). Dans le cadre de la formation, le stage constitue une situation authentique d'apprentissage, où les stagiaires peuvent s'exercer à l'enseignement de manière encadrée, tout en transférant en contexte réel les apprentissages réalisés en milieu universitaire (Desbiens et al., 2009). Il place les futures personnes enseignantes dans des contextes pratiques qui les amènent à réfléchir à leurs pratiques, afin de les ajuster et de les transformer dans une perspective d'amélioration continue (Monney et al., 2018; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le développement de compétences en stage ne consiste pas seulement à mobiliser des connaissances pédagogiques, didactiques ou disciplinaires, mais à les articuler et à les mobiliser dans des situations professionnelles complexes (Tardif, 2006).

Dans une logique de professionnalisation ancrée dans l'expérience authentique, les stages en formation initiale s'inscrivent dans une approche professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ils visent notamment à soutenir le développement des compétences professionnelles du Référentiel de compétences de la profession enseignante du Québec (Gouvernement du Québec, 2020). La notion de compétence y est ainsi définie :

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3)

Le Référentiel de compétences s'appuie sur 13 compétences professionnelles qui, dans le cadre de cette recherche, ont été regroupées en trois grandes catégories. D'abord, les **compétences propres à la personne enseignante** englobent les dimensions identitaires, éthiques et culturelles en lien avec : le rôle de médiateur ou médiatrice d'éléments de culture (C1), la maîtrise de la langue d'enseignement (C2), l'engagement dans le développement professionnel continu et dans la profession (C11), la mobilisation du numérique (C12), de même que l'agir éthique (C13). Ces compétences soulignent l'importance de la réflexivité, de la formation et du développement professionnel tout au long de la carrière.

Ensuite, l'ensemble des **compétences au cœur du travail avec et pour les élèves** renvoie aux compétences liées à la planification (C3) et à la mise en œuvre (C4) de situations d'enseignement et d'apprentissage (SEA), à l'évaluation des apprentissages (C5), à la gestion du groupe-classe (C6), à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (C7) et au soutien de leur plaisir d'apprendre (C8). Ces compétences traduisent une sensibilité accrue à l'inclusion, à l'équité et à la différenciation, centraux dans la pratique en adaptation scolaire et sociale.

Enfin, les **compétences relationnelles et collaboratives** se déploient dans l'interaction avec les divers acteurs de la communauté éducative, y compris l'équipe-école (C9), les familles et les partenaires du milieu (C10). Elles visent à renforcer la concertation autour du bien-être et de la réussite des élèves, consolidant ainsi la posture professionnelle des personnes enseignantes au sein d'un réseau d'interdépendance éducative.

À partir de ce cadre, cette recherche vise à mieux comprendre comment une expérience de stage au Sénégal a pu contribuer au développement des futures personnes enseignantes en adaptation scolaire et sociale. Plus précisément, il s'agit d'examiner de quelle manière elles perçoivent les retombées de cette expérience d'immersion en milieu éducatif à l'international. Cet article vise ainsi à répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les retombées perçues d'une expérience de stage au Sénégal pour le développement des compétences professionnelles et personnelles des stagiaires en enseignement ?

Méthodologie

Contexte de réalisation du stage

Le stage a eu lieu durant la troisième année d'un programme de premier cycle en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise. Les personnes étudiantes ont réalisé un stage de 4 crédits universitaires d'une durée de 5 semaines (20 jours en classe) dans des écoles sénégalaises d'un village de campagne dans la région de Thiès. Elles devaient réaliser un total de 140 heures de stage, y compris la prise en charge de minimalement 16 journées d'enseignement (112 heures), auxquelles s'ajoutaient les discussions pédagogiques, la planification, les corrections et les rencontres de suivi

et de bilan. Chaque stagiaire était intégré dans la classe d'une personne enseignante associée, qui l'accompagnait tout au long du stage (p. ex., encadrement, soutien à la planification, rétroactions). La taille des groupes, l'âge des élèves ainsi que leur niveau de maîtrise du français étaient variables entre les groupes. Durant leur stage, les stagiaires ont vécu dans une famille sénégalaise afin de favoriser leur immersion culturelle et leur intégration au sein de la communauté.

Les personnes stagiaires ont été accompagnées et soutenues avant, pendant et après le stage (formations, observation et rétroactions, supervisions individuelles et groupales) par deux personnes superviseuses accompagnatrices. L'une de ces personnes superviseuses est la troisième autrice de cet article. La première et la deuxième autrice n'étaient pas impliquées dans la réalisation du stage, ni la formation des personnes étudiantes. Elles n'avaient donc pas de lien avec les personnes participantes en dehors de la recherche.

Personnes participantes

Ce sont 28 personnes stagiaires en adaptation scolaire et sociale ayant participé au stage au Sénégal qui ont accepté de prendre part à la recherche. Elles étaient libres de participer ou non à la recherche, ou de choisir de participer à seulement l'une ou l'autre des collectes de données. Des 28 personnes participantes, 26 sont de genre féminin, une personne est de genre masculin et une personne est non binaire. Les personnes participantes sont toutes de citoyenneté canadienne et l'âge moyen est de 22,7 ans.

Collecte de données

Afin de documenter les retombées perçues par les stagiaires, un devis qualitatif a été mobilisé. Les données ont été recueillies à la suite du stage à l'aide de deux outils de collecte de données : 1) les dossiers professionnels évolutifs; et 2) un groupe de discussion focalisée.

D'abord, dans le cadre de l'activité pédagogique, les stagiaires devaient remplir un dossier professionnel évolutif. Ce travail était composé de trois parties : 1) présentation de la personne stagiaire et de son projet de développement; 2) portrait du milieu; et 3) bilan de fin de stage. Le dossier professionnel étant évolutif, il a été progressivement rempli à différents moments : la première partie a été réalisée avant le stage, la deuxième partie a été effectuée pendant le stage et remise à la fin de celui-ci, et la troisième partie a été faite après le stage. Les stagiaires ont consenti à ce que les dossiers soient utilisés à des fins de recherche. Ce sont 26 dossiers qui ont été recueillis, anonymisés et analysés pour la présente recherche. Plus spécifiquement, ce sont les données tirées de la troisième partie des dossiers professionnels évolutifs qui ont été utilisées. Dans cette partie, les stagiaires devaient faire un retour sur l'atteinte de leurs objectifs de développement pour les compétences professionnelles propres à la personne enseignante (C1, C2, C11, C12 et C13) et les compétences au cœur du travail avec et pour les élèves (C3, C4, C5, C6, C7 et C8). Les deux compétences relationnelles et collaboratives (C9 et C10) ne faisaient pas l'objet d'évaluation dans ce stage, et n'ont donc pas été incluses dans cette recherche.

Afin de compléter les données des dossiers professionnels et d'enrichir l'analyse, un groupe de discussion focalisée, d'une durée de 90 minutes, a été réalisé avec les stagiaires (n=28) lors d'une rencontre de bilan de leur expérience de stage. Les échanges du groupe de discussion ont été enregistrés (enregistrement

audio). La discussion focalisée, menée par la première autrice de cet article, a été guidée par un canevas d'entrevue préalablement élaboré incluant les questions suivantes :

- 1) En quoi ce stage vous a permis ou non de vous développer en lien avec les cibles de formation ?;
- 2) En quoi ce stage vous a permis ou non de développer les compétences professionnelles du Référentiel de compétences de la profession enseignante du Québec ?;
- 3) En quoi ce stage vous a permis ou non de développer d'autres compétences personnelles et professionnelles ? Lesquelles ?
- 4) Quels apprentissages réalisés pendant le stage prévoyez-vous réinvestir à moyen et long termes :
 - a. Dans la suite de votre formation ?
 - b. Dans votre future pratique professionnelle ?
 - c. Dans votre vie personnelle ?
- 5) Quels ont été les facilitateurs et les obstacles rencontrés avant, pendant et après le stage ?
- 6) Quels ont été les apports de la formation préstage et des moments de réflexion pendant et après le stage ?
- 7) Est-ce que vous suggéreriez ce stage aux personnes étudiantes en enseignement au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, et pourquoi ?

Analyse des données

Les données qualitatives recueillies ont été analysées dans un premier temps en ayant recours à une mise en rubriques, puis, dans un deuxième temps, en réalisant une analyse thématique de chacune des rubriques (Paillé et Mucchielli, 2021). Plus particulièrement, les enregistrements des échanges du groupe de discussion focalisée ont d'abord été transcrits. Les dossiers professionnels évolutifs et les verbatim du groupe de discussion ont ensuite été ajoutés au logiciel NVivo. Ce corpus a été mis en rubriques (Paillé et Mucchielli, 2021) en codant à la rubrique correspondante les extraits se rapportant à chacune des 11 compétences du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante du Québec, relatives à la personne enseignante (C1, C2, C11, C12 et C13) ainsi qu'au travail avec et pour les élèves (C3, C4, C5, C6, C7 et C8). Une attention a aussi été portée aux nœuds émergents, notamment en ce qui a trait aux autres compétences personnelles et professionnelles que les stagiaires auraient développées. Ensuite, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) a été réalisée de manière inductive pour chacune des rubriques, c'est-à-dire pour chacune des compétences identifiées. L'analyse des données a été effectuée par la première autrice, puis révisée et approfondie par la deuxième et la troisième autrices.

Résultats

Les résultats mettent en lumière comment cette expérience de stage au Sénégal a pu permettre ou non aux stagiaires de développer : 1) les compétences propres à la personne enseignante; 2) les compétences au cœur du travail avec et pour les élèves; et 3) les compétences personnelles.

Compétences propres à la personne enseignante

Pour la majorité des stagiaires, le stage a permis l'atteinte des objectifs de développement pour la compétence *Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (C1)*. Le contexte du stage s'est même révélé particulièrement favorable à cet égard : « le fait d'effectuer un stage à l'international, dans un pays ayant une culture très différente de la mienne, cela m'a permis de m'ouvrir à d'autres réalités et d'intégrer des éléments culturels très rapidement dans mes situations d'enseignement-apprentissage ». Les échanges autour des cultures sont apparus propices au développement de cette compétence : « il était possible de faire un partage de culture. Les élèves pouvaient m'en apprendre sur la leur et je pouvais leur en apprendre sur la mienne ». Quelques stagiaires soulignent toutefois certaines limites en lien avec la culture québécoise : « ce stage ne m'aura pas vraiment permis de mettre en pratique le partage de la culture québécoise ou la découverte de la culture qui entoure les jeunes enfants du primaire au Québec ». Néanmoins, la réflexion et les prises de conscience en lien avec cette compétence ont été significatives :

Je suis arrivée au Sénégal [...] je portais attention à plusieurs éléments et j'étais curieuse. Cela dit, je tenais ici pour acquis que je connaissais la culture québécoise et j'étais moins curieuse d'en connaître davantage. Ce stage m'aura permis de retrouver cette petite flamme de curiosité pour apprendre à en découvrir davantage sur notre culture. Ainsi, je pourrai la partager avec les élèves.

En définitive, si certaines difficultés ont été rencontrées en ce qui a trait aux éléments de culture québécoise, le stage est apparu comme ayant contribué significativement à la réflexion et au développement professionnel en lien avec cette compétence (C1).

Pour la compétence *Maîtriser la langue d'enseignement (C2)*, la perception des stagiaires est mitigée. La barrière de la langue s'est révélée être à la fois un obstacle et une occasion de développement. D'abord, la barrière de langue a fait en sorte que la communication soit plus difficile avec certains élèves : « les élèves ne parlaient presque pas français [...] Au début du stage, les enfants ne comprenaient pas toujours ce que je disais à cause de mon accent québécois ». Ainsi, la mobilisation de cette compétence en contexte sénégalais est considérée comme étant plus difficile qu'au Québec. Néanmoins, un aspect positif de la barrière de la langue est d'avoir amené les stagiaires à développer différentes stratégies pour mieux se faire comprendre (p. ex., parler plus lentement, mieux articuler). C'est ce que souligne cette personne stagiaire, pour qui le contexte du stage s'est avéré particulièrement aidant :

J'ai pu améliorer ma maîtrise du français oral puisque je devais particulièrement porter attention à mon articulation et au choix de mes mots. Je n'avais jamais dû porter autant d'attention à mon français oral lors de mes stages précédents (...). Au Sénégal, je devais m'assurer d'utiliser les termes français et de formuler des phrases complètes.

De façon similaire, une autre personne abonde dans le même sens : « j'ai dû utiliser un français beaucoup plus soutenu et des mots de vocabulaire auxquels les élèves étaient habitués pour me faire bien comprendre. Donc, je devais réfléchir davantage aux mots que j'employais ». En somme, pour cette compétence, si le contexte du stage est apparu aride pour cette compétence, il a néanmoins pu contribuer au développement professionnel des stagiaires à cet égard.

Le stage est révélé particulièrement propice au développement de la compétence *S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession (C11)*. Pour la majorité des stagiaires, cette expérience a été source de beaucoup de réflexion et d'investissement dans leur développement professionnel : « au quotidien, c'est ce que je faisais constamment, me questionner sur mes pratiques, me remettre en question, poser des questions à mon enseignante associée, lui demander de la rétroaction, demander aux élèves de la rétroaction, etc. ». Pour plusieurs, les réflexions écrites ont été particulièrement utiles à cet égard : « j'ai noté mes forces et mes faiblesses, ainsi que des observations/questionnements que j'ai eus. Cela m'a donc grandement aidée à [...] me questionner sur ma pratique professionnelle encore plus que lors de mes stages précédents ». Les échanges avec les collègues stagiaires et les personnes superviseuses ont aussi suscité « plusieurs réflexions, autant sur mes propres pratiques, que les pratiques de mes autres collègues. Ces moments d'échanges permettaient d'abord de revenir sur des pratiques, mais également de s'outiller ou d'amener des réflexions pour les pratiques à venir ». Ces réflexions ont pu être réinvesties dans leur pratique professionnelle, pour se réajuster et pour s'améliorer : « j'ai réfléchi sur ma pratique, autant à la suite des bonnes séances pour identifier ce que je pourrais retenir [...] qu'à la suite des séances plus difficiles pour identifier la source des problèmes survenus et trouver le moyen d'y remédier ».

Les perceptions des stagiaires en ce qui a trait à la compétence *Mobiliser le numérique (C13)* sont polarisées. Pour plusieurs, le contexte du stage, étant donné les ressources numériques limitées, a constitué un obstacle pour le développement de cette compétence : « je n'ai pas pu m'exercer à utiliser des outils numériques durant toute la durée de mon stage. Je n'ai donc pas pu développer mes compétences autant que je l'aurais pu au Québec ». De façon similaire, une personne est d'avis qu'elle « ne mobilise pas mieux le numérique qu'avant. [...] Il faudra donc que je travaille plus pour développer mes habiletés numériques lors de mon prochain stage ». D'autres, au contraire, considèrent que cette expérience a été bénéfique pour le développement de cette compétence en leur permettant de réfléchir à leur rapport au numérique et à leur utilisation du numérique en classe :

Ça nous amène à développer un esprit critique. Quand on va faire une activité, se demander quel est l'apport du numérique, à quoi ça sert, en quoi c'est un plus ? Parce que là, on a vu, on est capable d'animer des activités sans numérique qui sont très pertinentes, très ludiques aussi. Souvent on pense que le numérique c'est ludique, mais tu as d'autres façons de faire.

En somme, bien que le contexte des classes sénégalaises soit considéré comme moins propice au développement de cette compétence comparativement à un stage au Québec, le stage a néanmoins permis de nourrir une réflexion sur la place du numérique en enseignement.

La compétence *Agir en accord avec les principes éthiques de la profession (C12)* est perçue comme ayant été particulièrement développée durant ce stage : « je ne crois pas que j'aurais eu de meilleure situation pour mettre à l'œuvre cette compétence ». Plusieurs ont été confrontés à des dilemmes éthiques ou à des tensions par rapport aux valeurs, suscitant des réflexions éthiques moins communes

en contexte québécois : « au Québec, j'estime que l'éthique est un élément pris pour acquis. Or, dans un contexte international où la culture, la langue et les pratiques diffèrent des nôtres, la personne stagiaire est réellement amenée à développer cette compétence ». Une personne partage que, dans ses stages précédents, elle ne s'était pas « questionnée sur l'éthique tant que ça [...]. Mais là-bas tu es dans un autre pays, ça fonctionne d'une autre façon, c'est une culture totalement différente, le côté éthique vraiment, ce stage-là m'a permis de le développer ». La nécessité de considérer qu'une pratique professionnelle éthique peut diverger selon la culture est soulevée à plusieurs reprises : « plusieurs pratiques divergent entre le Sénégal et le Québec. Mes principes éthiques ne sont donc pas les mêmes que celles de mon enseignant associé. Parsemé de discussions et de réflexions partagées, mon parcours m'a permis de connaître une culture différente ». Ainsi, les résultats mettent en évidence l'apport significatif du stage pour le développement de cette compétence (C12).

Compétences au cœur du travail avec et pour les élèves

Les perceptions relatives à la compétence ***Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (C3)*** sont variables. Si le stage a offert aux stagiaires des occasions de développer cette compétence, le contexte a aussi été source de défis et d'obstacles. D'abord, quelques stagiaires ont eu de nombreuses occasions de planifier des situations d'enseignement, leur offrant une expérience pratique en lien avec cette compétence : « j'ai élaboré beaucoup de planifications lors de ce stage, plus qu'en temps normal et celles-ci étaient très précises et détaillées. Cela m'a permis de comprendre l'importance de la planification et d'être de plus en plus à l'aise avec celle-ci ». Cela leur a permis de développer des ressources utiles pour leur future pratique professionnelle : « une force que j'ai développée lors de ce stage a été de planifier mes séances et de bien les structurer, j'aimerais garder cette structure lors de mes futures planifications ». Toutefois, certaines limites liées au contexte du stage sont perçues comme ayant entravé le développement de cette compétence. Entre autres, les ressources limitées sont apparues comme contraignantes : « je me sentais toujours très limitée dans mes activités et j'avais l'impression que celles-ci étaient répétitives. Au Québec, je suis habituée de varier le matériel et de faire des projets ». De plus, plusieurs soulignent que le cadre strict avait restreint les possibilités : « un enjeu pourrait être en lien avec la rigidité en ce qui a trait à la planification et les approches. Il pouvait être difficile de sortir du cadre ». Par ailleurs, la transférabilité en contexte québécois des apprentissages réalisés en lien avec cette compétence est remise en question par quelques stagiaires : « en général, la manière de faire ne correspond pas à ce que je fais dans une classe au Québec, il y a donc un peu moins de transfert à faire en lien avec cela »; « l'utilisation et la structure des guides pédagogiques sont très différentes du programme québécois. [...] je n'ai pas pu parfaire mon utilisation du programme de formation de l'école québécoise ».

Du fait des nombreuses occasions de mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage (SEA), ce stage est perçu comme ayant contribué au développement la compétence ***Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage (C4)***. Les multiples expériences pratiques ressortent à de nombreuses reprises : « l'avantage est que nous sommes constamment en situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons donc beaucoup d'occasions de nous pratiquer ». Une personne stagiaire explique que le stage lui « a permis de prendre confiance en ma compétence à mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage. [...] L'audace et la créativité dont j'ai fait preuve de manière spontanée et planifiée n'auraient probablement pas été possibles sans le contexte de stage ».

Cependant, plusieurs stagiaires considèrent le cadre à respecter dans le contexte du stage comme limitant les possibilités de SEA qu'elles pouvaient mettre en œuvre. Par exemple, cette personne stagiaire a eu « de la difficulté à varier mes approches et mes interventions dans la structure d'enseignement de ma classe qui était très rigide. J'aurais aimé pouvoir y mettre davantage de ma couleur, mais souvent je suivais la structure d'enseignement ». Malgré tout, surmonter les défis durant ce stage a représenté une source de fierté et de développement professionnel. Dans son dossier professionnel évolutif, une stagiaire est particulièrement éloquente à cet effet lorsqu'elle partage avoir constaté « une grande progression de ma confiance en moi devant un groupe. Puisque les classes étaient très nombreuses, j'étais vraiment fière d'être capable de leur enseigner. [...] Je me suis sentie comme une véritable enseignante pour la première fois ». Une autre personne explique comment le stage, malgré les difficultés rencontrées, a eu des retombées positives :

Ce contexte de stage m'a permis de développer une belle confiance devant un groupe. C'était par moment confrontant de me retrouver devant un groupe de 55 élèves et de ne pas bien me faire comprendre, mais je pense que cela m'a permis de développer de bons réflexes que je n'aurais pas nécessairement développés dans une classe au Québec.

Pour la compétence *Évaluer les apprentissages (C5)*, les avis des stagiaires sont partagés. Certains considèrent avoir eu plusieurs occasions pratiques pour développer cette compétence : « ce stage a été très bénéfique pour moi, car il m'a permis de me pratiquer à évaluer les apprentissages de mes élèves ». Une autre personne partage : « j'ai dû corriger et analyser très fréquemment les élèves dans leurs travaux [...] Cela m'a permis d'avoir davantage une meilleure capacité d'analyse des élèves et de mieux évaluer l'acquisition des apprentissages des élèves ». Il demeure néanmoins qu'une majorité a indiqué avoir partiellement ou pas atteint les objectifs de développement initialement fixés : « Cette compétence était un défi avant le stage et je ne pense pas avoir réussi mon objectif de développement. [...] le contexte de ce stage ne m'a pas aidé à me pratiquer en ce sens ». Plusieurs soulignent ne pas avoir bénéficié de la latitude souhaitée, par exemple pour « développer des outils d'évaluation qui sortent de l'évaluation traditionnelle ou encore qui évaluent des compétences. Le contexte et le programme sénégalais fait en sorte que je ne pouvais pas vraiment déroger du cadre ». Les modalités d'évaluation différentes du contexte québécois sont aussi soulignées : « l'évaluation dans ce contexte de stage est faite différemment qu'au Québec [...] Je n'ai donc pas vraiment pu travailler sur des éléments qui pourraient être des atouts une fois au Québec ». Enfin, les défis associés à la taille des groupes ainsi que les ressources limitées ressortent également : « il n'y a pas d'évaluations imprimées, nous avons peu de temps prévu en classe, le nombre d'élèves est trop grand pour penser faire des entrevues ».

Les perceptions quant à la compétence *Gérer le fonctionnement du groupe-classe (C6)* varient entre les stagiaires. D'une part, le stage est perçu comme ayant positivement soutenu le développement de cette compétence : « mon objectif est atteint puisque dès le début de la deuxième semaine j'ai pu prendre en charge le groupe avec la présence de mon enseignant et quelques jours plus tard, j'étais seule avec les élèves ». Des stagiaires partagent : « Je n'aurais pas utilisé les mêmes stratégies si mon stage avait été [réalisé] au Québec. C'est réellement ce contexte qui m'a permis de développer de nouveaux outils de gestion de classe »; « c'était la première fois que j'ai eu confiance en moi et en mes capacités devant une classe. J'ai su instaurer des routines, un climat de classe adéquat aux apprentissages ». D'autre part, la gestion de classe s'est avérée être un défi important pour certains stagiaires, du moins au départ :

« c'était tellement désorganisé. Dès que la personne enseignante mettait le pied à l'extérieur, que je n'étais pas capable d'intervenir. Je n'étais pas capable d'enseigner. Malgré toutes les interventions que j'ai faites ». Plusieurs pistes sont proposées pour expliquer les difficultés rencontrées : « les classes sont très nombreuses et les élèves sont habitués à un seul type de discipline. Le lien est dur à créer à cause de la barrière de la langue, la barrière culturelle et le nombre d'enfants ». Toutefois, il ressort de façon importante que ces défis ont catalysé le développement de cette compétence : « c'était déstabilisant, mais ça m'a permis d'appliquer davantage mes techniques de gestion de classe, ce qui a fini par fonctionner » ; « la grosseur des groupes fut un défi de plus à surmonter. [...] J'ai développé de bons réflexes de gestion de classe que je n'aurais probablement pas développés ». Ainsi, malgré les défis, le contexte du stage est néanmoins apparu propice au développement de cette compétence (C6).

Pour la compétence *Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (C7)*, cela s'est avéré plus ardu dans le contexte de ce stage. Plusieurs indiquent que leur objectif de développement pour cette compétence a été partiellement atteint. Il est soulevé à plusieurs reprises que la taille des groupes avait représenté un défi :

Dû au grand nombre d'élèves, je me suis moins adapté à chacun des élèves. [...] D'abord, je ne connaissais pas assez bien les difficultés et les besoins de chacun pour mettre en place de la différenciation. Ensuite, je sentais que je manquais de mains et de temps pour mettre en place des mesures individuelles pour certains élèves.

Plusieurs obstacles, tels que « la rigidité des procédures de leurs approches pédagogiques, le manque de matériel et de ressources, les grandes difficultés langagières, comportementales et académiques des élèves, l'effectif élevé de la classe ainsi que l'écart assez important du niveau des élèves du groupe », sont mis en lumière dans les dossiers professionnels. Quelques stagiaires identifient néanmoins ces défis comme étant une source de développement : « j'ai dû faire preuve d'imagination pour trouver des moyens de faire de la différenciation pédagogique auprès des élèves. Le contexte étant très différent, il était difficile de placer l'élève au centre de l'apprentissage ». Une autre personne stagiaire abonde dans le même sens :

Mettre en place plusieurs stratégies de différenciation pédagogique pour des élèves ayant des besoins différents m'a demandé beaucoup de temps. Par contre, je pense que c'était aussi un avantage puisque j'ai dû faire preuve de créativité et de patience afin de trouver les moyens les plus efficaces pour aider les élèves en difficulté.

La majorité des stagiaires considèrent avoir atteint leurs objectifs en ce qui a trait à la compétence *Soutenir le plaisir d'apprendre (C8)* : « mettre un sourire et entendre des rires de la part de mes élèves pendant que j'enseignais a été ma plus grande fierté. J'ai pu les voir découvrir le plaisir d'apprendre et ç'a été un énorme coup de cœur ». L'expérience de stage a permis pour plusieurs de prendre conscience de l'importance de cette compétence : « j'ai pu voir à quel point proposer des activités diversifiées soutient la motivation et le désir de participer des élèves. [...] J'ai donc pu constater l'impact du plaisir d'apprendre sur la motivation et l'implication des élèves dans leurs apprentissages » ; « j'ai été très sensibilisée à l'importance du plaisir d'apprendre dans le contexte scolaire. Je pense que je sous-estimais l'importance de cette compétence, mais elle représente plusieurs choses qui sont importantes ». Toutefois, plusieurs soulignent le contexte parfois peu propice à la mobilisation de cette compétence, notamment le « cadre strict dans l'enseignement sénégalais. [...] Il a donc été difficile en début de

stage de faire valoir le plaisir d'apprendre des élèves dans mes manières d'enseigner, mais j'ai tout de même réussi ». Dans le même sens, une personne partage : « en effectuant un stage au Québec, j'aurais certainement pu davantage laisser aller ma créativité afin de créer des activités qui sortent davantage du cadre et soutiennent donc plus le plaisir d'apprendre de mes élèves ».

Compétences personnelles

En plus du développement des compétences professionnelles, le développement de certaines compétences personnelles ressort de façon importante des résultats. Les données mettent en évidence comment le stage a particulièrement contribué au développement chez les stagiaires de : 1) la capacité d'adaptation et l'autonomie; et 2) la sensibilité et l'ouverture interculturelles.

Tout d'abord, ce stage semble avoir favorisé le développement de **la capacité d'adaptation et de l'autonomie**. Si l'expérience s'est avérée déstabilisante pour plusieurs, elle a été source de développement : « on avait perdu nos repères. Une fois que le choc culturel est passé, je pense que là, on a commencé à rebondir là-dessus, puis à mettre des choses en place pour justement grandir de ça et progresser ». Une personne stagiaire résume ainsi les partages de plusieurs de ses collègues : « un stage en contexte international nous oblige à sortir de notre zone de confort et à trouver de nouveaux repères [...]. J'ai commencé à développer un certain lâcher-prise et surtout une capacité d'adaptation que je croyais impossible ». Plusieurs nomment ne pas avoir eu le choix de développer leur autonomie dans ce contexte : « personnellement, je suis souvent bien dans ma petite zone de confort, si personne ne m'avait forcée à être autant autonome, je ne serais jamais autant devenue autonome ». Les personnes stagiaires ont eu à s'adapter, entre autres en composant avec des ressources limitées, les amenant ainsi à développer leur débrouillardise et leur créativité : « le contexte de stage exigeait d'innover [...] avec peu de matériel. L'audace et la créativité dont j'ai fait preuve [...] n'auraient probablement pas été possibles sans le contexte de stage ».

Réussir à s'adapter et à surmonter les défis a été une source de fierté pour plusieurs, favorisant leur confiance en elles-mêmes : « c'était vraiment un défi, mais j'ai été en mesure de le réaliser. Cela m'a donné beaucoup de confiance, car j'ai vécu une expérience positive. J'ai vu que j'étais capable d'accomplir de grandes choses en tant qu'enseignante ». Les ressources développées sont perçues comme des atouts pour la suite de leur formation et de leur parcours professionnel en adaptation scolaire et sociale : « je suis maintenant plus à l'aise d'aller faire de la suppléance dans n'importe quel contexte puisque je sais que je saurai m'adapter »; « on a tellement vu de choses, tellement été confrontées à des situations que je ne pensais jamais vivre, que je sens que je n'ai comme plus peur de rien ».

Finalement, cette expérience de stage a été pour plusieurs stagiaires l'occasion de développer une **sensibilité et une ouverture interculturelles**, en suscitant des réflexions sur la culture et le rapport à l'altérité : « l'appropriation et l'apprentissage de nouveaux concepts culturels m'ont permis de m'enrichir personnellement et m'ont permis de poser un regard plus juste sur une multitude d'aspects de la culture sénégalaise ». L'immersion dans un nouveau milieu culturel est apparue jouer un rôle à cet égard : « j'ai développé des liens familiaux, d'amitiés, professionnels, et cela m'a permis de bien m'intégrer à la communauté. Aussi, je participais aux activités quotidiennes avec ma famille, avec d'autres familles sénégalaises, avec mon enseignante »; « Cette immersion socioculturelle, non seulement dans une classe, mais aussi dans une petite communauté en Afrique, m'a fait grandir au niveau professionnel et

personnel ». Plusieurs considèrent que cette expérience leur a permis de déconstruire certains préjugés et de développer leur ouverture d'esprit. Comme plusieurs de ses collègues, cette stagiaire nomme qu'un stage à l'international « permet une ouverture sur le monde, il permet de mieux comprendre l'autre, il permet d'ouvrir ses horizons sur l'autre et sur la culture de l'autre. Ce type de stage fut positif pour mon développement professionnel ». Pour certains, ce stage a contribué à leur humilité culturelle, en leur permettant de développer « tout ce qui est en lien avec les réflexions sur la culture et la transmission de la culture » et les amenant « à constater mes propres pratiques culturelles. Cette expérience aide aussi à travailler l'ouverture d'esprit face à la diversité ». Ces acquis sont perçus comme utiles pour leur future pratique professionnelle. Plusieurs personnes stagiaires considèrent qu'elles pourront réinvestir ces acquis avec les élèves, mais aussi dans leurs différentes relations professionnelles, par exemple, avec des collègues, des parents d'élèves ou dans la communauté. C'est ce que met en lumière une personne stagiaire, qui souligne qu'au cours de leur carrière en enseignement, elles seront « appelées à travailler dans des milieux multiculturels ou encore avec des collègues ou des parents qui ne partagent pas nécessairement nos valeurs ou notre vision des choses. Il est donc primordial de travailler la communication avec tact dans nos échanges ».

Discussion

Cette recherche a permis de documenter comment l'expérience de stage au Sénégal a pu contribuer au développement des compétences de stagiaires en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise. Les résultats qualitatifs mettent en lumière un éventail de compétences, à la fois professionnelles et personnelles, que les stagiaires considèrent avoir développées dans le cadre de ce stage.

Cette expérience est perçue comme ayant contribué au développement de plusieurs des compétences du Référentiel de compétences de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020). Les stagiaires estiment avoir cheminé de façon importante dans le développement des compétences propres à la personne enseignante, dont plus particulièrement en ce qui a trait au rôle de médiateur culturel (C1), à l'engagement dans leur développement professionnel (C11) et à l'agir éthique (C12). Le contexte culturel du stage a contribué à susciter des réflexions et prises de conscience propices à cet égard. En ce qui a trait aux compétences liées au travail avec et pour les élèves, le stage s'est avéré riche en expériences pratiques, en offrant aux stagiaires de multiples occasions de planifier (C3) et de mettre en œuvre (C4) des situations d'enseignement et d'apprentissage, d'évaluer (C5) et de faire de la gestion de classe (C6). Les résultats sont cohérents avec les retombées documentées dans la littérature scientifique sur les expériences de stage à l'international, par exemple en ce qui a trait à la capacité à proposer des contenus pédagogiques adaptés au contexte d'enseignement (p. ex., Jiang et al., 2019; Miller et Gonzalez, 2016; Smolic et Katunich, 2017) et l'acquisition de nouvelles stratégies pédagogiques (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012; Miller et Gonzalez, 2016).

Par ailleurs, certaines contraintes contextuelles sont ressorties comme ayant constitué un frein au développement professionnel, tels que les ressources matérielles limitées, les écarts entre les systèmes scolaires québécois et sénégalais, la taille des groupes et les enjeux liés à la culture et à la langue. Par conséquent, le développement de certaines compétences professionnelles (p. ex., mobiliser le numérique, tenir compte de l'hétérogénéité des élèves) a parfois représenté un défi. Il ressort néanmoins de façon

prégnante que les défis et obstacles rencontrés, bien que déstabilisants et exigeants, ont constitué une importante source de développement en amenant les stagiaires à se dépasser, à sortir de ce qui était connu et à gagner en confiance en leurs compétences. Ces résultats sont complémentaires à d'autres recherches qui mettent en lumière l'amélioration de la confiance en eux des stagiaires à l'international (Miller et Gonzalez, 2016; Pagano et Roselle, 2009; Smolcic et Katunich, 2017; Stephens et Little, 2008).

En outre, les stagiaires considèrent avoir développé différentes compétences personnelles. Les résultats soutiennent que le développement de la capacité d'adaptation et de l'autonomie, qui avait aussi été relevé par Stephens et Little (2008) et Rocque (2020), apparaît favorisé par le contexte du stage. Le fait d'avoir fait face à des situations d'adversité, bien que différentes de celles rencontrées en contexte québécois, a permis aux personnes stagiaires de développer des ressources utiles pour composer avec les défis de leur future pratique professionnelle en adaptation scolaire et sociale. En outre, une plus grande sensibilité et une plus grande ouverture interculturelles ressortent des résultats, ce qui s'inscrit en cohérence avec la littérature scientifique qui relève une meilleure connaissance et prise en compte de la diversité culturelle à la suite d'un stage à l'international (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012; Mesker et al., 2018; Miller et Gonzalez, 2016; Smolcic et Katunich, 2017). Cette retombée pourrait constituer une ressource pour leur future pratique professionnelle, entre autres lorsqu'elles seront amenées à œuvrer auprès d'élèves issus de l'immigration et de la diversité culturelle.

Certaines limites méthodologiques sont à considérer. D'une part, la recherche ayant été réalisée dans une seule université québécoise, pour un stage réalisé au Sénégal, les résultats pourraient ne pas être représentatifs d'autres contextes. De plus, le grand nombre de personnes participantes au groupe de discussion focalisée peut constituer une limite. En effet, certaines personnes autrices recommandent des groupes d'environ 6 à 10 personnes, soit une taille de groupe assez grande pour avoir accès à un nombre suffisant de points de vue, mais assez restreinte pour permettre à tous de faire entendre leur voix (Desrosiers et al., 2020; Geoffrion, 2009). Par ailleurs, le fait que les résultats soient issus de données auto-rapportées a pu faire en sorte que des éléments de l'expérience n'aient pas été abordés par les stagiaires. Le dossier professionnel évolutif a pu être teinté par un biais de désirabilité sociale, ainsi que par le fait que les personnes étudiantes étaient évaluées pour ce travail. Le biais de désirabilité sociale et la pression à la conformité dans le groupe de discussion sont également susceptibles d'avoir exercé une influence sur les données recueillies (Ritchie et al., 2014).

Conclusion

Cette recherche contribue à l'avancée des connaissances sur les retombées d'un stage au Sénégal en formation initiale en enseignement, plus particulièrement en adaptation scolaire et sociale. Alors que la plupart des études portent sur des stages réalisés dans des contextes occidentaux ou en milieux urbains (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012), cette étude met en évidence les retombées d'un stage en milieu rural, dans un petit village du Sénégal. Elle permet de mieux comprendre les dynamiques de développement professionnel et personnel dans un milieu éducatif marqué par des ressources limitées, des normes culturelles distinctes et des défis contextuels particuliers. Les résultats peuvent ainsi s'avérer éclairants pour les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale souhaitant implanter ce type de stage. La recherche met en lumière les retombées potentielles

du stage pour le développement de futures personnes enseignantes, les compétences développées pouvant constituer des ressources dans la complexité de leur pratique auprès d'élèves ayant des besoins particuliers.

Références

- American Psychological Association (2023). *Perception*. APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/perception>
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189–218. <https://doi.org/10.7202/1035199ar>
- Bréchet, J.-P. et Gigand, G. (2015). La perception au fondement de la connaissance. Les enseignements d'une ingénierie représentationnelle ternaire. *Natures Sciences Sociétés*, 23(2), 120–132. <https://doi.org/10.1051/nss/2015036>
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6–25. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Desrosiers, J., Pouliot-Moreau, D. et Larivière, N. (2020). Le *focus group* : application pour une étude des normativités liées au concept de citoyenneté, au sein d'un groupe de patients partenaires en santé mentale. Dans N. Larivière et M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., p. 141–172). Presses de l'Université du Québec.
- Egeland, P. C. (2016). How does international student teaching shape the participants? Professional and personal perspectives and decisions. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(2), 23–37. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/8471>
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 392–414). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64251>
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4201942>
- Jiang, B., Lim, W., DeVillar, R. A. et Delacruz, S. (2019). Effects of international student teaching on U.S. classrooms practice: Understanding instructional transfer, adaptation and integration. *Educational Planning*, 26(3), 39–59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1232191>
- Lupi, M. H., Batey, J. J. et Turner, K. (2012). Crossing cultures: US student teacher observations of pedagogy, learning, and practice in Plymouth, UK schools. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(4), 483–496. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.707919>
- Melnchuk, N. (2003). Évaluer la capacité des programmes sportifs d'écoles alternatives de former des professeurs d'éducation physique. *Physical & health education journal*, 69(1). <https://www.proquest.com/docview/214324085?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Mesker, P., Wassink, H., Akkerman, S. et Bakker, C. (2018). Student teacher's boundary experiences during an international teaching internship. *Cogent Education*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1498577>
- Miller, K. K. et Gonzalez, A. M. (2016). Short-term international internship experiences for future teachers and other child development professionals. *Issues in Educational Research*, 26(2), 241–259. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1102702>

- Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans F. Dervin et A. Gajardo (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47–71). L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pagano, M. et Roselle, L. (2009). Beyond reflection through an academic lens: Refraction and international experiential education. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 217–229. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.263>
- Polyzoi, E. et Magro, K. (2015). Inner landscapes: Transformative learning experiences of Canadian education interns in Greece. *In education*, 21(1), 115–136. <https://doi.org/10.37119/ojs2015.v21i1.164>
- Raja, P., Flora, U., Putrawan, G. E. et Razali, A. B. (2022). English as an international language: Perceptions of EFL preservice teachers in higher education institutions in Indonesia. *Education Research International*, 2022(1). <https://doi.org/10.1155/2022/3234983>
- Ritchie, J. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2^e éd.). SAGE Publications.
- Rocque, J. (2020). L'incidence d'un stage international sur les apprentissages et le développement des pratiques professionnelles en formation initiale d'étudiantes en travail social et en éducation. *Revue internationale de la recherche interculturelle*, 9(1), 109–124. <https://doi.org/10.7202/1075255ar>
- Smolcic, E. et Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>
- Stephens, C. A. et Little, D. (2008). Testimonies from four agricultural education student teachers related to completing an international student teacher experience in New South Wales, Australia. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 46–55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ839894.pdf>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Trilokekar, R. D. et Kukar, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1141–1150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.002>
- Université de Sherbrooke (2022). *Guides des études de 1^{er} cycle 2023-2024*. https://www.usherbrooke.ca/orientation/fileadmin/sites/orientation/documents/Guide_des_etudes/GuideEtudes_1cycle_2023_2024.pdf
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). 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>
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 505–517. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)

Pour citer cet article

- Lachance, A., Girouard-Gagné, M., Lane, J., Costerg, A., Nootens, P., Koudogbo, J. et Petit, M. (2025). Expérience de stage au Sénégal : retombées pour le développement des compétences de stagiaires en enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Formation et profession*, 33(2), 1–15. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.954>