



©Auteures. Cette œuvre, disponible à <https://dx.doi.org/118162/fp.2026.975>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Sarah **Dekeyser**  
Université catholique de Louvain  
(Belgique)

Gaëtane **Caesens**  
Université catholique de Louvain  
(Belgique)

Vanessa **Hanin**  
Université catholique de Louvain  
(Belgique)

# Épuisement professionnel des futurs enseignants du primaire : identification des stresseurs et ressources en période de stage

Burnout among primary school pre-service teachers:  
identification of stressors and resources during practicum

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.976>

## Résumé

Cet article examine les exigences, ressources et signes d'épuisement professionnel chez 18 futurs enseignants (FE) en stage de dernière année de formation, issus de huit établissements d'études supérieures répartis dans trois régions francophones. L'analyse thématique des entretiens semi-directifs révèle une multiplicité d'exigences et de ressources professionnelles et personnelles, illustrant la complexité de cette étape de formation. Certains témoignages indiquent des signes de fatigue et de l'épuisement professionnel.

Ces résultats sont discutés à la lumière du modèle « *Job Demands-Resources* » et soulignent l'importance d'un encadrement positif et soutenant par leurs maîtres de stage, ainsi que du renforcement des ressources personnelles des FE.

### Mots-clés

Futurs enseignants, soutien du maître de stage, stage, épuisement professionnel, Job demands-resources.

### Abstract

This paper explores job demands, resources, and signs of burnout among 18 preservice teachers during their final-year practicum, drawn from eight higher education institutions across three French-speaking regions of Belgium. Thematic analysis of semi-structured interviews reveals multiple demands and both professional and personal resources, highlighting the complexity of this training stage. Some interviews indicate fatigue and burnout among pre-service teachers.

Findings are discussed through the Job Demands-Resources model and emphasize the importance of practicum mentors' supportive attitudes and strengthening pre-service teachers' personal resources.

### Keywords

Pre-service teachers, Support from practicum mentor, Practicum, Emotional exhaustion, Job Demands-Resources.

Le métier d'enseignant connaît une pénurie mondiale (García et Weiss, 2019), partiellement provoquée par l'épuisement professionnel des enseignants (García-Carmona et al., 2019). Ces signes d'épuisement apparaissent aussi chez les futurs enseignants (FE) en stage (Squires et al., 2022). Bien que le stage soit épanouissant professionnellement (Martins et al., 2015), cette période peut aussi se révéler émotionnellement exigeante (Núñez-Regueiro et al., 2023). Comme tout contexte professionnel, les stages comportent des exigences (charge de travail, gestion du temps), liées à de plus hauts niveaux d'épuisement, et des ressources qui atténuent les effets des exigences, comme le soutien social (Bakker et al., 2023). Pour analyser ces dynamiques, le modèle du « *Job Demands-Resources* » (JD-R; Bakker et al., 2023), déjà utilisé en éducation (Hlado et Harvankova, 2024), offre un cadre pertinent pour comprendre l'interaction entre exigences, ressources et épuisement professionnel. Ancrée dans ce modèle, cette étude qualitative poursuit l'objectif de relever les différentes exigences vécues par le FE en stage et leurs ressources professionnelles et personnelles, ainsi que les symptômes d'épuisement professionnel durant les stages.

La section suivante présente le cadre théorique sur le stress et l'épuisement professionnel en stage, ainsi que le modèle JD-R et ses applications. La méthodologie, les résultats et une discussion suivront, mettant en évidence les liens avec la littérature, les limites et les implications pratiques.

## Stages en Formation Initiale

Les stages pratiques, essentiels pour appliquer les connaissances pédagogiques (Buckworth, 2017), exposent les FE à des stressors tels que la charge de travail, la gestion du stage et de la formation et le manque de temps (Mahmoudi et Özkan, 2016), générant ainsi des

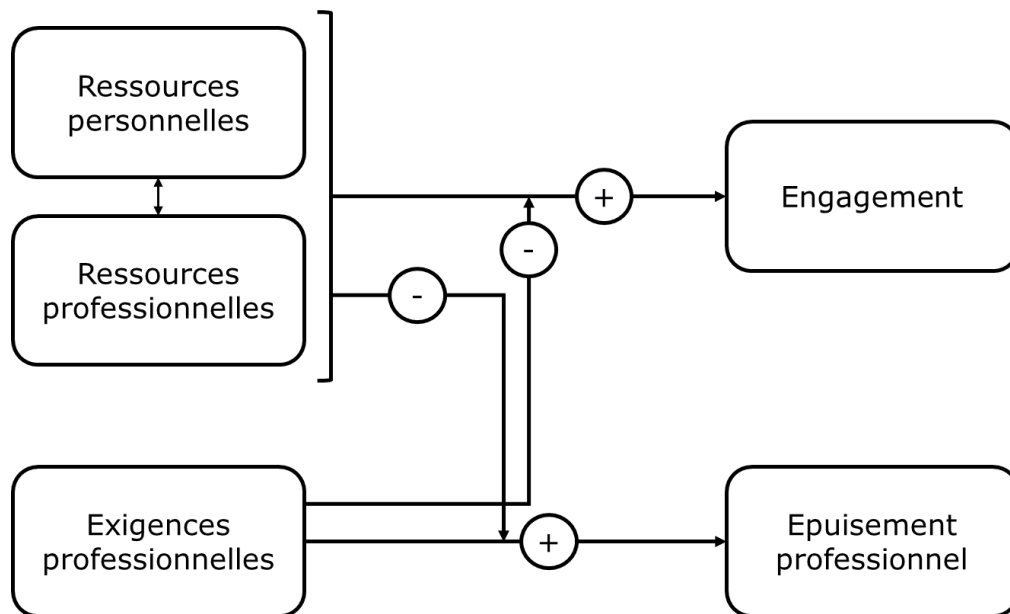
émotions intenses, notamment négatives comme la peur, la tristesse et la colère (Chen, 2019; Ji et al., 2022). Ces émotions négatives augmentent alors le risque d'épuisement professionnel (Frenzel, 2014). Des études rapportent un stress modéré et des signes d'épuisement émotionnel chez les stagiaires (Kokkinos et Stavropoulos, 2016). Par consensus, l'épuisement professionnel se définit comme un état de fatigue lié à des difficultés professionnelles prolongées (Canu et al., 2021) et inclut quatre symptômes principaux (Schaufeli et al., 2020) : épuisement, distance mentale, déficience cognitive et émotionnelle, auxquels s'ajoutent des plaintes psychiques et psychosomatiques. La conceptualisation de Schaufeli *et al.* (2020) a déjà été validée auprès d'enseignants francophones (Mamprin et al., 2025), mais demeure encore peu étudiée chez les FE.

## Modèle du « Job Demands-Resources »

Le JD-R (Figure 1) postule que chaque métier comporte des exigences et des ressources, qui favoriseraient ou diminueraient le risque d'épuisement professionnel (Bakker et al., 2023). Dans ce modèle, les exigences sont liées aux efforts physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels, tandis que les ressources permettent d'atteindre des objectifs, de réduire les exigences et de favoriser le développement personnel. Ces ressources, qui sont des facteurs de protection, peuvent aussi être personnelles, faisant alors référence aux perceptions positives de l'individu sur ses propres capacités (Bakker et al., 2023). Le modèle du JD-R a été largement utilisé dans le domaine du bien-être enseignant, notamment via des designs qualitatifs (Hlado et Harvankova, 2024).

**Figure 1**

*Modèle théorique simplifié du JD-R*



*Notes.* Adapté de Bakker et al. (2023). Le signe « + » représente une relation positive entre les variables, tandis que le signe « - » représente une relation négative entre les variables.

### ***Exigences en stage***

Le stage implique de nombreuses exigences, classées en cinq catégories. La première concerne la gestion de classe et les problèmes de comportements des élèves, tels que l'impertinence (Danyluk, 2013; Ekşi et Yakışık, 2016; Han et Takkaç Tulgar, 2019; Mahmoudi et Özkan, 2016). La deuxième catégorie regroupe la charge de travail, les responsabilités professionnelles, la planification, le manque de rétroaction du maître de stage et les relations défavorables avec celui-ci. La troisième catégorie concerne l'évaluation, c'est-à-dire l'observation et la performance durant le stage (Danyluk, 2013; Ekşi et Yakışık, 2016; Hockley et Hemmings, 2001). La quatrième catégorie renvoie à la gestion du temps, y compris la préparation, les exigences du stage et la conciliation avec le temps personnel (Hockley et Hemmings, 2001; Paquette et Rieg, 2016). Enfin, la dernière catégorie englobe les facteurs externes, tels que les coûts liés aux stages ou au transport (Hockley et Hemmings, 2001). Lorsque ces contraintes sont perçues comme stressantes, elles peuvent avoir des effets négatifs sur le quotidien des novices, notamment en matière de troubles du sommeil et de fatigue accrue (Danyluk, 2013; Hockley et Hemmings, 2001).

### ***Ressources professionnelles et personnelles en stage***

Le modèle du JD-R distingue deux types de facteurs de protection : les ressources professionnelles, liées ici au stage, et les ressources personnelles, propres à l'individu (Bakker et al., 2023). Pour les FE, les recherches relèvent deux ressources professionnelles principales : le soutien des pairs et celui du maître de stage (Rots et al., 2007; Zimmermann et al., 2018). En effet, les relations positives entre étudiants réduisent l'épuisement émotionnel des FE (Zimmermann et al., 2018), tandis que le maître de stage peut servir de modèle en influençant le développement des pratiques enseignantes (Desbiens et al., 2009). Par ailleurs, 58 % des FE identifient leur maître de stage comme un soutien (Geng et al., 2015) et plus d'un quart considère qu'il exerce une influence positive sur le stage, favorisant ainsi leur engagement professionnel (Rots et al., 2007).

Concernant les ressources personnelles, certains traits de personnalité, tels que l'agréabilité et la conscienciosité (Samfira et Paloş, 2021), ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP; Troesch et al., 2023), c'est-à-dire les croyances et perceptions de l'individu sur ses capacités à effectuer une tâche d'enseignant avec un certain niveau de performance (Tschannen-Moran et al., 1998), atténuent l'effet des exigences sur le stress. Plus spécifiquement, les FE ouverts à l'expérience et consciencieux développent de meilleures stratégies de planification (Samfira et Paloş, 2021), ce qui facilite la gestion des situations stressantes (Gustems-Carnicer et al., 2019).

## **Objectifs et questions de recherche**

Bien que plusieurs ressources personnelles et professionnelles atténuent l'effet des exigences sur le stress des FE, la majorité des travaux porte sur l'ensemble de la formation ou sur des échantillons hétérogènes (Han et Takkaç Tulgar, 2019; Núñez-Regueiro et al., 2023; Troesch et al., 2023). Peu d'études ciblent la dernière année de formation, période critique où les FE, bien que généralement compétents (Peters, 2012), restent modérément stressés et émotionnellement épuisés (Dekeyser et al., 2025). Cette lacune limite la compréhension des exigences et des ressources mobilisées en stage. Cette étude y répond par

une approche qualitative centrée sur les stagiaires en fin de cursus, autour des questions suivantes : « Quelles exigences et quelles ressources sont perçues par les futurs enseignants en dernière année de formation pendant leurs stages ? Quels sont les symptômes d'épuisement professionnel observés ? » Ces questions guident trois objectifs : identifier (1) les exigences vécues par les FE, (2) leurs ressources professionnelles et personnelles et (3) les manifestations d'épuisement professionnel. L'étude propose également la conceptualisation de l'épuisement professionnel selon Schaufeli et al. (2020). Bien que de nature exploratoire, il est attendu que les cinq catégories d'exigences en stage (classe et élèves, métier d'enseignant, évaluation, gestion du temps et stressseurs externes) émergent, ainsi que des ressources professionnelles de soutien et personnelles, notamment le SEP.

## Méthodes

### *Participants*

Dix-huit futurs enseignants (4 hommes, 14 femmes), ayant entre 20 et 24 ans ( $M = 21,44$ ,  $ET = 1,38$ ), ont participé à cette étude. Ils proviennent de huit établissements d'études supérieures situés dans trois provinces francophones de Belgique (Brabant Wallon, Hainaut, Luxembourg). Les critères d'inclusion étaient : avoir réalisé un stage dans le mois précédent l'entretien et être en dernière année de formation. Aucun n'avait terminé d'autres formations avant celle-ci. La taille d'échantillon assure la saturation empirique dans un échantillon homogène, c'est-à-dire que les participants partagent les mêmes caractéristiques (ici, être étudiant en dernière année de formation comme instituteur primaire) (Hennink et Kaiser, 2022). Des pseudonymes ont été attribués à chaque participant. L'étude est conforme aux recommandations éthiques de l'université.

### *Recueil et analyse des données*

La collecte des données a été réalisée en décembre 2023, à l'issue du premier stage de dernière année des étudiants en enseignement primaire. Les participants ont été invités à prendre part à un entretien individuel semi-directif (Paillé et Mucchielli, 2016) portant sur leur vécu émotionnel en stage. Les entretiens, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont été enregistrés et intégralement retranscrits. La participation était volontaire, avec la possibilité de se retirer à tout moment. Notons également que tous les participants ont signé un consentement éclairé. L'entretien débutait par une description libre du déroulement du stage, suivie de questions relatives au stress, aux ressources mobilisées et aux manifestations d'épuisement. Afin d'identifier les exigences perçues comme stressantes, le terme « sources de stress » a été employé (par exemple : « Quelles sont les sources de stress rencontrées en stage ? »). Ce terme a été conservé lors des analyses. L'analyse thématique a été utilisée afin de faire émerger les thèmes majeurs issus des entretiens récoltés (Lejeune, 2019). Cette analyse suivait une approche à la fois inductive et déductive, permettant ainsi d'identifier des thèmes déjà existants en gardant possible l'émergence de nouveaux thèmes dans les données (Fereday et Muir-Cochrane, 2006).

## Résultats

Par souci de parcimonie, seules les trois sources de stress, ainsi que les trois ressources professionnelles et personnelles les plus fréquemment mentionnées par les futurs enseignants sont présentées dans les résultats (Tableaux 1 et 2). Les résultats, inscrits dans le cadre du modèle JD-R (Bakker et al., 2023), s'organisent autour des sources de stress (exigences), des ressources professionnelles et personnelles, et des manifestations d'épuisement professionnel, afin d'examiner leur déploiement dans le vécu des FE.

### Sources de stress

Les analyses ont mis en évidence cinq sources de stress lors des stages : la classe et les élèves, le métier d'enseignant, l'évaluation pendant le stage, la gestion du temps et les stresseurs externes (Tableau 1). Parmi celles-ci, trois apparaissent comme particulièrement saillantes : la gestion du temps, la relation avec le maître de stage et l'évaluation, détaillées ci-après.

**Tableau 1**

*Catégories et occurrence des sources de stress*

Catégories	Sous-catégories	Occurrence
1. La classe et les élèves	Gestion de classe	7
	Comportements des élèves	8
2. Le métier d'enseignant	Charge de travail	8
	Maitrise des leçons	2
	<b>Relation et communication avec le MdS</b>	15
	Responsabilités d'enseignant	3
3. Évaluation pendant le stage	<b>Être évalué et observé</b>	11
	Performance et réussite	9
4. Gestion du temps	<b>Gestion du temps de préparation et respect des délais</b>	17
	Équilibre entre exigences de stage et établissement supérieur	2
5. Stresseurs externes	Coûts de stage	2

*Note.* N = 18. MdS = Maître de stage. Les stresseurs les plus fréquemment cités sont indiqués en gras.

La source de stress la plus évoquée est celle de la gestion du temps de préparation et du respect des délais de préparation avant le stage : « Le problème, c'est la préparation. Elle nous tue clairement » (Apolline). Les enseignants stagiaires expriment qu'ils ont peu de temps pour faire toutes leurs préparations, les envoyer à l'avance à leur maître de stage et apporter les corrections nécessaires avant le stage : « Le plus grand stress, c'est d'être prêt à temps. Je trouve que c'est vraiment le pire dans les stages parce qu'on n'a pas forcément beaucoup de temps » (Fanny).

La deuxième source de stress est liée au maître de stage. À ce sujet, un manque d'encadrement et d'investissement apporte du stress, comme en témoigne Olivia : « Elle [*le maître de stage*] était assez distante et très froide avec moi... J'aurais aimé qu'elle soit plus présente pour moi et me guider parce que j'étais vraiment dans l'inconnu. ». Ce manque d'encadrement peut mener au sentiment d'être un

fardeau : « C'était compliqué parce qu'en fait elle s'en foutait de tout. J'avais vraiment l'impression d'être un poids supplémentaire et elle n'avait juste pas le temps pour moi, donc elle me l'a fait comprendre. Elle ne m'a pas vraiment aidée » (Rachel). Plusieurs FE ont expliqué qu'une relation négative avec leur maître de stage les avait menés à penser à arrêter complètement leurs études ou leur stage : « Je me suis mise à pleurer et j'ai dit que je ne voulais pas y aller. Elle est horrible, elle est méchante, elle n'est pas bienveillante avec moi, je n'ai pas envie d'y aller ! J'ai failli arrêter mes études » (Nadia). Ensemble, ces résultats montrent que, pour les novices, la relation négative qui se développe avec leur maître de stage colore leur vécu émotionnel du stage. Ce constat est appuyé par les propos de Karine : « Le maître de stage, c'est la chose qui va réguler si notre stage se passe bien ou pas... En fait, ce n'est pas seulement colorer le stage, c'est ce qui va dicter le stage ».

La troisième source de stress se rapporte au fait d'être évalué par les superviseurs de l'établissement de formation pendant le stage, notamment le fait de se sentir observé lorsqu'ils enseignent : « Le fait d'être surveillé en permanence par quelqu'un qui juge mes moindres faits et gestes et mes moindres paroles, c'est super stressant. Tu as toujours peur de mal agir ou de faire quelque chose de pas correct » (Bérénice). Ce stress peut enlever le plaisir de donner cours : « On aime bien donner cours, mais quand on sait qu'on va avoir des points ou qu'il y a quelqu'un qui nous observe, on ne prend pas beaucoup de plaisir » (Jasmine), même lorsque l'évaluateur est perçu comme bienveillant : « Ils étaient vraiment bienveillants, gentils, me donnaient des conseils toujours positifs et me rassuraient, mais j'étais quand même stressé parce qu'ils évaluent quand même » (Pierre). En lien avec l'évaluation, l'enjeu de la réussite augmente aussi le stress chez les stagiaires : « Quand on a un rapport négatif du psychopédagogue, c'est la fin de notre monde. On dit qu'on a raté l'année, qu'on a raté nos stages et qu'on a raté notre vie limite. On pleure toutes les larmes de notre corps » (Garance).

### **Ressources**

Les deux catégories de ressources identifiées dans le modèle JD-R – professionnelles et personnelles émergent des données. Du côté des ressources professionnelles, les enseignants stagiaires mentionnent principalement le soutien social (provenant des pairs, du maître de stage, des formateurs et des collègues de l'école), la qualité de la relation avec les élèves et l'attitude pédagogique du maître de stage. Les ressources personnelles évoquées concernent le soutien des proches, certains traits de personnalité, le SEP et les compétences acquises en formation (i.e., gestion de groupe, organisation). Le Tableau 2 synthétise l'ensemble de ces ressources. Les plus fréquemment mobilisées sont le soutien social (maître de stage, formateurs, proches), la qualité de la relation avec les élèves, les traits de personnalité et le SEP.

Tableau 2

*Catégories et occurrence des ressources*

Catégories	Sous-catégories	Occurrence
1. Ressources de stage	Soutien des pairs	3
	<b>Soutien social du MdS</b>	16
	<b>Soutien des professeurs</b>	12
	Soutien des collègues	5
	<b>Relation avec les élèves</b>	9
	Attitude pédagogique du MdS	3
2. Ressources personnelles	<b>Soutien des proches</b>	12
	<b>Traits de personnalité</b>	8
	SEP	5
	Compétence en gestion de groupe	4
	Compétence d'organisation	2

*Note.* N = 18. MdS = Maître de stage. SEP = Sentiment d'efficacité personnelle. Les ressources les plus fréquemment citées sont indiquées en gras.

### **Ressources liées au stage**

La ressource la plus énumérée par les FE concerne le soutien du maître de stage. Pour que cette relation puisse être une ressource, les stagiaires ressentent d'abord le besoin d'un cadre de sécurité émotionnelle, instauré par le maître de stage : « Elle [*le maître de stage*] m'a dit : il n'y aura pas de souci, je suis là s'il y a un problème, et tout de suite, ce cadre sécurisant a été instauré. Dès ce moment-là, j'étais beaucoup plus à l'aise » (Hector). En plus de cela, les enseignants stagiaires pointent l'importance de se sentir valorisés par leur maître de stage : « Il me considérait comme leurs collègues et non comme une stagiaire donc j'étais vraiment à l'aise durant mes stages » (Apolline), ainsi que de la collaboration : « La communication avec le maître de stage, c'est vraiment pouvoir oser lui dire les choses, dans une optique de collaboration. J'osais assez bien lui parler, lui donner mes idées, et lui aussi en retour » (Ellen). Cette valorisation et cette collaboration passent aussi par l'obtention de soutien émotionnel par le maître de stage : « Les maîtres de stage m'apportent énormément, ils me donnent énormément de conseils pour la suite, ils rassurent aussi beaucoup, ils sont là pour rassurer, encourager » (Fanny), ainsi qu'un soutien pédagogique, via des conseils sur leurs pratiques : « Ils sont vraiment là pour t'aider, ils ne sont pas là pour t'enfoncer. Ce sont des conseils qui vont m'aider à progresser » (Pierre).

Douze FE considèrent le soutien des formateurs de leur établissement d'enseignement supérieur comme leur deuxième ressource la plus importante. Ceux-ci sont décrits comme accessibles : « Les professeurs en général sont très disponibles pour nous, pour répondre à nos questions et justement nous aiguiller sur des méthodes » (Olivia). Plusieurs novices ont expliqué que certains maîtres de stage les soutenaient aussi émotionnellement : « Elle m'a vraiment aidé à trouver le positif dans ce que je

faisais et donc renforcer l'estime de soi, c'était vraiment ressourçant » (Inès). Le soutien des maîtres de stage est également perçu lors des séances de supervision, qui contribuent au développement des pratiques professionnelles des stagiaires : « De manière générale, je sais que les visites sont là pour nous donner des conseils, des commentaires, des choses à ajuster pour nous permettre de pouvoir faire mieux lors des prochains stages » (Hector).

Enfin, une troisième ressource majeure évoquée est la relation positive avec les élèves, particulièrement lorsqu'un stagiaire rencontre des difficultés en stage : « Je n'étais pas spécialement épanouie, c'est vraiment la relation avec les enfants qui m'a vraiment maintenue parce que j'y allais avec les pieds de plomb, mais les enfants étaient super contents de me voir. De ce côté-là, j'étais épanouie » (Nadia).

### ***Ressources personnelles***

La ressource personnelle la plus fréquemment mentionnée par les FE est le soutien des proches, qui constitue un véritable pilier pour eux. Dans ces proches, la famille (parents, fratrie) est la plus souvent citée : « Je sais qu'il y a certaines personnes sur qui je peux compter, par exemple ma famille, je peux leur demander de l'aide » (Sirine). Deux novices expliquent aussi trouver du soutien auprès de leurs amis, notamment des amis instituteurs : « J'ai énormément d'amis instituteurs qui seraient là pour m'aider, m'accompagner pendant ce moment de stress » (Bérénice).

Ensuite, huit stagiaires ont également évoqué certains traits de personnalité comme des ressources, tels que la conscienciosité : « C'est vrai que du coup mes leçons me prennent plus de temps, mais le résultat est là. Devant les élèves ça se déroule bien et je maîtrise mes leçons » (Rachel), une stabilité émotionnelle : « Je suis quelqu'un de très calme et très posé, j'utilise ces deux traits de caractère pour ne pas m'énerver » (Hector), et l'extraversion : « Je suis quand même quelqu'un de super sociable. Ça aide beaucoup, c'est un trait de caractère qui a joué en ma faveur » (Apolline). Enfin, Garance nous explique que sa personnalité persévérante l'aide en stage également : « J'ai un caractère assez... En stage, je sais vers où je vais et je suis persévérante. J'ai une idée en tête, je ne l'ai pas ailleurs. »

Enfin, le SEP est également ressorti comme une ressource clé pour cinq stagiaires : « J'essaye de me dire que, si je suis arrivée jusqu'ici, c'est que je suis capable de faire tout ce qui nous est demandé et que je peux avoir confiance en moi » (Fanny).

### Épuisement professionnel

Concernant les signes d'épuisement professionnel, les données ont fait émerger des symptômes primaires (épuisement, déficience cognitive et déficience émotionnelle) ainsi que le symptôme secondaire des plaintes somatiques (Tableau 3).

**Tableau 3**

*Catégories de symptômes d'épuisement professionnel*

Catégories	Sous-catégories	Occurrence
1. Symptômes primaires	Épuisement	12
	Déficience cognitive	4
	Déficience émotionnelle	9
2. Symptômes secondaires	Plaintes psychosomatiques	8

Note. N = 18.

Une majorité des FE déclarent avoir ressenti un épuisement provoqué par l'intensité du stage : « C'était éprouvant de tenir tout du long des quatre semaines, c'était vraiment intense » (Marin). Neuf étudiants ont vécu de la déficience émotionnelle, c'est-à-dire des difficultés de gestion émotionnelle, se traduisant ici par plus de susceptibilité émotionnelle : « J'étais plus à fleur de peau et beaucoup plus sensible à ce qu'on allait me dire » (Olivia). Quatre novices ont également témoigné de difficultés cognitives liées à leur épuisement : « Après le stage, je devais encore préparer des choses et je ne parvenais plus à me concentrer. Je n'arrivais pas, je me mettais devant mon ordinateur et je n'arrivais pas. Je ne formulais pas des phrases cohérentes. Je faisais un peu tout de travers, j'oubliais plein de choses » (Inès). En outre, certains expriment avoir des symptômes secondaires psychosomatiques liés au stress, comme des maux de ventre : « Tous les matins, je vomissais. C'était un réflexe. Je mangeais quelque chose, puis je ne me sentais pas bien, je devais vomir » (Pierre), des migraines : « Il y a des jours où j'ai eu quand même des grosses migraines » (Fanny), ou des difficultés de sommeil : « Il y a des nuits où je ne dormais pas, des nuits où je dormais deux heures. C'était très dur » (Bérénice).

Toutefois, il est à noter que quatre FE ont dit se sentir épanouis dans leur stage malgré les symptômes primaires d'épuisement professionnel : « Malgré le fait qu'on soit stressé, on prend du plaisir, on fait ce qu'on aime, on a choisi ce métier et moi, j'adore vraiment ce que je fais. Donc oui, je me sens très épanoui » (Pierre).

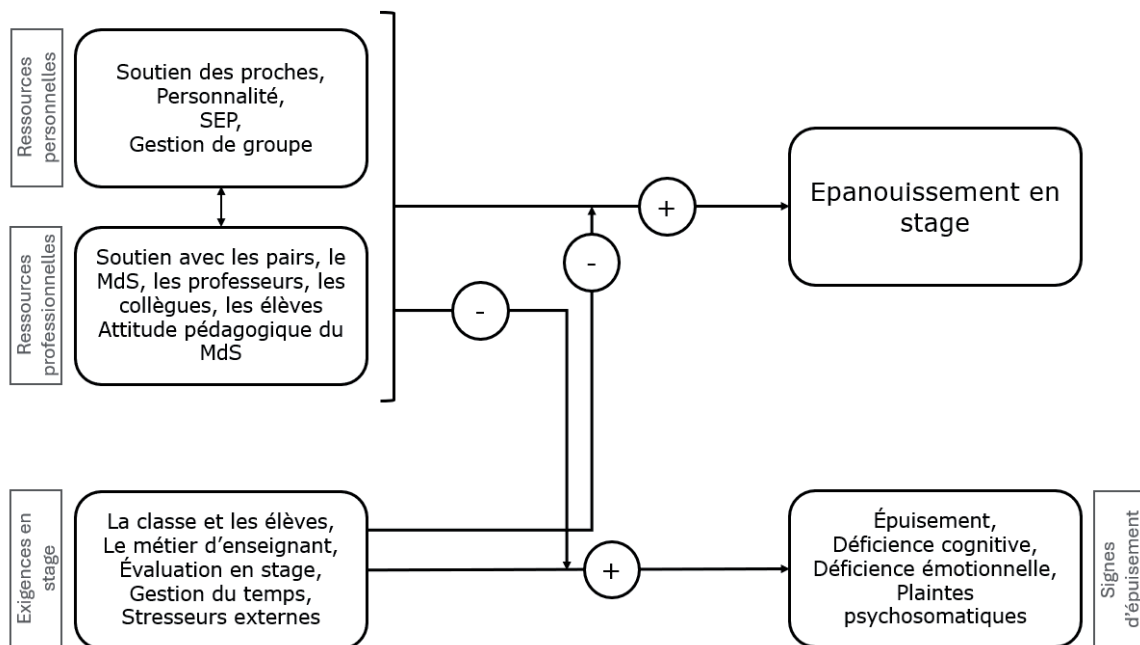
### Intégration au « Job Demands-Resources »

La Figure 2 présente une synthèse des résultats dans le cadre du modèle JD-R (Bakker et al., 2023). D'une part, certains stagiaires ont souligné l'effet négatif de certaines sources de stress sur leur sentiment d'épuisement : « Si la relation avec le maître de stage ne va pas, on ne peut pas être épanoui. Je l'ai vécu, j'ai eu des maîtres de stage qui m'ont descendue. J'allais en pleurant, j'étais épuisée » (Garance). D'autre part, plusieurs entretiens ont révélé l'effet bénéfique de certaines ressources pour le bien-être en stage, suggérant leur rôle protecteur face au mal-être. Garance a par exemple mentionné sa persévérance (ressource personnelle) comme un facteur de résilience : « Un trait de caractère qui fait que ça va, c'est

que je suis très persévérante. Même si je stresse et que je le vis mal, tant pis, j'irai jusqu'au bout [*du stage*]. Ça me permet de tenir ». De son côté, Nadia a mis de l'avant la relation avec les élèves (ressource professionnelle) : « C'est vraiment la relation avec les enfants qui m'a soutenue parce que j'y allais avec appréhension, mais les enfants étaient super ». Ces ressources semblent associées à l'épanouissement en stage, comme l'explique Apolline : « Quand je suis avec eux, je suis dans ma bulle, je partage vraiment du plaisir et j'adore enseigner, je me sens vraiment bien ».

**Figure 2**

*JD-R adapté aux résultats*



*Notes.* Adapté de Bakker et al. (2023). SEP = sentiment d'efficacité personnelle, MdS = maître de stage.

## Discussion

Dans cette section, les résultats sont discutés à la lumière des travaux existants afin de relever leurs convergences et divergences avec la littérature, ainsi que leurs implications et limites.

Cette étude examine les sources de stress, les ressources mobilisées et les signes d'épuisement professionnel chez les FE en stage. Contrairement à la majorité des recherches antérieures, qui portent sur des étudiants de toutes années de formation confondues (Han et Takkaç Tulgar, 2019; Troesch et al., 2023) ou hors période de stage (Núñez-Regueiro et al., 2023), cette étude se focalise sur les FE de dernière année, en contexte de stage, et répond aux questions suivantes : « Quelles exigences et quelles ressources sont perçues par les futurs enseignants en dernière année de formation pendant leurs stages ? » et « Quels sont les symptômes d'épuisement professionnel observés ? ».

Au cours des entretiens, les stagiaires ont relevé trois sources majeures de stress en stage. D'abord, la gestion du temps lors de la préparation est unanimement perçue comme stressante, en raison de la charge de travail et des exigences académiques. Cette période, marquée par la nécessité de préserver du temps personnel, est jugée difficile avant même le début du stage (Clarke et al., 2012; Mairitsch et al., 2021). Ensuite, les périodes d'évaluation génèrent une forte anxiété, surtout lors des observations par le formateur de l'établissement de formation (Han et Takkaç Tulgar, 2019), jugées plus stressantes que celles du maître de stage. Cette crainte d'échec est partagée par environ 20 % des novices (Paquette et Rieg, 2016). Enfin, le maître de stage joue un rôle paradoxal (Núñez-Regueiro et al., 2023) : un soutien positif favorise les apprentissages (Caires et al., 2012), tandis qu'un encadrement insuffisant accroît stress et anxiété (Cohen et al., 2013; Ekşi et Yakışık, 2016; Martins et al., 2015; Paquette et Rieg, 2016), pouvant mener à l'abandon. Ces résultats soulignent l'importance d'un encadrement bienveillant pour préserver le bien-être des futurs enseignants.

En outre, les entretiens révèlent les deux formes de ressources décrites dans le JD-R : professionnelles et personnelles. Durant leurs stages, les FE disposent d'un large éventail de ressources interpersonnelles, organisationnelles et personnelles, facilitant la gestion des exigences rencontrées (Bakker et al., 2023). Beaucoup des ressources concernent le soutien social : du maître de stage, des professeurs de leur formation, des proches, des collègues et des pairs. Ces résultats soulignent l'importance du soutien des pairs (Zimmerman, 2018) et le soutien du maître de stage (Rots et al., 2007). Les FE soulignent aussi l'apport des collègues, notamment la valorisation des compétences qu'ils développent. Globalement, ces résultats suggèrent que les besoins de compétence et de relation (Ryan et Deci, 2017) sont importants pour le vécu en stage des FE (Liu et Siteo, 2020). Par conséquent, les futures recherches gagneraient à approfondir le rôle de ces besoins fondamentaux en stage et de leur soutien en stages. Il est toutefois pertinent de noter que ces ressources, démontrant l'importance de la recherche du soutien social, ne sont pas adaptées à chaque situation et que leur efficacité dépend de leur contexte (Biggs et al., 2017). Il serait donc pertinent de développer chez les stagiaires d'autres stratégies de régulation émotionnelle, notamment celles dites adaptatives, comme la planification ou la réévaluation positive de la situation (Biggs et al., 2017).

Parmi les ressources personnelles évoquées, certains traits de personnalité sont ressortis, tels que la conscienciosité, l'extraversion et la stabilité émotionnelle. Ces résultats concordent avec les recherches montrant leur bénéfice pour les FE (Samfira et Paloş, 2021) et avec les études sur les enseignants indiquant que des niveaux faibles de neuroticisme et hauts de conscienciosité prédisent moins d'épuisement professionnel (Castillo Gualda et al., 2018). Toutefois, l'association entre traits et épuisement professionnel reste débattue (Kim et al., 2019) et sous-explorée chez les FE, ce qui nécessite des recherches futures. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) apparaît également comme une ressource personnelle clef face au stress. Les stages favorisent son développement et la satisfaction des compétences des FE (García-Lázaro et al., 2022), avec un effet positif sur les futures expériences professionnelles ultérieures (Núñez-Regueiro et al., 2023). De plus, le SEP est positivement lié aux ressources professionnelles, c'est-à-dire qu'un SEP élevé permet d'en bénéficier davantage, et inversement (Bakker et al., 2023). Enfin, les enseignants stagiaires avec un SEP élevé doutent moins de leur carrière dans l'enseignement (Troesch et al., 2023), ce qui en fait une ressource essentielle pour prévenir l'abandon du métier.

Enfin, nos données éclairent la conceptualisation de l'épuisement professionnel de Schaufeli *et al.* (2020). En effet, les FE présentent surtout des symptômes primaires d'épuisement et de la déficience émotionnelle, ce qui concorde avec la littérature indiquant que ces signes sont les plus fréquents (Maslach *et al.*, 2001). Près de la moitié des stagiaires rapportent aussi des symptômes psychosomatiques (migraines, maux de ventre), confirmant leur pertinence dans la conceptualisation de l'épuisement professionnel (Hammarström *et al.*, 2023). Cependant, aucun novice n'a mentionné la distance mentale, considérée comme une conséquence d'un épuisement prolongé (Turhan *et al.*, 2023). Cela suggère qu'elle se développe au-delà du stage. De plus, le fait que les FE ressentent déjà épuisement et déficience émotionnelle avant de rentrer dans le métier constitue un signe d'alarme pour le développement des autres dimensions (Turhan *et al.*, 2023). Bien que validée chez les enseignants francophones (Mamprin *et al.*, 2025), la conceptualisation de Schaufeli *et al.* (2020) n'a pas été confirmée chez les FE, rendant sa validation locale nécessaire. Cette validation d'échelle peut être possible via un processus rigoureux, comprenant un large échantillon de FE, plusieurs temps de mesure, ainsi que l'utilisation d'analyses exploratoires et confirmatoires (Morgado *et al.*, 2017). Par ailleurs, notre étude, comme celle de Tavella et Parker (2020), suggère que la structure tridimensionnelle de Maslach *et al.* (2001) ne reflète pas pleinement la réalité des FE. Ces signes d'épuisement professionnel n'excluent toutefois pas l'épanouissement en stage : quatre FE exprimant épuisement et/ou déficience émotionnelle ont rapporté un fort épanouissement en stage, confirmant que cette dimension s'avère distincte de l'épuisement professionnel (De Beer *et al.*, 2024). Malgré les symptômes, les enseignants stagiaires peuvent donc s'appuyer sur des ressources pour s'épanouir, notamment la relation avec leurs élèves (Corbin *et al.*, 2019). Ces résultats renforcent la pertinence du modèle du JD-R chez les étudiants (Lesener *et al.*, 2020) et ouvrent des perspectives pour des validations empiriques, par exemple via des équations structurelles, afin de tester la force et la direction des liens proposés.

En somme, nos résultats s'inscrivent dans un contexte où les politiques francophones accordent une place centrale aux stages, en Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021) et ailleurs. Par exemple, en France, les FE découvrent le métier via douze semaines de stage (Ministère de l'Éducation nationale, 2025), qui ne sont pas sans sources de stress (Núñez-Regueiro *et al.*, 2023). Au Québec, il est question de sept-cents heures de stage (Goyette et Martineau, 2018), aussi à l'origine de souffrance chez les stagiaires (Araújo-Oliveira *et al.*, 2024). Cette mise en perspective confirme que les stages, quel que soit le contexte, constituent un moment vulnérable, justifiant l'étude des facteurs de stress et d'épuisement professionnel.

### **Limites**

Cette étude présente plusieurs limites. Premièrement, l'étude ne considère que la perception des FE et est donc marquée par un biais de subjectivité (Damaskinidis, 2017) dans leurs perceptions du stage. En d'autres mots, la perception qu'un enseignant stagiaire se fait d'un phénomène peut différer de la situation réelle. Par exemple, certains participants ont souligné le rôle du superviseur de l'établissement de formation supérieure dans l'évaluation du stage, alors que des recherches antérieures en Belgique francophone indiquent une coévaluation entre superviseurs et maîtres de stage dans certains établissements (Maes *et al.*, 2020), révélant un biais dans leur compréhension du processus d'évaluation. La mise en place de focus groupes pourrait permettre de confronter les expériences et de mieux contrôler ce biais, notamment lorsque les parcours de stage varient entre les FE (Damaskinidis,

2017). Deuxièmement, l'usage d'un échantillon de commodité limite la généralisation des résultats, car les participants ne représentent pas nécessairement l'ensemble de la population des FE (Lopez et Whitehead, 2013). Un biais de sélection peut ainsi affecter la composition de l'échantillon. Par conséquent, les études futures devraient veiller à recruter des participants reflétant au mieux la diversité de la population des enseignants stagiaires. Troisièmement, les entretiens portaient sur l'ensemble des stages réalisés au cours de la formation initiale (trois ans) afin de fournir une vision globale des ressources et stresseurs en stage. Toutefois, les FE ont indiqué que chaque stage présentait de nouveaux défis et que l'épuisement professionnel pouvait diminuer avec l'expérience (Fives et al., 2007). De futures recherches pourraient donc analyser ces éléments à différents moments de la formation pour mieux comprendre leur évolution. Quatrièmement, cette étude qualitative offre des résultats exploratoires et ne permet pas d'établir de liens causaux entre les concepts. Des recherches quantitatives futures sont nécessaires pour examiner les relations entre stresseurs, ressources et épuisement professionnel. Enfin, l'analyse des données a été menée principalement par la chercheuse principale, avec l'aide de deux étudiants de master, ce qui peut introduire un biais de confirmation (Larivée et al., 2019). Les études futures devraient intégrer une triangulation des données (Creswell, 2007) afin de renforcer la validité des résultats.

### ***Implications pratiques***

Cette étude soulève plusieurs enjeux pratiques pour la formation initiale des enseignants. Ces implications s'appuient sur deux résultats de cette étude : (1) une relation positive avec le maître de stage semble cruciale en stage et (2) les ressources personnelles des FE favoriseraient l'épanouissement en stage.

Premièrement, il apparaît nécessaire de former les maîtres de stage à un encadrement constructif et bienveillant. En effet, ils doivent concilier autonomie et soutien, en encourageant l'étudiant et l'accompagnant dans ses difficultés (Geng et al., 2015). Il est attendu que le maître de stage interagisse avec le FE, facilite ses apprentissages, soutienne son développement, guide sa réflexion et transmette les bonnes pratiques (Baco et al., 2023). Des études (Ambrosetti, 2014; Izadinia, 2016) ont déjà testé des programmes de formation qui améliorent le soutien, l'ouverture émotionnelle envers les stagiaires et les pratiques de mentorat. Concrètement, Petro et al. (2025) recommandent des dispositifs efficaces tels que des communautés de pratiques où les maîtres de stage échangent sur leurs expériences, ou des modèles de cosupervision impliquant plusieurs enseignants pour un même stagiaire. Ces dispositifs pourraient être intégrés dans les plans de formation continue ou via des partenariats entre les écoles et hautes écoles pédagogiques (HEP) et leurs effets sur le bien-être des FE devraient être évalués par des recherches futures.

Deuxièmement, cette étude montre la pertinence de renforcer les ressources personnelles des futurs enseignants, qui favoriseraient l'épanouissement en stage, notamment le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les études s'entendent pour souligner le SEP comme un facteur de bien-être en stage (García-Lázaro et al., 2022). Chez les FE, ce sentiment de compétence peut notamment être renforcé par les expériences de maîtrise en formation initiale (Täschner et al., 2025), qui font référence aux expériences actives où l'individu pratique lui-même la tâche professionnelle (Bandura, 1997). Plus concrètement, cela impliquerait de multiplier les occasions de pratique active, notamment via des jeux

de rôle, des exercices de microenseignement et des expériences de leçons données aux pairs, permettant ainsi l'amélioration du SEP (Täschner et al., 2025).

## Conclusion

En conclusion, cette étude exploratoire examine la perception des exigences et des ressources en stage, ainsi que les symptômes d'épuisement professionnel, chez les futurs enseignants (FE) en dernière année de formation. Les résultats mettent en évidence cinq sources de stress : la classe et les élèves, le métier d'enseignant (notamment la relation avec le maître de stage), l'évaluation en stage, la gestion du temps et les stressseurs externes. Six ressources professionnelles, majoritairement sociales, et quatre ressources personnelles liées à la personnalité et aux compétences individuelles ont été relevées. Des signes primaires d'épuisement (épuisement, déficience cognitive et émotionnelle), ainsi que des plaintes psychosomatiques, ont été observés, tout en soulignant la possible coexistence entre épuisement émotionnel et sentiment d'épanouissement. Ces résultats illustrent la complexité du stage et l'importance de renforcer les ressources des FE, notamment à l'aide d'un encadrement bienveillant, et de prévenir le stress dès la formation initiale. Ils suggèrent également d'intégrer des outils de gestion du stress et des émotions, par exemple sous forme de modules d'intervention ou d'exercices d'introspection. Enfin, des recherches futures devraient valider la conceptualisation de l'épuisement professionnel de Schaufeli et al. (2020) auprès des FE belges et évaluer l'efficacité d'interventions ciblées.

## Références

- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor?: Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(6), 30–42. <https://doi.org/10.3316/ielapa.479138039539220>
- Araújo-Oliveira, A., Amamou, S. et Barroso da Costa, C. (2024). Les stages de formation initiale à l'enseignement : Points de vue des futurs enseignants du primaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 13(2), 18–22. <https://doi.org/10.7202/1111357ar>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers/cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. et Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Biggs, A., Brough, P. et Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. Dans C. L. Cooper et J. C. Quick (dir.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (p. 351–364). Wiley. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/60531/1/146.pdf#page=369>
- Buckworth, J. (2017). Issues in the teaching practicum. Dans G. Geng, P. Smith et P. Black (dir.), *The challenge of teaching: Through the eyes of pre-service teachers* (p. 9–17). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2571-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2571-6_2)
- Caires, S., Almeida, L. et Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>

- Canu, I. G., Marca, S. C., Dell’Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., Bislimovska, J., Bjelajac, A. K., Bugge, M., Busneag, C. I., Çağlayan, Ç., Cernițanu, M., Pereira, C. C., Hafner, N. D., Droz, N., Eglite, M., Godderis, L., Gündel, H., ... Wahlen, A. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(2), 95–107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>
- Castillo Gualda, R., Herrero, M., Carvajal, R., Brackett, M. et Fernández-Berrocal, P. (2018). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26. <https://doi.org/10.1037/str0000098>
- Chen, J. (2019). Efficacious and positive teachers achieve more: Examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0427-9>
- Clarke, M., Lodge, A. et Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 141–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.004>
- Cohen, E., Hoz, R. et Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T. et Brown, J. L. (2019). The role of teacher–student relationships in predicting teachers’ personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Sage Publications, Inc.
- Damaskinidis, G. (2017). Qualitative research and subjective impressions in educational contexts. *American Journal of Educational Research*, 5(12), 1228–1233. <https://doi.org/10.12691/education-5-12-10>
- Danyluk, P. (2013). The role of the prepracticum in lessening student teacher stress: Student teachers’ perceptions of stress during practicum. *Action in Teacher Education*, 35(5–6), 323–334. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.846148>
- De Beer, L. T., Van Der Vaart, L., Escaffi-Schwarz, M., De Witte, H. et Schaufeli, W. B. (2024). Maslach burnout inventory – general survey: A systematic review and meta-analysis of measurement properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 1015-5759/a000797. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000797>
- Décret Modifiant Le Décret Du 7 Février 2019 Définissant La Formation Initiale Des Enseignants, 50119, Moniteur belge 8551 (2021). <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/50119>
- Dekeyser, S., Caesens, G. et Hanin, V. (2025). Pre-service teachers’ profiles of emotional competencies: Associations with stress, anxiety and emotional exhaustion during practicum. *Psychology in the Schools*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.1002/pits.23475>
- 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>
- Ekşi, G. et Yakişık, B. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Education Research*, 4(6), 1332–1339. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- Fereday, J. et Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fives, H., Hamman, D. et Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. Dans L. Linnenbrink-Garcia et R. Pekrun (dir.), *International handbook of emotions in education* (p. 494–519). Routledge.

- García, E. et Weiss, E. (2019). *The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought*. Economic Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598211.pdf>
- García-Carmona, M., Marín, M. D. et Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García-Lázaro, I., Colás-Bravo, M. P. et Conde-Jiménez, J. (2022). The impact of perceived self-efficacy and satisfaction on preservice teachers' well-being during the practicum experience. *Sustainability*, 14(16). <https://doi.org/10.3390/su141610185>
- Geng, G., Midford, R., et Buckworth, J. (2015). Investigating the Stress Levels of Early Childhood, Primary and Secondary Pre-service Teachers during Teaching Practicum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 35–47. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0003>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. et Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Hammarström, P., Rosendahl, S., Gruber, M. et Nordin, S. (2023). Somatic symptoms in burnout in a general adult population. *Journal of Psychosomatic Research*, 168, 111217. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2023.111217>
- Han, T. et Takkaç Tulgar, A. (2019). Analysis of the pre-service teachers' teaching anxiety and coping strategies: A Turkish elementary school context. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 19, 49–83.
- Hennink, M. et Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hlado, P. et Harvankova, K. (2024). Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the job demands-resources model. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 304. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02811-1>
- Hockley, T. et Hemmings, B. (2001). A rural-based teacher education internship: Society for the Provision of Education in Rural Australia. Conference. *Providing Quality Education and Training for Rural Australians*, 23.
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127–143. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y. et Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>
- Kim, L. E., Jörg, V. et Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kokkinos, C. M. et Stavropoulos, G. (2016). Burning out during the practicum: The case of teacher trainees. *Educational Psychology*, 36(3), 548–568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.955461>
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. et Sauvé, M.-R. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245–263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B. et Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Liu, W. C. et Siteo, C. Y. (2020). Student teachers' psychological needs, subjective experience and perceived competence in teaching during practicum. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1696746>
- Lopez, V. et Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. In *Nursing & midwifery research: Methods and appraisal for evidence-based practice* (p. 124–140).

- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3–23.
- Mahmoudi, F. et Özkan, Y. (2016). Practicum stress and coping strategies of pre-service english language teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 494–501. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.067>
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J. et 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, 103452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103452>
- Mamprin, C., Thiam, M., Clément, L. et Fiorilli, C. (2025). French-Canadian validation of the burnout assessment tool among teachers: Results and perspectives. *Sage Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251379632>
- Martins, M., Costa, J. et Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263–279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2025, October). *La réforme de la formation initiale des professeurs*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/la-reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-450109>
- Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S. et Ferreira, M. E. C. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1>
- Núñez-Regueiro, F., Escriba-Boulley, G., Azouaghe, S., Leroy, N. et Núñez-Regueiro, S. (2023). “Motivated to teach, but stressed out by teacher education”: A content analysis of self-reported sources of stress and motivation among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 751, 76–91. <https://doi.org/10.1177/00224871231181374>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd., p. 13–33). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706-page-13?lang=fr&tab=texte-integral>
- Paquette, K. R. et Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.009>
- Peters, J. H. (2012). Are they ready? Final year pre-service teachers' learning about managing student behaviour. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 18–42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.2>
- Petro, F., Hadzikamwi, P., Matope, L., Bamu, T., Tandri, C. et Moyo, A. (2025). Empowering supervisors: Enhancing skills and competencies in teacher education. Dans A. Moyo, P. Gorongo, W. Zivave, M. Mawere et C. Tandri (dir.), *Effective mentoring and supervision for best practices: A guide for trainee teachers on work-integrated learning (WIL) in Zimbabwe* (p. 147–176). Langaa RPCIG. [https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=4rhxEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA147&dq=improving+future+teachers%27+supervisors&ots=5r7KRFhO3W&sig=\\_PGWfHSwsWQC MR9I7FNmKyL19NQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=improving%20future%20teachers%20supervisors&cf=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=4rhxEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA147&dq=improving+future+teachers%27+supervisors&ots=5r7KRFhO3W&sig=_PGWfHSwsWQC MR9I7FNmKyL19NQ&redir_esc=y#v=onepage&q=improving%20future%20teachers%20supervisors&cf=false)
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. et Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543–556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Samfira, E. M. et Paloş, R. (2021). Teachers' personality, perfectionism, and self-efficacy as predictors for coping strategies based on personal resources. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751930>
- Schaufeli, W. B., Desart, S. et De Witte, H. (2020). Burnout assessment tool (BAT)—Development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Squires, V., Walker, K. et Spurr, S. (2022). Understanding self-perceptions of wellbeing and resilience of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103828. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103828>

- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S. et Holzberger, D. (2025). "Yes, I Can!" A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3–52. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Tavella, G. et Parker, G. (2020). A qualitative reexamination of the key features of burnout. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 208(6), 452. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001155>
- Troesch, L. M., Winkler, A. et Bauer, C. E. (2023). Practicum experience: The role of practicum demands and resources in first and second career preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2175662>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Turhan, D., Scheunemann, A., Schnettler, T., Bäumle, L., Thies, D. O., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J. et Grunschel, C. (2023). Temporal development of student burnout symptoms: Sociodemographic differences and linkage to university dropout intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102185>
- Zimmerman, A. (2018). Considering the prospect of cultivating mindfulness in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 57–72.
- Zimmermann, F., Rösler, L., Möller, J. et Köller, O. (2018). How learning conditions and Program structure predict burnout and satisfaction in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 318–342. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448778>

## Pour citer cet article

- Dekeyser, S., Caesens, G. et Hanin, V. (2026). Épuisement professionnel des futurs enseignants du primaire : identification des stressors et ressources en période de stage. *Formation et profession*, 33(3), 1-18. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.976>