

HELENA IRENA TOGIAS

**L'AUTO-EFFICACITÉ ET LE STAGE D'ENSEIGNEMENT:  
LE CAS DU CANDIDAT ANGLOPHONE  
EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE  
AU SECONDAIRE EN ONTARIO**

Mémoire présenté  
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval  
dans le cadre du programme de maîtrise en linguistique  
pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT DE LANGUES, LINGUISTIQUE ET TRADUCTION  
FACULTÉ DES LETTRES  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

2011

## RÉSUMÉ

L'étude rapportée dans ce mémoire portait sur l'auto-efficacité de candidats ontariens anglophones ayant complété un stage en enseignement du français langue seconde au niveau secondaire dans le cadre de leur formation universitaire. Après avoir établi le niveau d'auto-efficacité des candidats, nous avons tenté de cerner quelles expériences semblaient être en lien avec le niveau d'auto-efficacité exprimé par ces candidats. Neuf finissants de l'Université de Toronto ont rempli une version modifiée du Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ainsi qu'un questionnaire sur les sources d'auto-efficacité. Étant donné le nombre restreint de participants et les scores d'auto-efficacité constamment élevés (moyenne 7.38, écart-type 0.61), nous n'avons pas été en mesure de faire des généralisations sur l'impact des différentes sources d'auto-efficacité étudiées. Toutefois, les résultats semblent indiquer que les circonstances de stage spécifiques à chaque candidat jouent un rôle important dans le développement de leurs croyances.

**ABSTRACT**

The study reported in this paper dealt with the self-efficacy of Anglophone teacher candidates in Ontario who had completed a teaching practicum in French as a Second Language (FSL) during their university training. After establishing candidates' self-efficacy levels, the researcher attempted to determine which experiences seemed to be linked to candidates' self-efficacy levels. Nine University of Toronto teacher candidates completed a modified version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) in addition to a questionnaire on sources of self-efficacy. Given the limited number of participants and their consistently high self-efficacy scores (mean 7.38, standard deviation 0.61), the researcher was not in a position to make generalisations as to the impact of the various sources of self-efficacy studied. However, the findings do seem to indicate that the particular circumstances in each teacher candidate's practicum play an important role in the development of their beliefs.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>1.0 PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>4</b>
1.1 LE FRANÇAIS AU CANADA, EN ONTARIO, ET À TORONTO.....	4
1.1.1 <i>L'enseignement du français à Toronto</i> .....	4
1.1.2 <i>Les écoles francophones</i> .....	5
1.1.3 <i>Les écoles anglophones</i> .....	5
1.2 DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS DE FLS DANS LE CONTEXTE ONTARIEN .....	6
1.2.1 <i>Attitudes envers l'apprentissage du français</i> .....	6
1.2.2 <i>Autres particularités concernant l'enseignement du français langue seconde</i> .....	7
1.3 LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET LA CONFIANCE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE SECONDE .....	7
1.3.1 <i>Les enseignants de FLS à Toronto</i> .....	8
1.3.1.1 La formation des enseignants de FLS à Toronto .....	8
1.4 LA MOTIVATION POUR ENSEIGNER.....	10
1.4.1 <i>L'auto-efficacité</i> .....	11
1.4.1.1 L'auto-efficacité dans le domaine de l'enseignement .....	11
1.4.1.1.1 L'auto-efficacité dans la formation des enseignants .....	12
1.4.1.1.1.1 L'auto-efficacité dans la formation des enseignants de FLS au Canada .....	13
<b>2.0 CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>155</b>
2.1 LA THÉORIE SOCIO-COGNITIVE .....	155
2.2 L'AUTO-EFFICACITÉ.....	18
2.2.1 <i>L'auto-efficacité en général</i> .....	18
2.2.1.1 Définitions .....	18
2.2.1.2 Les sources d'auto-efficacité .....	20
2.2.1.3 Les effets de l'auto-efficacité .....	21
2.2.2 <i>L'auto-efficacité des enseignants</i> .....	22
2.2.2.1 Les différents termes utilisés pour référer à l'auto-efficacité des enseignants.....	22
2.2.2.2 La mesure du niveau d'auto-efficacité des enseignants.....	25
2.2.2.3 Caractéristiques d'enseignants avec une auto-efficacité élevée.....	27
2.3 LES ENSEIGNANTS DE LANGUE SECONDE .....	28
2.3.1 <i>Différences entre enseignants locuteurs natifs et enseignants non natifs</i> .....	28
2.3.2 <i>Facteurs ayant un impact sur l'auto-efficacité d'enseignants de langue seconde</i> .....	31
<b>3.0 ÉTAT DE LA QUESTION</b> .....	<b>33</b>
3.1 RECHERCHES SPÉCULATIVES .....	33
3.2 ÉTUDES EMPIRIQUES.....	36
3.2.1 <i>Facteurs d'ordre général affectant les enseignants</i> .....	36
3.2.2 <i>Facteurs d'ordre linguistique affectant les enseignants</i> .....	42
3.2.2.1 Expérience à l'étranger .....	42
3.2.2.1.1 Enseignants pratiquants .....	42
3.2.2.1.2 Stagiaires .....	42
3.2.2.2 Expérience chez soi.....	43
3.2.2.2.1 Enseignants pratiquants .....	43
3.2.2.2.2 Stagiaires .....	46
3.3 ÉTUDES MÉTA-ANALYTIQUES .....	54
3.3.1 <i>Analyses à grande échelle</i> .....	54
3.3.2 <i>Analyse focalisée</i> .....	56
3.4 RÉSUMÉ DES ÉLÉMENTS PERTINENTS .....	58

<b>4.0 MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>61</b>
4.1 PARTICIPANTS .....	61
4.2 INSTRUMENTS .....	63
4.3 PROCÉDURE .....	65
4.4 ANALYSE DES DONNÉES .....	66
<b>5.0 RÉSULTATS</b> .....	<b>68</b>
5.1 TSES MODIFIÉ .....	68
5.2 QUESTIONNAIRE SUR LES SOURCES D'AUTO-EFFICACITÉ .....	71
5.2.1 <i>Volet quantitatif</i> .....	71
5.2.2 <i>Volet qualitatif</i> .....	75
5.2.2.1 Question 1 : Ressources fournies .....	75
5.2.2.2 Question 2 : Performance professionnelle en enseignement du FLS .....	76
5.2.2.3 Question 3 : Observation de l'enseignant associé .....	77
5.2.2.4 Question 4 : État émotionnel .....	78
5.2.2.5 Question 5 : État physique .....	77
5.2.2.6 Question 6 : Soutien verbal .....	79
5.2.2.7 Question 7 : Compétence en français .....	80
5.2.2.8 Question 8 : Facteurs additionnels positifs .....	81
5.2.2.9 Question 9 : Facteurs additionnels négatifs .....	83
<b>6.0 DISCUSSION</b> .....	<b>85</b>
<b>7.0 CONCLUSION</b> .....	<b>94</b>
<b>8.0 RÉFÉRENCES</b> .....	<b>97</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>104</b>
ANNEXE 1 : LANGUAGE BACKGROUND QUESTIONNAIRE .....	104
ANNEXE 2 : MODIFIED TSES .....	105
ANNEXE 3 : SOURCES OF SELF-EFFICACY FOR TEACHING FRENCH .....	106
ANNEXE 4 : CALL FOR PARTICIPANTS .....	111
ANNEXE 5 : CONSENT FORM .....	112
<b>TABLEAUX</b>	
TABLEAU I: LE NIVEAU D'AUTO-EFFICACITÉ DES PARTICIPANTS .....	68
TABLEAU II: MOYENNES ET ÉCARTS-TYPES POUR L'ÉVALUATION DES SOURCES D'AUTO-EFFICACITÉ ..	71
<b>FIGURES</b>	
FIGURE 1: LES FACTEURS EN INTERACTION DANS LE MODÈLE DE L'ACTION HUMAINE .....	17
FIGURE 2: SCHÉMA SITUANT L'AUTO-EFFICACITÉ PAR RAPPORT AUX RETOMBÉES ATTENDUES .....	18
FIGURE 3: DISTRIBUTION DES MOYENNES DES SCORES POUR LES QUESTIONS DU TSES .....	70
FIGURE 4: DISTRIBUTION DES SCORES POUR L'ÉVALUATION DES SOURCES D'AUTO-EFFICACITÉ VARIÉES .....	73
FIGURE 5: DISTRIBUTION DES SCORES POUR L'ÉVALUATION DU SOUTIEN VERBAL REÇU .....	74

## INTRODUCTION

Au Canada, un pays bilingue, l'apprentissage de la deuxième langue officielle est obligatoire pour tous (Ministry of Education and Training, 1998). La population étant majoritairement anglophone, il existe une forte demande pour des enseignants de français langue seconde (FLS) dans le système scolaire. Conséquemment, à travers le pays, les enseignants de FLS sont souvent eux-mêmes des apprenants de la langue française. Comme en témoignent de nombreuses études (Arva & Medgyes, 2000; Auerbach, 1993; Liaw, 2004; Medgyes, 1994, 2000; Phillipson, 1992 ; Reves & Medgyes, 1994), les enseignants locuteurs non natifs de langue seconde ont souvent des pratiques d'enseignement distinctes, voire divergentes, de celles des enseignants locuteurs natifs, d'où l'intérêt d'examiner de plus près le comportement de ces praticiens.

En sciences sociales, le terme construit désigne « un concept complexe ou une abstraction qui ne peut pas être observé directement » (notre traduction de "*a complex concept or abstraction that cannot be directly observed*") (Pigeon, 1991, p. 8). Dans le cadre de la théorie socio-cognitive avancée par Albert Bandura, le construit de l'auto-efficacité ressort comme étant d'une importance cruciale pour saisir le processus de détermination des actions des individus (Bandura, 1986). L'auto-efficacité d'un enseignant fait référence à sa croyance en ses capacités à exercer une influence positive sur ses élèves (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ce construit revêt donc un intérêt particulier pour l'examen du contexte de la tâche d'enseignement. L'enseignant avec un niveau d'auto-efficacité élevé se croit compétent sur le plan de l'engagement des élèves, sur le plan de la gestion de classe et sur le plan des stratégies d'enseignement (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). À la base, l'idée de l'auto-efficacité est simple, mais les retombées sont importantes.

En recherche, l'intérêt pour l'auto-efficacité des enseignants est né du constat suivant : les élèves d'enseignants ayant une auto-efficacité élevée obtenaient des résultats scolaires supérieurs à ceux d'élèves d'autres classes

(Armor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, Zellman, 1977). À la suite des premiers travaux ayant révélé les tendances susmentionnées, des chercheurs ont décidé d'explorer davantage cette dimension des croyances des enseignants.

Dans le cadre de la formation des enseignants, certains chercheurs se sont penchés sur la question du rôle de la psychologie éducationnelle et de son utilité auprès des candidats à l'enseignement (Poulou, 2005). Globalement, il en ressort que des connaissances en psychologie éducationnelle permettent aux futurs enseignants d'établir des liens entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'enseignement. Parvenir à établir de tels liens s'avère très pertinent pour ces derniers puisqu'ils se sentent souvent très loin de la théorie et ne voient pas toujours comment appliquer les résultats de recherche à leur tâche au quotidien. En fait, selon Poulou (2005), les croyances des futurs enseignants semblent avoir plus de poids que leurs connaissances théoriques. De surcroît, l'auto-efficacité ressort comme un des éléments de la psychologie éducationnelle ayant des effets importants chez les enseignants et les futurs enseignants (Poulou, 2005).

À la lumière de ces études, nous avons jugé pertinent d'étudier l'auto-efficacité des candidats anglophones en enseignement du FLS en Ontario. Plus spécifiquement, nous avons deux objectifs en menant une enquête. Premièrement, nous voulions déterminer le niveau d'auto-efficacité des candidats ontariens anglophones en enseignement du FLS à la suite d'un stage en enseignement du FLS au niveau secondaire en Ontario dans le cadre de leur formation. Deuxièmement, nous voulions cerner les expériences vécues pendant un stage dans le cadre de la formation à l'enseignement du FLS qui semblaient avoir un lien avec l'auto-efficacité du candidat ontarien anglophone en enseignement du FLS.

Aux fins de cette enquête, nous avons administré deux questionnaires à neuf finissants du Baccalauréat en enseignement du français langue seconde (FLS) de la faculté d'éducation de l'Université de Toronto, qui s'appelle l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (dorénavant OISE). Le premier questionnaire

était le Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ce questionnaire, dont la validité a déjà été établie à l'échelle internationale (Klassen et al., 2009), a été légèrement modifié à l'instar des travaux d'Atay (2007) afin de mesurer le niveau d'auto-efficacité des candidats par rapport à la tâche spécifique de l'enseignement du FLS. Puisqu'il n'existait aucun instrument standardisé pour examiner les sources d'auto-efficacité des enseignants, nous en avons développé un pour explorer cette deuxième dimension de notre étude.

La présente étude découle d'une problématique que nous exposons dans le premier chapitre de ce mémoire. Suit la présentation du cadre conceptuel dans lequel s'insère notre étude. Le troisième chapitre est dédié à la revue des écrits. Dans le quatrième chapitre, nous faisons part de la méthodologie adoptée. Respectivement, le cinquième chapitre est consacré à la présentation des résultats et le sixième à la discussion. Pour conclure, dans le septième chapitre, nous dégageons les éléments les plus saillants de notre étude et nous proposons des pistes de recherche pour l'avenir.



## **1.0 PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique motivant notre étude. Nous débutons par la question du français au Canada, en Ontario et à Toronto (1.1). Ensuite, nous faisons part des défis auxquels font face les enseignants de FLS dans le contexte canadien (1.2). Puis, nous traitons de la compétence langagière et de la confiance des enseignants de L2 (1.3). Enfin, nous abordons la question de la motivation à enseigner (1.4).

### **1.1 LE FRANÇAIS AU CANADA: EN ONTARIO ET À TORONTO**

Bien que le Canada soit un pays officiellement bilingue, les Canadiens auraient sans doute tendance à penser à chaque province comme étant soit anglophone, soit francophone. L'Ontario figure parmi les provinces qui seraient considérées anglophones. Pourtant, puisque certaines régions de l'Ontario ont une population importante de francophones, les services gouvernementaux sont offerts en anglais et en français à travers la province. La réalité dans la métropole est un peu différente. Toronto est connue comme étant la ville la plus multiculturelle au Canada. Ainsi, dans certains quartiers, il est facile d'être servi en Ukrainien, en Grec ou en Coréen, entre autres, que ce soit dans un magasin, un restaurant, une banque ou tout autre établissement commercial. Cependant, lorsqu'une langue commune est requise, cette langue est généralement l'anglais et non pas le français. Bien qu'on puisse trouver une minorité de francophones dans la région de Toronto, on n'y entend pas beaucoup de français dans le quotidien.

#### **1.1.1 L'enseignement du français à Toronto**

Le portrait langagier de Toronto est aussi indicatif de celui de son système scolaire. En effet, même si les écoles sont pour la plupart anglophones, il est possible pour les élèves d'étudier plusieurs langues, voire à un niveau assez avancé. Seule exception : l'accès à l'éducation en français.

### 1.1.2 Les écoles francophones

Les écoles publiques francophones dans la ville de Toronto sont opérées par le Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest ou bien par le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud, deux conseils scolaires francophones qui desservent ces régions ontariennes. Un nombre limité d'écoles indépendantes francophones siègent également à Toronto.

### 1.1.3 Les écoles anglophones

Cependant, la majorité des jeunes Ontariens fréquentent des écoles du conseil scolaire public (par exemple, le *Toronto District School Board*) ou catholique (par exemple, le *Toronto Catholic District School Board*). Ces élèves apprennent tout de même le français, pour une durée minimale de cinq ans. À Toronto, comme partout au Canada, une politique sur l'apprentissage des deux langues officielles du pays s'applique. Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario exige que tous les élèves apprennent leur langue seconde à partir de la 4<sup>e</sup> année (au plus tard), et ce, jusqu'à la 9<sup>e</sup> année (Ministry of Education and Training, 1998).

Il existe trois niveaux de programmes de français en Ontario destinés aux apprenants anglophones et allophones. Tout élève doit suivre au moins un programme de « français de base », aussi nommé « français cadre ». Cette obligation est une composante de l'éducation qui est conforme à la Partie VII de la Loi sur les langues officielles, la Promotion du français et de l'anglais (Gouvernement du Canada, 1985), et s'applique à tous les élèves de la 4<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année. Il est facultatif de suivre des cours de français à partir de la 10<sup>e</sup> année et il y a en fait très peu d'élèves en français de base qui décident de poursuivre au delà. En français de base, seulement les notions élémentaires de la langue sont enseignées. Ainsi, les élèves sortent rarement du programme en étant fonctionnellement bilingues (Baker, 2006).

Les deux autres programmes de cheminement comptent des apprenants qui ont plus d'aptitude en français ou qui sont plus motivés à développer leur compétence langagière dans la langue seconde. Le programme de « français intensif » intègre, en 7<sup>e</sup> année, un niveau de français un peu plus poussé ainsi que quelques heures additionnelles consacrées à l'apprentissage de la langue chaque jour. « L'immersion française », le programme le plus avancé, comprend de l'enseignement en français presque toute la journée au primaire et un peu moins de la moitié de la journée au secondaire. Bien sûr, ce programme comporte un enseignement de la langue française en soi, mais aussi l'enseignement d'autres matières en français ; par exemple, les mathématiques, les sciences, la géographie, l'histoire.

## 1.2 DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS DE FLS DANS LE CONTEXTE ONTARIEN

Avant de traiter de la formation des enseignants en Ontario en tant que telle, nous voudrions expliquer brièvement les défis auxquels les enseignants de français font face dans le contexte ontarien anglophone. Cette démarche est importante parce que des distinctions entre l'enseignement du français et l'enseignement d'autres matières scolaires existent bel et bien.

### 1.2.1 Attitudes envers l'apprentissage du français

Plusieurs facteurs affectent négativement l'attitude envers l'apprentissage du français chez les élèves ontariens. Par exemple, certaines opinions politiques concernant le français et les francophones au Canada, parfois présentes chez les parents, ont tendance à se transmettre aux enfants. Ces élèves entreraient dans leur classe ayant déjà des préjugés à l'égard de la matière à apprendre. De plus, le contexte particulier de l'apprentissage *obligatoire* du français engendre parfois un ressentiment évident chez certains élèves. En résulte une situation difficile pour les enseignants de français qui doivent consacrer beaucoup d'énergie à motiver ces élèves. Donc, en même temps qu'enseigner la matière et encourager les progrès et les efforts de tous, ils doivent briser toutes sortes de

stéréotypes chez les élèves et les convaincre de l'importance de l'apprentissage de la langue française.

### 1.2.2 Autres particularités concernant l'enseignement du français langue seconde

En plus de devoir gérer les attitudes parfois négatives des élèves, les enseignants de langue font face à d'autres conditions spécifiques à leur tâche. Tout d'abord, l'enseignement du français langue seconde devrait autant que possible se faire *en* français. Cela veut dire que, lors de la préparation des cours, les enseignants doivent s'assurer que la classe comprendra non seulement les idées qui seront présentées, mais aussi le langage qui sera utilisé pour expliquer ces idées (Chiang, 2008). Concrètement, ce travail implique le choix minutieux du vocabulaire qui sera employé ainsi que la planification de tous les gestes et les supports visuels qui accompagneront chaque cours. Ensuite, puisque l'enseignement d'une langue devrait se faire par le moyen de cette même langue, les enseignants peuvent se servir de n'importe quel sujet pour leurs cours. Le sujet ou thème choisi n'est donc qu'un prétexte qui a pour but d'inciter l'intérêt, l'enthousiasme, et la participation des élèves. Cet enseignement requiert donc une certaine créativité et une certaine motivation de la part de l'enseignant aussi bien qu'un niveau de confiance élevé en ses compétences langagières. De plus, l'enseignement d'une langue comprend aussi l'enseignement d'une culture. En fait, dans le cas de la langue française, langue parlée à travers le monde entier, plusieurs cultures sont en cause. Même à l'intérieur du Canada, et ce, en fonction des régions, des variations sont observables sur le plan des usages langagiers et sur celui des conventions culturelles. Tous ces facteurs sont donc d'une grande importance lors de la formation des enseignants de français langue seconde.

### 1.3 LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET LA CONFIANCE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE SECONDE

Selon plusieurs chercheurs, une expérience dans un milieu où la langue cible est la langue d'usage peut augmenter la compétence langagière, l'aisance à

l'oral et la confiance d'un locuteur non natif (Johnson, 2003; Reves & Medgyes, 1994; Sahin, 2008). Donc, un enseignant anglophone de français langue seconde qui a séjourné en milieu francophone manifeste probablement plus de compétence et de confiance langagière que quelqu'un qui n'a pas eu l'occasion de vivre une telle exposition à la langue. Avoir devant soi un enseignant confiant et compétent dans la matière entraînerait des résultats positifs chez les élèves. De plus, en partageant leurs expériences et leurs connaissances culturelles, ces enseignants seraient en mesure de briser les stéréotypes, d'éviter l'ignorance et de promouvoir des attitudes positives chez leurs élèves par rapport à l'apprentissage du français.

Les échanges interculturels deviennent de plus en plus fréquents et accessibles grâce aux technologies de la communication et aux voyages à des coûts abordables. Pourtant, l'Ontario étant majoritairement anglophone, beaucoup d'enseignants de FLS dans cette province sont des anglophones qui enseignent en milieu anglophone et qui n'ont pas nécessairement vécu une expérience professionnelle ou culturelle en milieu francophone.

### **1.3.1 Les enseignants de FLS à Toronto**

Les enseignants de français langue seconde à Toronto sont majoritairement des finissants du système scolaire ontarien, sinon torontois. Ce sont donc des anglophones (ou des allophones qui ont grandi en parlant l'anglais à l'école et dans la communauté) qui ont eux-mêmes appris le français comme langue seconde.

#### **1.3.1.1 La formation des enseignants de FLS à Toronto**

Il existe trois possibilités de cheminement dans les facultés d'éducation ontariennes qui mènent à l'obtention éventuelle de la certification officielle *Ontario Teachers Certificate of Qualification*, ou *OTC of Q* (University of Toronto, 2009). Toutefois, l'option qui s'appelle *consécutive* est la plus répandue et la plus courante chez les futurs enseignants, alors nous nous attarderons

uniquement sur cette option. Ce diplôme professionnel d'enseignement (nommé *Bachelor of Education*, ou *B.Ed.*) est d'une durée de neuf ou de dix mois et comprend des cours de didactique ainsi que des stages d'enseignement. Dans les cours, l'attention est dirigée plutôt à des thèmes liés à l'enseignement puisque l'admission au programme suppose les connaissances préalables des matières à enseigner. En général, il faut avoir fait un *Honours Bachelor*, soit quatre années d'études universitaires, pour pouvoir déposer sa candidature pour l'option *consécutif* du B.Ed. Donc, une fois ses études de premier cycle terminées, le candidat peut faire une demande auprès des universités qui offrent le B.Ed.

Il existe trois divisions dans le B.Ed. correspondant respectivement au niveau des élèves auxquels un candidat serait qualifié d'enseigner. Ils sont appelés, conformément au jargon de la profession, Primaire/Junior, Junior/Intermédiaire, et Intermédiaire/Senior. Le niveau Primaire/Junior couvre de la maternelle jusqu'à la 3<sup>e</sup> année et de la 4<sup>e</sup> jusqu'à la 6<sup>e</sup> année, le niveau Junior/Intermédiaire couvre de la 4<sup>e</sup> jusqu'à la 6<sup>e</sup> année et de la 7<sup>e</sup> jusqu'à la 10<sup>e</sup> année, et le niveau Intermédiaire/Senior couvre de la 7<sup>e</sup> jusqu'à la 10<sup>e</sup> année ainsi que la 11<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> années.

Comme les exigences d'admission aux programmes d'enseignement varient beaucoup d'une institution à l'autre, nous avons décidé de nous attarder uniquement sur les exigences de l'OISE, la faculté d'éducation de l'Université de Toronto. Pour pouvoir soumettre une demande pour le B.Ed. à l'OISE, tout candidat potentiel doit non seulement détenir (ou être en train de terminer) un baccalauréat universitaire de quatre ans, mais aussi avoir une moyenne d'au moins 80% et, préférablement, avoir de l'expérience en enseignement.

Les candidats retenus pour l'enseignement du français langue seconde au niveau Intermédiaire/Senior (dorénavant I/S) doivent réussir un test de compétence en français oral et écrit. Le baccalauréat en enseignement du FLS à l'OISE comprend respectivement des composantes théoriques et pratiques. La théorie correspond à des cours portant sur la psychologie éducationnelle, sur

l'école et la société, de même que sur divers aspects de l'enseignement en Ontario et à Toronto et, bien sûr, des cours sur la didactique des matières disciplinaires à enseigner. Du côté pratique, les candidats font deux stages d'enseignement (dont au moins un est en enseignement du FLS) dans des écoles secondaires de la région de Toronto. Ces stages sont organisés par la faculté. À la toute fin du programme, un troisième stage est requis mais ce dernier est relativement flexible en termes de critères à suivre et le candidat est entièrement responsable de son organisation. Ce serait lors de ce dernier stage qu'un candidat aurait l'occasion d'aller en milieu francophone, mais puisque sa mise sur pied repose entièrement sur les épaules du candidat, il requiert des contacts et de la volonté, sans mentionner les coûts reliés à une telle entreprise qui est dans les faits pratiquement inabordable pour la majorité des étudiants universitaires.

Il est à noter qu'une quelconque expérience en milieu francophone n'est ni exigé au moment de la demande d'admission, ni obligatoire au cours du programme. Donc, nous nous demandons à quel niveau se situe la confiance des enseignants en formation qui n'ont pas eu l'occasion d'aller dans un milieu où la langue cible est parlée lors d'un stage en enseignement de langue seconde.

#### 1.4 LA MOTIVATION POUR ENSEIGNER

Bien qu'un salaire élevé et des vacances d'été soient des sources de motivation extrinsèques pour certains enseignants, d'une manière générale, la motivation pour enseigner est plutôt intrinsèque. En d'autres termes, la motivation vient de l'enseignant lui-même; par exemple, il aime enseigner, il aime la matière qu'il enseigne et il pense qu'il est important de partager ses connaissances avec les jeunes (Dörnyei, 2001; Doyle & Kim, 1999; Pennington, 1995). Cependant, plusieurs facteurs influencent négativement la motivation intrinsèque des enseignants ; notamment, un niveau élevé de stress, un manque d'autonomie, une structure professionnelle inadéquate, la répétition du contenu

à enseigner, et une *auto-efficacité* insuffisante (Deci & Ryan, 1985; Dörnyei, 2001).

#### 1.4.1 L'auto-efficacité

Il importe ici d'apporter une précision conceptuelle afin de distinguer la confiance et l'auto-efficacité et, par la suite, de préciser le lien qui peut les unir. La confiance en soi est un concept très large qui dépend beaucoup des normes sociales et qui s'applique globalement aux pensées et à la psychologie des individus. L'auto-efficacité, par contre, est un construit dont l'application est beaucoup plus précise et qui dépend surtout de la tâche en question.

L'auto-efficacité est un construit qui trouve ses origines en psychologie. Albert Bandura a introduit le terme *self-efficacy* en 1977, en le définissant comme « *la croyance d'une personne en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour accomplir une tâche spécifique* » (Bandura, 1977, cf. notre traduction). Le construit de l'auto-efficacité est pertinent dans plusieurs domaines de recherche et d'intervention, tels que les phobies, les troubles de l'alimentation, les sports, et, bien sûr, l'enseignement.

##### 1.4.1.1 L'auto-efficacité dans le domaine de l'enseignement

Dans le domaine de la psychologie éducationnelle, les chercheurs analysent l'auto-efficacité des élèves ainsi que celle des enseignants. Tel que le résumant Klassen et al. (2009), l'auto-efficacité d'un enseignant est définie comme « les croyances d'un enseignant en leur capacité à exercer une influence positive sur l'apprentissage des élèves » (Klassen et al., 2009, p. 67, cf. notre traduction).

L'intérêt pour l'auto-efficacité des enseignants a principalement commencé aux Etats-Unis dans les années 1970. Lors de l'analyse des résultats d'un questionnaire d'une étude de la Corporation Rand sur la réussite scolaire d'élèves en Californie, deux items, en particulier, ont permis de faire ressortir des liens significatifs entre l'auto-efficacité des enseignants et les résultats des



élèves (Armor et al., 1976). C'est à partir de ce moment-là que les chercheurs se sont mis à examiner plus en profondeur l'auto-efficacité des enseignants et qu'une série d'études a suivi. À ce jour, l'auto-efficacité des enseignants a été reliée à plusieurs phénomènes, notamment à la motivation des élèves (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989), à l'auto-efficacité des élèves (Anderson, Greene, & DeLoewen, 1988) et au comportement et aux décisions relatives à l'enseignement (Allinder, 1994; Reves & Medgyes, 1994; Riggs, 1995; Riggs & Enochs, 1990). En fait, il semble que les enseignants ont plus de satisfaction vis-à-vis leur travail s'ils pensent qu'ils peuvent avoir un impact (s'ils témoignent d'une auto-efficacité élevée) que s'ils rentrent au travail chaque jour en pensant que tous leurs efforts sont inutiles (correspondant à une faible auto-efficacité) (Klassen et al., 2009).

#### **1.4.1.1.1 L'auto-efficacité dans la formation des enseignants**

Dans le domaine de la psychologie éducationnelle, Pajares (1992) soutient que l'auto-efficacité se révèle être plus malléable pendant la période "*preservice*", soit celle de la formation des enseignants; de surcroît, une fois établie, elle est assez résistante au changement. Étant donné tous les phénomènes importants reliés à l'auto-efficacité des enseignants, combiné au fait que la période de formation est critique pour l'établissement des croyances des futurs enseignants, un but implicite des programmes de formation des enseignants devrait être, selon Poulou (2005), de cultiver les sentiments d'auto-efficacité chez les candidats. Pour cette raison, selon Walsh (2008), il importe de mener plus de recherches afin de comprendre comment les maîtres peuvent promouvoir l'auto-efficacité des futurs enseignants.

Les chercheurs ont à peine commencé à étudier l'auto-efficacité chez les enseignants en formation. À cet égard, Woolfolk Hoy et Burke-Spero (2005) ont mené une étude longitudinale dans laquelle elles ont suivi un groupe d'enseignants pendant leur formation et, par la suite, au cours de leur première année d'enseignement. Elles ont trouvé que l'auto-efficacité des participants

avait augmenté pendant leur formation, mais qu'elle avait diminué pendant leur première année d'enseignement. Cependant, notre recension des écrits nous révèle que cette dimension de la formation des enseignants a été peu étudiée dans le domaine de l'enseignement des langues secondes. De plus, malgré l'importance que les chercheurs leur accordent, les sources d'auto-efficacité des enseignants en formation ont été encore moins étudiées. En fait, plusieurs recherches soulignent explicitement le besoin d'étudier plus en profondeur les sources d'auto-efficacité (Atay, 2007; Poulou, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Donc, il ressort de ces différents constats qu'il serait approprié d'examiner les enseignants de langue seconde dans le cadre de leur formation afin de déceler les facteurs qui pourraient avoir un impact sur leur auto-efficacité.

#### *1.4.1.1.1 L'auto-efficacité dans la formation des enseignants de FLS au Canada*

Dans le contexte de la formation des enseignants de français langue seconde au Canada, seules Bayliss et Vignola (2007) ont examiné la confiance reliée aux compétences langagières d'une cohorte de candidats anglophones à l'Université d'Ottawa. S'il existe des études sur l'auto-efficacité des enseignants stagiaires allophones d'anglais langue seconde, à ce jour, à notre connaissance, aucune étude n'a porté sur l'auto-efficacité des enseignants stagiaires de français langue seconde, locuteurs non natifs de français. Les mythes et les débats concernant la supériorité des enseignants locuteurs natifs sont en quelque sorte une bonne indication qu'il serait pertinent de mener des recherches auprès d'enseignants locuteurs non natifs. Aussi, les particularités et les défis distincts de l'enseignement d'une langue seconde, tels que nous avons pu les dégager, confirment l'importance d'étudier la formation des enseignants de langue plus en profondeur. De plus, selon la théorie de Bandura (1977), l'auto-efficacité est spécifique à une tâche particulière (c'est-à-dire, on a une auto-efficacité différente pour l'enseignement des mathématiques que pour l'enseignement du français). Pour cette raison, bien que des études aient été réalisées sur l'auto-efficacité des enseignants en général, ces résultats ne peuvent pas être

généralisés à la tâche de l'enseignement d'une langue seconde. De surcroît, peu d'études traitent de l'effet des expériences pratiques sur l'auto-efficacité d'enseignants en formation (Chiang, 2008).

Il s'avère donc pertinent de traiter plus en profondeur les questions suivantes :

1. De quel niveau d'auto-efficacité le candidat ontarien anglophone en enseignement du français langue seconde témoigne-t-il à la suite d'un stage en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario dans le cadre de sa formation?
2. Dans le contexte de leur formation, quelles expériences vécues pendant un stage en enseignement du français langue seconde semblent être en lien avec l'auto-efficacité du candidat ontarien anglophone en enseignement du français langue seconde?

## 2.0 CADRE CONCEPTUEL

Le deuxième chapitre, destiné à la présentation du cadre conceptuel, débute par une présentation de la théorie socio-cognitive (2.1). Nous enchaînons sur la question de l'auto-efficacité (2.2), pour terminer avec des précisions concernant les enseignants de L2 (2.3).

### 2.1 LA THÉORIE SOCIO-COGNITIVE

Dans le dictionnaire de psychologie de l'APA (*American Psychological Association*), le lecteur trouve à l'entrée dédiée à la théorie socio-cognitive le résumé suivant : « un cadre théorique dans lequel le fonctionnement de la personnalité est expliqué en termes de contenu cognitif et de processus acquis à travers l'interaction avec l'environnement socio-culturel » (notre traduction de “*a theoretical framework in which the functioning of personality is explained in terms of cognitive contents and processes acquired through interaction with the sociocultural environment*”) (VandenBos, 2007, p. 863). Cette théorie, avancée par Albert Bandura en 1986, souligne les origines sociales de la pensée (Bandura, 2000b) et elle se distingue des théories précédentes en proposant que l'apprentissage soit plutôt cognitif (Eun, 2006).

Une série d'observations ayant porté sur le fonctionnement de la pensée, du comportement et de l'apprentissage chez les humains forme la base de la théorie socio-cognitive. Pour commencer, puisque les humains ont cette grande capacité de pouvoir représenter leurs expériences par des symboles, ils sont capables de les regrouper selon des catégories. Cette capacité augmente la possibilité de retenir les expériences et, par le biais du traitement effectué par les processus cognitifs, d'en tirer des leçons pour l'avenir (Bandura, 2000b).

Or, l'humain apprend de ses propres expériences, mais aussi en observant un modèle (une autre personne) (Bandura, 2000b; Eun, 2006). Toutefois, l'apprentissage par observation est assez complexe et implique la participation

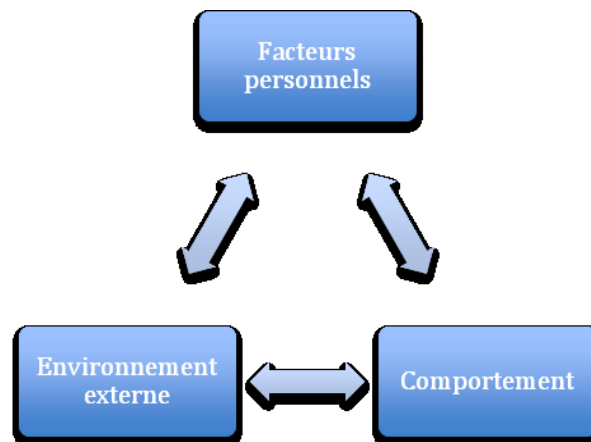
active de l'apprenant, qui se sert de quatre processus, soit l'attention, la rétention, la reproduction motrice, ainsi que le renforcement et la motivation (Eun, 2006).

De surcroît, la capacité des humains à prévoir leur permet d'analyser comment les actions dans l'environnement sont reliées aux résultats. Ils pensent souvent à l'avenir et leur comportement est planifié en fonction du résultat désiré. C'est de cette façon que les individus se motivent (Bandura, 2000b). Les individus sont aussi en mesure de se contrôler. Ils évaluent leur comportement et leur performance dans le contexte des standards de la société et cette évaluation va avoir une incidence sur leur motivation (Bandura, 2000b). Enfin, ils réfléchissent sur eux-mêmes. Cette vérification des pensées et des actions se produit par quatre moyens: l'action, l'observation, la persuasion et la logique (Bandura, 2000b). L'ensemble de ces constats permet de faire la distinction entre l'acquisition et la performance (Bandura, 1986).

En se basant sur les éléments mentionnés ci-dessus, Bandura postule que les actions des individus ne sont pas entièrement déterminées par des facteurs innés, ni entièrement déterminées par des facteurs externes. Dans le cadre de la théorie socio-cognitive, le modèle de l'action humaine (*Human Agency*) précise que les personnes apportent des contributions causales à leur propre motivation et à leur propre action dans un système que Bandura appelle le déterminisme triadique réciproque (Bandura, 2000b).

En fait, le modèle du déterminisme réciproque indique que le comportement, les facteurs personnels (événements cognitifs, affectifs, biologiques), et les événements dans l'environnement (la situation) interagissent de telle sorte qu'ils s'influencent mutuellement (Bandura, 2000b). Le mot « déterminisme » réfère au fait que chacun des trois facteurs a des effets, et « réciproque » signifie que les effets s'exercent de façon mutuelle et non unidirectionnelle. En d'autres termes, les trois fonctionnent comme des déterminants en interaction (Bandura, 1989).

Cette interaction affecte les actions intentionnelles des humains, ou l'action humaine (*Human Agency*) (VandenBos, 2007). Au demeurant, le modèle de l'action humaine souligne que les individus ont la capacité d'agir. C'est-à-dire que leurs actions ont des effets et peuvent produire les résultats désirés ; les individus peuvent exercer du contrôle sur les événements qui affectent leur vie (Bandura, 2000b). La Figure 1, placée ci-dessous, permet de visualiser l'interaction entre les trois facteurs faisant partie de l'action humaine.



**Figure 1.** Les facteurs en interaction dans le modèle de l'action humaine.  
(Bandura, 1986)

Selon Bandura, il n'y a rien de plus manifeste que les croyances des individus en leur capacité à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leur vie (Bandura, 1989; 2000b). D'après lui, ce sont ces croyances, qu'il appelle l'auto-efficacité (*self-efficacy*), qui sont à la base de l'action humaine. Il souligne que,

parmi les mécanismes de l'action personnelle, aucun n'est plus central ou plus pénétrant que la croyance des personnes en leur capacité à exercer du contrôle sur les événements qui affectent leur vie. Les croyances d'auto-efficacité fonctionnent comme un ensemble important de déterminants de la motivation, des émotions et de l'action chez les humains. Elles agissent sur l'action à travers des processus intervenants de nature motivationnelle, cognitive et émotionnelle.

(Notre traduction de :

*among the mechanisms of personal agency, none is more central or pervasive than people's beliefs about their capabilities to exercise control over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs function as an important set of proximal determinants of human motivation, affect, and action. They operate on action through motivational, cognitive, and affective intervening processes.)*  
(Bandura, 1989, p. 1175)

## 2.2 L'AUTO-EFFICACITÉ

### 2.2.1 L'auto-efficacité en général

L'auto-efficacité fait référence aux croyances d'un individu relativement à sa capacité d'avoir un certain comportement. Souvent, lorsque les chercheurs parlent d'auto-efficacité, ils mentionnent également « les retombées attendues » (*outcome expectancy*). Les deux croyances sont reliées, mais il s'avère important de les distinguer. Les retombées attendues correspondent à une croyance qui cible les attentes par rapport aux résultats: est-ce que le comportement en question va engendrer les résultats désirés? La différence est facilement comprise à l'aide de la Figure 2 placée ci-dessous, laquelle représente les croyances requises pour que l'individu atteigne les résultats désirés :



**Figure 2** : Schéma situant l'auto-efficacité par rapport aux retombées attendues.

#### 2.2.1.1 Définitions

Certes, en français, les termes « sentiment d'efficacité personnelle » et « auto-efficacité » sont tous les deux utilisés comme équivalent du terme anglais

*self-efficacy*. Cependant, nous avons décidé dans le cadre de cette recherche d'employer le terme « auto-efficacité ».

Le premier article scientifique sur l'auto-efficacité, écrit par Albert Bandura, date de 1977. À l'origine, le terme *self-efficacy* a été défini comme « la croyance en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques » (notre traduction de “*beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*”) (Bandura, 1977, p. 3). Pajares (1997, p. 15) l'a décrit comme « une évaluation de la compétence à performer une tâche spécifique dans un contexte spécifique » (notre traduction de “*a context-specific assessment of competence to perform a specific task*”). Puis, Cushner et Mahon (2002, p. 51) ont fait référence à Bandura (1987) et l'ont décrit comme « la croyance d'un individu qu'il a la capacité à compléter une tâche et à accomplir ce qu'il s'engage à faire » (notre traduction de “*the belief that one has the abilities to complete a task and accomplish what one sets out to do*”).

Dans la *Encyclopedia of Educational Psychology*, Walsh (2008) insiste sur la nécessité de se référer à une tâche particulière comme contexte, ainsi que sur l'idée d'accomplir un but, lorsqu'on parle de l'auto-efficacité. En reprenant Bandura (2003), Beaumier (2007) appuie également cette idée en soulignant que l'auto-efficacité « exige des sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales organisées et orchestrées pour atteindre différents buts » (Bandura, 2003, p. 63).

Dans le Dictionnaire de psychologie de l'APA, *self-efficacy* est définie comme « la capacité d'un individu à agir de façon efficace afin d'atteindre les résultats désirés, particulièrement telle que perçue par l'individu » (notre traduction de “*an individual's capacity to act effectively to bring about desired results, especially as perceived by the individual*”) (VandenBos, 2007, p. 829-830). Puis, le lecteur est référé à l'article *perceived self-efficacy* (auto-efficacité perçue), qui est défini comme suit:



La perception subjective d'un individu de sa capacité à performer dans un contexte donné ou de sa capacité à atteindre les résultats désirés, proposé par Albert Bandura comme un déterminant principal de l'état émotionnel, de l'état motivationnel et du changement comportemental

(Notre traduction de :

*An individual's subjective perception of his or her capability for performance in a given setting or ability to attain desired results, proposed by Albert Bandura as a primary determinant of emotional and motivational states and behavioral change* (VandenBos, 2007, p. 683).

### 2.2.1.2 Les sources d'auto-efficacité

Le développement de l'auto-efficacité chez un individu se fait à partir de ses expériences personnelles avec une tâche particulière. Tout ce qui affecte le niveau d'auto-efficacité d'un individu est considéré comme une « source » d'auto-efficacité. Bandura reconnaît quatre grandes catégories de sources d'auto-efficacité, soit 1) les expériences de maîtrise de la tâche, 2) l'observation de modèles, 3) l'encouragement verbal, et 4) les états émotionnel et physique, les deux premières étant les plus déterminantes (Bandura, 1987).

Comme la logique le suggérerait, des expériences positives avec ces quatre sources augmenteraient l'auto-efficacité d'un individu, alors que des expériences négatives la diminueraient. Plus particulièrement, un individu ayant une expérience de maîtrise de la tâche en question voit son auto-efficacité augmenter. Dans le cas d'une expérience d'échec, l'auto-efficacité diminue. Être témoin d'un modèle qui réussit dans l'exercice de la tâche augmente aussi l'auto-efficacité d'un individu. Cependant, il est nécessaire que le témoin s'identifie avec le niveau de compétence du modèle pour que l'observation ait cet effet (Walsh, 2008). Dans le même ordre d'idées, l'observation d'un modèle qui ne performe pas bien dans l'exercice de la tâche a l'effet inverse. De la même façon, l'encouragement verbal augmente l'auto-efficacité alors que les critiques la diminuent. Mais, ceux qui fournissent effectivement l'encouragement

verbal font bien plus que simplement exprimer leur confiance dans les capacités de l'individu. Ils organisent les situations de telle sorte que la personne puisse réussir et évitent de les placer dans des situations à l'intérieur desquelles l'échec serait probable (Bandura, 2000a). Quant aux états émotionnel (la tension, l'anxiété, la dépression, etc.) et physique (la fatigue, la douleur, etc.), leurs effets dépendent de l'interprétation que leur confère l'individu (Walsh, 2008). Par exemple, être nerveux peut être perçu par quelqu'un comme étant une émotion normale et appropriée dans une situation donnée alors que pour quelqu'un d'autre dans la même situation, elle peut refléter la peur (Walsh, 2008). Une interprétation positive d'une émotion ou d'un état physique augmenterait l'auto-efficacité alors qu'une interprétation négative la diminuerait.

#### **2.2.1.3 Les effets de l'auto-efficacité**

D'après Bandura (1977; 1993; 1997), « un des déterminants de motivation le plus puissant est l'évaluation que fait un individu de son auto-efficacité. Ainsi, le niveau d'auto-efficacité et le niveau de motivation sont de bons indicateurs de comportement futur » (notre traduction de “...one of the most powerful determinants of motivation is one's appraisal of self-efficacy. The level of self-efficacy and motivation in turn are strong predictors of future behavior”) (Bandura, 1977; 1993; 1997 dans Eun, 2006, p. 12). Les croyances d'auto-efficacité jouent un rôle central dans l'autorégulation de la motivation. De plus, elles influencent les choix et déterminent considérablement le fonctionnement des processus cognitifs et émotionnels des individus (Bandura, 2000). Grâce à sa dimension généralisable, le construit de l'auto-efficacité est d'une grande utilité. En effet, à travers une variété de comportements, elle prédit relativement bien la performance d'un individu (Walsh, 2008).

## 2.2.2 L'auto-efficacité des enseignants

Nous avons déjà précisé que l'auto-efficacité fait référence à une tâche particulière. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'activité d'enseignement en particulier. Mais, comme avec tout construit psychologique qui n'est pas directement observable, l'auto-efficacité d'un enseignant est difficile à définir, à opérationnaliser, et à mesurer (Guskey, 1998 dans Eun, 2006). En fait, il en existe plusieurs définitions et divers instruments servent à la mesurer. Il en va de même pour les interprétations des données recueillies. Malgré ces problèmes, les résultats des études indiquent fréquemment qu'un niveau élevé d'auto-efficacité a des effets positifs sur les enseignants aussi bien que sur les élèves (Eun, 2006).

### 2.2.2.1 Différents termes utilisés pour référer à l'auto-efficacité des enseignants

Plusieurs termes légèrement différents ont été utilisés pour désigner ce que nous appelons « l'auto-efficacité d'un enseignant ». En outre, plusieurs chercheurs distinguent deux composantes de l'auto-efficacité d'un enseignant ; les deux composantes étant en parallèle avec les termes « retombées attendues » et « auto-efficacité » expliqués ci-dessus. Eun (2006), par exemple, fournit un bon résumé des termes employés par différents chercheurs. D'abord, elle cite que l'auto-efficacité d'un enseignant (notre traduction de *teacher efficacy*) est composé de **retombées attendues** et d'**efficacité attendue** (nos traductions de *outcome expectations* et de *efficacy expectations*, respectivement) d'après Bandura (1977). Selon Gibson et Dembo (1984), les composantes sont l'**efficacité par rapport à l'enseignement en général** (notre traduction de *general teaching efficacy*) et l'**efficacité personnelle par rapport à l'enseignement** (notre traduction de *personal teaching efficacy*), et selon Ashton et Webb (1986) de même que Woolfolk et Hoy (1990), elles sont l'**efficacité par rapport à l'enseignement** (notre traduction de *teaching efficacy*) et l'**efficacité personnelle** (notre traduction de *personal efficacy*). Dans tous ces cas, la première composante est reliée aux croyances des

enseignants selon lesquelles l'enseignement (en général) a un effet sur l'apprentissage des élèves, alors que la deuxième fait référence à la croyance de l'enseignant en ses capacités personnelles. Nous nous attarderons uniquement sur cette seconde composante pour la suite de cette recherche.

Ashton (1985) a défini le terme général **sentiment d'efficacité des enseignants** (notre traduction de *Teachers' sense of efficacy*) de la manière suivante : « leur croyance en leur capacité à avoir un effet positif sur l'apprentissage des élèves » (notre traduction de “*their belief in their ability to have a positive effect on student learning*”) (p. 142). Plus récemment, Dörnyei (2001) y a fait référence mais a utilisé le terme **efficacité par rapport à l'enseignement** (notre traduction de *Teaching Efficacy*), en l'expliquant comme « la croyance générale des enseignants par rapport à la possibilité de susciter de l'apprentissage chez les élèves face à des obstacles multiples » (notre traduction de “*teachers' general beliefs about the possibility of producing student learning in the face of multiple obstacles*”) (p. 159). Puis, il a spécifié que **l'efficacité personnelle d'un enseignant** (notre traduction de *Teacher's Personal Efficacy*) était « l'appréciation personnelle d'un enseignant de son efficacité en tant que pédagogue » (notre traduction de “*a teacher's personal appraisal of his or her own effectiveness as a pedagogue*”) (Dörnyei, 2001, p. 159). Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ont décrit **la croyance d'efficacité d'un enseignant** (notre traduction de *A Teacher's Efficacy Belief*) comme « un jugement de sa capacité à engendrer les résultats désirés d'engagement et d'apprentissage des élèves, même chez ceux qui pourraient être difficiles ou qui pourraient manquer de la motivation » (notre traduction de “*a judgement of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated*”) (Armor et al., 1976; Bandura, 1977 dans Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, p. 783). Dans une entrevue avec Michael Shaughnessy, Anita Woolfolk a utilisé le terme **l'auto-efficacité d'un enseignant pour l'enseignement** (notre traduction de *Teacher's Self-Efficacy for Teaching*), qui signifie « leurs perceptions quant à leur capacité

à encourager l'engagement des élèves » (notre traduction de “*their perceptions about their own capabilities to foster student engagement*”) (Shaughnessy, 2004, p. 154). Woolfolk Hoy et Burke Spero (2005) ont parlé du **sentiment d'efficacité des enseignants** (notre traduction de *Teachers' Sense of Efficacy*), qu'elles ont défini ainsi : « les jugements des enseignants quant à leur capacité à promouvoir l'apprentissage chez les élèves » (notre traduction de “*teachers' judgements about their abilities to promote students' learning*”) (p. 343). Woolfolk, Winne, et Perry (2006), quant à eux, ont référé à l'**efficacité pour l'enseignement** (notre traduction de *Teaching Efficacy*) de la manière suivante : « la croyance d'un enseignant qu'il ou elle peut aider tous les élèves à apprendre » (notre traduction de “*a teacher's belief that he or she can help all students learn*”) (p. 379).

Eslami et Fatahi (2008) ont repris le terme **efficacité personnelle pour l'enseignement** (notre traduction de *Personal Teaching Efficacy*) mais en y associant une définition modifiée : « la croyance des enseignants en leur capacité à faire une différence dans l'apprentissage de leurs élèves » (notre traduction de “*teachers' beliefs about their own ability to make a difference in their students' learning*”). Enfin, pour le même terme, Klassen et ses collègues (2009) paraphrasent la définition donnée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) et proposent : « les croyances des enseignants en leur capacité à exercer une influence positive sur l'apprentissage des élèves » (notre traduction de “*beliefs teachers hold that they can positively influence student learning*”) (Klassen et al., 2009, p. 67).

Ce qui ressort comme élément commun à tous ces termes et aux définitions qui y sont associés est, d'abord, que l'auto-efficacité est une perception (Eun, 2006). Ensuite, comme l'ont noté Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, et Hoy (1998), l'auto-efficacité fait référence surtout à l'avenir. Alors, l'auto-efficacité est une attente ou une prévision faite par rapport à une capacité antérieure. Puisque la définition de Klassen et al. (2009) semble refléter l'essence du construit de l'auto-efficacité de la façon la plus claire et la plus compréhensive,

nous avons décidé de la retenir pour les fins de cette recherche. Nous avons traduit leur définition ainsi : « les croyances des enseignants en leur capacité à exercer une influence positive sur l'apprentissage des élèves » (Klassen et al., 2009, p. 67).

#### *2.2.2.2 La mesure du niveau d'auto-efficacité des enseignants*

Puisque l'on parle toujours de l'auto-efficacité dans le contexte d'une activité spécifique, le construit est opérationnalisé en ayant recours à différentes échelles, dépendamment de l'activité à laquelle on fait référence. Dans le domaine de l'enseignement, l'auto-efficacité dépend du contexte précis et des facteurs situationnels. Pour citer l'exemple de Liaw (2004), un enseignant d'anglais langue seconde à Taipei témoignant d'une auto-efficacité élevée n'exprimerait probablement pas le même niveau d'auto-efficacité s'il enseignait l'anglais à New York (Liaw, 2004).

Pour cette raison, il y a eu beaucoup de questionnement sur le niveau de spécificité requis lors de l'évaluation de l'auto-efficacité des enseignants. Les chercheurs se sont demandés si l'auto-efficacité de l'enseignant serait affectée dans le cas d'un changement d'un facteur donné, notamment la matière enseignée, le groupe d'élèves, le contexte scolaire (rural, urbain, banlieue) (Eun, 2006). Dans les faits, il existe de nombreux questionnaires portant sur l'auto-efficacité des enseignants en général et des questionnaires davantage ciblés. Certains chercheurs ont créé et ont utilisé des échelles mesurant l'auto-efficacité des enseignants de certaines matières scolaires en particulier, comme les sciences (le STEBI) et les mathématiques (Wilson & Tan, 2004), qu'ils utilisent présentement. Pourtant, il n'existe aucun instrument officiel standardisé pour mesurer l'auto-efficacité des enseignants de langue seconde. La stratégie la plus commune utilisée par les chercheurs intéressés à enquêter sur ce groupe d'enseignants a été de modifier légèrement un questionnaire mesurant l'auto-efficacité des enseignants en général pour le rendre plus précis (e.g., Atay,

2007). Sinon, il y a également des chercheurs qui ont développé leur propre questionnaire en se basant sur des sources variées (e.g., Eslami & Fatahi, 2008).

Dans le cadre de notre recherche, l'auto-efficacité d'un enseignant a été opérationnalisée selon les réponses à l'échelle *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (dorénavant TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Avant de parler de l'instrument en tant que tel, les auteures ont d'abord fait une revue approfondie des mesures existantes pour indiquer les améliorations qui seraient nécessaires afin de rendre la mesure de l'auto-efficacité des enseignants plus précise et plus pertinente. Elles ont par la suite conçu ce nouvel instrument pour combler un besoin qu'elles ont décelé dans le domaine de la mesure de l'auto-efficacité. Le questionnaire, qui existe en version courte (12 items) et en version longue (24 items), a été construit en plusieurs étapes pour assurer la pertinence de tous les items inclus pour la tâche d'enseignement. Les chercheurs ont effectué plusieurs étapes de conception et de vérification avec les participants en ce qui a trait au contenu du questionnaire et à l'analyse statistique des résultats. De surcroît, le TSES (soit en version courte, soit en version longue), est le questionnaire le plus utilisé pour mesurer l'auto-efficacité des enseignants depuis sa parution dans la littérature scientifique.

Puisque le TSES traite de l'auto-efficacité des enseignants en général, nous avons estimé essentiel de le modifier légèrement afin d'investiguer l'auto-efficacité des participants par rapport à l'enseignement du français en particulier. Atay (2007) a effectué des modifications mineures au TSES lors de son étude des stagiaires en enseignement de l'anglais langue seconde en Turquie. Cette approche nous semblait la meilleure stratégie pour compenser pour l'absence d'un instrument spécifique destiné aux enseignants de langue. C'est donc pour cette raison que nous avons effectué des modifications semblables à celles d'Atay (2007).

En ce qui a trait à la mesure des sources d'auto-efficacité des enseignants, nous n'avons trouvé aucun questionnaire officiel ou standard pour les mesurer.

Cela n'est pas étonnant, étant donné qu'à ce jour, les sources d'auto-efficacité des enseignants n'ont pas encore été explorées en profondeur. Les études dans ce domaine sont majoritairement qualitatives et les chercheurs ont recours aux techniques d'entrevue semi-dirigée ou de discussion de groupe afin d'établir les sources d'auto-efficacité des enseignants participants.

### *2.2.2.3 Caractéristiques d'enseignants avec une auto-efficacité élevée*

Comme il a été mentionné précédemment, l'auto-efficacité a, entre autres, un impact sur la motivation et le comportement d'un individu. Pour les enseignants en particulier, ceux ayant une auto-efficacité élevée adoptent certains comportements et attitudes qui ont tendance à entraîner des résultats positifs chez leurs élèves.

Pour commencer, en classe, les enseignants hautement efficaces emploient des stratégies pour réduire les émotions négatives des élèves, ils sont chaleureux, ils se concentrent sur le travail académique et ils s'attendent à la réussite (Ashton & Webb, 1986 dans Eun, 2006). Ils félicitent les élèves pour les réponses correctes, mais évitent de critiquer sévèrement ceux qui ont produit des réponses incorrectes (Gibson & Dembo, 1984). Ils ont une certaine inclination à enseigner à toute la classe (pas à des petits groupes), ce qui crée plus d'engagement de la part des élèves, tout en surveillant fréquemment le travail des élèves (Gibson & Dembo, 1984, dans Eun, 2006). De plus, ils emploient des techniques d'enseignement plus difficiles (Ross, 1994) et ils sont réceptifs à l'utilisation de nouvelles pratiques d'enseignement (Guskey, 1988). Ces enseignants auraient tendance à mettre à l'essai des idées novatrices, à consacrer plus d'effort à ce qu'ils font et à persévérer lorsqu'ils doivent affronter des obstacles et des défis, tout ceci en restant dévoués à ce qu'ils se sont engagés à faire (Bandura, 1991). Puisqu'ils ont cette tendance à persévérer face à des obstacles et à des défis (Bandura, 1977), ils sont plus tolérants et plus persévérants lorsqu'ils travaillent avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Tschannen-Moran et al., 1998).



Comme le souligne Beaumier (2007), l'auto-efficacité d'un enseignant est doublement importante, puisque non seulement elle influence l'enseignant, mais aussi parce qu'elle a des retombées sur l'élève (Beaumier, 2007). L'effet cyclique qui existe entre l'auto-efficacité et le comportement est notable: un enseignant avec une auto-efficacité élevée met plus d'effort et de persévérance dans la tâche d'enseignement, ce qui améliore sa performance, et cette performance améliorée, à son tour, augmente de nouveau son auto-efficacité (Tschannen-Moran et al., 1998 dans Liaw, 2004).

## 2.3 LES ENSEIGNANTS DE LANGUE SECONDE

### 2.3.1 Différences entre enseignants locuteurs natifs et enseignants non natifs

Pendant longtemps, un mythe a régné dans la pensée de la population en général ainsi que dans le domaine de l'enseignement en particulier : le mythe de la qualification définitive d'un locuteur natif à enseigner sa langue (Widdowson, 1997). C'est-à-dire, le simple fait d'avoir une langue quelconque comme langue maternelle qualifiait cette personne à l'enseigner à un groupe d'allophones.

Le débat concernant la supériorité de l'enseignant locuteur natif par rapport à l'enseignant locuteur non natif est assez acharné et n'est toujours pas résolu. Cependant, le mythe mentionné ci-dessus a été défait et une perspective alternative a été proposée. Selon cette perspective, l'enseignant locuteur non natif, étant un « *insider* », en quelque sorte un initié qui est capable de se mettre dans la peau des élèves, occuperait une position privilégiée dans son rôle d'enseignant (Widdowson, 1997). Tout d'abord, des savoirs culturels et linguistiques seraient partagés par l'enseignant et les apprenants. Puis, cet enseignant aurait une connaissance de ce qui serait efficace en classe parce qu'il aurait lui-même dû apprendre la langue. Pour cette raison, il serait en mesure de partager avec ses élèves sa connaissance des stratégies d'apprentissage qui lui ont été utiles, ce qu'un locuteur natif ne serait pas en mesure de faire. En outre, si un enseignant locuteur non natif est originaire de la région où il enseigne, il

aurait une compréhension de comment la langue est conçue comme matière scolaire dans la région, un facteur important en enseignement (Widdowson, 1997).

Le mythe de la qualification définitive d'un locuteur natif est fortement relié à l'importance des connaissances et des compétences langagières chez les enseignants (McDonough, 2002). Au début du siècle dernier, il était courant de considérer la compétence langagière (par exemple, la phonétique, la phonologie, la grammaire et le vocabulaire) comme la seule exigence requise pour les enseignants de langue. En d'autres termes, simplement *posséder* ces compétences qualifiait quelqu'un à les *transmettre* à d'autres personnes (McDonough, 2002). Toutefois, la compétence langagière n'est certainement pas le seul facteur crucial dans l'enseignement des langues; le côté pédagogique joue également un rôle primordial. Ainsi, le rôle de la maîtrise des théories et des pratiques pédagogiques n'est pas négligeable en enseignement d'une langue seconde.

Les enseignants de langue qui sont locuteurs natifs de cette langue ont largement été considérés comme une autorité concernant les aspects non seulement linguistiques mais aussi pédagogiques de l'enseignement de la langue en question (Nayar, 1997 dans Liaw, 2004). Vers la fin des années 1980, cette attitude ethnocentrique a commencé à changer, et l'intérêt pour les enseignants locuteurs non natifs a augmenté (Medgyes, 2000). Les travaux suscités par cet intérêt ont permis d'indiquer que, entre autres, les locuteurs non natifs ont souvent une meilleure connaissance linguistique explicite, laquelle leur permet de donner de meilleures leçons de grammaire que leurs collègues qui sont des locuteurs natifs et que c'est plutôt leur compétence communicative qui risque d'être inférieure à celle des locuteurs natifs (Liaw, 2004). Cependant, jusqu'à présent, l'étude des enseignants locuteurs non natifs semble être un territoire inexploré dans le domaine de l'enseignement des langues (Medgyes, 2000, p. 445). Selon Norton (1997) et Widdowson (1994), il est primordial de faire le bilan des différences entre les enseignants locuteurs natifs et locuteurs non natifs

parce que, tout d'abord, il existe bien plus d'enseignants locuteurs non natifs de langue seconde que d'enseignants locuteurs natifs à travers le monde. Par ailleurs, ces deux groupes font preuve de comportements d'enseignement différents qu'il est important de reconnaître.

Par exemple, Arva et Medgyes (2000) ont constaté trois différences entre les enseignants natifs et les enseignants non natifs d'anglais langue seconde. Plus concrètement, ils différaient au niveau de leur attitude générale, de leur propre emploi de l'anglais et de leur attitude envers l'enseignement de l'anglais (Arva & Medgyes, 2000). De plus, les expériences culturelles et langagières variées pourraient affecter l'enseignement des locuteurs natifs et celui des locuteurs non natifs. Il est probable que les enseignants locuteurs non natifs ne comprennent pas toutes les connotations et les aspects culturels liés à l'usage réel de la langue enseignée (Liaw, 2004). De l'autre côté, les locuteurs natifs créent des contextes plus authentiques et créatifs dans leur enseignement. En fait, selon une étude de Reves et Medgyes (1994), il semble que les enseignants ayant une meilleure compétence langagière aient utilisé des activités plus interactives axées sur la communication. Toutefois, les enseignants locuteurs natifs ne sont pas toujours en mesure de s'identifier à la culture des élèves et d'être sensibles à leurs difficultés langagières (Arva & Medgyes, 2000).

Les locuteurs natifs sont souvent moins dévoués dans leur enseignement tandis que les locuteurs non natifs préconisent un enseignement plus « efficace » : ces derniers sont plus prudents, plus stricts et ont des attentes plus réalistes vis-à-vis les élèves (Medgyes, 2000). Or, l'enseignement des locuteurs natifs est axé sur la communication plutôt que sur la préparation aux examens. Dans leur enseignement, ils emploient bien sûr un langage authentique et mettent l'accent sur l'aisance à l'oral et les registres informels. Les enseignants non natifs ont tendance à mettre l'accent sur la précision, les règles grammaticales et les registres formels de la langue. En outre, les locuteurs natifs donnent moins de tests et devoirs et prônent les activités libres, le travail en sous-groupes ou bien en dyades. Les enseignants non natifs emploient plus

d'activités contrôlées, comme la traduction et les exercices répétitifs et ils donnent plus de devoirs. Dans le même ordre d'idées, les locuteurs natifs préconisent les approches flexibles et utilisent une variété de matériel, mais les non natifs préconisent une approche guidée avec un seul manuel (Medgyes, 2000).

Bien qu'une étude sur l'anglais langue seconde indique que certains élèves se sentent intimidés par la compétence langagière des enseignants locuteurs non natifs qui ont atteint un niveau de compétence élevé en L2 (J. Liu, 1999 dans Liaw, 2004), ces derniers ont généralement l'avantage d'être de bons modèles pour les apprenants. Puisqu'ils sont conscients de l'aspect psychologique de l'apprentissage d'une langue, ils enseignent mieux les stratégies d'apprentissage, peuvent anticiper et donc éviter certaines difficultés et ils sont plus sensibles aux élèves (Auerbach, 1993 ; Phillipson, 1992 ; Medgyes, 1994).

Les enseignants locuteurs natifs ont un net avantage sur les non natifs au niveau des connaissances langagières et culturelles. Il est cependant important de constater que ces connaissances sont également accessibles aux enseignants non natifs, notamment au moyen d'une expérience d'immersion et d'un contact régulier avec des locuteurs natifs.

### **2.3.2 Facteurs ayant un impact sur l'auto-efficacité d'enseignants de langue seconde**

Une étude sur les enseignants d'anglais langue seconde au Venezuela rapporte que la compétence en anglais était un facteur qui affectait l'auto-efficacité des participants (Chacon, 2002 dans Liaw, 2004). Selon Liaw (2004), il est probable que la compétence dans la langue seconde affecte l'auto-efficacité à enseigner cette langue. De surcroît, la capacité des enseignants à comprendre et à expliquer les éléments culturels et idéologiques reliés à la langue pourrait affecter leur auto-efficacité (Liaw, 2004). Pour ces différentes raisons, les chercheurs ont besoin de se pencher sur la question suivante : comment la compétence langagière, les expériences culturelles, et les expériences

linguistiques des enseignants de langue seconde affectent-elles leur auto-efficacité ? Ces lacunes dans la recherche scientifique dans ce domaine ont motivé la présente étude sur l'auto-efficacité des stagiaires en enseignement du français langue seconde en Ontario.

### 3.0 ÉTAT DE LA QUESTION

Dans le domaine de la psychologie, la théorie socio-cognitive met l'accent sur l'action humaine, qui place l'individu en contrôle de son propre développement (Rotter, 1966). Le construit de l'auto-efficacité (Bandura, 1977) se situe au centre de cette théorie. Puisqu'il faut référer à une activité spécifique lorsqu'on parle de l'auto-efficacité, ce construit peut s'appliquer à une variété de domaines. En fait, des recherches indiquent que l'auto-efficacité a des effets importants sur les pensées et les actions des individus dans le contexte de la santé, des sports, et de l'éducation, entre autres.

Dans le domaine de la psychologie éducationnelle, l'auto-efficacité des enseignants a été étudiée par plusieurs chercheurs dans plusieurs contextes. Dans la synthèse présentée ci-dessous, les travaux seront regroupés par type. D'abord, nous rendrons compte des travaux de nature spéculative (3.1) puis des études empiriques (3.2) et, enfin, des méta-analyses (3.3). Dans l'ensemble, les articles retenus nous ont permis d'explorer l'importance du construit d'auto-efficacité dans le domaine de l'enseignement, dans celui de la formation des enseignants et, plus particulièrement, dans celle des futurs enseignants de langue seconde.

#### 3.1 RECHERCHES SPÉCULATIVES

Pour commencer, un article spéculatif de Poulou (2005) nous a aidée à situer l'auto-efficacité dans le cadre de la psychologie éducationnelle et à comprendre son importance. Dans ce travail, l'auteure rend compte de la pertinence de la psychologie éducationnelle dans le domaine de la formation des enseignants. Elle vise à démontrer que la psychologie éducationnelle est en fait utile et pertinente pour l'enseignement. La psychologie éducationnelle contribue à la formation des enseignants depuis 1936 et, selon l'auteure, elle a le potentiel

d'être un outil pour mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage et pour faire le lien entre la théorie et la pratique.

Afin d'indiquer le lien entre la psychologie éducationnelle et la formation des enseignants, l'auteure parle de la psychologie comme étant un domaine à la fois théorique et pratique. Les connaissances en psychologie fournissent de l'information qui pourrait guider les décisions et les pratiques pédagogiques. La psychologie éducationnelle s'intéresse surtout à comprendre et à améliorer les résultats de l'enseignement formel en classe. L'auteure dit que l'effet de la psychologie éducationnelle sur l'éducation dépend du degré d'influence que les formateurs des enseignants lui accordent.

Sur ce, Poulou (2005) enchaîne avec les contributions heuristiques de la psychologie éducationnelle qui se situent dans le domaine du développement professionnel des enseignants. D'abord, l'auteure parle des croyances antérieures des enseignants, qui sont en fait très résistantes au changement. Toutefois, tel qu'elle le rapporte, Lonka et ses collègues (Lonka, Joram, & Bryson, 1996) ont trouvé qu'à la suite d'une formation dans le domaine, les conceptions des futurs enseignants des phénomènes de base de la psychologie éducationnelle avaient changé. Ensuite Poulou aborde l'importance de la réflexion chez les enseignants. Selon Joram et Gabriele (1998), la réflexion promeut le changement des croyances. Essentiellement, la réflexion est un processus qui rend les théories et la recherche personnellement significatives et pratiques pour les enseignants. Ensuite, Poulou souligne plusieurs contributions de la psychologie éducationnelle qui ont modifié la façon dont est conduite l'interaction enseignant-élève, notamment les théories pédagogiques, l'apprentissage social et émotionnel des jeunes, l'amélioration des programmes d'éducation spécialisée et, enfin, les techniques de gestion de classe.

L'auto-efficacité est un autre construit de la psychologie éducationnelle qui, selon Poulou (2005), pourrait constituer une contribution importante à la formation des enseignants. Cette croyance des enseignants de pouvoir engendrer

l'apprentissage auprès des élèves prédit fidèlement, selon Woolfolk et Hoy (1990), les pratiques des enseignants ainsi que les résultats des élèves. Plusieurs recherches ont relié, entre autres, cette croyance des enseignants à la motivation et à l'auto-efficacité des élèves, au comportement des enseignants, à leur contrôle des élèves, à leur enthousiasme, à leur niveau de stress, et à la qualité de leur enseignement. Ainsi, les propos de l'auteure (Poulou, 2005) nous permettent de croire que l'auto-efficacité est une composante de la psychologie éducationnelle dont la connaissance bénéficierait aux enseignants. Étant donné tous ces facteurs importants reliés à l'auto-efficacité des enseignants, l'auteure conclut qu'un but implicite des programmes de formation des enseignants serait donc de cultiver les sentiments d'auto-efficacité chez les candidats.

Pour que la psychologie puisse s'appliquer à l'éducation, Poulou (2005) soulève le besoin de changements au niveau universitaire : il faut s'assurer que les futurs enseignants puissent appliquer leurs connaissances dans de nouveaux contextes. Puis elle reprend les propos de Fontana (1996) et dit que la psychologie éducationnelle fournit de l'information utile sur le développement de l'élève ainsi que sur celui de l'enseignant. Les connaissances en psychologie éducationnelle fournissent aux enseignants un moyen d'analyser les théories, les études de cas, et les phénomènes en éducation. D'ailleurs, la relation entre la théorie et la pratique pourrait être améliorée en encourageant l'essai de différentes stratégies et approches en enseignement.

Pour conclure, l'auteure souligne la nécessité d'établir une collaboration entre les professeurs formateurs d'enseignants, les psychologues éducationnels et les chercheurs œuvrant dans des disciplines scolaires dans le cadre des programmes de formation des enseignants. En bref, il est essentiel, selon elle, de reconcevoir le rôle de la psychologie éducationnelle et de cerner son utilité pratique pour l'enseignement. Les connaissances en psychologie éducationnelle aident les enseignants à gérer de nouvelles situations et à justifier leurs décisions en fonction de principes psychologiques. De surcroît, la psychologie éducationnelle pourrait augmenter la motivation, l'auto-efficacité, la réflexion



et le développement des enseignants. Ainsi, la lecture de cet article nous a permis de découvrir que l'auto-efficacité se trouve parmi les composantes principales de la psychologie éducationnelle dont la connaissance bénéficierait aux enseignants.

### 3.2 ÉTUDES EMPIRIQUES

Des études empiriques sur l'auto-efficacité des enseignants ont été menées dans différentes régions du monde. Il serait donc pertinent d'examiner certaines de ces recherches qualitatives et quantitatives. Plusieurs études ont combiné l'emploi du questionnaire TSES avec des méthodes de cueillette de données qualitatives pour mettre en valeur les résultats du questionnaire. Premièrement, dans une perspective générale, nous aborderons les recherches qui traitent des facteurs affectant les enseignants et les stagiaires. Deuxièmement, nous examinerons les études portant sur les facteurs affectant les enseignants et les stagiaires qui se centrent sur l'aspect linguistique de l'enseignement. Dans cette dernière section axée sur les enseignants locuteurs non natifs de langue seconde, nous rapporterons des études surtout sur des expériences réalisées à l'étranger aussi bien que dans leur pays d'origine.

#### 3.2.1 Facteurs d'ordre général affectant les enseignants

Du côté des enseignants, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007) se sont penchées sur l'étude du niveau et des sources d'auto-efficacité chez des enseignants débutants et des enseignants expérimentés. Elles ont enquêté auprès de 255 enseignants d'écoles primaire et secondaire, ayant 1 à 29 années d'expérience en enseignement aux États-Unis. Bandura (1986, 1997) a identifié quatre catégories de sources d'auto-efficacité, soit les expériences de maîtrise de la tâche particulière, les observations de performances d'autrui, l'encouragement verbal quant à sa propre performance, et les états émotionnel et physiologique en accomplissant la tâche. De ces quatre sources, les expériences de maîtrise de la tâche particulière sont considérées comme la

source ayant le plus d'impact sur l'auto-efficacité (Bandura, 1987). À titre d'exemple, lorsqu'un enseignant a l'impression d'avoir donné une excellente leçon, cela aurait plus d'incidence sur le développement de son auto-efficacité que d'observer quelqu'un d'autre donner une bonne leçon.

Pourtant, au début d'une carrière en enseignement, les enseignants n'ont pas encore eu beaucoup d'expériences de maîtrise de la tâche d'enseignement sur lesquelles baser leurs croyances par rapport à leur réussite dans l'avenir. À la lumière de ceci, les auteures signalent la probabilité que les trois autres catégories de sources contribueraient proportionnellement plus à l'établissement de l'auto-efficacité des enseignants débutants (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Les auteures avancent qu'avec des années d'expérience en enseignement vient s'accumuler une quantité importante d'expériences de maîtrise de la tâche d'enseignement laquelle devient la source la plus importante d'auto-efficacité, les autres sources ayant progressivement moins d'impact. Elles ajoutent que plus d'informations sur les sources d'auto-efficacité des enseignants pourrait aider les formateurs à promouvoir une auto-efficacité élevée chez cette population.

Les participants dans cette étude de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007) ont complété le TSES ainsi que des questionnaires pour évaluer les ressources accessibles, le soutien verbal, et les expériences de maîtrise en enseignement. Les auteures rapportent que le niveau minimal d'auto-efficacité chez le groupe d'enseignants avec quatre ans et plus d'expérience est plus élevé que le niveau d'auto-efficacité minimal chez les enseignants débutants. Cela indiquerait qu'après trois ans d'enseignement, l'auto-efficacité augmente ou, sinon, la personne délaisse l'enseignement, comme l'avaient suggéré Glickman et Tamashiro (1982). Les auteures ajoutent que la maîtrise de la tâche d'enseignement était la source qui avait le plus grand impact pour les deux groupes alors que les autres sources semblaient être plus saillantes pour l'auto-efficacité des enseignants débutants que pour celle des enseignants expérimentés.

Les auteures soutiennent que plus de recherche sur les sources d'auto-efficacité aurait un grand impact sur la formation des enseignants, étant donné que ces derniers ont peu d'expériences de maîtrise. Au fond, le domaine a besoin de plus d'informations sur la façon dont s'établit et se maintient l'auto-efficacité pour pouvoir fournir aux stagiaires le soutien approprié pour qu'ils développent une auto-efficacité élevée. À cet égard, elles avancent qu'il serait utile de mener des études qualitatives sur les expériences des stagiaires.

Plusieurs recherches ont combiné l'administration du TSES avec des méthodes de cueillette de données qualitatives pour mettre en valeur les résultats obtenus du questionnaire. Effectivement, Poulou (2007) a utilisé cette stratégie : elle a examiné non seulement l'auto-efficacité chez des enseignants stagiaires (du primaire) en Grèce avec la version courte du TSES, mais aussi les sources d'auto-efficacité des participants en menant des entretiens.

D'abord, elle présente les quatre sources d'auto-efficacité selon Bandura (1986, 1997), soit les expériences de maîtrise, les expériences d'observation d'un modèle, le soutien verbal, et l'état émotionnel/physiologique. La maîtrise est citée comme la source ayant la plus d'influence. S'appuyant sur la proposition de Bandura selon laquelle l'auto-efficacité est malléable surtout en début d'apprentissage, Poulou (2007) fait l'hypothèse que le soutien lors des premières expériences pourrait constituer un élément critique dans le développement de l'auto-efficacité des enseignants. Elle reprend Pajares (1992), qui soutient que l'auto-efficacité est un indicateur qui permet de bien prévoir le comportement en enseignement. Pourtant, elle signale l'absence d'un instrument pour mesurer l'auto-efficacité des stagiaires en particulier, ainsi que le besoin d'investiguer les facteurs qui influencent l'auto-efficacité des stagiaires. Cette recherche avait donc pour but d'explorer les perceptions des stagiaires quant aux sources d'auto-efficacité, leur niveau d'auto-efficacité, ainsi que la relation entre l'auto-efficacité et ses sources.

Les participants de l'étude étaient 198 étudiants en enseignement inscrits à leur 4<sup>e</sup> année de formation dans deux universités en Grèce et ayant terminé leur stage obligatoire de six semaines. D'abord, Poulou (2007) a administré la version longue du TSES et a effectué des entrevues de 30 à 45 minutes avec des stagiaires. Les questions ouvertes portaient sur l'auto-efficacité, les facteurs qui l'influencent, les facteurs pour lesquels ils avaient un niveau d'auto-efficacité élevé et bas, ainsi que les facteurs qui augmenteraient leur auto-efficacité. Un questionnaire (le *Teaching Efficacy Sources Inventory*) a été créé à partir des énoncés formulés par les stagiaires lors des entrevues. La méthode du test-retest a été employée pour assurer la fidélité de l'instrument : les participants (n=22) devaient classer leurs propres réponses aux questions. Il n'y avait pas de différences significatives entre le premier et le deuxième temps. Pour mesurer l'auto-efficacité, la version longue du TSES a été traduite en grec et a été utilisée avec une échelle de Likert à 5 échelons (au lieu de 9). La stabilité de chaque item a été calculée avec un test-*t* de groupes appariés, et la constance des différences entre les items individuels a été calculée avec des coefficients de Pearson. Il n'y avait pas de différences significatives entre les valeurs au temps 1 et au temps 2 (test-*t* non significatif,  $p \leq 0.05$ ).

Pour ce qui est des sources d'auto-efficacité, Poulou rapporte que la motivation à augmenter son auto-efficacité était la source la plus importante nommée par les stagiaires. Or, les traits de personnalité et la maîtrise avec persuasion sociale/verbale ont reçu des scores élevés, alors que les expériences d'observation d'un modèle et les états physiologiques/affectifs ont donné lieu aux scores les plus bas.

La validité du TSES a été mesurée à partir d'une analyse factorielle confirmatoire. Poulou (2007) a utilisé 3 indices pour examiner le test d'ajustement : CFI, RMSEA, et SRMR. Une solution à 3 facteurs s'ajustait bien aux données. Un test de  $c^2$  a également indiqué qu'une solution à 3 facteurs présentait un meilleur ajustement que celle à un seul facteur. Les moyennes et écarts-types les plus élevés du questionnaire étaient ceux de l'auto-efficacité

pour l'engagement des élèves. Les valeurs pour les stratégies pédagogiques et la gestion de classe étaient semblables. Un test de corrélation de Pearson a révélé des corrélations significatives entre les sources d'auto-efficacité et le niveau d'auto-efficacité (à l'exception de l'état physiologique/affectif). Une analyse de régression multiple à mesures répétées a indiqué que les traits de personnalité et les habiletés avaient prédit les 3 sous-types d'auto-efficacité de manière significative (la motivation a aussi prédit l'auto-efficacité pour l'engagement des élèves). En contrôlant pour les traits de personnalité, les habiletés et la motivation, la maîtrise et la persuasion sociale/verbale ont prédit les 3 sous-types d'auto-efficacité.

Poulou (2007) a observé une corrélation entre la mesure de l'auto-efficacité et la mesure de ses sources. Elle rapporte aussi que des sources plus spécifiques que celles qui apparaissent dans le questionnaire (comme la personnalité et la motivation) ont été dévoilées lors des entrevues.

Dans la discussion, Poulou (2007) indique qu'il faut d'abord identifier les sources d'auto-efficacité afin de les cultiver. Au cours des entrevues, les stagiaires ont mis l'accent sur leur motivation, sur leurs traits de personnalité et sur leur formation universitaire comme sources importantes d'auto-efficacité. Selon l'auteure, cette étude montre que la performance est une source importante d'informations par rapport à la maîtrise, ce qui est en lien avec les propos de Bandura (1997), Mulholland et Wallace (2001) et Pajares (1997). Poulou soutient que les résultats qu'elle a obtenus concordent avec l'affirmation de Bandura (1997) qui a avancé que la performance fournit des informations à l'individu et le traitement cognitif de ces informations est ce qui est à la base des changements du niveau d'auto-efficacité. Selon Poulou, le fait que les stagiaires ont mis l'accent sur certaines sources peut suggérer que des aspects généraux de compétence en enseignement sont une source possible d'auto-efficacité. Étant donné l'importance des expériences de maîtrise, Poulou conclut que les programmes de formation devraient fournir de telles occasions de partage aux étudiants. Bien sûr, l'auteure affirme que cette étude ne fait pas

ressortir de relations de causalité, qu'elle n'est pas généralisable et qu'elle est basée sur des données auto-rapportées et que, pour cette raison, les recherches à venir devraient pouvoir améliorer cette situation. Toutefois, elle signale que les mesures quantitatives ne permettent pas toujours de dévoiler tous les facteurs qui contribuent à l'auto-efficacité des stagiaires. Ainsi, cette enquête qualitative a révélé des sources qui n'apparaissaient pas auparavant par l'entremise d'autres mesures.

Woolfolk Hoy et Burke-Spero (2005), pour leur part, ont mené une étude longitudinale portant sur le changement du niveau d'auto-efficacité chez une cohorte d'enseignants américains au cours de leur année de formation et leur première année d'enseignement. Elles se sont aussi demandées quels étaient les facteurs possiblement reliés aux changements. Dans le cadre de la cueillette des données, les participants ont rempli plusieurs questionnaires au début de la formation, à la fin de la formation et à la fin de la première année d'enseignement.

Les résultats ont indiqué que l'auto-efficacité des participants avait augmenté (de manière significative) pendant leur formation, mais avait diminué (de manière significative) pendant leur première année d'enseignement. De plus, elles ont trouvé que la diminution attestée était reliée au niveau de soutien reçu. À la lumière de ces résultats, les auteures soutiennent que le principal défi pour les programmes de formation des enseignants est le suivant : préparer les candidats à chercher du soutien et à s'en créer pour eux-mêmes pendant les premières années d'enseignement.

## 3.2.2 Facteurs : aspect linguistique

### 3.2.2.1 À l'étranger

#### 3.2.2.1.1 Enseignants pratiquants

Parmi les recherches sur les enseignants locuteurs non natifs, il y en a au moins une qui est centrée sur l'aspect linguistique d'une expérience à l'étranger vécue par des enseignants pratiquants. Reves et Medgyes (1994) ont mené une étude à l'échelle internationale sur les opinions, les attitudes, et la conception de soi d'enseignants locuteurs non natifs d'anglais langue seconde. Ils ont trouvé que les différences perçues par les enseignants locuteurs non natifs de l'anglais (au niveau de la compétence langagière) influençaient leur perception de soi et leurs attitudes envers l'enseignement. De plus, la durée de séjour dans un pays anglophone ainsi que la fréquence de contact avec des anglophones étaient deux facteurs qui affectaient la perception de soi des enseignants locuteurs non natifs. Les auteurs ont constaté, donc, qu'un contact fréquent avec le milieu anglophone pourrait améliorer la compétence et la confiance chez les enseignants allophones.

#### 3.2.2.1.2 Stagiaires

Deux autres études portent sur l'aspect linguistique d'une expérience à l'étranger chez les stagiaires en particulier. Johnson (2003) a effectué une réflexion critique sur son expérience en supervisant un stagiaire étranger arabophone enseignant l'anglais langue seconde aux États-Unis. Dans l'article, l'auteure commente une série d'événements significatifs dont elle a été témoin pendant ce stage. Elle maintient que, au cours du semestre, son identité d'enseignante a changé, ainsi que sa relation avec le stagiaire. Elle a constaté aussi une augmentation de la confiance langagière du stagiaire au cours de son stage. Sous ce rapport, elle signale le besoin de mener plus de recherches dans le domaine des stages, autant du point de vue de l'enseignant associé que de celui du stagiaire.

Ensuite, Sahin (2008) s'est attardé sur l'impact de l'expérience d'un stage en enseignement à l'international sur le développement personnel et professionnel des stagiaires participants. L'auteur a enquêté auprès de stagiaires turcs (locuteurs non natifs de l'anglais) faisant un stage d'enseignement aux États-Unis. Des questionnaires ont été remplis par des stagiaires et des enseignants associés, et l'auteur a aussi mené des entrevues avec trois stagiaires. Les résultats ont révélé que l'expérience d'enseignement à l'international apportait une contribution positive au développement professionnel et personnel des participants. L'auteur soutient qu'une expérience internationale est une composante importante des programmes de formation des enseignants, propos qui vont dans le même sens que ceux tenus par les auteurs de recherches réalisées antérieurement (Willard-Holt, 2001; Wilson, 1987, 1993).

#### *3.2.2.2 Expérience chez soi*

Il y a également des études sur des expériences en enseignement chez-soi qui ont été menées dans une perspective linguistique du côté des enseignants pratiquants et des stagiaires.

##### *3.2.2.2.1 Enseignants pratiquants*

Eslami et Fatahi (2008), par exemple, ont étudié la corrélation entre l'auto-efficacité des enseignants et leur compétence langagière. Ils ont décidé de créer leur propre questionnaire, basé sur le TSES, pour étudier l'auto-efficacité de 40 enseignants d'anglais langue étrangère à Tehran, en Iran. Ils ont aussi regardé leur compétence langagière auto-évaluée en anglais, ainsi que les corrélations entre ces deux mesures.

Les auteurs soulignent qu'il s'avère important de comprendre les perceptions et les croyances des enseignants. Selon d'autres chercheurs, des enseignants locuteurs non natifs de l'anglais perçoivent un manque de confiance, des attitudes biaisées d'élèves et d'enseignants, de même que des besoins langagiers comme des défis (Samimy & Brutt-Griffler, 1999). En fait, une étude



réalisée par ces derniers rapporte que 72% des participants (locuteurs non natifs) trouvaient que leur compétence langagière insuffisante nuisait à leur enseignement.

Dans la revue des écrits, les auteurs citent d'abord Bandura (1997) qui soutient que l'auto-efficacité des enseignants peut influencer leurs pratiques d'enseignement ainsi que l'environnement qu'ils créent dans la classe. Puis ils citent Soodak et Podell (1997), qui ont examiné comment l'expérience en enseignement influençait l'auto-efficacité des enseignants et des stagiaires. Ensuite, ils citent Ghaith et Shaaban (1999), qui ont trouvé que l'efficacité personnelle des enseignants était reliée à des préoccupations pédagogiques (« *teaching concerns* »). Les auteurs ajoutent que Chacon (2005) avait trouvé une corrélation positive entre l'auto-efficacité des enseignants et la perception de leur compétence en anglais. Ils rapportent ensuite que la compétence langagière des enseignants est un facteur qui détermine leurs pratiques d'enseignement et l'utilisation de la langue cible en salle de classe (Kamhi-Stein & Mahboob, 2005; 2006). Eslami et Fatahi soulignent que, malgré l'intérêt qu'il présente, ce facteur n'a pas été étudié en profondeur. Une exception citée est en référence aux travaux de Butler (2004), qui a relevé des lacunes entre la perception de la compétence des enseignants et le niveau de compétence qu'ils croyaient être nécessaire pour bien enseigner l'anglais au primaire. Ensuite ils se réfèrent à Lange (1990) qui soutient que la compétence langagière est la caractéristique la plus importante pour un bon enseignant de langue. Puis, ils relatent que plusieurs chercheurs (Brinton, 2004; Kamhi-Stein & Mahboob, 2005; Medgyes, 1994; Reves & Medgyes, 1994; Samimy & Brutt-Griffler, 1999) ont trouvé que la compétence langagière telle que perçue avait un impact sur la perception de soi et sur la confiance professionnelle des enseignants.

Les auteurs rapportent que la méthode communicative est de plus en plus présente en enseignement de l'anglais langue seconde en Iran. Cette méthode requiert une bonne compétence langagière et communicative chez les enseignants d'anglais langue seconde, d'où l'intérêt de la présente étude.

Les auteurs ont formulé cinq questions de recherche (Eslami & Fatahi, 2008, p. 7) :

1. Quels sont les niveaux perçus d'auto-efficacité pour l'engagement interactif, la gestion de classe et les stratégies d'enseignement chez les enseignants d'anglais L2 en Iran?
2. Quels sont les niveaux de compétence rapportés par ces enseignants en écoute, à l'oral, en lecture et à l'écrit?
3. Quelles sont les stratégies pédagogiques rapportées par ces enseignants?
4. Quelles sont les corrélations entre les 3 dimensions d'auto-efficacité de ces enseignants et leur niveau de compétence rapporté?
5. Quelles sont les corrélations entre les 3 dimensions d'auto-efficacité de ces enseignants et leur emploi de stratégies pédagogiques?

Les instruments de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), Chacon (2005), et Eslami-Rasekh et Valizadeh (2004), étaient le point de départ pour le développement de l'instrument utilisé dans cette étude. Cet instrument, traduit en farsi, mesurait l'auto-efficacité des participants, leur compétence auto-évaluée en anglais, et les stratégies pédagogiques d'enseignement de l'anglais déclarées. La fidélité a été mesurée à partir de coefficients alpha Cronbach des 5 échelles principales (.69, .69, .65, .85, .48, respectivement).

D'abord, les auteurs rapportent les moyennes et écarts-types du questionnaire sur les trois composantes de l'auto-efficacité. Les moyennes pour *l'engagement des élèves* sont les plus basses des trois. Pour ce qui est de leur compétence perçue en anglais, les enseignants se sont évalués meilleurs en lecture et à l'oral, les valeurs pour l'écrit et l'écoute étant légèrement inférieures. Les résultats du questionnaire sur l'emploi de stratégies pédagogiques indiquent une orientation vers les stratégies communicatives. Cependant, étant donné les valeurs statistiques rapportées, les corrélations sont peu concluantes.

Ensuite, les auteurs présentent les coefficients de corrélation « produit-moment » de Pearson. Pour ce qui est de l'auto-efficacité et de la compétence langagière, une corrélation significative a été trouvée entre l'efficacité pour la gestion de classe et la compétence à l'oral, ainsi qu'entre l'efficacité pour les stratégies instructionnelles et la compétence à l'oral, à l'écoute et à l'écrit (au niveau 0.05, échantillons appairés). Enfin, pour la relation entre l'auto-efficacité et l'emploi de stratégies communicatives, les auteurs ont trouvé qu'une auto-efficacité élevée indiquait un emploi de stratégies communicatives.

Dans la discussion, les auteurs parlent surtout des implications pour les programmes de développement professionnel des enseignants. Notamment, ils suggèrent d'inclure des stratégies pour maintenir ou pour augmenter leur auto-efficacité et également d'ajouter des cours de perfectionnement de langue. Ils soulignent que la recherche à venir devrait porter sur les facteurs qui affectent l'auto-efficacité et sur les conditions qui font que l'auto-efficacité reste stable ou augmente. Ils suggèrent que soient menées des études pour explorer les facteurs personnels et environnementaux ayant un impact sur l'auto-efficacité et que des enseignants de différentes matières dans différents pays fassent l'objet d'observation.

Les auteurs commentent aussi les limites des données rapportées, plus particulièrement, la tendance des participants à donner une réponse qui reflète la présence d'un trait désirable. De ce fait, ils soulignent qu'à l'avenir, il faudrait comparer les perceptions des enseignants avec celles de leurs élèves.

#### **3.2.2.2.2 Stagiaires**

Atay (2007) a mesuré l'auto-efficacité de stagiaires turcs pendant un stage en enseignement de l'anglais langue seconde en Turquie en utilisant la version courte du TSES. De surcroît, il a identifié des facteurs ayant un impact lors de discussions de groupe.

Premièrement, Atay affirme qu'il semble être important de comprendre comment l'auto-efficacité est établie et maintenue, puisque, selon Pajares (1992), ces croyances sont difficiles à changer par la suite. Donc, il s'est penché sur le changement dans l'auto-efficacité de stagiaires turcs d'anglais langue étrangère à la suite d'un stage ainsi que sur les facteurs qui pourraient avoir un effet sur l'auto-efficacité lors du stage.

L'auteur situe son étude par rapport à plusieurs recherches dans le domaine qui désignent l'auto-efficacité comme facteur qui sous-tend la prise de décisions pédagogiques critiques et la satisfaction vis-à-vis l'enseignement (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Pajares, 1997; Ross, 1998; Saklofske, Michaluk, & Radhawa, 1988; Soodak & Podell, 1993; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Wheatley, 2002; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Il rapporte que, pour les stagiaires en particulier, des liens ont été trouvés entre l'auto-efficacité et les stratégies de gestion de classe (Emmer & Hickman, 1991) ainsi que les stratégies d'enseignement (Wertheim & Leyser, 2002; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Atay réfère à la malléabilité initiale de l'auto-efficacité et à sa résistance au changement subséquente (Bandura, 1977; Pajares, 1992) pour appuyer sa suggestion qu'il serait plus facile d'en influencer la perception pendant la formation des enseignants. Il mentionne, ensuite, qu'un stage influence profondément l'établissement des croyances positives aussi bien que négatives envers les pratiques d'enseignement (Lowery, 2002; Mewborn, 1999). Donc, Atay soutient qu'il est important que le stage ait des effets positifs sur l'auto-efficacité des stagiaires, et que leurs premières tentatives en enseignement fournissent des expériences de maîtrise (Bandura, 1993; Gratch, 1998). Il cite plusieurs études qui rapportent une augmentation de l'auto-efficacité chez les candidats après un stage en enseignement (Dembo & Gibson, 1985; Gorrell et Hwang, 1995; Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990; Lin & Gorrell, 2001; Soodak & Podell, 1996; Spector, 1990), mais signale, toutefois, qu'il n'y avait pas d'études qui aient regardé les croyances des enseignants. Étant donné cette situation, Atay a décidé d'examiner les *facteurs* qui affectent l'auto-efficacité

pendant un stage en posant les deux questions suivantes : à quel point un stage en enseignement affecte-t-il l'auto-efficacité des stagiaires? Et, quels sont les facteurs qui affectent l'auto-efficacité élevée ou basse des stagiaires pendant le stage? (Atay, 2007).

Les participants étaient 78 stagiaires du département d'enseignement d'anglais d'une université à Istanbul. C'était leur 4<sup>e</sup> année, pendant laquelle ils devaient faire un stage d'un an. Pour son étude, la version longue du TSES a été légèrement modifiée pour permettre d'examiner l'auto-efficacité pour l'enseignement *de l'anglais* en particulier.

Des discussions de groupe entre stagiaires ont permis d'apporter des précisions aux données quantitatives. Les tendances dans les croyances et les expériences des participants ont été cernées et classées en fonction de leur niveau d'auto-efficacité. Le questionnaire était rempli par les participants avant et à la fin du stage. Un test-t d'échantillons dépendants a été fait pour étudier les différences entre les deux tests. Les discussions de groupe ont été menées avec 22 stagiaires, à 4 reprises pendant l'année. Les participants présentant les niveaux les plus élevés et les plus bas d'auto-efficacité ont été sélectionnés afin de voir les différences en termes de facteurs affectant leur auto-efficacité. Les tendances dans les croyances et les expériences des participants ont été établies en fonction de leur niveau d'auto-efficacité. Le professeur universitaire a guidé les discussions, et les items d'auto-efficacité élevée ou basse ont été amenés de façon naturelle, ce qui a provoqué une suite d'idées spontanée de la part des participants. Pour cette raison, les discussions ont permis d'apporter des précisions et des clarifications aux données quantitatives.

Pour ce qui est des résultats du questionnaire, le TSES a mis en lumière quelques changements dans les sous-échelles d'auto-efficacité des stagiaires à la suite du stage. L'auto-efficacité pour les stratégies d'enseignement a baissé significativement, alors qu'elle a augmenté significativement pour l'engagement

des élèves. Pour la gestion de classe, elle n'a pas changé de manière significative.

Les discussions entre les stagiaires ont révélé plusieurs facteurs affectant l'auto-efficacité des participants. Pour commencer, Atay (2007) a trouvé que les croyances envers l'enseignement, notamment la connaissance de soi en termes de pratiques d'enseignement, l'emploi de l'anglais et d'autres faiblesses perçues, ont révélé des effets positifs ainsi que négatifs. Ensuite, l'auteur rapporte différents effets des pratiques de l'enseignant associé sur l'auto-efficacité du stagiaire. Le dialogue avec d'autres stagiaires était un autre facteur décelé dans l'étude comme ayant un impact sur l'auto-efficacité. Enfin, les pratiques de classe, comme les routines de classe pré-établies ainsi que des facteurs institutionnels, comme des politiques ou des règlements de l'école, semblaient aussi affecter l'auto-efficacité des stagiaires.

Selon ces catégories, l'auteur fait des liens entre les niveaux d'auto-efficacité des stagiaires et les commentaires qu'ils ont énoncés lors des discussions. Pour commencer, la connaissance de soi en termes de pratiques d'enseignement, l'emploi de l'anglais, et d'autres faiblesses perçues, ont révélé deux effets différents. Les stagiaires qui ont travaillé fort pour surmonter leurs faiblesses avaient une auto-efficacité élevée, contrairement à ceux qui étaient démoralisés et qui ont arrêté d'essayer de s'améliorer. Ensuite, les stagiaires qui croyaient que les stratégies pédagogiques enseignées étaient inutiles avaient une auto-efficacité basse. Une auto-efficacité basse a aussi été trouvée chez les stagiaires qui étaient déçus des pratiques de leur enseignant associé, du fait que ce dernier ne dialoguait pas assez avec eux, ou parce qu'ils étaient forcés d'employer leurs techniques d'enseignement même s'ils n'étaient pas d'accord. Les stagiaires avec une auto-efficacité élevée ont, par contre, mentionné comment ils ont appris de leur enseignant associé et qu'ils le respectaient beaucoup. Cependant, il y avait un autre groupe de stagiaires avec une auto-efficacité élevée, mais qui n'étaient pas contents des pratiques de leur enseignant associé. Ces stagiaires semblaient être déterminés à ne pas suivre

l'exemple de leur enseignant associé. Un autre facteur soulevé par les stagiaires était celui des routines de classe pré-établies. Ceux qui ont ignoré ou ne pouvaient pas implanter les méthodes apprises à l'université avaient une auto-efficacité basse. Les facteurs institutionnels, comme des politiques ou des règlements de l'école qui empêchaient les stagiaires d'enseigner comme ils le voulaient, semblaient affecter négativement leur auto-efficacité. Par contre, des possibilités fournies par l'école avaient un effet positif sur l'auto-efficacité des stagiaires.

Atay (2007) énonce que cette étude confirme que plusieurs facteurs peuvent affecter l'auto-efficacité des stagiaires au cours de leur formation en enseignement, tel qu'indiqué par Ashton et Webb (1986). Il confirme aussi que la perception d'une performance réussie augmente l'auto-efficacité (voir aussi Pajares, 2002), mais que les échecs initiaux diminuent l'auto-efficacité (voir aussi Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). De plus, il soutient que l'auto-efficacité peut être influencée par le regard posé sur d'autres personnes en train d'enseigner, ce qui met l'accent sur l'importance du rôle des enseignants associés en tant que modèles dans le contexte des stages. D'après Atay, étant donné la nature cyclique de l'auto-efficacité telle que décrite par Hoy et Woolfolk (1993), il serait nécessaire de mener plus d'études sur les sources à partir desquelles les stagiaires peuvent établir et augmenter leur auto-efficacité. De plus, il soutient que les programmes de formation devraient fournir aux candidats des occasions de réflexion pour rendre explicites leurs croyances à l'égard de l'enseignement.

Aussi du côté des enseignants en formation, Bayliss et Vignola (2007) ont étudié une cohorte de stagiaires en enseignement du français langue seconde (FLS) à Ottawa. Les candidats étaient des locuteurs non natifs du français. Bien qu'elles n'aient pas pris en compte l'auto-efficacité des participants, ces chercheuses se sont attardées sur leurs perceptions de leur compétence langagière et leurs besoins de soutien en français.

Selon les auteures, il existe plusieurs sous-domaines d'intérêt concernant les locuteurs non natifs en enseignement de l'anglais langue seconde. Cette étude de Bayliss et Vignola est basée sur la recherche ayant eu cours dans les sous-domaines du niveau de compétence langagière requis, de la confiance des locuteurs non natifs et de la façon d'augmenter ces deux facteurs pendant la formation de même que par la suite. Les chercheuses se sont intéressées à vérifier si le niveau de français requis pour l'admission au programme était approprié pour le programme de formation (les cours aussi bien que les stages), de même qu'à mesurer comment les enseignants locuteurs non natifs du français se percevaient dans leur nouveau rôle d'enseignant. Poursuivant les quatre buts de recherche suivants, elles ont étudié les expériences d'étudiants anglophones en enseignement du français langue seconde :

1. Mieux comprendre comment les candidats locuteurs non natifs se sentaient par rapport au niveau de compétence et de confiance comme apprenant et stagiaire de L2, et s'ils percevaient un besoin de soutien langagier pendant la formation;
2. Vérifier leurs perspectives par rapport à leur compétence linguistique et par rapport aux standards de performance;
3. Comprendre leurs besoins à long-terme en ce qui a trait au maintien et à l'amélioration du français;
4. Offrir des recommandations afin de traiter de la compétence langagière et des sentiments d'adéquation pendant la formation et après.

Les programmes de formation des enseignants de FLS au Canada comprennent une partie théorique (cours) et une partie pratique (stages). Ils sont de deux types, simultané (*concurrent*) et consécutif. Le programme consécutif est très intensif, ce qui ne laisse pas beaucoup de place pour des cours de perfectionnement en français. À l'Université d'Ottawa en particulier, tous les étudiants doivent passer un test de français écrit et une entrevue orale. Les candidats qui échouent par moins de 10 points doivent suivre un « cours d'appoint », à raison de quatre heures par semaine pendant le premier trimestre. Ils doivent aussi faire au moins un stage de cinq semaines en



enseignement du français. Dans la région d'Ottawa, la majorité des enseignants associés sont francophones. Les auteures avouent que le programme est unique, mais soulignent que les candidats sont quand même représentatifs de la population étudiante fréquentant les facultés d'éducation à travers l'Ontario. Donc, leurs soucis quant à l'aspect linguistique de l'enseignement du FLS peuvent aussi être considérés dans le contexte d'autres programmes de formation.

Bayliss et Vignola (2007) ont décidé d'employer la technique d'entrevue de groupe en raison des avantages signalés par Morgan (1988) : l'interaction en groupe produit des données et des idées qui seraient moins accessibles sans cette interaction. Cette interaction leur permet de partager leur expérience et même d'apporter des précisions quant à cette dernière. Elle permet également au modérateur d'explorer des sujets inattendus. Les candidats ont participé à des entrevues de groupe pendant lesquelles ils ont été encouragés à exprimer leurs opinions positives ou négatives et à offrir des suggestions pour améliorer le programme. Les trois groupes de discussion étaient formés selon le niveau d'enseignement des candidats: 12 candidats en Intermédiaire/Senior, 6 en Junior/Intermédiaire, et 8 au Primaire/Junior. Vingt-cinq questions leur étaient posées et les réponses étaient transcrites. Les transcriptions ont été analysées pour tenter d'identifier les thèmes récurrents.

Les chercheuses ont trouvé que les étudiants avaient certaines préoccupations sérieuses qui réapparaissaient constamment. Pour ce qui est du soutien en L2 pendant la formation, les auteurs annoncent que les deux tiers auraient voulu plus de pratique en L2, plus de rétroaction de la part des professeurs et plus de cours en français, question d'acquérir le vocabulaire nécessaire pour l'enseignement.

Les auteures rapportent que bien que les participants s'inquiétaient toujours de leurs habiletés en L2, ils étaient confiants en général par rapport à la tâche d'enseignement. Toutefois, ils auraient aimé plus de révision en

grammaire afin de les aider à préparer et à donner des leçons de grammaire, ce qui va dans le même sens que les résultats de recherche obtenus en enseignement de l'anglais langue seconde (Kamhi-Stein, 2000; D. Liu, 1999; Murdoch, 1994). De plus, les participants pensaient que tous les étudiants devraient suivre un cours de français (deux heures par semaine) pendant l'année.

En ce qui a trait au stage en FLS, les participants ont trouvé les rétroactions des enseignants associés parfois trop décourageantes, mais ils ont dit qu'elles pouvaient être constructives aussi. À la lumière de ces commentaires, les auteures font référence à l'importance de la sélection des enseignants associés et à l'importance que ces derniers ne critiquent pas trop les stagiaires quand ils sont à ce stade vulnérable. Elles rapportent aussi que même les enseignants locuteurs non natifs très compétents ont besoin de soutien.

Pour conclure l'article, Bayliss et Vignola (2007) formulent plusieurs recommandations. D'abord, elles indiquent qu'il semble que ce soit une bonne idée de vérifier les compétences en L2 des candidats avant qu'ils commencent leur formation. Ensuite, elles soulignent l'importance d'avoir plus de pratique en L2 tout au long de la formation. À cet effet, elles proposent d'ajouter un stage d'immersion de 5 à 6 semaines à la fin du programme. Bien que les soucis exprimés par les participants soient semblables à ceux dont ont fait part des étudiants d'autres universités, Bayliss et Vignola signalent le besoin de mener d'autres études pour avoir une meilleure idée des facteurs impliqués dans la performance des enseignants locuteurs non natifs. Elles suggèrent aussi d'apporter quelques modifications à leur étude, comme les suivantes : a) solliciter des réponses écrites aux questions ; b) mener des entrevues avec des candidats et des professeurs à des moments importants stratégiques au cours de l'année (par exemple, en fin de stage).

### 3.3 ÉTUDES MÉTA-ANALYTIQUES

La mesure de l'auto-efficacité a une assez longue histoire, ayant commencé avec deux études de la Corporation Rand (Armor et al., 1976 ; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977). À la suite de ces études, des liens intéressants ont été découverts entre l'auto-efficacité des enseignants et les résultats des élèves. Le construit d'auto-efficacité a gagné de la popularité, ce qui a provoqué la création de nombreux questionnaires. Conséquemment, une question qui se pose souvent est celle du choix de l'instrument à utiliser pour mesurer ce construit. Puisqu'il y avait un certain nombre de problèmes avec les mesures, une analyse des instruments s'avérait nécessaire. Trois études récentes de type méta-analytique ont été menées afin d'examiner la mesure de l'auto-efficacité des enseignants. D'abord, nous prendrons connaissance de deux recherches dans lesquelles les chercheurs ont analysé plusieurs instruments et qui ont permis aux chercheurs de statuer sur certains problèmes reliés aux mesures. Ensuite, nous rapporterons les résultats de l'analyse approfondie d'un seul instrument.

#### 3.3.1 Analyses à grande échelle

Henson (2001) s'est penché sur l'analyse statistique de divers instruments mesurant l'auto-efficacité. Après cette analyse détaillée des mesures existantes, il a fait ressortir les principaux problèmes affectant l'étude de l'auto-efficacité des enseignants. Selon lui, ces problèmes étaient, premièrement, la question de la validité de construit et, deuxièmement, le fait que soient développées des instruments de mesure sans que la validation nécessaire ne soit faite avant de les employer.

Quant à la résolution de ces problèmes, Henson (2001) mentionne que récemment, des progrès considérables ont permis de progresser tant au niveau de la mesure qu'au niveau théorique. Le construit de l'auto-efficacité des enseignants avait donné lieu à des analyses approfondies et de nouveaux modèles

théoriques ont été développés. L'auteur signale qu'à la suite de ces développements, il existait plusieurs instruments prometteurs pour mesurer l'auto-efficacité des enseignants. Selon lui, la prochaine étape serait d'analyser les sources d'auto-efficacité ainsi que les méthodes à retenir afin d'influencer l'auto-efficacité des enseignants.

À pareille époque, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) étaient en train d'effectuer un travail important concernant la mesure de l'auto-efficacité. Comme première étape, elles ont réalisé une revue exhaustive des instruments fréquemment utilisés dans les recherches dans le domaine. Puis, à la lumière des problèmes identifiés, elles ont développé et analysé une nouvelle mesure, le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES).

Une version longue (24 items) ainsi qu'une version courte (12 items) du questionnaire ont été créées. L'analyse statistique de l'instrument a fait ressortir trois sous-catégories d'auto-efficacité: l'auto-efficacité pour l'engagement des élèves, l'auto-efficacité pour les stratégies d'enseignement, et l'auto-efficacité pour la gestion de classe. Cependant, les auteures rapportent que la structure factorielle des scores des enseignants stagiaires était moins distincte. Pour cette raison, elles recommandent de considérer les résultats obtenus par l'enremise de l'instrument comme étant représentatifs de l'auto-efficacité dans son ensemble (et non de chacune des trois sous-catégories) pour cette population.

À la fin de l'article, les auteures proposent plusieurs pistes de recherche pour l'avenir. Elles suggèrent, entre autres, de chercher les facteurs qui contribuent à l'auto-efficacité des enseignants et les méthodes par lesquelles ces croyances sont établies. Elles parlent aussi de regarder les enseignants en formation de plus près. Globalement, ces informations seraient pertinentes non seulement pour les programmes de formation, mais auraient aussi des répercussions pour le fonctionnement du système d'enseignement en général.

### 3.3.2 Analyse focalisée

Contrairement aux deux dernières études rapportées, Klassen et ses collègues (2009) ont réalisé une méta-analyse d'une étude réalisée à l'échelle internationale et portant sur un seul instrument mesurant l'auto-efficacité. Plus particulièrement, cette équipe a tenté de vérifier la validité de la version courte du TSES auprès de plus de mille enseignants. Les auteurs s'appuient sur le fait que l'auto-efficacité des enseignants exerce une influence importante sur les résultats des élèves et les comportements des enseignants. Pourtant, très peu d'études avaient exploré la validité de cette échelle d'auto-efficacité des enseignants dans différents milieux. De plus, ils soulignent que le facteur de la satisfaction au travail est relié à la performance au travail. Donc, selon eux, si un lien existe entre l'auto-efficacité des enseignants et leur satisfaction au travail, cela peut avoir des implications pour leur performance, et par le fait même pour la réussite des élèves.

Klassen et al. (2009) ajoutent qu'il y a peu de recherches ayant porté sur le fonctionnement de l'auto-efficacité des enseignants dans des contextes où les expériences d'enseignement et d'apprentissage sont divergentes. Les auteurs soulignent donc le besoin que soient menées des recherches explorant la généralisabilité de mesures fiables de ce construit dans divers contextes. Ils soutiennent que l'instrument le plus prometteur jusqu'à maintenant pour mesurer l'auto-efficacité des enseignants semble être le TSES. Il a été validé dans plusieurs contextes, mais pas dans le contexte international ou en lien avec la satisfaction au travail. Alors, en administrant le questionnaire à six groupes d'enseignants dans cinq pays (le Canada, les Etats-Unis, la Chypre, la Corée, et le Singapour), ils ont examiné l'invariance de la mesure du TSES, ainsi que la relation entre l'auto-efficacité et la satisfaction au travail des enseignants. Selon les auteurs, l'invariance observée chez les enseignants de différentes régions géographiques et culturelles soutiendrait l'utilisation du TSES dans différents contextes.

1212 enseignants ont participé à cette étude, soit quatre groupes d'enseignants du primaire (du Canada, des États-Unis, de Chypre, et de la Corée) et deux groupes du secondaire (du Canada et du Singapour). Bien que les participants n'aient pas été choisis au hasard, les auteurs ont soutenu qu'ils représentaient assez bien les enseignants de chaque pays en général puisqu'ils provenaient de contextes variés. Pour mesurer leur auto-efficacité, les chercheurs ont utilisé la version courte du TSES, qui porte sur l'auto-efficacité pour les stratégies pédagogiques, pour l'engagement des élèves, et pour la gestion de classe. La satisfaction au travail a été mesurée avec un seul item (Caprara et al., 2003), les deux instruments utilisant une échelle à 9 points.

Pour cette étude, les chercheurs ont effectué une analyse factorielle confirmatoire multi-groupe (MGCFA) en ayant recours à des modèles de niveau seuil de trois facteurs,  $\Delta\chi^2$ ,  $\Delta CFI$ , et RMSEA. D'abord, ils ont testé le TSES comme étant un construit composé d'un facteur et de trois facteurs dans les six groupes. Ensuite, ils ont regardé les résultats du TSES dans les groupes nord-américains pour voir s'il existait des similarités dans les enseignants des deux pays et aux deux niveaux d'enseignement. La même chose a été faite pour les groupes asiatiques. Puis, ils ont regardé l'invariance à travers tous les contextes étudiés (les six groupes). Enfin, ils ont regardé la relation entre le TSES et la satisfaction au travail pour cinq groupes (les enseignants du Singapour n'ont pas fait le 2<sup>e</sup> test) avec un ANOVA.

Klassen et al. ont trouvé que le modèle à trois facteurs présentait un meilleur ajustement que celui à un facteur. Avec une seule exception (RMSEA du groupe coréen), les valeurs de  $\chi^2/df$ , CFI, et RMSEA correspondaient à celles proposées par Byrne (2004). Les auteurs rapportent que les valeurs non significatives de  $\Delta\chi^2$  et de  $\Delta CFI$  révèlent qu'il n'y avait pas de différences dans les variances structurelles parmi les trois groupes nord-américains. D'après les auteurs, les résultats indiquent que le TSES fonctionne de façon similaire pour ces groupes d'enseignants. Les résultats d'ajustement, de  $\Delta\chi^2$  et de  $\Delta CFI$  pour les groupes asiatiques suggèrent de l'invariance de forme, de poids des facteurs, et

de variance et covariance des facteurs du TSES dans les deux contextes étudiés. Pour ce qui est des six groupes, les auteurs rapportent des valeurs significatives de  $\Delta\chi^2$ , mais des  $\Delta CFI$  non significatifs. Ces résultats indiquent, selon eux, de l'invariance pour les poids de forme et de facteurs et, peut-être, de l'invariance de variances et covariances factorielles. Pour la seconde mesure étudiée, les chercheurs ont trouvé que les niveaux de satisfaction au travail ne variaient pas à travers les cinq groupes. Cependant, l'auto-efficacité était plus basse chez les enseignants asiatiques que chez les autres groupes. Enfin, ils rapportent des corrélations significatives entre l'auto-efficacité et la satisfaction au travail dans tous les contextes étudiés.

Dans la recherche dans ce domaine, peu d'attention a été portée à l'universalité de l'auto-efficacité des enseignants dans divers contextes. Cette étude a donc permis de constater plusieurs éléments au sujet de l'universalité de l'auto-efficacité des enseignants dans divers contextes. Les auteurs soulignent la présence d'une constance interne des items du TSES dans une variété de contextes. Ensuite, ils attestent de l'invariance à différents niveaux d'enseignement non seulement à l'intérieur d'une même culture, mais aussi à travers différents groupes culturels. De surcroît, ils rapportent des corrélations similaires entre l'auto-efficacité et la satisfaction au travail, ce qui accroît la validité interne du TSES. En d'autres termes, les tendances culturelles dans les réponses n'affectent pas les interrelations entre les groupes.

Somme toute, les auteurs soutiennent que cette étude indiquerait que le TSES est approprié dans la recherche comparative internationale. Les croyances des enseignants concernant leurs capacités en enseignement semblent opérer de façon similaire dans divers pays.

### 3.4 RÉSUMÉ DES ÉLÉMENTS PERTINENTS

La revue des écrits que nous venons de faire nous a permis de découvrir différents aspects fort intéressants des travaux réalisés sur l'auto-efficacité, tant

sur le plan du contenu que sur celui de la méthodologie adoptée par les chercheurs. En ce qui a trait au contenu des études, nous avons d'abord pu remarquer que l'auto-efficacité occupait une place importante dans la psychologie éducationnelle ainsi que dans la formation des enseignants (Poulou, 2005). Par ailleurs, la recherche sur les sources d'auto-efficacité revêt une importance non négligeable pour les stagiaires en enseignement (Poulou, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005) parce qu'ils sont en processus de formation, parce qu'ils ont des besoins particuliers et parce que l'auto-efficacité est davantage susceptible de changer en début de l'apprentissage de la tâche (Pajares, 1997). De surcroît, tel qu'en témoignent les travaux d'Atay (2007) et d'Eslami et Fatahi (2008), qui prennent en compte les caractéristiques spécifiques des enseignants locuteurs non natifs, l'étude de l'auto-efficacité semble être essentielle surtout chez les stagiaires locuteurs non natifs (Atay, 2007; Eslami & Fatahi, 2008).

En outre, ces études nous ont incitée à retenir des éléments importants relativement à la méthodologie à adopter afin de mener une étude de qualité portant sur l'auto-efficacité des enseignants, notamment en termes d'instrument. Ayant été validé à plusieurs reprises (Poulou, 2007 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) et même à l'échelle internationale (Klassen et al., 2009), le TSES semble être approprié pour une utilisation auprès d'enseignants provenant de différents pays et cultures (Klassen et al., 2009). L'emploi de questions ouvertes semble être la technique préconisée afin de réaliser une collecte de données qualitatives (Bayliss & Vignola, 2007; Poulou, 2007). Enfin, cette recension des écrits nous a permis de constater qu'il n'existe pas de façon standardisée pour enquêter sur les sources d'auto-efficacité ; les chercheurs privilégient des méthodes adaptées spécifiquement à leur étude (Atay, 2007 ; Poulou, 2007 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007 ; Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005). Ainsi, dans l'ensemble, les orientations méthodologiques, exposées dans ces différents travaux consultés, ont guidé nos choix et nos démarches relativement aux instruments et procédures utilisés afin d'effectuer notre étude.



Étant donné l'absence de travaux ayant porté sur l'auto-efficacité de stagiaires en enseignement de FLS dans le contexte canadien, nous avons décidé de remédier à cette situation en effectuant une étude auprès de ces derniers. À la lumière des recherches rapportées ci-dessus, nous avons tenté d'examiner de plus près non seulement leurs croyances en termes d'auto-efficacité mais, aussi, leurs perceptions des sources de cette auto-efficacité. Plus particulièrement, la présente étude est centrée sur les deux questions de recherche suivantes: Premièrement, de quel niveau d'auto-efficacité le candidat ontarien anglophone en enseignement du français langue seconde témoigne-t-il à la suite d'un stage en enseignement de français langue seconde au secondaire en Ontario dans le cadre de sa formation? Et deuxièmement, dans le contexte de leur formation, quelles expériences vécues pendant un stage en enseignement de français langue seconde semblent avoir un lien avec l'auto-efficacité du candidat ontarien anglophone en enseignement de FLS ?

## 4.0 MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, dédié à la méthodologie, nous allons d'abord exposer la façon dont nous avons procédé pour le recrutement des candidats allant constituer notre échantillon de répondants (4.1). Puis nous allons faire part des instruments retenus, de leur adaptation (4.2) et de la procédure adoptée pour l'administration des questionnaires (4.3). Enfin, nous traiterons de l'analyse des données telle qu'elle a été appliquée (4.4).

### 4.1 PARTICIPANTS

Les participants de cette étude étaient des candidats du diplôme *Bachelor of Education* (B. Ed.) en enseignement du français langue seconde au niveau secondaire (7<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) à l'OISE (Ontario Institute for Studies in Education/l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario). Ce groupe a été choisi en fonction de certains critères d'admission au programme. Pour entrer dans ce programme professionnel de dix mois, les candidats doivent avoir préalablement obtenu un diplôme universitaire de quatre ans. En outre, au moins un quart des crédits du diplôme doit avoir été consacré à l'étude du français. Plus précisément, si un diplôme consiste en vingt crédits, le candidat doit avoir fait au moins cinq crédits de cours de français. Dépendamment de leur programme de FLS avant l'université (français de base, français intensif, ou immersion française), ils auront étudié le français pendant dix à dix-sept ans à différents niveaux d'intensité, ce qui signifie une grande variabilité d'expériences langagières chez les candidats. En termes d'exigences, ils doivent tous réussir à un test de compétence pour être admis au programme d'enseignement du FLS à OISE. La cohorte finissant en juin 2010 regroupait une trentaine de candidats.

Avant de compléter les questionnaires portants sur l'auto-efficacité et ses sources, les participants ont été invités à remplir un questionnaire d'expérience

langagière (voir Annexe 1). Ce questionnaire avait pour but de recueillir des informations auprès des participants sur leurs expériences avec le français et l'enseignement du français afin de vérifier s'ils étaient suffisamment similaires pour constituer un ensemble homogène. À partir du questionnaire d'expérience langagière, nous avons pu constater certaines similarités parmi les membres du groupe mais plusieurs différences étaient également évidentes.

Neuf candidats de la cohorte de 2010 se sont portés bénévoles pour participer à notre étude. Les participants, huit femmes et un homme, étaient âgés entre 23 et 31 ans. Ils étaient tous anglophones, à l'exception de trois qui avaient cependant le niveau d'anglais requis pour étudier dans une université anglophone.

Pour la plupart, ils avaient quatre ans de scolarité au niveau universitaire, soit l'équivalent d'un diplôme universitaire. Sinon, deux participants ont rapporté avoir fait cinq ans d'études universitaires et un seul avait huit ans de scolarité post-secondaire. Les participants avaient appris le français pendant sept à dix-huit ans avant d'entrer à l'université. Ils se sont évalués comme ayant un niveau de 4 sur 5 quant à leur compétence langagière en français en général de même que pour les quatre compétences langagières de production orale, production écrite, compréhension orale, et compréhension écrite. Un participant croyait avoir un niveau de 5 sur 5 en lecture et en compréhension orale et un autre a rapporté avoir un niveau de 3 sur 5 en production écrite et en lecture.

Pour ce qui est de leur expérience en milieu francophone, nous avons constaté un éventail allant de zéro à deux ans. Deux participants ont rapporté avoir vécu en milieu francophone pendant dix mois, un pendant un an et demi, et un pendant deux ans, des durées non négligeables. Quatre participants ont eu des expériences de courte durée en milieu francophone, soit d'un mois, de deux mois, ou de trois mois. Seulement un participant n'avait pas d'expérience en milieu francophone, mais a rapporté avoir un contact fréquent avec le monde francophone. Les trois autres participants ayant rapporté avoir un contact

fréquent avec le monde francophone avaient aussi des expériences prolongées en milieu francophone.

Au niveau de leur expérience en enseignement du français langue seconde, nous avons trouvé des durées variables allant d'un mois à deux ans. Bien que deux années d'enseignement semble être une durée relativement importante, cette expérience ne change pas leur statut puisque ceux ayant moins de quatre années d'expérience sont encore considérés comme étant des « novices », selon Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007). Les participants ont rapporté avoir de l'expérience en enseignement de la 2<sup>e</sup> jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Leur formation étant pour enseigner au niveau Intermédiaire/Senior en Ontario, la plupart de leur expérience était en 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, et 12<sup>e</sup> année. Huit sur neuf ont rapporté avoir enseigné au niveau de français de base (le dernier n'ayant pas répondu à la question), mais quatre d'entre eux avaient aussi enseigné le français intensif ou l'immersion française.

## 4.2 INSTRUMENTS

Le premier instrument, pour mesurer le niveau d'auto-efficacité des participants, était basé sur la version longue du *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) (voir Annexe 3). Le TSES a été choisi pour les raisons invoquées dans le cadre conceptuel et l'état de la question. La version longue est composée de 24 items avec une échelle de Likert à 9 échelons à compléter. Les participants rendent compte de leur auto-efficacité en se positionnant selon leur niveau d'accord avec chaque énoncé. Une moyenne des valeurs attribuées aux 24 items est calculée ; une moyenne numérique basse représentant une auto-efficacité basse, et une moyenne numérique élevée représentant une auto-efficacité élevée.

Bien que le TSES ait été l'option la plus appropriée pour les fins de notre recherche, les items du TSES réfèrent à l'enseignement en général. Nous avons donc jugé nécessaire d'adapter le questionnaire à l'instar d'Atay (2007). Ce

chercheur a modifié le TSES pour étudier les croyances d'auto-efficacité pour l'enseignement de l'anglais langue seconde en particulier chez des stagiaires turcs. Dans le même ordre d'idées, nous avons décidé d'adapter le TSES pour que les questions réfèrent à l'enseignement du français langue seconde précisément et non pas à l'enseignement en général.

Par exemple, la question originale de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (Ohio State University, 2008) *“To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused ?”* a été modifiée par Atay (2007) comme suit : *“To what extent can you provide an alternative explanation or example in English when students are confused ?”*, et nous avons remplacé *English* par *French* pour obtenir : *“To what extent can you provide an alternative explanation or example in French when students are confused ?”*

Dans le même esprit, *“How well can you respond to difficult questions from your students ?”* a été transformé en *“How well can you respond to difficult questions from your students in English ?”* et ensuite en *“How well can you respond to difficult questions from your students in French ?”*

Bien qu'Atay ait modifié uniquement les questions portant sur l'auto-efficacité pour les stratégies d'enseignement, nous avons modifié les questions portant sur l'auto-efficacité pour la gestion de classe et sur l'auto-efficacité pour l'engagement des élèves. Puisque les participants avaient deux matières pour lesquelles ils seraient qualifiés à enseigner à la fin du programme, nous avons jugé nécessaire de référer spécifiquement à l'enseignement du FLS dans chacune des questions. De plus, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy conseillent de ne pas tenir compte des trois sous-catégories d'auto-efficacité lors d'études réalisées auprès d'enseignants en formation (Ohio State University, 2008). Alors, la question *“To what extent can you make your expectations clear about student behavior ?”*, qui n'a pas été changée par Atay, est devenue *“To what extent can you make your expectations clear about student behavior in French ?”*. Nous

avons procédé de la même manière pour rendre plus spécifiques toutes les questions du TSES.

Le deuxième questionnaire, portant sur les sources d'auto-efficacité, comportait des questions de nature qualitative (voir Annexe 2). Ce questionnaire a été développé à partir des questions posées par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007), de manière à déterminer les facteurs que les participants perçoivent comme ayant influencé leur auto-efficacité et leur confiance langagière pendant leur stage en enseignement du FLS. Pour chaque facteur nommé, les participants se voyaient demander d'évaluer (sur une échelle de Likert à 9 échelons) sa qualité ou son importance et, ensuite, d'ajouter des commentaires sur la source en question.

Par exemple, la deuxième question demandait aux participants d'évaluer : *“Rate your level of satisfaction with your own professional performance in French teaching during your practicum”*, et ensuite de commenter : *“What else do you have to say about your professional performance in FSL teaching? (Include positive and negative comments)”*. De la même manière, la question 7 demandait d'abord : *“Rate the impact you feel your French ability had on your French teaching during your practicum”*, suivi d'un appel à apporter des précisions : *“What else do you have to say about the impact your French ability had on your French teaching? (Include positive and negative comments)”*

#### 4.3 PROCÉDURE

Afin de recruter des participants, un feuillet d'information (*Call for participants*, Annexe 4) a été envoyé à la responsable de la cohorte des candidats à l'enseignement du FLS au secondaire à l'OISE. Ensuite, elle a fait parvenir ces documents à la cohorte par le moyen du courriel interne de l'OISE. De cette façon, nous avons établi le contact avec les participants indirectement en communiquant avec eux par le biais de la responsable de la cohorte. Les candidats voulant participer étaient donc en mesure de nous contacter.

La cueillette des données a eu lieu le dernier jour du programme de formation à l'enseignement du français langue seconde au secondaire à l'OISE, soit le 28 mai, 2010. Lors de cette journée, désignée le « *In-Faculty Day* », les candidats retournent à la faculté pour soumettre leur rapport de stage et pour récupérer leurs travaux de fin de programme. Ce jour a été choisi parce que, au cours des dernières années, la présence des candidats au *In-Faculty Day*, ayant lieu le lendemain du dernier jour du dernier stage, était obligatoire. Nous avons donc décidé de nous présenter à l'OISE lors du *In-Faculty Day* afin de faciliter la participation et la rendre accessible pour les candidats et ainsi d'optimiser le recrutement de participants pour l'étude.

Cependant, au printemps 2010, la démarche de soumission des formulaires de stage ne se faisait plus en personne comme à l'habitude, mais en ligne. Pour cette raison, la majorité des candidats ne se sont pas présentés au *In-Faculty Day*. Des candidats présents, neuf nous ont manifesté un intérêt à participer à notre étude. Nous avons donné le formulaire de consentement (Annexe 5) à chacun d'entre eux et, ensuite, l'ensemble des questionnaires (le questionnaire d'expérience langagière, le TSES modifié, et le questionnaire sur les sources d'auto-efficacité). Chaque participant a mis environ de 15 à 30 minutes pour remplir les questionnaires.

#### 4.4 ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données suppose deux étapes ; en premier lieu, la quantification des réponses au TSES et en second lieu, le dépouillement des réponses relativement aux sources d'auto-efficacité. Pour la première étape, nous avons calculé les valeurs d'auto-efficacité de chacun des participants selon les consignes de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (Ohio State University, 2008). Puisque nos participants étaient des stagiaires, nous avons considéré l'auto-efficacité comme un construit à un seul facteur, tel que recommandé par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ; c'est-à-dire, sans tenir compte des

trois sous-catégories d'auto-efficacité faisant souvent l'objet d'analyses chez les enseignants pratiquants.

Pour accomplir la seconde étape, nous avons regardé les données quantitatives de même que les données qualitatives portant sur les sources d'auto-efficacité. Au départ, nous voulions identifier et regrouper les facteurs nommés par les stagiaires, en portant une attention particulière aux facteurs de nature linguistique. Par la suite, nous voulions vérifier s'il existait des liens entre les facteurs nommés et une auto-efficacité élevée ou basse chez les participants. Cependant, étant donné que le nombre de participants était si restreint et que le niveau d'auto-efficacité de chaque participant était relativement élevé, nous n'avons pas été en mesure de réaliser ce type d'analyse. Ne pouvant faire les analyses statistiques fréquemment utilisées dans ce domaine avec nos données, il nous a été conseillé de rendre compte de la distribution des réponses quantitatives évaluant les sources d'auto-efficacité. Ensuite, nous avons regardé les réponses écrites pour chaque facteur, c'est-à-dire, question par question, afin d'essayer de trouver des points en commun et des divergences parmi les réponses des participants.



## 5.0 RÉSULTATS

Dans ce cinquième chapitre, nous présentons les résultats de notre étude en commençant par le niveau d'auto-efficacité des candidats, qui a été établi à l'aide du TSES modifié (5.1). Ensuite, nous faisons part des réponses au questionnaire sur les sources d'auto-efficacité (5.2), lequel comportait un volet quantitatif (5.2.1) ainsi qu'un volet qualitatif (5.2.2).

### 5.1 TSES MODIFIÉ

À partir du TSES modifié que nous avons administré aux participants, nous avons obtenu le niveau d'auto-efficacité de chaque participant en calculant la moyenne des scores obtenus aux 24 questions figurant dans le questionnaire. Le tableau ci-dessous (Tableau 1) représente le niveau d'auto-efficacité perçu par chacun des participants, ainsi que la moyenne du groupe. Les participants ont situé leur niveau d'auto-efficacité entre 6.46 et 8.13 sur une échelle à 9 points. La moyenne du groupe était de 7.38, avec un écart-type de 0.61. Puisque le questionnaire était sur une échelle de 9, les scores de chacun des participants de même que la moyenne du groupe représentent des niveaux d'auto-efficacité assez élevés.

**Tableau 1**

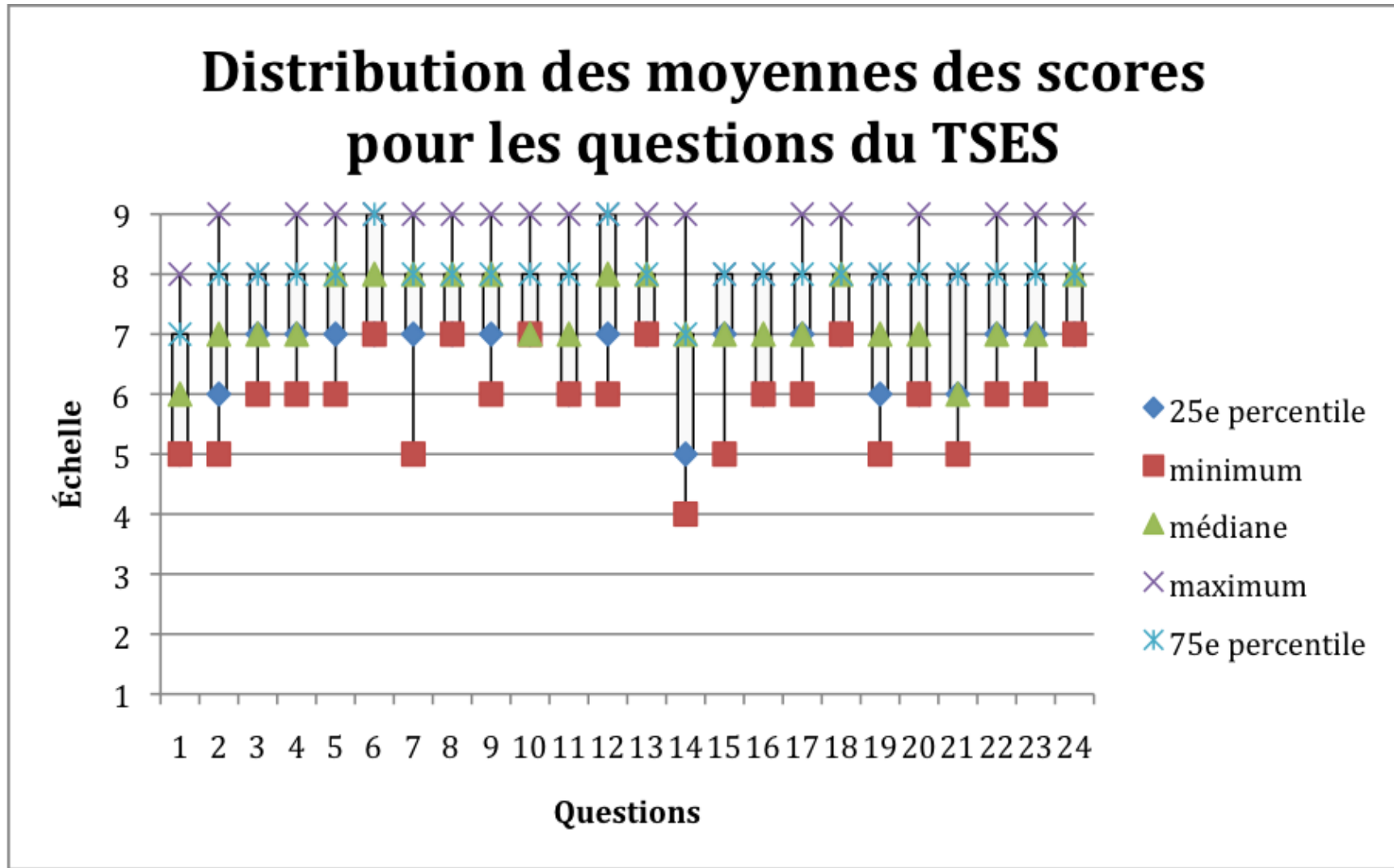
*Le niveau d'auto-efficacité perçu des participants*

Participant	Niveau d'auto-efficacité (Écart-type)
1	7.08 (0.58)
2	6.67 (0.76)
3	7.04 (0.91)
4	7.75 (0.68)
5	8.04 (1.23)
6	7.36 (0.92)
7	7.92 (0.78)
8	6.46 (1.02)
9	8.13 (0.54)
<b>Moyenne (Écart-type)</b>	<b>7.38 (0.61)</b>

*Note.* 1 = nothing, 9 = a great deal.

Le graphique suivant (Figure 3) représente la distribution des scores (en ordonnée) pour chaque item du TSES (en abscisse). Quatre points sont relevés pour chacun des items : le score minimum, le score du 25<sup>e</sup> percentile, la médiane, le score du 75<sup>e</sup> percentile et le score maximum. À l'aide de cette figure, nous pouvons clairement constater que les scores pour chacun des items étaient aussi relativement élevés, avec une médiane de 7 ou de 8 sur l'échelle de 9 pour la plupart.

Bien que la répartition des valeurs allait de 4 à 9, les scores se situaient généralement entre 7 et 8. La question se démarquant nettement des autres était le numéro 14, portant sur la capacité du candidat à aider les élèves en train d'échouer le cours de français. La valeur minimale était de 4 sur 9, et la moitié des participants se sont positionnés entre 5 et 7. La première question semble également avoir une distribution différente des autres, la plupart des participants s'étant positionnés entre 5 et 7 sur l'échelle de 9. Par contre, il ressort que les questions 6 et 12 se sont vues attribuées des valeurs légèrement plus élevées comparativement aux autres, avec la majorité des scores se trouvant entre 7 et 9.



**Figure 3.** Distribution des moyennes des scores pour les questions du TSES

*Note.* 1 = nothing, 9 = a great deal

## 5.2 QUESTIONNAIRE SUR LES SOURCES D'AUTO-EFFICACITÉ

### 5.2.1 Volet quantitatif

Contrairement aux résultats du TSES modifié qui étaient assez stables, la portion quantifiable du questionnaire sur les sources d'auto-efficacité reflète de la variation dans l'évaluation que les participants ont faite des diverses sources. Le tableau ci-dessous (Tableau II) rapporte les moyennes ainsi que les écarts-types de l'évaluation de chaque source d'auto-efficacité.

**Tableau II**

*Moyennes et écarts-types de l'évaluation des sources d'auto-efficacité*

Source	Moyenne (Écart-type)
Ressources	5.44 (1.24)
Performance professionnelle	6.67 (1.22)
Observation de l'enseignant associé	7.44 (1.42)
État émotionnel	7.11 (1.27)
État physique	6.44 (2.19)
Soutien verbal - Administration	4.11 (2.03)
Soutien verbal - Enseignant associé	8.22 (1.09)
Soutien verbal - Autres enseignants	5.00 (2.69)
Soutien verbal - Élèves	7.11 (1.17)
Soutien verbal - Parents des élèves	1.56 (1.67)
Soutien verbal - Autres stagiaires en FLS	5.11 (2.80)
Soutien verbal - OISE	6.44 (2.46)
Compétence langagière	7.44 (1.59)

*Note.* 1 = *nothing*, 9 = *a great deal*.

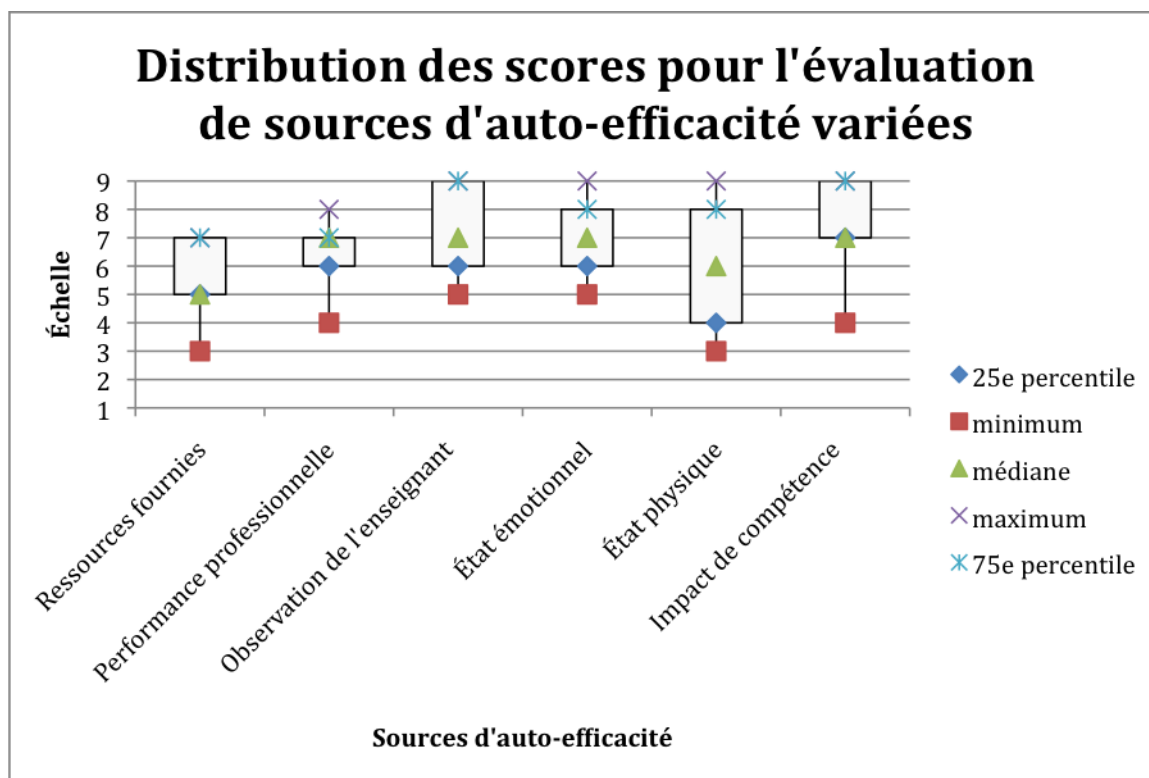
Plusieurs sources ont reçu des évaluations moyennes inférieures à 7 sur l'échelle de 9. Par exemple, la valeur moyenne pour le soutien verbal des parents des élèves était de 1.56, avec un écart-type de 1.67. Les participants rapportent aussi avoir reçu peu de soutien verbal des administrateurs des écoles où ils faisaient leur stage, le score moyen étant de 4.11 (avec un écart-type de 2.03). Le soutien des enseignants à l'école (n'incluant pas l'enseignant associé) était jugé comme médiocre, avec une moyenne de 5.00 (écart-type : 2.69). Le

soutien reçu d'autres stagiaires était un peu plus élevé, avec une moyenne de 5.11 et un écart-type de 2.80. Suivaient les ressources, avec une moyenne de 5.44 (écart-type : 1.24). Le soutien verbal de membres de la faculté d'OISE, à 6.44 (écart-type: 2.46) et l'état physique à 6.44 (écart-type 2.19). La satisfaction des participants à l'égard de leur performance professionnelle était un peu plus élevée, avec une moyenne de 6.67 et un écart-type de 1.22.

Les moyennes pour les cinq autres sources étaient toutes assez élevées. Le soutien verbal des élèves a donné lieu à une moyenne de 7.11 (avec un écart-type de 1.17) ; l'état émotionnel, à une moyenne de 7.11 (écart-type : 1.27). Les stagiaires ont jugé que leur compétence en français avait un impact important sur l'enseignement du français, cette source ayant générée une moyenne de 7.44 (écart-type de 1.59). L'observation de l'enseignant associé a été jugée comme une assez bonne expérience, avec une moyenne de 7.44 (1.42). Enfin, la source avec la moyenne la plus élevée, soit 8.22 (1.09), a été le soutien verbal de l'enseignant associé.

Cependant, avec des écarts-types si élevés, nous considérons nécessaire de représenter la distribution des scores associés à l'évaluation des sources en ayant recours à des diagrammes à moustaches. Il est plus facile de voir la variation dans les réponses à l'aide de ces graphiques, qui rendent compte de la distribution des scores. Pour faciliter la visualisation des évaluations, nous allons d'abord traiter des résultats des évaluations des questions 1 à 5 et 7. Par la suite, nous traiterons des évaluations de la question 6, concernant diverses sources potentielles de soutien verbal.

La Figure 4 ci-dessous représente la distribution des scores en lien avec les évaluations des sources nommées. Comme dans la Figure 3, pour chacune des sources évaluées, quatre points sont relevés, soit le score minimum, le score du 25<sup>e</sup> percentile, la médiane, le score du 75<sup>e</sup> percentile et le score maximum.



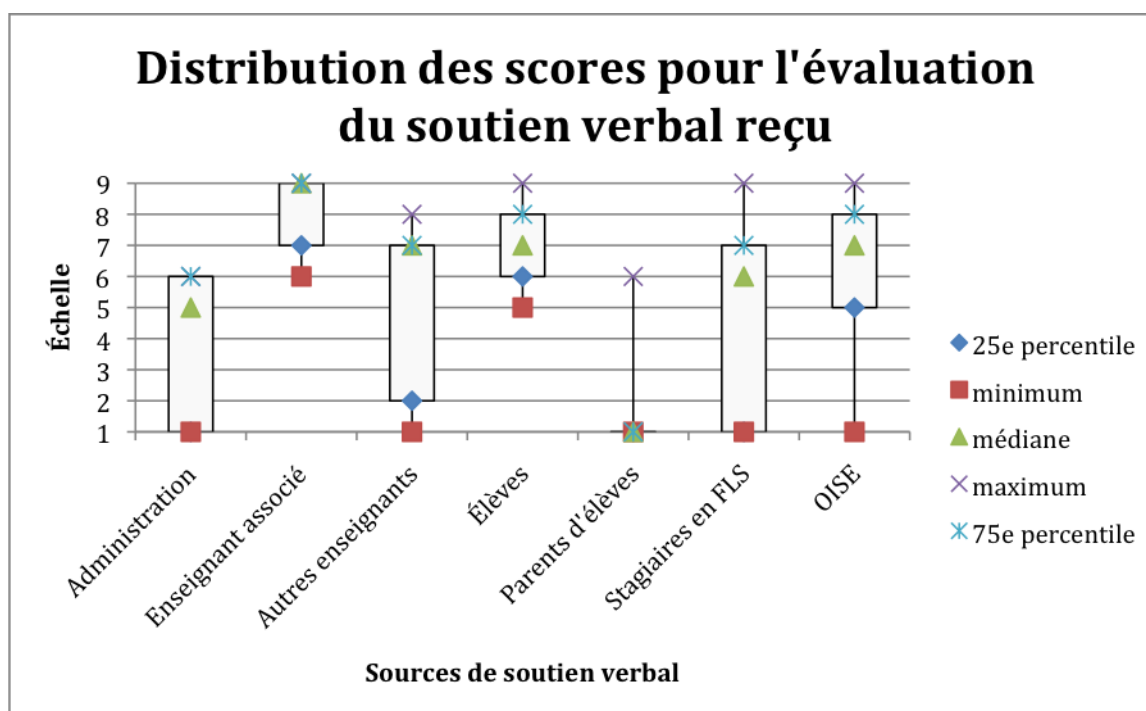
**Figure 4.** Distribution des scores pour l'évaluation de sources d'auto-efficacité variées.

*Note.* 1 = nothing, 9 = a great deal

Selon les médianes des scores, les sources d'auto-efficacité variées ont été jugées comme étant moyennement à assez élevées. La source avec la distribution la plus restreinte était la performance professionnelle des participants. La moitié des scores se positionnaient entre 6 et 7, avec un minimum de 4 et un maximum de 8. L'évaluation de l'état émotionnel des participants lors du stage donne une distribution assez rapprochée, la moitié des scores se situant entre 6 et 8, avec un minimum de 5 et un maximum de 9. L'expérience d'observation de l'enseignant associé a reçu des évaluations plus élevées mais légèrement plus dispersées, la majorité des scores figurant entre 6 et 9, avec un minimum de 5. L'évaluation de l'état physique avait une distribution assez dispersée, allant de 3 jusqu'à 9, la moitié des scores se situant entre 4 et 8. La plupart des scores représentant l'évaluation des ressources fournies pendant le stage se situaient entre 5 et 7, une distribution pas très dispersée. Néanmoins, le minimum descendait jusqu'à 3 et la médiane était de

5, ce qui correspond à un jugement très sévère de cette source. En ce qui concerne l'impact de l'aptitude langagière sur l'enseignement des participants, les scores étaient visiblement plus cohérents et concentrés vers l'extrémité élevée de l'échelle, la plupart des scores étant de 7, 8, et 9. Cependant, l'évaluation minimale était beaucoup plus basse, située à 4 sur l'échelle de 9.

En ce qui a trait aux différentes sources potentielles de soutien verbal, nous pouvons constater une variation beaucoup plus grande dans les scores donnés par les participants en examinant la Figure 5. Encore une fois, quatre points sont relevés pour chaque source de soutien verbal évaluée : le score minimum, le score du 25<sup>e</sup> percentile, la médiane, le score du 75<sup>e</sup> percentile et le score maximum.



**Figure 5.** Distribution des scores pour l'évaluation du soutien verbal reçu.

*Note.* 1 = nothing, 9 = a great deal.

Par exemple, l'administration de l'école avait une très faible importance selon la médiane (5 sur 9), mais la distribution indique que le jugement de cette importance variait beaucoup parmi les participants, les scores allant de 1 à 6.

Pour ce qui est du soutien verbal des autres enseignants à l'école (c'est-à-dire, en n'incluant pas l'enseignant associé), la médiane est relativement élevée, mais la distribution des scores est assez étendue, allant de 1 à 8, avec la moitié des scores se situant entre 2 et 7. Encore plus variable était le soutien verbal reçu des autres stagiaires en enseignement du FLS, la majorité des scores se situant entre 1 et 7 avec une évaluation maximale de 9 sur 9. Les scores évaluant le soutien verbal de l'OISE lors du stage s'étendaient de 1 à 9 aussi, mais visiblement plus cohérents, la moitié des scores étant de 5 à 8 avec une médiane de 7.

Il y avait quand même un certain consensus par rapport à trois des sources de soutien verbal apparaissant dans le questionnaire. La Figure 5 indique que les voix étaient presque unanimes à l'effet que les parents des élèves n'avaient pas apporté de soutien verbal aux participants, à l'exception d'un seul participant, qui les trouvait moyennement importants. De l'autre côté, les élèves étaient considérés des sources de soutien verbal assez importants pour les participants, l'étendue des scores allant de 5 à 9, avec la moitié entre 6 et 8 et une médiane de 7. Les scores correspondant au soutien verbal de l'enseignant associé étaient encore plus élevés, avec une médiane de 9 et un minimum de 6, et rapprochés, la majorité des scores se situant entre 7 et 9.

### 5.2.2 Volet qualitatif

Après chaque question suscitant une évaluation quantitative des diverses sources d'auto-efficacité, les participants ont été invités à ajouter des commentaires positifs ou négatifs par rapport à la source nommée.

#### 5.2.2.1 Question 1 : Ressources fournies

En ce qui a trait aux **ressources fournies** lors du stage, les commentaires semblent indiquer qu'en général, il en y avait en assez grande quantité, mais qu'il s'agissait de livres anciens, pas intéressants, et trop centrés sur la



grammaire. Cependant, deux stagiaires ont trouvé que les ressources auxquelles ils avaient accès étaient assez bonnes. En réponse à la partie b) de la première question, *What else do you have to say about the resources provided? (Include positive and negative comments)*, l'un (Participant #6, ou P6) a dit :

*I was placed in an IB school and I found that the IB students had a better (a wider variety) of resources (probably because they are paying for it). I dislike the fact that old textbooks are still being used (since the students find no connection with the texts)*

L'autre (P1) avait plusieurs commentaires positifs à formuler:

*There were fantastic technological resources in general at the school, and when these were used in the French classroom they had a very positive impact on my lessons. As for French-specific resources, I had access to a variety of textbooks & texts, as well as films & more! My Associate Teacher was my best resource.*

#### 5.2.2.2 Question 2 : Performance professionnelle en enseignement du FLS

La deuxième question, *What else do you have to say about your professional performance in FSL teaching? (Include positive and negative comments)*, ciblait les expériences de maîtrise acquises pendant le stage. Tous les participants qui ont écrit une réponse quant à leur performance professionnelle ont indiqué un certain degré de satisfaction vis-à-vis leur performance. À titre d'exemple, les deux citations suivantes reflètent une fierté chez les participants puisqu'ils avaient surtout parlé en français pendant les leçons.

P1

*I was very satisfied with the amount of French I spoke in the classroom (about 99% en français!) with only a few translations when absolutely necessary. However, I could have been more creative in my lesson planning – I tended to play it safe a bit with a few exceptions. This was probably because it was my first practicum.*

P9

*I was proud of my ability to instil a routine where I spoke French to the students (it was different from what they were used to).*

Cependant, plusieurs ont mentionné qu'ils étaient nerveux, surtout en début de stage, et qu'ils avaient besoin d'améliorer leurs techniques de gestion de classe. Un autre commentaire fréquent concernait le manque d'indépendance que les stagiaires ressentaient quant au style d'enseignement qu'ils pouvaient employer. Pendant leur stage, plusieurs n'avaient pas apprécié l'insinuation implicite qu'il fallait enseigner comme leur enseignant associé, ce qu'ils ont interprété comme une restriction.

### 5.2.2.3 Question 3 : Observation de l'enseignant associé

La plupart des réponses pour la troisième question sur l'**expérience d'observation de l'enseignant associé** étaient positives. Les participants ont fait référence au niveau de français parlé par leur modèle, de leur gestion de classe, de leur dynamisme, des stratégies d'enseignement observés et du soutien qu'ils fournissaient aux stagiaires. Le participant suivant avait des remarques particulièrement positives :

P3

*I adored her! She really inspired me and I felt comfortable trying out new activities and being creative. I felt she had my back at all times.*

Toutefois, il y avait également des commentaires négatifs. Par exemple, un participant trouvait son enseignant associé trop étouffant, ce qui nuisait à sa créativité. Un autre participant a fait référence au problème créé par le manque d'organisation de son enseignant associé. Un stagiaire a dit tout simplement que leurs styles d'enseignement différaient, mais un autre était moins subtil et il a dit qu'il détestait carrément le style d'enseignement de son enseignant associé :

P8

*I loved being able to watch students' reactions. Being situated near the back I caught on to much more than the teacher instructing at the front. Hated my AT's teaching style. Felt bored like the kids.*

#### 5.2.2.4 Question 4: L'état émotionnel

La quatrième question suscitait des développements par rapport à l'état émotionnel des participants pendant leur stage. Cette question a provoqué une grande variété de réponses de la part des participants. Un étudiant avait des commentaires uniquement positifs, alors qu'un autre se sentait restreint par son enseignant associé et aurait voulu faire plus et enseigner autrement lors de son stage. D'autres ont exprimé des commentaires positifs ainsi que négatifs. Par exemple, un participant était frustré du fait qu'il lui était difficile de communiquer sa personnalité et son sens de l'humour à ses élèves en français. Un autre participant était content et il aimait beaucoup enseigner, mais il se sentait stressé par la pression de devoir performer et planifier d'excellentes leçons.

P7

*I was happy because I loved what I was doing. However, the pressure to perform and to do well and plan great lessons made me feel stressed.*

Enfin, plusieurs ont dit qu'ils étaient nerveux au début, mais qu'ils avaient gagné de la confiance au fur et à mesure (et parfois avec le soutien de l'enseignant associé), tout comme ce participant :

P1

*I was nervous at first that I wouldn't be able to manage but as I continued I became more confident.*

#### 5.2.2.5 Question 5 : L'état physique

Nous rendons compte également d'une variété de commentaires quant à l'état physique des candidats. En réponse à cette cinquième question, trois ont dit qu'ils étaient bien physiquement pendant leur stage, alors que trois autres ont rapporté être fatigués. Un a constaté avoir été en forme, même si manger devenait moins important que son travail:

P7

*I was healthy – although eating took a backseat to my work lol!*

Un autre a dit qu'il ne dormait pas assez et consommait trop de caféine, mais qu'il avait su maintenir sa contenance devant les élèves:

P4

*Little sleep & too much caffiene [sic], but I always masked it well in front of my kids.*

#### 5.2.2.6 Question 6 : Soutien verbal

La plupart des commentaires concernant le **soutien verbal** reçu durant le stage étaient de nature positive, tout comme ce participant l'a énoncé :

P1

*My AT provided very in-depth positive & constructive feedback to help me improve, as well as my OISE instructor.*

Deux participants ont dit que toutes les personnes impliquées leur donnaient un soutien exceptionnel. Trois stagiaires ont reçu des rétroactions positives et constructives de la part de leur enseignant associé, tandis que deux n'étaient vraiment pas satisfaits des rétroactions de leur enseignant associé. Un stagiaire a rapporté ne pas avoir reçu des nouvelles de la part de l'Institut, alors que deux autres ont dit que le soutien de leur professeur de l'OISE était très bénéfique. Parfois le soutien d'une personne était apprécié, alors qu'il s'avérait absent tel qu'exprimé par une autre personne. Par exemple,

P6

*My associate teacher did not have many constructive criticism comments about my teacher [sic]. I learned about how to improve the most from my OISE observer.*

Un participant a dit que les enseignants de l'école ne prenaient pas la peine de lui donner de l'aide, mais un autre a mentionné comment les enseignants à

son école étaient généreux avec leurs conseils aussi bien qu'avec leurs ressources. Ce dernier était aussi le seul à mentionner le soutien d'autres stagiaires, en disant qu'il était soulageant de savoir qu'ils étaient tous « dans le même bateau ». Enfin, un participant a dit tout simplement que le soutien verbal créait une immense différence.

#### 5.2.2.7 Question 7 : Compétence en français

Plusieurs participants n'ont pas écrit de commentaires concernant l'**impact de leur compétence en français** sur leur performance en enseignant le français. Parmi ceux qui ont répondu, deux d'entre eux ont trouvé un impact négatif. L'un, ayant dix mois d'expérience en milieu francophone, a dit qu'au fur et à mesure que le stage avançait et que les questions devenaient de plus en plus difficiles, sa confiance diminuait. L'autre a dit que le fait de devoir parler en français avait un impact négatif sur sa capacité à faire des blagues et à montrer sa personnalité. De l'autre côté, elle a commenté l'impact positif d'avoir eu l'occasion d'expliquer le français *en français* :

P5

*+ Provided me with the opportunity to practice explaining French using French. i.e. using verbs that are similar to English (accept – accepter) and of course, using physical gestures.*

*- Hindered my personality/sense of humour. i.e. I would try and crack jokes in French and no one would understand.*

D'autres ont mentionné l'impact positif aussi. Par exemple, un participant (ayant vécu dix mois en milieu francophone) a dit que son expérience avec la langue française intéressait les élèves :

P7

*My experience in French peaked [piqued] my students' interest, which was great!*

Un autre a dit que son niveau de compétence élevé en français avait impressionné son enseignant associé et était un bon exemple du niveau de

français que les élèves pourraient atteindre même en suivant le programme de français de base :

P3

*My teacher commented on the quality of my French – I was able to provide an example of a fluent speaker who only went through Core French, so students related to that.*

Un dernier stagiaire réalisait ses erreurs et se corrigeait subséquemment en classe de temps en temps, mais a souligné que les erreurs n’avaient pas d’impact négatif sur son enseignement.

#### **5.2.2.8 Question 8 : Facteurs additionnels positifs**

Après avoir rédigé des réponses concernant des sources précises nommées dans le questionnaire, les participants étaient invités à s’exprimer sur n’importe quel autre facteur qu’ils estimaient avoir eu des effets positifs ou négatifs sur eux lors de leur stage. Pour la huitième question, ciblant **les facteurs additionnels ayant un effet positif**, ces facteurs étaient majoritairement les élèves.

P5

*Great students, was so surprised by how much I enjoyed teaching FSL to 35 grade 9 students*

P9

*The students were awesome and encouraging.*

Certains ont cité aussi l’atmosphère de l’école, les autres enseignants qui sont devenus des amis, le fait d’avoir beaucoup de liberté avec le matériel à enseigner, de l’expérience préalable en tutorat, les autres stagiaires, le directeur de l’école, ainsi que l’enseignant associé. Bref, une variété de facteurs a eu un impact positif sur les participants.

Quant aux **raisons** pour lesquelles les facteurs nommés les avaient affectés positivement, les réponses étaient diverses. Par exemple, l’attitude et la

gentillesse de l'enseignant associé avaient un effet positif sur un participant dans le sens que ça lui permettait d'être plus calme et concentré. Le stagiaire qui était placé dans une école de beaux-arts trouvait l'atmosphère excellente, étant un artiste lui-même. Ce stagiaire aimait incorporer fréquemment les arts dans son enseignement, et les élèves étaient réceptifs à ce style d'enseignement pendant son stage.

P3

*I am an artist and I enjoy incorporating arts (especially drama) into teaching, and the kids loved it and were receptive.*

Un participant a été réconforté par le fait que l'école lui soit familière et qu'il se soit fait des amis parmi les autres enseignants. Un autre participant a trouvé que le fait de discuter et de recevoir des conseils d'autres stagiaires et du directeur de l'école l'ont beaucoup aidé. Celui qui avait fait du tutorat auparavant a trouvé que cette expérience faisait en sorte qu'il connaissait bien les difficultés qu'auraient les élèves dans un cours de français. Un participant qui n'avait pas cette expérience préalable a trouvé que les élèves lui avaient enseigné certaines choses :

P5

*[students were a] Pleasure to work with, taught me so much about the clarity (or lack thereof) of my instructions.*

Les quatre stagiaires qui ont dit que les élèves avaient un impact positif ont cité leur encouragement et leur rétroaction positive comme étant les facteurs qui ont fait augmenter leur confiance, par exemple :

P9

*They gave me positive feedback and made me feel like I was doing a good job.*

Enfin, une personne a commenté l'impact positif du fait d'avoir eu de la liberté avec le matériel à enseigner, parce que :

P5

*French was really just a medium to communicate any subject I wanted.  
i.e. talking about developing issues and social justice.*

#### 5.2.2.9 Question 9 : Facteurs additionnels négatifs

La neuvième et dernière question portait sur les **facteurs additionnels ayant un effet négatif** sur les stagiaires et elle a engendré des réponses plutôt variées. Deux ont mentionné leur incapacité à pouvoir gérer la classe efficacement, ce qu'ils trouvaient difficile. Par exemple, l'un d'eux a dit :

P9

*I had some classroom management issues that were tough for me.  
I just felt like I should be doing a better job of keeping the kids in check.*

Un autre stagiaire a trouvé que son anxiété faisait en sorte qu'il prenait moins de risques en enseignement et qu'il se sentait incompetent.

P3

*Probably just my nervousness  
It made me less able to take risks for the first little while and that made me feel a little incompetent at first!*

Un autre participant a ressenti un peu de « burnout » parce qu'il n'y avait pas de congé entre les cours à l'OISE et le stage. Quelqu'un d'autre a trouvé qu'il régnait une atmosphère négative dans la salle des enseignants, ce qui résultait en la propagation de sentiments négatifs chez plusieurs. Un participant était stressé par le manque de clarté concernant la matière à enseigner. Enfin, un stagiaire était visiblement stressé à cause de son incapacité à communiquer sa personnalité à ses élèves. Il trouvait qu'il aurait développé un meilleur rapport avec eux s'il leur avait enseigné une matière différente. Le fait qu'il devait surmonter l'obstacle de la mauvaise réputation qu'a l'enseignant de français et



le manque d'intérêt de la part des élèves pour la matière, constituait en soi un défi.

P5

*The inability to communicate my personality really took a toll on me. I felt that if I was teaching any other subject to these students, I would have been able to develop a better repore [sic] with them. Instead, I had to jump through hoops to overcome their distaste of French and the stigma of the “annoying French teacher who doesn’t let us speak English” → comfort issues for both students & myself.*

## 6.0 DISCUSSION

Ce sixième et dernier chapitre est consacré à la discussion. Nous traitons d'abord des difficultés rencontrées au cours de l'étude et des limites de notre étude. Puis, nous proposons des réponses à nos deux questions de recherche et nous en effectuons une analyse à la lumière d'autres études menées antérieurement. Enfin, nous suggérons des pistes de recherche pour l'avenir dans le domaine de l'auto-efficacité des enseignants de langue seconde.

Tout d'abord, il est nécessaire de commenter le faible taux de participation à notre étude. Avec seulement neuf répondants, nous sommes loin d'être en position de faire des généralisations par rapport aux candidats en enseignement du français langue seconde en Ontario. Nous aimerions faire part des raisons permettant d'expliquer ce faible taux ainsi que l'effet que ce dernier a pu avoir sur les résultats obtenus.

Pour commencer, la journée choisie pour la cueillette des données, soit le « *In-Faculty Day* » de 2010, n'a pas rassemblé autant de membres de la cohorte comme cela a pu se produire dans les années passées lorsque la présence de tous était obligatoire. De plus, il était impossible, du point de vue de la logistique, pour certains membres de la cohorte de se présenter à l'OISE le jour du *In-Faculty Day*, car ils faisaient des stages assez loin de Toronto (dans le nord de l'Ontario, par exemple). Pour ces raisons, presque les deux tiers des candidats de la cohorte ne se sont pas présentés au *In-Faculty Day*.

Il nous semble probable que les candidats qui ne se sont pas présentés au *In-Faculty Day* (outre ceux qui étaient dans l'impossibilité de s'y rendre) n'étaient simplement pas motivés à aller à l'université pour chercher leurs travaux de fin d'année et seraient peut-être des candidats moins enthousiastes et moins positifs en ce qui concerne leur programme de formation. Au départ, étant donné la sélection de candidats très rigoureuse à l'OISE, nous avons affaire à une population de candidats très compétents et motivés. Comme avec toute

recherche menée auprès de participants bénévoles, nous tenons pour acquis que nos neuf participants étaient parmi les plus enthousiastes, les plus compétents et les plus confiants de leur cohorte. Alors, nous avons sélectionné (en quelque sorte) les « meilleurs des meilleurs » candidats sans vraiment le vouloir. Cette sélection de participants pourrait affecter dans quelle mesure, exactement, les réponses des participants reflètent les perceptions de leurs collègues moins enthousiastes.

En outre, puisque le processus d'approbation éthique de notre recherche a pris presque sept semaines, le recrutement n'a pas pu commencer aussi tôt que nous l'aurions voulu. Si les candidats avaient été informés de l'étude plus à l'avance, peut-être aurions-nous eu un meilleur taux de participation. Tout compte fait, une étude à plus grande échelle avec un échantillonnage plus représentatif de la population ciblée (et non seulement les stagiaires les plus motivés) serait nécessaire pour obtenir des résultats généralisables.

Pour ces raisons, nous ne sommes pas en mesure de faire des généralisations à la suite de l'interprétation de nos résultats et nous n'avons pas l'intention de le faire. Nous voudrions plutôt commenter les points saillants chez nos participants en particulier, pour ensuite suggérer des pistes pour la recherche à venir portant sur les sources affectant le niveau d'auto-efficacité des stagiaires en enseignement du français en Ontario.

La présente étude sur l'auto-efficacité et le stage d'enseignement avait pour but d'examiner de plus près les candidats anglophones en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario. Nous nous sommes concentrée sur deux questions de recherche spécifiques par rapport à ces derniers. Premièrement, nous avons posé une question sur le niveau d'auto-efficacité:

De quel niveau d'auto-efficacité le candidat ontarien anglophone en enseignement du français langue seconde témoigne-t-il à la suite d'un stage en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario dans le cadre de sa formation?

Deuxièmement, nous avons posé une question axée sur les sources d'auto-efficacité du groupe en question:

Dans le contexte de leur formation, quelles expériences vécues pendant un stage en enseignement du français langue seconde semblent avoir un lien avec l'auto-efficacité du candidat ontarien anglophone en enseignement du français langue seconde?

Notre étude du niveau et des sources d'auto-efficacité de stagiaires en enseignement du français langue seconde en Ontario nous a permis de mettre en évidence plusieurs phénomènes intéressants. Tout d'abord, pour répondre à notre première question de recherche, récapitulée ci-dessus, les résultats du questionnaire TSES modifié indiquent que le niveau d'auto-efficacité des participants était élevé, avec une valeur moyenne de 7.38 (et un écart-type de 0.61) sur une échelle de 9. Cependant, avec un total de seulement neuf participants, il est peu probable que cette moyenne soit représentative de toute la cohorte, ni les candidats à travers la province de l'Ontario.

Quant à la deuxième question, concernant les sources d'auto-efficacité des participants, nous avons éprouvé de la difficulté à formuler une réponse catégorique. Nous rapportons certains commentaires négatifs par rapport à certaines sources d'auto-efficacité nommées dans le questionnaire. Cependant, les évaluations quantitatives que les participants ont faites pour chaque question étaient en majorité élevées et les participants avaient tous un niveau d'auto-efficacité élevé. Cette disparité nous empêche de faire une analyse de l'impact positif et négatif des sources, puisqu'il n'y avait pas assez d'impact négatif manifeste chez les candidats.

À première vue, il semble surprenant qu'il n'y ait pas de niveaux d'auto-efficacité bas chez les participants, ni d'évaluations très négatives des sources d'auto-efficacité. Plusieurs faits pourraient expliquer ces résultats. Premièrement, il y a toujours la tendance des participants à donner une réponse qui fait une bonne impression, ou à dire ce qu'ils pensent que le chercheur

souhaite obtenir comme résultat. Nous avons tenté d'éviter l'occurrence de ce phénomène dans le questionnaire sur les sources d'auto-efficacité en nous assurant de demander explicitement des commentaires positifs ainsi que des commentaires négatifs relativement à chaque source. De plus, la neuvième question ciblait uniquement les influences additionnelles négatives. En demandant aux participants de nommer aussi les aspects négatifs, nous avons effectivement obtenu des commentaires par rapport à leurs expériences négatives.

Pourtant, nous n'avons pris aucune mesure semblable pour éviter ce phénomène avec le premier questionnaire. Certes, nous avons légèrement modifié le TSES de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), mais la modification était seulement au niveau de la spécification du sujet enseigné. Étant donné l'ampleur de la revue des écrits portant sur les mesures existantes que les auteures ont faite avant de développer leur propre instrument, ainsi que le fait que plusieurs autres chercheurs aient jugé cet instrument le plus approprié, nous n'avons pas considéré nécessaire de le modifier autrement que sur la spécification de la matière, soit l'enseignement du français. Pourtant, nous aurions peut-être eu des résultats légèrement différents si le questionnaire avait comporté des items avec des formulations comme

- *I have a hard time with...*
- *I often doubt my ability to...*
- *There is no way I can do anything to help a student when...*

En fait, nous trouvons surprenant que cet aspect du TSES n'ait pas été justifié par ses créatrices, ni soulevé par les autres chercheurs ayant employé le TSES dans leurs études. Ainsi, ce serait un point à explorer dans les recherches ultérieures à l'intérieur desquelles ce questionnaire serait utilisé.

Un autre facteur affectant notre capacité à commenter les liens entre le niveau et les sources d'auto-efficacité a trait au fait que les participants ont

choisi de ne pas répondre à certaines questions écrites. Ce choix pourrait influencer l'exactitude des résultats, puisque nous ne savons pas pourquoi ils n'ont rien écrit. Peut-être ont-ils trouvé qu'il n'était pas nécessaire de produire des commentaires sur un facteur qu'ils avaient déjà évalué quantitativement? Peut-être ne savaient-ils pas quoi écrire? Peut-être voulaient-ils tout simplement en finir avec le questionnaire le plus rapidement possible et, pour cette raison, ils n'ont pas pris le temps d'apporter des précisions où ce n'était pas obligatoire de le faire. Conséquemment, il manque sans doute des renseignements sur les sources d'auto-efficacité des participants.

Même si nous ne sommes pas en mesure de commenter l'impact des sources sur le niveau d'auto-efficacité des participants, les résultats de ce deuxième questionnaire révèlent certaines tendances quant aux expériences des stagiaires avec les sources nommées. Il est assez évident, par exemple, que les participants n'ont pas eu beaucoup de contact avec les parents des élèves pendant leur stage puisqu'ils ont presque tous rapporté ne pas avoir reçu du soutien verbal de ces derniers. Une raison pourrait être que pendant un mois de stage, ils n'ont pas vraiment eu l'occasion ou le besoin d'avoir des contacts avec les parents des élèves. Les enseignants pratiquants, par contre, ont souvent besoin de dialoguer avec les parents au cours de l'année scolaire. Cette différence entre la tâche de l'enseignant et celle du stagiaire pourrait être explorée lors d'études futures.

Une autre tendance reflétée dans les évaluations des sources d'auto-efficacité concerne le fait que le soutien verbal de l'enseignant associé et le soutien verbal des élèves ont été des expériences relativement positives selon les participants. Cela rejoint les propos d'Atay (2007) qui a souligné l'importance de l'enseignant associé dans le contexte du stage en enseignement. Même s'il s'est révélé moins constant à travers les participants, le soutien verbal reçu de l'OISE a également obtenu un score assez élevé. À cet égard, il est important de tenir compte des résultats de Woolfolk Hoy et Burke-Spero (2005) qui ont trouvé, au cours d'une étude longitudinale, qu'une diminution dans le niveau d'auto-efficacité des participants lors de leur première année d'enseignement était

principalement reliée à une diminution du soutien reçu comparativement à ce qu'ils avaient pu expérimenter au cours de leur année de formation. Il serait donc pertinent d'entreprendre des projets pour aider les candidats à développer un réseau de soutien qui serait encore accessible après leur programme de formation. Par exemple, les autres enseignants à l'école et les autres stagiaires semblent être des sources de soutien qui pourraient être exploitées davantage.

Par contre, la distribution des scores évaluant le soutien fourni par l'administration de l'école, les autres enseignants à l'école et les stagiaires en FLS était très dispersée. Les jugements assez variés du soutien verbal reçu semblent toutefois indiquer que le soutien des enseignants associés, des élèves et de l'OISE était d'une certaine constance et de qualité. En revanche, le soutien verbal fourni par les trois autres groupes de personnes semble varier selon chaque participant. Dans les recherches ultérieures, il serait intéressant d'explorer cette variation et cette constance plus en profondeur pour tenter de vérifier si le même phénomène est constaté chez une population plus importante de stagiaires. Dans l'affirmatif, il serait important de voir à quel point un manque de soutien d'une source potentielle affecte le stagiaire. Par ailleurs, nous aimerions rappeler certains propos de Bayliss et Vignola (2008) qui ont trait à l'importance de la sélection des enseignants associés, étant donné que les rétroactions qu'ils donnent aux stagiaires doivent être constructives sans être décourageantes. Bien que Bayliss et Vignola (2008) n'aient pas étudié l'auto-efficacité en tant que telle, il est évident que les rétroactions des enseignants associés figurent dans la catégorie du soutien verbal. Comme Poulou (2007) l'a résumé, le soutien verbal que reçoivent les stagiaires est primordial puisqu'ils sont à un stade où leur auto-efficacité est encore malléable.

Selon les évaluations et les commentaires des participants, l'observation de l'enseignant associé semblait aussi être une bonne expérience pour le stagiaire. À cet effet, nous sommes en mesure d'établir un lien avec les résultats d'Atay (2007), soit que le fait d'observer quelqu'un d'autre réussir à la tâche d'enseignement peut augmenter l'auto-efficacité du stagiaire. Il est vrai qu'il y

avait un participant qui détestait le style d'enseignement de son enseignant associé, ce qui porterait à croire que son auto-efficacité serait affectée de façon négative. Cependant, le fait d'avoir une expérience plutôt négative avec un enseignant associé n'est pas toujours néfaste pour l'auto-efficacité d'un stagiaire. En effet, Atay (2007) a remarqué qu'un certain nombre de ses participants qui avaient eu une expérience négative avec leur enseignant associé ont fait preuve de plus de détermination afin d'éviter d'enseigner comme leur modèle. Ces stagiaires avaient un niveau d'auto-efficacité élevé, tout comme ceux qui ont rapporté avoir eu une expérience positive avec leur enseignant associé. Pour la plupart, les évaluations de nos participants étaient élevées et les commentaires par rapport à l'observation de leur enseignant associé étaient positifs. À la lumière des résultats d'Atay (2007) et de nos propres résultats, il serait intéressant de mener des études auprès de candidats rapportant une expérience négative avec leur enseignant associé pour voir dans quelle mesure cette dernière aurait une incidence sur leur auto-efficacité.

Par contre, les participants ont évalué leur performance professionnelle moins favorablement en général. Cela pourrait être expliqué par la suggestion faite par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007) dans leur étude comparant les enseignants novices à des enseignants expérimentés, à l'effet que les débutants ont habituellement eu moins d'occasions d'accumuler des expériences de maîtrise. Il est donc difficile d'expliquer pourquoi tous les commentaires écrits par les participants indiquaient qu'ils étaient satisfaits de leur performance. Peut-être au fur et à mesure qu'ils enseignent et qu'ils gagnent plus d'expériences de maîtrise de la tâche d'enseignement, cette source aura plus d'influence sur leur auto-évaluation.

La dernière source que les participants ont eu à évaluer était l'impact de leur compétence langagière sur leur enseignement du français. Étant donné l'importance assez élevée que les participants ont accordé à leur compétence langagière, il nous semble pertinent d'étudier cet élément plus en profondeur chez les candidats en enseignement des langues. De surcroît, Bayliss et Vignola



(2008) ont rapporté que leurs participants auraient aimé avoir plus de pratique de la langue française au cours de leur année de formation, ce qui indique que l'aspect de la compétence langagière semble avoir une importance particulière pour les candidats locuteurs non natifs.

Or, il est nécessaire de reconnaître que cette question a exigé l'évaluation d'un aspect différent de la source nommée que celle demandée dans les autres questions. Notamment, les questions 1 à 6 sur les sources d'auto-efficacité demandaient simplement l'évaluation de l'expérience avec la source nommée. Cependant, comme nous avons déjà demandé une auto-évaluation de la compétence langagière de chaque participant dans le questionnaire d'expérience langagière (Annexe 1), nous avons décidé de sonder leurs opinions par rapport à son importance aussi. Nous aurions pu également demander aux participants d'évaluer l'importance de toutes les autres sources, mais cela aurait fait un questionnaire beaucoup plus long qui aurait requis une analyse plus complexe, ce qui n'aurait pas été possible de réaliser dans le cadre de ce travail. Alors, il serait nécessaire de faire des études demandant à l'avenir cette même évaluation pour tenter de voir où se situe, en termes d'importance, la compétence langagière par rapport aux autres sources d'auto-efficacité.

Nous aimerions aussi mentionner que deux variables au niveau de l'expérience personnelle des participants auraient pu avoir un impact sur leur auto-efficacité mais ces dernières n'ont pas été contrôlées lors de la sélection des participants. Par exemple, certains participants avaient un ou deux ans d'expérience en enseignement du français langue seconde. Cette expérience n'est pas négligeable, et il est probable que cette dernière ait affecté leur expérience de stage puisque le participant était déjà familier avec les difficultés que rencontreraient les élèves. Cependant, Tschannen-Moran et Woolfook Hoy (2007) suggèrent de considérer tout enseignant avec trois ans et moins d'expérience comme novice/débutant. Il serait intéressant d'investiguer si le même seuil d'expérience est valide pour les enseignants de langue seconde. En outre, quatre des neuf participants ont rapporté avoir vécu en milieu

francophone pour une période de temps importante. Selon le TSES modifié, leur auto-efficacité n'était pas plus élevée que celle des participants ayant peu ou pas d'expérience en milieu francophone. Cependant, étant donné que plusieurs recherches signalent l'importance de la compétence langagière pour les enseignants locuteurs non natifs de langue seconde, il serait nécessaire de mener des recherches pour investiguer les effets de cette variable sur l'auto-efficacité des participants.

À la lumière de la variabilité observée dans les évaluations et des commentaires des participants sur les sources d'auto-efficacité étudiées, il semble qu'il n'y a qu'une seule constatation possible/valide : l'impact des différentes sources d'auto-efficacité fonctionne au « cas par cas ». L'expérience de stage de chaque stagiaire en enseignement de français langue seconde est différente. Ils sont tous placés dans différentes écoles, avec différents enseignants associés et différents groupes d'élèves. Ils entrent tous dans le programme de baccalauréat en enseignement avec un bagage différent, que ce soit au niveau de leur expérience en enseignement ou de leur expérience avec la langue française, voire les deux. Tous ces facteurs pourraient affecter le niveau d'auto-efficacité des candidats lors d'un stage. Il serait donc essentiel d'enquêter auprès d'une population plus large afin de déterminer s'il existe en fait des tendances décisives quant aux expériences avec les différentes sources d'auto-efficacité.

## 7.0 CONCLUSION

L'auto-efficacité des enseignants a des retombées non négligeables, exerçant un effet non seulement sur les enseignants eux-mêmes, mais aussi sur les élèves dans leurs classes. Étant donné toutes les particularités concernant la tâche de l'enseignement d'une langue seconde, les caractéristiques des enseignants locuteurs non natifs et les besoins spécifiques des enseignants en formation, nous avons jugé pertinent de nous concentrer sur l'auto-efficacité d'un groupe en particulier. En conséquence, nous avons entamé la présente étude sur l'auto-efficacité et le stage d'enseignement avec l'intention d'examiner de plus près les candidats anglophones en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario.

Lors de l'élaboration de la problématique de recherche, nous avons ciblé deux questions spécifiques à examiner en profondeur par rapport aux candidats en enseignement du français langue seconde en Ontario. Nous avons formulé ces deux questions de la manière suivante:

De quel niveau d'auto-efficacité le candidat ontarien anglophone en enseignement du français langue seconde témoigne-t-il à la suite d'un stage en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario dans le cadre de sa formation?

Dans le contexte de leur formation, quelles expériences vécues pendant un stage en enseignement du français langue seconde semblent avoir un lien avec l'auto-efficacité du candidat ontarien anglophone en enseignement du français langue seconde?

Afin de répondre à ces deux questions, nous avons administré deux questionnaires à neuf candidats de la cohorte d'enseignement du français langue seconde au secondaire à l'OISE. Le premier questionnaire était le TSES de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), en version légèrement modifiée à

l'instar d'Atay (2007). Ce questionnaire a été employé afin de déterminer le niveau d'auto-efficacité des participants par rapport à l'enseignement du FLS en particulier. Les résultats de ce questionnaire indiquent que tous les participants avaient un niveau d'auto-efficacité assez élevé, la moyenne du groupe étant de 7.38 (et un écart-type de 0.61) sur une échelle de Likert à 9 échelons, ce qui est un niveau assez élevé et uniforme.

Le deuxième questionnaire ciblait les sources d'auto-efficacité et comprenait à la fois des jugements à caractère quantitatif et des questions de type qualitatif qui incitaient les participants à développer leurs réponses. Parmi les sources nommées dans le questionnaire, certaines semblaient avoir un impact positif pour presque tous les participants alors que d'autres semblaient avoir un impact négatif. Parmi les influences positives, les sources les plus fréquemment mentionnées concernaient les élèves et l'enseignant associé. Les participants ont aussi considéré que leur compétence langagière avait un impact assez important sur leur enseignement du français. Bien que certaines tendances aient été constatées dans les données obtenues par le biais des réponses à ce deuxième questionnaire, ce qui en ressort comme le plus marquant est que les sources d'auto-efficacité entraînant un impact positif ou négatif important dépendent vraiment de l'expérience particulière de chaque stagiaire. Des variables personnelles telles que l'expérience préalable en enseignement ou en milieu francophone ainsi que des variables institutionnelles et circonstancielles, comme les stagiaires collègues, l'administration et le personnel de l'école, diffèrent pour chaque candidat.

Les données de notre étude ne représentent pas les perceptions de tous les candidats en enseignement du FLS en Ontario. Puisque l'échantillon était plutôt petit, nos résultats ne sont pas généralisables pour représenter une population plus large. Cependant, les évaluations faites par les participants nous indiquent des pistes de recherche pour l'avenir. Les études sur les sources d'auto-efficacité des enseignants de langue seconde sont assez rares et, dans le contexte canadien, encore plus. Il serait pertinent d'explorer cet aspect de la motivation

chez les stagiaires en enseignement de langue seconde afin de leur offrir une meilleure formation et expérience en enseignement, pour ne mentionner que les retombées sur la qualité de la formation offerte aux futurs enseignants.

## 8.0 RÉFÉRENCES

- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Anderson, R., Greene, M., & DeLoewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*, 148-165.
- Armor, D.J., Conroy-Oseguera, P., Cox, M.A., King, N., McDonnell, L.M., Pascal, A.H., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (Report No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA : Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130243).
- Arva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System, 24* (3), 1-18.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 2* (pp. 141-174). Orlando: Academic Press.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development, 11* (2), 203-219.
- Auerbach, E.R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly, 27*, 9-32.
- Baker, C. (2006). Types of bilingual education. In *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.) (pp. 213-226). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J.P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobi (Eds.), *Controversial issues in behavior modification* (pp. 27-60). Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44* (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist, 46*, 157-162.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist, 28* (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000a). Self-efficacy. In A.E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology, Vol. 7* (pp. 212-213). Washington: Oxford University Press.

- Bandura, A. (2000b). Social-Cognitive Theory. In A.E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, Vol. 7 (pp. 329-332). Washington: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of Anglophone FSL teacher candidates. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (3), 371-398.
- Beaumier, F. (2007). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants dans leur utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif, dans leur apprentissage et dans leur enseignement auprès d'un élève en difficulté, au cours d'un programme d'apprentissage expérientiel*. (Thèse de Doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Accédée à <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/24903>.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change. Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).
- Brinton, D. (2004). Nonnative English-speaking student teachers: Insights from dialogue journals. In Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience* (pp. 190-206). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Butler, G.Y. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 245-278.
- Byrne, J. (2004). Alternative education: The cutting edge? *Principal Leadership*, 5 (4), 49-50.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Chacon, C.T. (2002). *Teachers' sense of efficacy and selected characteristics of selected English as a foreign language Venezuelan middle school teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3059216)
- Chacon, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chiang, M.-H. (2008). Effects of fieldwork experience on empowering prospective foreign language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1270-1287.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6 (1): 44-58.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.

- Desforges, C. (2000). *Familiar challenges and new approaches: Necessary advances in theory and methods in research on teaching and learning*, The Desmond Nuttall/Carfax Memorial Lecture. Cardiff, UK: BERA.
- Dörnyei, Z. (2001). Teacher motivation. In Z. Dörnyei (Ed.), *Teaching and researching motivation* (pp. 156-180). Harlow, UK : Pearson Education.
- Doyle, T., & Kim, Y.M. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal*, 23 (2), 35-48.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), 755-766.
- Eslami, Z.R., & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies : A study of nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11 (4), 1-19.
- Eslami-Rasekh, Z., & Valizadeh, K. (2004). Classroom activities viewed from different perspectives : Learners' voice vs. teachers' voice. *TESL-EJ*, 8 (3), 1-13. Available at : <http://tesl-ej.org/ej31/a2.html>
- Eun, B. (2006). The impact of an English as a second language professional development program: A social cognitive approach. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67 (02), 459.
- Fontana, D. (1996). A role for psychology in teacher education? Comments on Hazel Francis's paper. *Education Section Review*, 20 (2), 6-8.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Glickman, C.D., & Tamashiro, R.T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19 (4), 558-562.
- Gorrell, J., & Hwang, Y. S. (1995). A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. *Journal of Research & Development in Education*, 28, 101-105.
- Gouvernement du Canada. (1985). Loi sur les langues officielles. [http://laws.justice.gc.ca/fr/showdoc/cs/O-3.01/bo-ga:l\\_VI::bo-ga:l\\_VII//fr?page=5](http://laws.justice.gc.ca/fr/showdoc/cs/O-3.01/bo-ga:l_VI::bo-ga:l_VII//fr?page=5). Consulté le 28 avril, 2009.
- Gratch, A. (1998, January). *Growing teaching professionals: Lessons taught by first-year teachers*. Paper presented at the 1998 Conference on Qualitative Research in Education, Athens, GA.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R. (1998). *Teacher efficacy measurement and change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED422396)



- Henson, R.K. (2001, January). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Keynote address given at the Annual meeting of the Educational Research Exchange, Texas A&M University, College Station.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38 (1), 49-64.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 279-300.
- Johnson, K.A. (2003). "Every experience is a moving force": Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
- Joram, E., & Gabriele, A. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191.
- Kamhi-Stein, L. (2000). Adapting U.S.-based TESOL education to meet the needs of non-native English speakers. *TESOL Journal*, 9, 10-14.
- Kamhi-Stein, L., & Mahboob, A. (2005, March). Language proficiency and NNES professionals: Findings from TIRF-funded research initiatives. Paper presented at the 39th Annual TESOL Convention, San Antonio, TX.
- Kamhi-Stein, L., & Mahboob, A. (2006). TESOL Virtual Seminar: Teachers' Language Proficiency in English Language Teaching. Alexandria, VA: TESOL.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Lange, D.L. (1990). A blueprint for a teacher development program. In J.C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 245-268). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Liaw, E-C. (2004). "How are they different?" *A comparative study of native and nonnative foreign language teaching assistants regarding selected characteristics: Teacher efficacy, approach to language teaching/learning, teaching strategies and perception of nativenesship* (Doctoral dissertation). Accédée à ProQuest dissertations and theses. (UMI Number: 3141692)
- Lin, H., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
- Liu, D. (1999). Training non-native TESOL students: Challenges for TESOL teacher education in the West. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 197-211). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Liu, J. (1999). Nonnative-English-Speaking professionals in TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 85-102.

- Lonka, K., Joram, E., & Bryson, M. (1996). Conceptions of learning and knowledge: Does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 240-260.
- Lowery, N. V. (2002). Construction of teacher knowledge in context: Preparing elementary teachers to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 102 (2), 68-83.
- McDonough, S. (2002). Language teacher education and development: Learning teaching. In S. McDonough (Ed.), *Applied Linguistics in Language Education* (pp. 123-136). New York: Arnold.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- Medgyes, P. (2000). "Non-Native Speaker Teacher". In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 444-446). London and New York: Routledge.
- Mewborn, D. (1999). Reflective thinking among pre-service elementary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (3), 316-341.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Ministry of Education and Training (1998). *French as a Second Language: Core French Grades 4-8*. Toronto, Canada: Queen's Printer for Ontario.
- Morgan, D.L. (1988). *Qualitative research methods: Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Newbury Park, CA: Sage.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48, 253-265.
- Nayar, P.B. (1997). ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics? *TESOL Quarterly*, 31 (1), 9-37.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English, *TESOL Quarterly*, 31 (3): 409-429.
- Ohio State University. (2008). <http://people.ehe.ohio-state.edu/ahoy/files/2009/02/tses.pdf>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pajares, M. F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). London: JAI Press.
- Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved October 21, 2010, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pennington, M.C. (1995). The "cognitive-affective filter" in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for change. *System*, 24 (3), 337-350.

- Phillipson, R. (1992). ELT: The native speaker's burden? *ELT Journal*, 46 (1), 12-18.
- Pigeon, E.R. (1991). Construct. In E.R. Pigeon (Ed.), *Methodology of scientific research. Vocabulary and French-English lexicon* (p. 8). Montréal, Canada: Les Éditions de la Chenelière.
- Poulou, M. (2005). Educational psychology within teacher education. *Teachers and Teaching : Theory and practice*, 11 (6), 555-574.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27 (2), 191-218.
- Reves, T., & Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22 (3), 353-367.
- Riggs, I. (1995). *The characteristics of high and low efficacy elementary teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, San Francisco.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379216).
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, Whole No. 609.
- Sahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1777-1790.
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-413.
- Samimy, K., & Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or nonnative speaker: Perceptions of nonnative speaking students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 127-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shaughnessy, M.F. (2004). An Interview With Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review* 16 (2), 153-176.
- Soodak, L.C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problems as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 22, 66-81.
- Soodak, L., & Podell, D. M. (1996) Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct, *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Spector, J. E. (1990). Efficacy for teaching in preservice teachers. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, San Francisco.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23* (6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- University of Toronto. (2009). Repository of Student Information. <http://www.rosi.utoronto.ca>. Consulté le 10 mars, 2009.
- VandenBos, G.R. (2007). APA Dictionary of Psychology. Washington, DC: American Psychological Association.
- Walsh, J. (2008). Self-Efficacy. In N.J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology* (pp. 892-895). Los Angeles: Sage.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research, 11*, 54-62.
- Wheatley, K. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*, 5-22.
- Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English, *TESOL Quarterly, 28* (2), 377-389.
- Widdowson, H.G. (1997). Approaches to second language teacher education. In G.R. Tucker et D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 4: Second Language Education* (pp. 121-129). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 17*, 505-517.
- Wilson, A.H. (1987). Cross-cultural experiential learning for teachers. *Theory into Practice, 26*, 519-527.
- Wilson, A.H. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences. *Theory into Practice, 32*, 21-26.
- Wilson, P., & Tan, G.I. (2004). Singapore Teachers' Personal and General Efficacy for Teaching Primary Social Studies. *International Research in Geographical and Environmental Education, 13* (3), 209-222.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the first years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.
- Woolfolk, A.E., Winne, P.H., & Perry, N.E. (2006). Beliefs about self-efficacy. In A.E. Woolfolk, P.H. Winne, & N.E. Perry (Eds.) *Educational Psychology, Custom Edition for the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto* (pp. 377-379). Toronto, Canada: Allyn and Bacon.

## ANNEXES

### ANNEXE 1: LANGUAGE BACKGROUND QUESTIONNAIRE

Gender:  Male  Female  Other

Age: \_\_\_\_\_

Number of years of **postsecondary** education (college/university) completed **BEFORE** beginning B. Ed. : \_\_\_\_\_

First language:  English  Other \_\_\_\_\_

Number of years spent learning French: \_\_\_\_\_

Rate your ability in French...	1 very poor	2 poor	3 average	4 good	5 excellent
...overall	1	2	3	4	5
...in speaking	1	2	3	4	5
...in listening comprehension	1	2	3	4	5
...in writing	1	2	3	4	5
...in reading comprehension	1	2	3	4	5

Have you ever lived in a Francophone setting?  Yes  No  
If yes, for how long? \_\_\_\_ years, \_\_\_\_ months

Do you frequently speak French with native French speakers?  Yes  No

How much experience have you had **teaching French**? \_\_\_\_\_ years, \_\_\_\_\_ months

In your **French teaching** experience, what **grade(s)** did you teach? \_\_\_\_\_

In your **French teaching** experience, what **level** of French did you teach?

- Core French
- Extended French
- French Immersion
- French in a Francophone school

## ANNEXE 2: MODIFIED TSES

For each question, circle the number value that best represents your answer.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal
1	How much can you do to get through to the most difficult students <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	How much can you do to help your students think critically <u>in French class</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	How much can you do to control disruptive behaviour in the classroom <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	How much can you do to motivate students who show low interest in <u>French schoolwork</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	To what extent can you make your expectations clear about student behaviour <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	How much can you do to get students to believe they can do well in <u>French schoolwork</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	How well can you respond to difficult questions from your students <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	How well can you establish routines to keep activities running smoothly <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	How much can you do to help your students value learning <u>in your French class</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	How much can you gauge student comprehension of what you have taught <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	To what extent can you craft good questions for your students <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	How much can you do to foster student creativity <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	How much can you do to get <u>students</u> to follow classroom rules <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	How much can you do to improve the understanding of a student who is failing <u>French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	How well can you establish a classroom management system <u>for each group of students in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	<u>To what extent</u> can you use a variety of assessment strategies <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	To what extent can you provide an alternative explanation or example <u>in French</u> when students are confused?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	How well can you respond to defiant students <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	How much can you assist families in helping their children do well <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	How well can you implement alternative strategies in your <u>French</u> classroom?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	How well can you provide appropriate challenges for very capable students <u>in French</u> ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

### ANNEXE 3: SOURCES OF SELF-EFFICACY FOR TEACHING FRENCH

1. a) Rate the French **teaching resources/materials** provided by your practicum school

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

b) What else do you have to say about the **resources** provided? (Include **positive** and **negative** comments)

---



---



---



---



---



---

2. a) Rate your level of satisfaction with your own **professional performance** in French teaching during your practicum

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

b) What else do you have to say about your **professional performance** in FSL teaching? (Include **positive** and **negative** comments)

---



---



---



---



---



---

3. a) Rate your experience **observing your associate teacher** teaching French during your practicum

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- b) What else do you have to say about the experience of **observing your associate teacher**?  
(Include **positive** and **negative** comments)

---



---



---



---



---

4. a) Rate your **emotional state** while teaching French during your practicum

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- b) What else do you have to say about your **emotional state** while teaching French? (Include **positive** and **negative** comments)

---



---



---



---



---

5. a) Rate your **physical state** while teaching French during your practicum

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- b) What else do you have to say about your **physical state** while teaching French? (Include **positive** and **negative** comments)

---



---



---



---



---



6. a) Rate the **verbal support (encouragement)** you received for your **French teaching** during your practicum from each of the following people :

- the practicum school administration

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- your associate teacher

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- other teachers at your practicum school

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- your students

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- students' parents

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- other FSL student teachers

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

- OISE Faculty

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

b) What else do you have to say about the **verbal support** you received? (Include **positive** and **negative** comments)

---



---



---



---



---



---



---



---

7. a) Rate the impact you feel your French ability had on your French teaching during your practicum

1	2	3	4	5	6	7	8	9
nothing		very little		somewhat		quite a bit		a great deal

b) What else do you have to say about the impact your French ability had on your French teaching? (Include **positive** and **negative** comments)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

8. a) What **other factors** had a **positive** effect on you during your practicum?

---

---

---

---

---

---

---

b) **How**, exactly, did these factors affect you positively?

---

---

---

---

---

---

---

9. a) What **other factors** had a **negative** effect on you during your practicum?

---

---

---

---

---

---

---

b) **How**, exactly, did these factors affect you negatively?

---

---

---

---

---

---

---

## ANNEXE 4 : CALL FOR PARTICIPANTS

**Title: L'auto-efficacité et le stage d'enseignement: Le cas du candidat anglophone en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario**

[English Title: Self-efficacy and the teaching practicum: The case of the Anglophone Intermediate/Senior FSL teacher candidate in Ontario]

### CALL FOR PARTICIPANTS

#### Presentation

This study is being conducted within a Masters program done by Helena Irena Togias, directed by Kirsten Hummel, of the Département de linguistique at Université Laval (Quebec City, QC). All Anglophone Intermediate FSL teacher candidates at OISE are invited to participate in this study.

#### Introduction

Before agreeing to participate in this study, please take the time to read and understand the following information. This document briefly explains the objective, procedure, and advantages associated with this study.

#### Objective of the study

Self-efficacy is a teacher's belief that he/she can have a positive impact on student learning. This study aims to determine the self-efficacy of Anglophone Intermediate/Senior FSL teacher candidates in Ontario, as well as the factors affecting their self-efficacy.

#### Participation in the study

Your participation in this study consists of completing 3 short questionnaires (anonymously), which will take a total of 10-20 minutes. The questionnaires focus on the following elements:

- participants' basic information, experience with French, and experience teaching French
- 24 questions to evaluate participants' self-efficacy for teaching French
- 9 questions on possible factors affecting participants' self-efficacy for teaching French

During OISE'S In-Faculty Day (May 28, 2010), questionnaires will be distributed to participants having given their consent. Participants will then be invited to complete the questionnaires in complete privacy and return them to the researcher. Questionnaires can be returned in person immediately following their completion or by mail in the self-addressed, stamped envelope provided by the researcher.

#### Potential advantages associated with participation

Participating in this study will give you the opportunity to reflect on your self-efficacy for teaching French and the factors that might affect it.

#### Voluntary participation and the right to withdraw

Your participation in this study is voluntary and anonymous and you can withdraw at any point in time without any negative consequences or prejudices, and without having to defend your decision. Participation in this study is entirely independent of the Bachelor of Education program and in no case will it interfere with your academic results.

#### Supplementary information

If you are interested in participating in this study or would like more information before participating, please contact Helena Irena Togias, M.A. candidate at Université Laval, at the following phone numbers: 416-767-2458 or 1-418-999-6370, or at the following email address: [helena-irena.togias.1@ulaval.ca](mailto:helena-irena.togias.1@ulaval.ca).

#### Participant copy

## ANNEXE 5 : CONSENT FORM

**Title: L'auto-efficacité et le stage d'enseignement: Le cas du candidat anglophone en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario**

[English Title: Self-efficacy and the teaching practicum: The case of the Anglophone Intermediate/Senior FSL teacher candidate in Ontario]

### CONSENT FORM

#### Presentation

This study is being conducted within a Masters program done by Helena Irena Toggias, directed by Kirsten Hummel, of the Département de linguistique at Université Laval.

#### Introduction

Before agreeing to participate in this study, please take the time to read and understand the following information. This document explains the objective, procedure, and advantages associated with this study. Please feel free to ask any questions you find to be necessary to the person who gives you this document.

#### Objective of the study

Self-efficacy is a teacher's belief that he/she can have a positive impact on student learning. This study aims to determine the self-efficacy of Anglophone Intermediate/Senior FSL teacher candidates in Ontario, as well as the factors affecting their self-efficacy.

#### Participation in the study

Your participation in this study consists of completing 3 short questionnaires, which will take a total of 10-20 minutes. The questionnaires focus on the following elements:

- participants' basic information, experience with French, and experience teaching French
- questions evaluating participants' self-efficacy for teaching French
- questions on possible factors affecting participants' self-efficacy for teaching French

#### Potential advantages associated with participation

Participating in this study will give you the opportunity to reflect on your self-efficacy for teaching French and the factors that might affect it.

#### Voluntary participation and the right to withdraw

Your participation in this study is voluntary and you can withdraw at any point in time without any negative consequences or prejudices, and without having to defend your decision. If you decide to withdraw from the study, it is important to inform the researcher, whose contact information is included in this document. However, since all questionnaires are anonymous, it will be impossible to destroy your questionnaires if you decide to withdraw after having submitted them to the researcher.

#### Confidentiality and management of data

Confidentiality is ensured within the prescribed limits of Canadian and Quebec laws. The following measures will be taken to ensure the confidentiality of the information provided by participants:

- participants' names will not appear anywhere, and results of individual participants will not be shared
- completed questionnaires will be kept under lock and key, and computer data will be password-protected. Data will be destroyed one year after the end of the project (December 2011)

**Title: L'auto-efficacité et le stage d'enseignement: Le cas du candidat anglophone en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario**

[English Title: Self-efficacy and the teaching practicum: The case of the Anglophone Intermediate/Senior FSL teacher candidate in Ontario]

**Supplementary information**

If you have any questions about this study or the consequences of your participation, please contact Helena Irena Togias, M.A. candidate at Université Laval, at the following phone number: 1-418-999-6370, or at the following email address: [helena-irena.togias.1@ulaval.ca](mailto:helena-irena.togias.1@ulaval.ca).

**Acknowledgements**

Your participation in this study is essential and we thank you for making this research project possible.

**Implicit Consent**

By filling out and returning the questionnaires, I give my consent to willingly participate in the study entitled "L'auto-efficacité et le stage d'enseignement: Le cas du candidat anglophone en enseignement du français langue seconde au secondaire en Ontario". I have read the consent form and I understand the objectives and advantages of this study. I am satisfied with the explanations, details and answers that the researcher provided (if applicable) regarding my participation in this study.

I, the researcher, have explained the objectives and advantages of this study to the participant. I have answered all questions to the best of my ability and I have verified the participant's understanding.

**Complaints or criticism**

Any complaints or criticism should be addressed to either of the following:

Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval  
Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320  
2325, rue de l'Université  
Université Laval  
Québec (Québec) G1V 0A6  
Renseignements – Secrétariat: 1-418-656-3081  
Ligne sans frais: 1-866-323-2271  
Fax: 1-418-656-3846  
Email: [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca)

University of Toronto Office of the Ombudsperson  
McMurrich Building, Room 102  
12 Queen's Park Crescent West  
Toronto, ON M5S 1S8  
Phone: 416-946-3485  
Fax: 416-978-3439  
Email: [ombuds.person@utoronto.ca](mailto:ombuds.person@utoronto.ca)

**Participant copy**