

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée au Québec : influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées

par

Salem Amamou

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'activité physique

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor, Ph. D.

Doctorat en éducation, cheminement en intervention éducative en activité physique

Avril 2022

© Salem Amamou, 2022

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée au Québec : influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées

par

Salem Amamou

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-François Desbiens  
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

François Vanderclayen  
Université de Sherbrooke

Codirecteur de la recherche

Daniel Moreau  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Matthieu Petit  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Nancy Gaudreau  
Université Laval

Membre externe du jury

Thèse acceptée le 1 octobre 2021

## SOMMAIRE

La gestion de classe est une des compétences essentielles de l'enseignant pour créer un climat favorable à l'apprentissage. Dans leur rapport, Mulhern et Wexler (2013) considèrent qu'il est nécessaire d'investir du temps dans le développement de cette compétence dans la formation des futurs enseignants. Plusieurs estiment que les programmes de formation devraient se concentrer davantage sur cette compétence afin de mieux les préparer à leur insertion professionnelle (Black, 2015; Burns et Ysseldyke, 2009; Gable et al., 2012; Karsenti et al., 2013). Cette suggestion s'appuie sur le fait que les difficultés en matière de gestion de classe apparaissent au deuxième rang des principales raisons du décrochage professionnel des enseignants novices (Ingersoll et Smith, 2003; Karsenti et al., 2015). À cet effet, cultiver un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) positif en lien avec la gestion de classe chez les stagiaires au cours de leur formation initiale constitue une piste de solution prometteuse (Karsenti et al., 2015).

Le SEP désigne les croyances de l'enseignant en ses capacités à réaliser avec succès une tâche précise, telle que la gestion de classe (Bandura, 1977). Selon Bandura (2007), quatre sources influencent le SEP : les expériences antérieures de maîtrise personnelle, l'apprentissage vicariant, la persuasion d'autrui et l'état physiologique et émotionnel. Au cours de la formation en enseignement, une ou plusieurs de ces sources peuvent influencer, à des degrés variés et selon les expériences vécues, le SEP des futurs enseignants à gérer la classe. Lors des expériences pratiques d'intervention, telles que les stages, ces sources peuvent être mobilisées significativement par les stagiaires (Bandura, 2019), ainsi que par les différents acteurs qui les accompagnent. C'est le cas plus particulièrement de la personne enseignante associée (PEA). Par l'entremise de ses pratiques

d'accompagnement, la PEA peut potentiellement influencer le SEP des stagiaires (Monfette et Grenier, 2014; Amamou et al., 2018). Monfette (2012) montre à cet effet que chacune des pratiques d'accompagnement de la PEA peut être associée aux sources du SEP. Or, à notre connaissance, aucune recherche n'a étudié l'association entre ces pratiques et le niveau du SEP des stagiaires, plus spécifiquement en gestion de classe.

L'objectif principal de la recherche est d'étudier l'influence d'un stage de longue durée en enseignement sur le SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant leurs caractéristiques personnelles, les caractéristiques du contexte de stage et de formation ainsi que les pratiques d'accompagnement de leur PEA.

Afin de poursuivre cet objectif, un questionnaire portant, d'une part, sur le SEP à gérer la classe et, d'autre part, sur les pratiques d'accompagnement des PEA, a été soumis avant, puis après le stage à 707 enseignants stagiaires québécois inscrits à leur troisième ou quatrième année dans un des quatre programmes de baccalauréat de formation à l'enseignement (BEÉPS, BEPP, BES et BEALS). Les participants provenaient de six établissements universitaires différents du Québec (UQAM, UQTR, UdeM, UQAT, ULaval et UdeS). Les données collectées ont été codées, compilées et traitées à l'aide des logiciels SPSS (version 26.0) et XLSTATS (Addinsoft, 2009). À partir de ces données, des statistiques descriptives et inférentielles ont été réalisées.

Les résultats obtenus indiquent que près de la moitié des stagiaires de troisième et de quatrième années rapportent un SEP à gérer la classe de niveau modéré. Les stagiaires se sentent plus efficaces à *gérer les ressources en classe* (dimension 1). Ensuite, ils se sentent plutôt efficaces à *établir des attentes claires* (dimension 2) et à *développer des relations sociales positives*

(dimension 4). Enfin, la dimension 3, qui consiste à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*, et la dimension 5, qui consiste à *gérer les comportements difficiles des élèves*, sont celles par rapport auxquelles les stagiaires se sentent le moins efficaces.

Les caractéristiques personnelles des stagiaires semblent avoir une influence modérée sur leur SEP à gérer la classe. Les stagiaires de genre masculin se sentent plus efficaces que leurs homologues féminines par rapport à la dimension 3 avant le stage ainsi que la dimension 5 avant et après le stage. Avant le stage, les stagiaires âgés de 25 ans et plus rapportent se sentir plus efficace à gérer la classe que leurs collègues. Par ailleurs, les stagiaires qui cumulent des expériences antérieures en intervention éducative qui dépassent trois années se sentent davantage efficaces que les autres au regard des dimensions 2, 4 et 5 de la gestion de classe.

Pour ce qui est de l'influence des caractéristiques de l'expérience de stage et de la formation sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, le niveau d'expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage), le niveau de stage, le domaine de formation, le nombre de groupes enseignés, le degré de difficulté du groupe-classe et le degré de difficulté à gérer celui-ci, le degré de compétence de la PEA en gestion de classe et le nombre d'activités pédagogiques (AP) suivies en lien avec la gestion de classe ont tous des influences significatives.

Cette étude confirme également une évolution significative et positive du SEP des stagiaires à gérer leur classe à la suite d'un stage de longue durée.

Les stagiaires interrogés dans le cadre de cette recherche concernant les pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur PEA ont tendance à privilégier d'abord et avant

tout un accompagnement qui les aide à se situer quant à leur niveau de développement professionnel (type 1). Ensuite, les pratiques d'accompagnement qui les aident à structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement (type 2) sont modérément appréciées. Enfin, les pratiques d'accompagnement leur permettant de donner du sens à leur expérience de stage (type 3) semblent, a priori, les moins favorables selon les stagiaires, comparativement aux deux premières. Après le stage, l'appréciation des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA, montre qu'ils ont reçu les pratiques d'accompagnement qu'ils souhaitaient recevoir en amont du stage. De plus, les analyses statistiques indiquent une association positive entre un niveau de SEP élevé à gérer la classe et un accompagnement de la part de la PEA qui combine les trois types de pratiques ou deux types de pratiques d'accompagnement (1 et 2; 2 et 3 ou 1 et 3) présentés précédemment. Ce constat est cohérent avec celui de l'étude de Vanderclayen et al. (2014) qui avancent qu'une PEA devrait à la fois diriger et soutenir le stagiaire afin d'éviter la tendance à vouloir faire ressortir un seul style « idéal » d'accompagnement. La combinaison de différents types de pratiques d'accompagnement pour influencer positivement le SEP des stagiaires à gérer leur classe, est également appuyé par Van Nieuwenhoven et Labeu (2010) et Vivegnis (2018) qui insistent sur l'importance d'une posture d'accompagnement en constant ajustement (évolution) pour s'adapter aux besoins du stagiaire et à son cheminement.

Les résultats qui découlent de cette recherche pourront alimenter les modules de formations continues à l'accompagnement des PEA et, par extension, des PSU. Par ailleurs, cette recherche illustre la complexité du processus d'accompagnement. Elle invite les chercheurs à adopter différentes techniques de collecte de données (questionnaire, entrevue, observation, etc.) provenant de différentes sources (stagiaire, PEA, PSU, chercheur, etc.) afin de contribuer à une

compréhension approfondie du processus d'accompagnement et de ses effets sur le développement du SEP des stagiaires à gérer la classe.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. CADRE CONTEXTUEL .....</b>	<b>4</b>
1. ORIENTATIONS DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC .....	4
2. LA FORMATION PRATIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS : INTERACTION ENTRE PERSONNES STAGIAIRES, PERSONNES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES ET MILIEU DE STAGE.....	8
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. PROLÉMATIQUE.....</b>	<b>11</b>
1. LE NIVEAU DE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	13
2. LES FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	17
2.1 L'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires sur leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe.....	18
2.2 L'influence de la qualité de la formation initiale à la gestion de classe sur le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe .....	20
3. L'INFLUENCE DE L'EXPÉRIENCE DE STAGE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE.....	23
4. L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	27
4.1 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées.....	28
4.2 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées susceptibles d'influencer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires.....	30
4.2.1 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées mobilisant les trois premières sources du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires .....	31
4.2.2 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées favorisant l'instauration d'un état physiologique et émotionnel favorable....	32
4.2.3 Développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires : autres facteurs d'influence .....	34
5. QUESTIONS DE RECHERCHE .....	38
<b>TROISIÈME CHAPITRE. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL .....</b>	<b>39</b>

1.	GESTION DE CLASSE .....	39
1.1	Définition de la gestion de classe.....	39
1.1.1	Le modèle de réponse à l'intervention pour prévenir les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement.....	41
1.1.2	Les composantes à la base d'une gestion de classe efficace .....	44
2.	SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE .....	48
2.1	Origine du concept de sentiment d'efficacité personnelle .....	48
2.1.1	La théorie sociocognitive de Bandura.....	48
2.2	Définition du sentiment d'efficacité personnelle .....	53
2.3	Les quatre sources d'influence du sentiment d'efficacité personnelle .....	54
3.	PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT.....	59
3.1	Définitions de l'accompagnement .....	60
3.2	L'accompagnement dans le contexte du stage.....	62
3.3	Les styles d'accompagnement .....	64
3.3.1	Le style directif .....	65
3.3.2	Le style non directif .....	65
3.3.3	Le style semi-directif.....	66
3.4	Définition des actions d'accompagnement .....	67
4.	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	71
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>73</b>
1.	CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON.....	73
1.1	Recrutement .....	74
1.2	Description de l'échantillon.....	76
2.	OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	79
2.1	Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe : échelles de mesure .....	79
2.1.1	L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC) .....	84
2.1.2	Échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe adoptée dans le cadre de cette recherche.....	86
2.2	Échelle de mesure des styles d'accompagnement de la personne enseignante associée .....	87
2.3	Description des questionnaires pré- et poststage .....	92

2.4	Vérification de la consistance interne des échelles de mesure.....	94
3.	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	98
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS.....</b>	<b>104</b>
1.	LE NIVEAU DU SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	105
1.1	Description du niveau de sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe .....	105
1.2	Description du niveau de sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considérant leur niveau de stage .....	108
1.3	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe .....	114
1.3.1	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage .....	117
1.4	Synthèse des résultats.....	121
2.	LES FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE. ....	122
2.1	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du genre.....	123
2.2	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de l’âge .....	124
2.3	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d’intervention en éducation.....	126
2.4	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d’intervention en éducation.....	128
2.5	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau d’expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage).....	132
2.6	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau de stage .....	138
2.7	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle à gérer la classe des stagiaires en considération de leur domaine de formation.....	139
2.8	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d’écoles/pavillons .....	144

2.9	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre de groupes à enseigner et enseignés.....	145
2.10	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération des différences de niveaux scolaires entre les groupes enseignés .....	147
2.11	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération des classes multiniveaux enseignées .....	148
2.12	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe des stagiaires en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage .....	149
2.13	Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage .....	150
2.14	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu du (des) groupe(s)-classe(s) ..	152
2.15	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de turbulence perçu du (des) groupe(s)-classe(s)	155
2.16	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu à gérer le(s) groupe(s)-classe(s).....	156
2.17	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de compétence perçu de leur personne enseignante associée en gestion de classe.....	159
2.18	Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'activités pédagogiques suivies en lien avec la gestion de classe.....	162
2.19	Synthèse des résultats.....	165
3.	ÉVOLUTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	169
4.	PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE .....	170
5.	ASSOCIATIONS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE ET LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE LEUR PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE .....	174
5.1	Analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur personne enseignante associée .....	175

6.	CONCLUSION DU CHAPITRE .....	185
	<b>SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION.....</b>	<b>189</b>
1.	LE NIVEAU DE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	190
1.1	Le niveau de sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en fonction de leur niveau de stage.....	194
1.2	Le sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe.....	196
1.3	Comparaison entre le sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage...	198
2.	LES FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	200
2.1	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires en considération du genre .....	200
2.2	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de l’âge .....	203
2.3	Comparaison de sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d’intervention en éducation et de leur durée .....	205
2.4	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du niveau d’expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage).....	206
2.5	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation, avant et après le stage .....	208
2.6	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle à gérer la classe en considération de la présence d’élèves ayant des troubles du comportement et/ou d’apprentissage (diagnostiqués).....	211
2.7	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu du groupe-classe et du degré de difficulté à gérer celui-ci .....	213
2.8	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de compétence perçu de la personne enseignante associée en gestion de classe.....	214
2.9	Comparaison du sentiment d’efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d’activités pédagogiques suivies en lien avec la gestion de classe.....	217

3.	ÉVOLUTION DU SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE .....	218
4.	PRATIQUES D’ACCOMPAGNEMENT DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE .....	222
5.	ASSOCIATIONS ENTRE LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE ET LES PRATIQUES D’ACCOMPAGNEMENT DE LEUR PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE .....	227
	<b>SEPTIÈME CHAPITRE. CONCLUSION.....</b>	<b>232</b>
1.	PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	233
1.1	Résultats nouveaux découverts par l’étude : pistes d’intervention .....	234
1.2	Résultats attendus : pistes d’intervention.....	240
2.	LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES MÉTHODOLOGIQUES.....	243
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>249</b>
	<b>ANNEXE A. REGROUPEMENT DES DOUZE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>298</b>
	<b>ANNEXE B. LES PRATIQUES D’ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES.....</b>	<b>299</b>
	<b>ANNEXE C. LETTRE D’INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>300</b>
	<b>ANNEXE D. QUESTIONNAIRE PRÉSTAGE .....</b>	<b>302</b>
	<b>ANNEXE E. QUESTIONNAIRE POSTSTAGE.....</b>	<b>311</b>
	<b>ANNEXE F. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>322</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Structure du modèle de Brûlé (1983) adapté par Vandercléyen (2010) : les trois profils d'accompagnement selon un continuum de directivité.....	68
Tableau 2. Effectif des répondants en fonction du moment de passation du questionnaire .....	77
Tableau 3. Effectif des répondants en fonction de l'établissement d'appartenance .....	78
Tableau 4. Effectif des répondants en fonction de leur programme de formation .....	79
Tableau 5. La structure du questionnaire de Vandercléyen et al. (2018) inspiré du modèle de Brûlé (1983) .....	90
Tableau 6. Résultats des indices de consistance interne de l'échelle de Vandercléyen et al. (2018) .....	96
Tableau 7. Résultats des indices de consistance interne de l'échelle de Gaudreau et al. (2015) .....	97
Tableau 8. Niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe (échantillon total) - Avant et après le stage.....	106
Tableau 9. Niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe (échantillon apparié) - Avant et après le stage .....	107
Tableau 10. Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon total à gérer la classe en considération du niveau de stage – Avant le stage.....	109
Tableau 11. Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon total à gérer la classe en considération du niveau de stage – Après le stage .....	110
Tableau 12. Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon apparié à gérer la classe en considération du niveau de stage - Avant le stage .....	112
Tableau 13. Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon apparié à gérer la classe en considération du niveau de stage - Après le stage.....	113
Tableau 14. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe – Avant et après le stage .....	115
Tableau 15. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe - Avant le stage .....	115
Tableau 16. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe – Après le stage.....	116
Tableau 17. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Avant le stage.....	117

Tableau 18. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Avant le stage.....	118
Tableau 19. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Après le stage.....	119
Tableau 20. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Après le stage.....	120
Tableau 21. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du genre – Avant et après le stage.....	123
Tableau 22. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de l'âge – Avant le stage.....	124
Tableau 23. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimension 5) en considération de l'âge – Avant le stage.....	125
Tableau 24. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de l'âge – Après le stage.....	126
Tableau 25. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Avant et après le stage.....	127
Tableau 26. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Avant le stage.....	128
Tableau 27. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 2, 4 et 5) en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Avant le stage.....	129
Tableau 28. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Après le stage.....	130
Tableau 29. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimension 3) en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Après le stage.....	131
Tableau 30. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau d'expertise dans les activités à enseigner – Avant le stage.....	133
Tableau 31. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 2, 3, 4 et 5) en considération de leur niveau d'expertise dans les activités à enseigner – Avant le stage.....	134
Tableau 32. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau d'expertise dans les activités enseignées - Après le stage.....	135



Tableau 33. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en considération de leur niveau d'expertise dans les activités enseignées - Après le stage.....	137
Tableau 34. Comparaison du SEP à gérer la classe en considération de leur niveau de stage – Avant et après le stage.....	139
Tableau 35. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation - Avant le stage .....	140
Tableau 36. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en considération de leur domaine de formation – Avant le stage... ..	141
Tableau 37. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation - Après le stage.....	142
Tableau 38. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 2, 4 et 5) en considération de leur domaine de formation - Après le stage .....	143
Tableau 39. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'écoles/pavillons - Avant et après le stage .....	145
Tableau 40. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre de groupes à enseigner – Avant et après le stage .....	146
Tableau 41. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération des différences de niveaux scolaires entre les groupes enseignés – Après le stage ..	147
Tableau 42. Comparaison du SEP des stagiaires en considération des classes multiniveaux enseignées - Après le stage.....	148
Tableau 43. Nombre d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués).....	149
Tableau 44. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage - Après le stage.....	150
Tableau 45. Nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués).....	151
Tableau 46. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage - Après le stage.....	151
Tableau 47. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu du (des) groupe(s)-classe(s) - Après le stage .....	152
Tableau 48. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en considération du degré de difficulté perçu du (des) groupe(s)-classe(s) – Après le stage .....	154
Tableau 49. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de turbulence perçu du (des) groupe(s)-classe(s) - Après le stage .....	156

Tableau 50. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu à gérer le(s) groupe(s)-classe(s) - Après le stage .....	157
Tableau 51. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en considération du degré de difficulté perçu à gérer le(s) groupe(s)-classe(s) – Après le stage.....	158
Tableau 52. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de compétence perçu de leur PEA en gestion de classe - Après le stage.....	159
Tableau 53. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 1, 2, 3 et 4) en considération du degré de compétence perçu de leur PEA en gestion de classe – Après le stage .....	161
Tableau 54. Fréquences absolues et relatives d’AP suivies en lien avec la gestion de classe....	163
Tableau 55. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d’AP suivies en lien avec la gestion de classe - Avant et après le stage.....	164
Tableau 56. Évolution du SEP des stagiaires à gérer la classe.....	169
Tableau 57. Comparaison de la perception des stagiaires des pratiques d’accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage .....	171
Tableau 58. Comparaison de la perception des stagiaires des pratiques d’accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage .....	172
Tableau 59. Associations entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les pratiques d’accompagnement souhaitées (avant le stage) et reçues (après le stage) .....	174
Tableau 60. Fréquences d’apparition des catégories des types dominants d’accompagnement de la PEA souhaités par les stagiaires - Avant le stage.....	177
Tableau 61. Fréquences d’apparition des catégories des types dominants d’accompagnement de la PEA reçus par les stagiaires - Après le stage.....	178
Tableau 62. Contribution et qualité de la représentation ( $\text{Cos}^2$ ) des variables les plus influentes ( $\geq 10,0\%$ ) pour les trois dimensions de l’analyse des correspondances multiples – Avant le stage .....	181
Tableau 63. Contribution et qualité de la représentation ( $\text{Cos}^2$ ) des variables les plus influentes ( $\geq 10,0\%$ ) pour les trois dimensions de l’analyse des correspondances multiples - Après le stage .....	184

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle RAI à trois niveaux pour prévenir les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement (inspirée de Bissonnette et al. (2017), Gaudreau (2017), MELS (2015)).....	42
Figure 2. La réciprocité causale triadique (Carré, 2004, p. 33) .....	50
Figure 3. Analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leur PEA - Avant le stage. ....	180
Figure 4. Analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leur PEA - Après le stage .....	183

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

AP	Activité pédagogique
BEALS	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde
BEÉPS	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
BEPP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
BES	Baccalauréat en enseignement secondaire
ÉSEPGC	Échelle du SEP des enseignants en gestion de classe
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEA	Personne enseignante associée
PSU	Personne superviseuse universitaire
RAI	Le modèle de réponse à l'intervention
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
UdeM	Université de Montréal
UdeS	Université de Sherbrooke
ULaval	Université Laval
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

*« La persévérance est la clé de la réussite »*

*À travers ce parcours doctoral, ce proverbe grec prend tout son sens.*

*Par ailleurs, le courage de persévérer et la résilience étaient indispensables.*



## REMERCIEMENTS

Partir à 21 ans de son pays natal, pour mener des études supérieures au Québec, était probablement une des meilleures aventures que j'ai entreprises. Outre l'apport de celle-ci à différentes sphères de ma vie (personnelle, professionnelle, etc.), j'ai aussi compris l'importance de la collaboration et l'apport de précieuses personnes dans des projets laborieux, telle une thèse de doctorat. J'espère, à travers cette section, trouver les justes mots pour remercier ces personnes.

Mon premier remerciement s'adresse à mes directeurs, le professeur Jean-François Desbiens et le professeur François Vanderleyen, qui ont su m'offrir un accompagnement exemplaire. Par votre approche humaine, votre exigence et votre bienveillance, vous avez su me guider d'une manière remarquable dans ce parcours. Votre souci de la rigueur, vos conseils et vos recommandations m'ont permis de découvrir la richesse du monde scientifique et de développer ma pensée critique. Je vous remercie de m'avoir soutenu intellectuellement, moralement et financièrement tout au long de ce projet. Chacun à votre façon, vous avez su m'inspirer professionnellement et personnellement tout en me laissant la liberté nécessaire pour forger ma pensée. Je vous suis et serai toujours reconnaissant de tout ce que vous m'avez apporté durant cette aventure.

Je tiens à remercier sincèrement les membres du jury, Pr Nancy Gaudreau, Pr Daniel Moreau et Pr Mathieu Petit d'avoir accepté de siéger sur le comité d'évaluation de thèse. Merci d'avoir pris le temps d'examiner avec rigueur et altruisme ma thèse. Vos judicieux commentaires

constructifs et votre partage de connaissances m'ont permis d'enrichir mon apprentissage et d'approfondir ma réflexion.

Cette aventure au doctorat a pu être aussi riche et stimulante grâce au milieu de travail favorable que les responsables du laboratoire de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique ont instauré. Merci à tous les membres du laboratoire de m'avoir transmis la culture de partage, d'entraide et d'excellence collective. Je tiens particulièrement à remercier mes collègues Seira Fortin-Suzuki, Jonathan Chevrier, Bassem Laouini, Léo Bessette, Dominic Longpré, Davis Larivière, David Bezeau et William Lemieux. Je remercie également les professeur.e.s Sylvain Turcotte, Sylvie Beaudoin, Carlo Spallanzani, Martin Roy et Félix Berrigan.

Je souhaite aussi remercier certaines personnes qui ont influencé positivement mon cheminement au doctorat et contribué à mon développement professionnel. Il s'agit de Catherine Gignac, Lyne Cliche, Johanne Bédard, François Larose, Robert Barrette, Alain Delisle, Sarah Grand'Maison, Ahmed Gachem et Mathieu Viens.

Un remerciement et une reconnaissance s'adressent à l'Université de Sherbrooke, à la Faculté des sciences de l'activité physique et au Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour l'appui financier offert tout au long de mon parcours au doctorat.

Cette recherche n'a pas pu être possible sans la précieuse collaboration des professeurs, des chargés de cours et des étudiants des six établissements universitaires qui ont accepté de participer



à ce projet (UQAM, UQTR, UdeM, ULaval, UQAT et UdeS). De plus, autant sur le plan financier que sur le plan organisationnel, la collecte de données a été facilitée par un projet de recherche financé par le FQRSC sous la direction du professeur F. Vandercleyen ainsi que des fonds de recherche complémentaires du professeur J-F. Desbiens. Je remercie tous ces collaborateurs pour leur généreuse contribution à la réalisation de ce projet.

Ce parcours de persévérance a été rendu possible grâce à l'appui et le soutien infaillible de ma famille et de mes amis. Merci à mes parents pour leur bienveillance et pour leur sacrifice afin de nous offrir les conditions favorables à la réussite scolaire. Merci à mon frère d'être toujours à mon écoute, de me soutenir et de m'offrir un amour inconditionnel. Merci également à mes meilleurs amis, Tao et Manu, de m'avoir offert des moments de plaisir très souvent nécessaires pour me changer les idées et recharger mes batteries, afin de trouver l'énergie nécessaire pour persévérer.

Pour terminer, mes plus sincères remerciements s'adressent à ma conjointe qui a été une excellente accompagnatrice durant cette aventure. Il s'agit d'une femme exceptionnelle avec un grand cœur, des valeurs admirables et une patience remarquable. Ton soutien infaillible et ton écoute attentive ont été nécessaires pour trouver la force de persévérer. Tes mots justes étaient porteurs de conseils et d'encouragements. Ils étaient souvent nécessaires pour voir la lumière au bout du tunnel et surmonter des épreuves de toutes sortes. Merci pour tout, mon amour.

Je dédie cette thèse à toi, ma fille, qui a été ma source d'inspiration et de motivation pour finaliser la rédaction de ce document. Papa t'aime fort et te remercie pour tous les beaux moments et les occasions d'apprentissage que tu lui offres.



## INTRODUCTION

La gestion de classe représente une préoccupation commune des stagiaires de tous les niveaux, de la première à la quatrième année de leur formation universitaire (Archambault et Chouinard, 2016). L'idée de devoir mobiliser leurs différents types de savoirs dans différentes situations pour faire face à des problèmes de gestion de classe et d'indiscipline pourrait engendrer chez eux du stress et de l'anxiété (Amamou et Desbiens, 2020). Pour réussir cet arrimage théorie-pratique entre l'université et le milieu pratique, l'accompagnateur joue un rôle clé pour soutenir le stagiaire à croire en son efficacité personnelle et l'aider à intégrer ses connaissances au cours de l'expérience de stage (Chaubet et al., 2018).

Cette recherche doctorale porte sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe des stagiaires inscrits en troisième ou en quatrième année de leur programme de formation en enseignement, au Québec. Elle étudie son évolution, à travers un stage de longue durée, en plus de décrire et d'expliquer l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires, des facteurs issus du contexte de stage et de la formation ainsi que des pratiques d'accompagnement des PEA sur celui-ci.

La thèse se décline en sept chapitres. Le premier chapitre définit le contexte dans lequel cette étude est menée. Il décrit les orientations de la formation à l'enseignement au Québec et le dispositif de formation pratique (stage) offert aux futurs enseignants québécois.

Dans le deuxième chapitre, une problématisation de l'objet de recherche est proposée en présentant les quatre champs de questionnement qui ont orienté cette recherche. Le premier porte

sur le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe. Le deuxième concerne les facteurs qui influencent le SEP des stagiaires à gérer la classe. Le troisième met en évidence l'influence de l'expérience de stage sur l'évolution du SEP des stagiaires à gérer la classe. Le quatrième et dernier champ de questionnement s'intéresse à l'influence des pratiques d'accompagnement de la PEA sur le SEP des stagiaires à gérer la classe.

Le cadre théorique constitue le troisième chapitre de cette thèse. Dans cette partie, les notions de gestion de classe, de SEP et d'accompagnement sont développées et leurs assises théoriques sont exposées. Premièrement, le modèle de réponse à l'intervention (RAI) est présenté et la notion de gestion de classe ainsi que ses cinq dimensions sont définies selon Gaudreau (2017). Deuxièmement, l'origine et les assises théoriques du concept du SEP sont présentées. De plus, les quatre sources du SEP sont exposées et décrites. Troisièmement, la notion d'accompagnement est défini de façon générale et dans le contexte de stage de façon plus spécifique, en référence au modèle de Brûlé (1983) à propos des styles d'accompagnement adapté par Vanderclayen (2010) au contexte de l'enseignement.

Dans le quatrième chapitre, le cadre méthodologique de la recherche est décrit. La façon dont l'échantillon de cette étude a été constitué est explicitée. Le choix des échelles de mesures pour les finalités de cette étude est justifié. Les outils de collecte des données sont décrits et leur validité est discutée. Les stratégies et techniques d'analyse des données adoptées sont exposées.

Le chapitre cinq présente les résultats structurés en cinq parties distinctes afin d'atteindre les objectifs de la recherche. La première partie propose les perceptions des stagiaires de leur niveau du SEP à gérer la classe avant et après le stage. La deuxième partie des résultats traite de

l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires ainsi que de la nature de la formation suivie et du milieu du stage sur le SEP à gérer la classe. Dans la troisième partie, l'écart du SEP des stagiaires à gérer la classe, avant et après le stage, est mesuré et analysé. La quatrième partie décrit et analyse l'écart de perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement souhaitées ou attendues de leur PEA avant le stage et reçues pendant le stage (perceptions rapportées après le stage). La dernière partie décrit et explique les associations statistiques entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA.

Les résultats obtenus sont discutés dans le sixième chapitre. Le même ordre de présentation est respecté. Ces résultats sont interprétés et une réflexion concernant les aspects les plus saillants est conduite. Ces interprétations sont comparées avec les conclusions d'autres études.

Le septième chapitre conclut la thèse. Les objectifs de la recherche sont rappelés et les constats les plus saillants mis en évidence. L'apport de cette recherche, tant au regard de la recherche que de la formation en milieu pratique, est exposé. Pour mieux soutenir le développement du SEP des stagiaires, notamment dans le domaine de la gestion de classe, des pistes d'exploration pour de futures recherches ainsi que des propositions d'action pour les programmes de formation sont formulées. Enfin, les limites méthodologiques et épistémologiques de cette recherche sont rapportées et concluent ce chapitre.

## **PREMIER CHAPITRE. CADRE CONTEXTUEL**

Ce premier chapitre décrit succinctement le contexte dans lequel cette recherche est menée. Il dresse un portrait des programmes de formation à la profession enseignante centrés sur le développement de compétences professionnelles. Il se termine par une description du cadre gouvernemental qui régit, au Québec, les principales caractéristiques communes aux dispositifs de stages offerts aux futurs enseignants.

### **1. ORIENTATIONS DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC**

Au Québec, afin de créer des programmes de formation à l'enseignement basés sur une professionnalisation accrue, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié, en 2001, un référentiel intitulé *Les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles*. Ce référentiel a été actualisé et une nouvelle version a été publiée en 2020 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Dans le cadre de cette recherche, la version du référentiel publiée en 2001 sera considérée puisque la présente recherche a été menée lorsque ce référentiel était toujours en vigueur.

En 1994, à la suite de la réforme de l'éducation, le MELS, augmente le nombre d'heures vouées aux stages et le nombre d'années de formation dans le but d'assurer une insertion progressive des enseignants dans les milieux scolaires (Gervais et Desrosiers, 2001). La formation initiale des enseignants passe donc de trois à quatre ans, puis le nombre d'heures de stage de 400 à 700. Ces heures sont réparties sur quatre années de formation, et ce, en alternance avec la formation théorique. Ainsi, les stages représentent, selon les programmes, de 13,0 à 22,5 %

crédits de la formation (Gervais et Desrosiers, 2005; Gouvernement du Québec, 2002). Ce changement majeur proposé par cette réforme était appuyé sur un argumentaire selon lequel les enseignants devaient être mieux préparés pour faire face à la complexité des situations de la pratique (Desjardins et Dezutter, 2009; Gouvernement du Québec, 2002). C'est en ce sens, d'ailleurs, que le stage en formation initiale à l'enseignement est une des plus importantes composantes de la réforme du MELS mise en œuvre en 1994. Il est également constaté que pour familiariser les futurs enseignants avec le fonctionnement des écoles et des classes de même que pour atténuer le choc de la confrontation avec la réalité du quotidien, les programmes de formation à l'enseignement du Québec ne peuvent plus faire l'économie d'expériences concrètes et prolongées de la pratique professionnelle (Desbiens et al., 2012).

La notion de compétence est au cœur du référentiel et des orientations pour la formation à l'enseignement proposée par le MELS en 2001 (Desbiens et al., 2012; Desjardins et Dezutter, 2009; Gouvernement du Québec, 2001). Ce référentiel présente douze compétences professionnelles attendues au terme de la formation universitaire (Gouvernement du Québec, 2001). Pour chacune des douze compétences professionnelles, le MELS a émis une description générale du sens de la compétence. Chacune des compétences est constituée de composantes présentées sous forme de gestes professionnels propres au travail enseignant (Gouvernement du Québec, 2001). À la fin de leur formation initiale, tous les étudiants, quelle que soit la discipline enseignée, doivent atteindre un niveau de maîtrise raisonnable des 12 compétences professionnelles. Les douze compétences professionnelles attendues des enseignants au Québec ont été regroupées en quatre dimensions (voir la figure en annexe A). Premièrement, les fondements de la profession font référence aux dimensions fondamentales de l'enseignement et

regroupent les connaissances disciplinaires, la communication, la transmission de la culture, etc. Deuxièmement, l'acte d'enseigner regroupe la planification, l'interaction, l'évaluation et la gestion de classe. Troisièmement, la catégorie du contexte social et scolaire fait référence au contexte scolaire et regroupe la différenciation dans l'enseignement pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou un handicap, la coopération avec l'équipe pédagogique ainsi qu'avec les partenaires de l'école et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Quatrièmement, l'identité professionnelle regroupe la formation continue et l'éthique de l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2001). Ces compétences sont interdépendantes au sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'un professionnel de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001).

L'approche par compétences régit les programmes de formation à l'enseignement au Québec. Cette approche correspond à « une logique d'organisation d'une formation qui s'appuie sur des compétences à développer plutôt que sur des contenus à transmettre » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 4). Par « contenus » sont entendus non seulement les connaissances disciplinaires, mais l'ensemble des ressources sollicitées lors de l'exercice de la compétence en question : les différents types de connaissances nécessaires, les habiletés, les perceptions, les attitudes et aussi toutes les ressources externes, comme la connaissance des réseaux documentaires et des banques de données. Dans une approche par compétences, chaque compétence a une fonction de sélection des contenus (Gouvernement du Québec, 2002). Selon Gauthier et Mellouki (2006), l'approche par compétences est sujette à de multiples interprétations et des résistances fortes sont toujours observées de la part de certains acteurs, notamment dans la formation initiale des enseignants. Le terme « compétence » fait également l'objet de nombreux débats sur sa



signification et sa pertinence. Selon Desbiens et al. (2012), plusieurs définitions parfois assez différentes les unes des autres coexistent, de sorte qu'il n'est pas toujours facile de s'y retrouver. Le terme « compétence professionnelle » est défini selon le MELS comme étant « un savoir-agir qui est fondé sur la mobilisation de ressources et qui s'exerce en situation professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2008, p. 4). Selon Tardif (2006), la compétence se définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Selon Desbiens et al. (2012), cette définition montre que la compétence fait appel à des ressources nombreuses et variées. Sa mobilisation et sa mise en scène demandent des arrangements différenciés. En ce sens, elle a un caractère intégrateur et combinatoire. En effet, en mettant l'accent sur le « savoir-agir » de l'enseignant, cette définition démontre que la compétence dépasse le simple « savoir-faire » (Lafortune, 2008). Selon l'approche par compétences, devenir compétent en enseignement implique de développer, de mobiliser ou de solliciter des ressources, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des « savoir-faire-faire », mais aussi des personnes et des artefacts susceptibles de soutenir les actions de l'enseignant (Desbiens et al., 2012). Ces savoirs doivent être développés dans un contexte réel d'enseignement, soit le stage (Gouvernement du Québec, 2001; Tardif, 2006).

Dans la prochaine partie, les principales caractéristiques communes aux dispositifs de stages d'enseignement au Québec seront présentées.

## 2. LA FORMATION PRATIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS : INTERACTION ENTRE PERSONNES STAGIAIRES, PERSONNES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES ET MILIEU DE STAGE

Le stage au Québec regroupe en général trois acteurs principaux : le stagiaire, la PEA et la personne superviseuse universitaire (PSU) (Gervais, 1997; Gervais et Desrosiers, 2001, 2005). Ces trois acteurs ont des tâches et des responsabilités différentes lors du stage (Monfette, 2012). Ces deux acteurs, la PEA et la PSU, sont investis de rôles différents, définis par l'institution. Dans cette partie, les concepts de *stage*, de *stagiaire* et de *PEA* seront traités pour dresser le cadre contextuel de la recherche.

Qu'est-ce qu'un « stage »? Il correspond à « la découverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier » (Tardif, 2006, p. 13). Selon le MELS, le stage en enseignement désigne « un ensemble d'activités pédagogiques supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire » (Gouvernement du Québec, 1994, p.9). À travers l'expérience de stage, l'étudiant aura l'occasion d'intégrer un milieu de travail afin d'expérimenter les principes qui fonderont la pratique professionnelle enseignante et de découvrir la complexité de l'acte d'enseigner (Gouvernement du Québec, 1994).

Dans le cadre de la formation initiale en enseignement au Québec, un stagiaire est une personne qui fait un stage en milieu de travail dans le cadre d'un programme d'études (Legendre, 2005). Pour le MELS (2008), un stagiaire est une personne en quête d'autonomie professionnelle. L'expérience de stage offre donc au stagiaire l'occasion de se développer

professionnellement en se remettant en question et de s'ajuster. Elle donne également l'occasion aux stagiaires d'intégrer et de valider les connaissances et les savoirs théoriques par l'expérimentation (Gouvernement du Québec, 2008). Dans sa quête d'autonomie, le stagiaire est amené graduellement à devenir proactif dans la planification des activités à dispenser et dans la recherche et le choix des stratégies à prioriser dans sa pratique. À cet effet, le stagiaire est appelé à être responsable, investi et engagé dans son développement professionnel au cours de son expérience de stage. Il est donc considéré comme un collaborateur au sein de l'établissement d'enseignement et dans le dispositif du stage (Gouvernement du Québec, 2008).

La PEA est celle qui va accompagner le stagiaire sur le terrain dans le développement de ses compétences professionnelles et dans sa quête d'autonomie professionnelle. Elle l'accueille dans sa classe pour réaliser son stage, l'accompagne dans cette expérience, le guide au besoin, l'amène à se définir un style et l'amène à réfléchir sur sa pratique (Gouvernement du Québec, 2008). Dans le cadre de la formation à l'enseignement, qualifiée de professionnalisante, où l'alternance entre l'université et le milieu pratique est de mise, l'apport de la PEA s'avère indispensable (Chaubet et al., 2018). Celle-ci amène le stagiaire à découvrir les différentes facettes de la profession enseignante. Elle l'aide également à établir le lien entre les connaissances théoriques acquises à l'université et le milieu pratique, puis à les appliquer. La PEA a donc un rôle de personne de soutien au développement des compétences professionnelles de son stagiaire (Gouvernement du Québec, 2008; Portelance et Lebel, 2004). À cet effet, « une relation d'accompagnement empreinte d'égalité » est souhaitée afin de donner la liberté au stagiaire de structurer sa propre identité professionnelle et de l'amener à être responsable de son propre développement (Gouvernement du Québec, 2008, p. 12).

Au Québec, le stage constitue donc une activité indispensable dans le processus de formation des enseignants. Cette période relativement courte est reconnue par les chercheurs comme extrêmement formatrice pour les stagiaires (Correa Molina et Gervais, 2008; Desbiens et al., 2012; Monfette et al., 2015). Elle structure leur identité professionnelle (Correa Molina et Gervais, 2008) et influence leurs croyances quant à leurs capacités de réaliser avec succès les tâches enseignantes (Amamou et al., 2017; Dassa et Nichols, 2019). Durant la période de stage, « les identités d'étudiant et d'enseignant [...] transitent; des enseignants d'expérience et des enseignants en devenir se [...] côtoient; la théorie et la pratique [...] alternent et [...] les compétences se [...] développent » (Collin, 2009, p. 57). Ainsi, à travers cette expérience, une influence mutuelle s'opère entre le stagiaire et la PEA et une relation d'aide devrait être instaurée. Par ailleurs, bien qu'une relation d'aide et de collaboration soit souhaitée de la part de la PEA pour contribuer au développement professionnel de son stagiaire (Gouvernement du Québec, 2008), des styles d'accompagnement plutôt directifs, axés sur la transmission des savoirs sont par moments adoptés (Vanderclayen et al., 2013).

Si le stage représente la pierre angulaire des programmes de formation à l'enseignement (Desbiens et al., 2012; Monfette et al., 2015), il constitue aussi une occasion essentielle pour permettre aux stagiaires de développer leur SEP. À ce titre, la PEA est reconnue comme un acteur clé par sa contribution significative au développement personnel et professionnel du stagiaire (Correa Molina et Gervais, 2008; Monfette et Grenier, 2014). Dans le cadre de cette recherche, non seulement l'évolution du SEP des stagiaires par rapport à leur compétence professionnelle en gestion de classe, à travers un stage long, sera mise en évidence, mais l'influence de la PEA, à travers ses pratiques d'accompagnement, sur ce SEP sera également étudiée.

## DEUXIÈME CHAPITRE. PROLÉMATIQUE

À la lumière de ce cadre contextuel, force est de constater l'étendue de la formation professionnalisante à l'enseignement misant sur l'alternance et sur l'importance du volet pratique pour développer les compétences professionnelles des stagiaires. Des compétences nécessaires afin de répondre aux attentes envers les enseignants qui sont plus élevées que jamais (Desbiens et al., 2012). En effet, les responsabilités des enseignants se sont considérablement élargies, accentuées et s'appliquent à différents niveaux de tâches (OCDE, 2005). Quotidiennement, dans leur pratique, les enseignants doivent tenir compte simultanément des processus d'apprentissage, développemental et d'intégration des élèves, tout en considérant l'ensemble des caractéristiques de la classe afin de créer un climat favorable à l'instruction et à la socialisation des élèves (Desbiens et al., 2012). Ils devraient également s'engager au sein de la communauté scolaire et collaborer avec la collectivité immédiate et élargie de la société (Desbiens et al., 2012). Le défi est immense! De plus, le travail des enseignants se poursuit en dehors des heures de classe. Les enseignants doivent planifier leurs cours, évaluer les productions des élèves, rédiger des rapports, préparer les bulletins, etc. Cet éventail de fonctions et de tâches rend la profession enseignante très exigeante et chronophage (Karssenti et al., 2013). Il est légitime que certains enseignants ressentent du stress, de l'anxiété, un sentiment d'incompétence et d'insatisfaction par rapport à leur travail (Amamou, 2014).

Pour remédier à ces états émotionnels vécus par les enseignants en raison des exigences importantes liées à leurs fonctions professionnelles, Klassen et Chiu (2010) indiquent qu'un fort SEP aurait un effet intéressant. Il sera même nécessaire pour faire face à cette adversité (Klassen

et Chiu, 2010). Bandura (2019) précise que les croyances de la personne en son efficacité personnelle déterminent en grande partie son action. Conséquemment, Gaudreau (2011a) précise que les croyances personnelles des enseignants en leurs capacités influencent leurs choix, leurs décisions et leurs actions. À cet effet, la croyance des enseignants en leurs compétences professionnelles et en leurs capacités à résoudre les problèmes liés à leur travail, leur permet de cultiver un fort SEP (Bandura, 2019; Gibson et Dembo, 1984; Mukamutara, 2012). Une satisfaction au travail ainsi qu'un niveau de stress faible pourraient également être éprouvés par ces enseignants (Klassen et Chiu, 2010). De plus, des recherches rapportent qu'un enseignant qui se sent efficace a une influence positive et significative sur la motivation de même que sur la réussite scolaire de ses élèves (Bandura, 2019; Gaudreau et al., 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Plus le SEP des enseignants est élevé, plus ceux-ci tendent à s'engager et à persévérer durant les situations pédagogiques puisqu'ils sont ouverts aux nouvelles idées et plus disposés à expérimenter de nouvelles pratiques d'intervention en classe (Cousins et Walker, 2000; Gaudreau et Nadeau, 2015; Gaudreau et al., 2012; Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy, 2001). Dans le même ordre d'idées, des recherches ont prouvé que les enseignants ayant un fort SEP ont tendance à adopter de meilleures méthodes d'enseignement et à développer de meilleures stratégies de résolution de problèmes (Gaudreau, 2011b; Martin et al., 2008; Ménard et al., 2012; Monfette et Grenier, 2016). Selon les mêmes sources, ces enseignants se sentent plus en contrôle des situations difficiles qu'ils rencontrent et gèrent mieux leurs émotions relativement à celles-ci. Ils ont également une attitude plus positive par rapport à l'échec et l'interprètent de façon constructive, comme faisant partie de leur développement professionnel (Hattie, 2009; OECD, 2013). En ce sens, ils persévèrent pour obtenir du succès dans l'exercice de leur profession malgré les difficultés (Amamou et al., 2017).

Le fait d'être efficace dans une tâche dépendrait non seulement des habiletés de l'enseignant et des connaissances que celui-ci a acquises lors de sa formation ou à travers son parcours professionnel, mais aussi du SEP qu'il peut mobiliser quand il s'agit d'intervenir dans des situations difficiles (Bandura, 2019), notamment dans des situations problématiques en lien avec la gestion de classe (Gaudreau et al., 2015).

La suite de cette problématique s'articulera autour de quatre champs de questionnement orientés vers les questions de recherche présentées à la fin de ce chapitre. Le premier champ de questionnement porte sur la perception des stagiaires quant à leur niveau de SEP à gérer la classe. Le deuxième traite des facteurs influençant le SEP des stagiaires à gérer leur classe. L'influence de l'expérience de stage sur le SEP des stagiaires à gérer la classe est abordée au troisième champ de questionnement. L'influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le SEP des stagiaires à gérer la classe constitue le dernier champ questionnement.

## 1. LE NIVEAU DE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

La gestion de classe est une compétence complexe qui fait partie du quotidien des enseignants. Elle joue un rôle déterminant dans l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire (Desbiens et al., 2011a; Friedman, 2006; Léveillé et Dufour, 1999; Sivri et Balci, 2015; Prior, 2014). En effet, plusieurs recherches ont établi une relation significative entre la gestion de classe, l'efficacité de l'enseignement ainsi que les comportements, la motivation et la réussite des élèves (Cornelius-White, 2007; Gaudreau et al., 2012). D'autres recherches ont également démontré que la gestion de classe est un facteur déterminant de

l'insatisfaction au travail et de la santé mentale des enseignants menant à l'épuisement et au décrochage professionnel (Desbiens et al., 2011a; Fernet et al., 2012; Karsenti et al., 2013; OCDE, 2014). À cet égard, la gestion de classe est pointée depuis longtemps par les chercheurs comme l'un des défis majeurs des enseignants et une source permanente de préoccupations sinon de stress (Black, 2015; Desbiens et al., 2011a; Prior, 2014). D'ailleurs, de nombreux enseignants rapportent se sentir démunis vis-à-vis des problèmes liés à la gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2016; Begeny et Martens, 2006) et précisent être insuffisamment préparés à faire face à ces problèmes à la suite de leur formation initiale (Bonvin et Gaudreau, 2015; Casale-Giannola, 2012; Dufour, 2009). Face à ce constat, des chercheurs ont soulevé l'importance de revoir la qualité de la formation des enseignants à la gestion de classe pour donner confiance aux enseignants par rapport à celle-ci (Cook et Odom, 2013; McKenna et al., 2015; Sciuchetti et al., 2016; Sciuchetti et Yssel, 2019) et, ainsi, contrer le décrochage professionnel (Black, 2015; Gable et al., 2012; Karsenti et al., 2013). En ce sens, pendant la formation initiale, les futurs enseignants peuvent développer de la confiance en leurs capacités de gérer la classe, ce qui pourrait plus tard avoir une influence sur leurs pratiques lorsqu'ils entrent en service (Sivri et Balci, 2015). En effet, il est souligné que les enseignants développent à travers leur formation initiale, et plus particulièrement lors des expériences de stage, des croyances par rapport à leurs compétences liées à la tâche enseignante avant même de commencer leur carrière (Dassa et Nichols, 2019; Mansfield et Volet, 2014). Ces croyances quant à leur compétence à gérer la classe pourraient se refléter sur leurs performances réelles après leur entrée en fonction. Comme démontré par Bandura (2007), les personnes qui ont des doutes sur leurs capacités dans un domaine d'activité particulier sont amenées à considérer ces activités comme des menaces, donc elles choisissent parfois de les



éviter. Les futurs enseignants qui doutent de leur capacité à gérer leur classe peuvent être confrontés quotidiennement à leur incapacité dans ce domaine dès leur entrée en fonction. Ce principe, rattaché au construit du SEP, amplifie l'importance de l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à la gestion de classe au cours des programmes de formation et des stages à l'enseignement (Desbiens et al., 2011a; Henson, 2001; Sivri et Balci, 2015). En effet, comme mentionné précédemment, les enseignants ayant un faible SEP en gestion de classe sont les plus susceptibles de souffrir d'épuisement, ce qui peut potentiellement les mener au décrochage, voire à l'abandon de la profession (Desbiens et al., 2011a; OCDE, 2014). Il semble donc particulièrement important d'étudier le SEP des stagiaires en gestion de classe afin de renforcer ultimement leur préparation à la profession enseignante, et en particulier à la gestion de classe.

À la lumière de ce qui précède, la gestion de classe représente une dimension essentielle du métier d'enseignant. Toutefois, elle est un sujet souvent occulté par la recherche scientifique et les praticiens au profit de la gestion de l'indiscipline des élèves (Desbiens, 2006; Gaudreau, 2017). Pourtant, la gestion de classe dépasse et englobe la gestion de l'indiscipline et des comportements perturbateurs (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau 2017). Elle inclut des considérations touchant directement la prévention des problèmes de discipline (Gaudreau, 2017). Or, les stagiaires tendent à se concentrer sur des façons relativement simplistes de gérer l'indiscipline qui se soldent par des pratiques d'intervention réactives, mais peu éducatives, au regard des comportements souhaités. Cette conception se traduit concrètement par l'adoption de la part des stagiaires, tantôt d'une approche autoritaire qui cherche à contrôler et à dicter les comportements des élèves en se basant sur des systèmes de sanctions, tantôt d'une approche permissive qui cherche à éviter de

faire face aux comportements perturbateurs en faignant de les ignorer (Desbiens et al., 2011b). L'aspect préventif de la gestion de classe est donc souvent négligé par les stagiaires et la réflexion sur leur pratique d'intervention dans le développement des compétences des élèves est omise. Pourtant, il a été démontré qu'une gestion de classe efficace passe par la mise en place de stratégies préventives pour mieux répondre aux trois besoins psychologiques fondamentaux de l'élève, soit l'appartenance, l'autonomie et l'accomplissement, pour le motiver et pour qu'il s'engage dans les activités d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau, 2017; Sarazin et al., 2006; Viau, 2009). Selon Gaudreau (2017), cela suppose la réflexion et la mobilisation des quatre premières composantes de la gestion de classe, à savoir 1) la gestion des ressources; 2) l'établissement d'attentes claires; 3) le développement de relations sociales positives et 4) la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement. De plus, une vision claire de chacune de ces quatre premières composantes est nécessaire pour bien doser les interventions dans chacune d'elles afin de réfléchir et d'agir sur des situations d'indiscipline qui menacent l'équilibre écologique de la classe (Lerichie et al., 2016) plutôt que d'être en réaction à celles-ci à partir de la cinquième composante portant sur la gestion des comportements d'indiscipline.

Bien que le SEP des enseignants en exercice soit un concept populaire et fréquemment étudié dans la recherche en éducation, le SEP des enseignants novices et, plus particulièrement, celui des stagiaires par rapport à leur compétence à gérer la classe, demeure moins exploré. En outre, compte tenu des arguments présentés précédemment, les recherches en éducation devraient se concentrer davantage sur le SEP des futurs enseignants en termes de gestion de classe, en particulier au Québec où les études dans ce domaine sont limitées. Cette recommandation va dans

le même sens que celle de Bandura (2006) qui invite les chercheurs à étudier le SEP par rapport à des actions et à des situations spécifiques et contextualisées, d'où l'importance de considérer le SEP des enseignants, en particulier au regard d'une compétence professionnelle spécifique (p. ex. : la gestion de classe, la planification, le pilotage, l'évaluation, etc.). Le SEP à gérer la classe constitue ainsi un domaine d'études distinct en soi (Gaudreau et al., 2015).

En fonction des arguments avancés jusqu'à maintenant pour établir la pertinence professionnelle et scientifique de l'objet de cette recherche, le premier champ de questionnement porte sur la perception des stagiaires relativement à leur niveau de SEP à gérer la classe et, plus particulièrement, au regard des cinq composantes de celui-ci. Le prochain champ de questionnement porte sur les facteurs qui influencent le SEP chez les stagiaires.

## 2. LES FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

À la lumière de cette première préoccupation et afin de rapporter un niveau de SEP le plus authentique possible de la part des futurs enseignants quant à leur compétence à gérer la classe, il est important d'identifier les facteurs qui sous-tendent la variation de celui-ci. Bandura (2006), lui-même, précise qu'une évaluation complète du SEP devrait considérer à la fois les facteurs personnels et contextuels de l'individu. De cette manière, les croyances des stagiaires quant à leur efficacité personnelle à gérer la classe pourraient être justifiées par des variables liées aux caractéristiques personnelles des stagiaires, aux caractéristiques des élèves et aux variables contextuelles liées à la formation universitaire et au milieu de stage. L'explication d'une relation entre le degré d'efficacité personnelle des stagiaires en gestion de classe et leurs caractéristiques

personnelles et contextuelles pourrait éclairer les voies vers une compréhension plus approfondie d'une compétence cruciale à l'enseignement pour les futurs enseignants. D'ailleurs, à la lumière d'une recension des écrits, aucune recherche québécoise ne s'est attardée à ces facteurs pour étudier le SEP à gérer la classe chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement.

C'est la raison pour laquelle le deuxième champ de questionnement, qui s'arrime au premier, aborde l'influence de plusieurs facteurs liés aux caractéristiques personnelles des stagiaires et à la qualité de la formation initiale à la gestion de classe sur le SEP des stagiaires à gérer leur classe.

## **2.1 L'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires sur leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe**

Dans la documentation scientifique, différentes variables liées aux caractéristiques personnelles des enseignants et des stagiaires en enseignement ont été étudiées en lien avec leur SEP à gérer la classe. Que ce soit pour l'influence de l'âge, de l'expérience antérieure en matière d'intervention ou du genre, des résultats contrastés sur la nature de la relation avec le SEP à gérer la classe sont constatés autant pour les enseignants que pour les stagiaires. Bien que certains chercheurs démontrent que les expériences des enseignants en matière d'intervention soient corrélées positivement avec l'âge (Bandura, 2019) et que celles-ci influencent positivement la croyance d'efficacité personnelle en gestion de classe ((Gaudreau et al., 2017) et (İlgar, 2011; Korkut, 2009; Özgün, 2008; Yeşilyurt et Çankaya, 2008, cités dans Bay, 2020)), d'autres recherches montrent des relations et des influences non significatives entre ces variables

((Amamou et al., 2017; Vanderclayen et al., 2021) et (Adiguzel, 2016; Akkaya, 2011; Keleş, 2013; Nur, 2012; Yılmaz et Aydın, 2015; Zembat et al., 2017, cités dans Bay, 2020)).

En ce qui a trait à l'influence du genre sur le SEP, un vaste éventail de résultats de recherche contradictoires est rapporté. Alors que certains chercheurs ont constaté une différence significative du SEP entre les genres (Gaudreau et al., 2017, 2020; Gurbuzturk et Sad, 2009; Hamurcu, 2006; Klassen et Chiu, 2010; Tabak et al., 2003), d'autres chercheurs n'ont constaté aucune différence significative (Amamou et al. 2017; Chacon, 2005; Cubukcu, 2008; Karimvand, 2011; Mitchual et al., 2010; Vanderclayen et al. 2021). En ce qui concerne le niveau du SEP des enseignants à gérer la classe, les recherches qui ont rapporté une différence significative entre les genres confirment que celle-ci est en faveur du genre masculin (Klassen et Chiu, 2010; Sarfo et al., 2015; Shaukat et Iqbal, 2012). Les enseignants présenteraient un SEP à gérer les comportements difficiles des élèves plus fort que celui des enseignantes (Gaudreau, 2017). Par ailleurs, pour cette même dimension de gestion de classe, les stagiaires de genre féminin seraient plus efficaces que les stagiaires de genre masculin pour mettre fin rapidement aux comportements perturbateurs (Desbiens et al., 2011b).

Pour résumer, autant pour l'âge que pour l'expérience antérieure et le genre, les conclusions des recherches sur l'influence de ces facteurs personnels sur le SEP des stagiaires, plus particulièrement en gestion de classe, demeurent floues ou, du moins, mitigées. L'étude de ces variables semble pertinente pour clarifier davantage la tendance de leur influence sur le SEP des stagiaires à gérer la classe.

## **2.2 L'influence de la qualité de la formation initiale à la gestion de classe sur le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe**

Un autre facteur pouvant influencer le SEP des stagiaires est la nature des AP suivies par les stagiaires en formation initiale. Les études portant sur l'influence de ce facteur sur le développement du SEP sont mitigées. Plusieurs d'entre elles confirment que, lors de la formation initiale des enseignants, le SEP est plus malléable et se développe positivement (Gaudreau, 2011a; Knoblauch et al., 2008; Ménard et al., 2012; Sciuchetti et Yssel, 2019; Pfitzner-Eden, 2016; Yüksel, 2014). D'autres chercheurs n'ont observé que peu de changements (Amamou, 2017; Sciuchetti et Yssel, 2019; Vanderclayen et al., 2021) ou encore une baisse du SEP au cours de la formation universitaire des futurs enseignants (Lin et Gorell, 2001; Romi et Daniel, 1999, cités dans Woolfolk Hoy et Spero, 2005). Bien que ces divergences de résultats puissent entre autres s'expliquer par différents facteurs d'influence, en l'occurrence l'utilisation d'instruments de mesure différents, le moment de mesure du SEP (avant, au début, pendant, au milieu, à la conclusion ou après le parcours de formation et/ou de stage), la qualité de l'accompagnement et la nature des conditions d'apprentissage, etc.; ces constats mitigés dans la documentation scientifique confirment les conclusions de certaines recherches selon lesquelles le SEP change avec le temps. Il est tantôt à la baisse, tantôt à la hausse en fonction des situations et des expériences vécues, mais reste rarement constant (Sciuchetti et Yssel, 2019; Pfitzner-Eden, 2016; Yüksel, 2014). À titre d'exemple, dans une récente étude longitudinale, Sciuchetti et Yssel (2019) ont étudié l'évolution du SEP à gérer la classe de stagiaires inscrits à un programme de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire, durant quatre semestres composés d'AP théoriques et d'expériences de stage. Les chercheurs ont remarqué des changements quant au SEP des stagiaires à gérer la classe en

fonction du moment de la mesure, de la nature de la session suivie (offre d'AP théoriques ou réalisation d'un stage pratique) et du niveau du SEP au départ. Selon Sciuchetti et Yssel (2019), de façon générale, le SEP à gérer la classe des stagiaires a augmenté à la fin de chaque semestre. Toutefois, chez les stagiaires qui ont rapporté un SEP élevé en gestion de classe en début de parcours, aucun changement n'a été noté à la fin du premier semestre et le SEP a même diminué à la fin de la première année. Ce résultat pourrait être expliqué par le fait que les stagiaires ont tendance à estimer à la hausse leur niveau de SEP au début de leur placement en milieu de stage (Dassa et Nichols, 2019; Main et Hammond, 2008). À cet effet, Sciuchetti et Yssel (2019) et plusieurs autres chercheurs (Bandura, 1977; Main et Hammond, 2008; Stewart et al., 2011) mettent en évidence l'impact des expériences de stage pratique sur l'ajustement des perceptions des stagiaires par rapport à leur niveau de SEP à réaliser des tâches enseignantes. Ces résultats signifient que les stagiaires acquièrent davantage d'expérience sur le terrain au cours de leur stage pour ajuster le développement de leur SEP (Sciuchetti et Yssel, 2019; Yüksel, 2014). Il est probable que ces expériences de terrain aient fourni de nouvelles expériences et de nouveaux défis qui ont bouleversé les croyances préexistantes des participants, remettant ainsi en question et permettant de réévaluer leurs capacités, leurs connaissances et leurs besoins de formation (Dassa et Nichols, 2019; Desbiens et al., 2019a; Sciuchetti et Yssel, 2019; Yüksel, 2014). À ce sujet, il convient de noter que Sciuchetti et Yssel (2019) insistent sur le besoin, constamment signalé par les participants à leur recherche, d'avoir une formation supplémentaire sur des pratiques et des stratégies spécifiques de gestion de classe, fondée sur des données probantes, pour faire face à des situations problématiques rencontrées au cours du stage. Ces études tendent à renforcer les préoccupations des chercheurs quant à la qualité de la formation à la gestion de classe offerte aux

enseignants (Black, 2015; Burns et Ysseldyke, 2009; Desbiens, 2006; Gable et al., 2012; Karsenti et al., 2013; Turcotte et Spallanzani, 2006), exposées au début de la problématique. Elles fournissent des appuis supplémentaires quant à l'existence d'un écart entre la formation initiale, le milieu de pratique et la recherche (Cook et Odom, 2013; McKenna et al., 2015; Sciuchetti et al., 2016). Au Québec, dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement, de deux à six crédits d'AP sont attribués au développement de la compétence à gérer la classe (Desbiens, 2006). La majeure partie de ces AP porte sur des contenus descriptifs visant surtout le développement de connaissances (Cook et Odom, 2013; McKenna et al., 2015; Sciuchetti et al., 2016). C'est ainsi que sont proposées des façons d'intervenir souvent réductrices et décontextualisées qui ne tiennent pas compte de la complexité des situations rencontrées par les enseignants. D'ailleurs, en plus de signaler le manque de contenus spécifiques centrés sur la gestion de classe pendant la formation initiale, certains enseignants rapportent qu'ils ont réussi à développer leur compétence en gestion de classe grâce à leur expérience professionnelle plutôt que lors de leur formation initiale (Bonvin et Gaudreau, 2015).

À la lumière de ces constats, la qualité de la formation à la gestion de classe est souvent critiquée par les enseignants en exercice, à posteriori de leur formation initiale (Bonvin et Gaudreau, 2015; Tardif et al., 2021). Quant aux recherches récentes dans le contexte québécois, elles ne font pas nécessairement la lumière sur les croyances des stagiaires finissants, prêts à intégrer la profession, au sujet de leur capacité à gérer efficacement leur classe. Dans le cadre de cette présente recherche, la contribution de la formation initiale au développement du SEP des stagiaires à gérer leur classe est étudiée, plus particulièrement en fonction des AP suivies en lien avec la gestion de classe.



À travers ce deuxième champ de questionnement, le fait de distinguer les stagiaires selon leurs caractéristiques personnelles et les AP suivies permettra de nuancer les résultats de l'étude concernant l'évolution du SEP des stagiaires à gérer la classe. L'influence de l'expérience de stage et des variables contextuelles sur le SEP des stagiaires à gérer la classe correspond au troisième champ de questionnement.

### 3. L'INFLUENCE DE L'EXPÉRIENCE DE STAGE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

L'expérience de stage en enseignement constitue une occasion pour le stagiaire de s'appropriier le rôle de l'enseignant, d'exercer ses fonctions et de reproduire ses tâches, de commencer à réfléchir comme lui, de faire face à des problèmes d'enseignement et d'apprentissage et de faire des choix d'intervention pour les résoudre (Desbiens et al., 2012). Compte tenu des apprentissages professionnels réalisés au cours du stage, ce dernier est souvent considéré, par les stagiaires eux-mêmes, comme l'activité la plus significative de la formation initiale à l'enseignement (Desbiens et al., 2012; Monfette et al., 2015). Le stage permet à l'étudiant d'apprendre à enseigner dans une situation qui est la plus proche de la situation professionnelle de référence (Clarke et al., 2014; Gurl, 2019). Cette affirmation est reprise par la très grande majorité des enseignants quand ils font une rétrospection sur leur développement professionnel au cours de leur formation initiale (Boudreau, 2001). De nombreuses recherches récentes ont également établi l'importance de l'expérience de stage (Clarke et al., 2014; Dejaegher et al., 2019; Houle et al., 2017) dans le développement et le perfectionnement des compétences professionnelles en enseignement chez les futurs enseignants.

Durant cette période, en plus d'apprendre sa future profession, le stagiaire tente d'établir des relations positives avec plusieurs acteurs du stage (Amamou et al., 2018). Afin de favoriser une collaboration de la part de la PEA, le stagiaire établit un lien avec cette personne qui l'accompagne quotidiennement, ainsi qu'avec la PSU. Parvenir à établir un lien significatif avec la PEA correspond d'ailleurs à une des principales préoccupations du stagiaire (Desbiens et al., 2018). De plus, durant la période de stage, le stagiaire a l'occasion de se confronter à des enjeux identitaires qui l'amènent à adapter les représentations qu'il a de lui-même (sa personnalité, ses valeurs, ses aspirations professionnelles, etc.) et de la profession enseignante (Amamou et al., 2018; Desbiens et al., 2012; Vanderleyen et al., 2012). À travers cette expérience, les stagiaires ont tendance à être mus par le désir de performer et de vivre des succès dans la pratique de leur future profession, ce qui peut provoquer chez eux un état de stress et d'anxiété (Flynn et Chow, 2018). Dans le cas où certaines embûches se présentent au cours de cette expérience, le stagiaire peut vivre des états dépressifs et diverses difficultés d'ajustement d'ordres personnel et affectif (Flynn et Chow, 2018). Dans ce contexte, les stagiaires en viennent à mettre en doute leurs capacités d'assumer avec succès la tâche enseignante (Amamou et al., 2018). Ils en viennent donc, parfois, à se préoccuper de l'écart entre leur perception d'efficacité personnelle liée à des pratiques enseignantes « normalisées » et leurs performances réelles. En ce sens, l'expérience du stage influence le SEP du stagiaire quant à sa capacité à réaliser des tâches enseignantes (Mukamurera et Gingras, 2005). Au fur et à mesure que les étudiants cheminent, en passant de leur statut de stagiaire à celui d'enseignant et en fonction des expériences d'intervention vécues, la perception de leur niveau de compétences en enseignement se modifie, parfois positivement, parfois négativement (Dassa et Nichols, 2019). Alors que plusieurs

recherches indiquent que les stagiaires se sentent peu efficaces pour assumer leur tâche d'enseignement (Beckers, 2007; Beckers et al., 2002; Dejean, 2010), d'autres chercheurs s'étonnent de trouver des scores élevés relatifs au niveau du SEP des stagiaires (Amamou et al., 2017; Dassa et Nichols, 2019). À ce sujet, Dassa et Nichols (2019) ont démontré que la perception qu'ont certains stagiaires de leur niveau de SEP est nettement plus élevée que leurs compétences effectives. Ce phénomène, connu sous le qualificatif d'« optimisme irréaliste » (Weinstein, 1989), est pointé comme étant nuisible au développement professionnel des futurs enseignants (Ingersol et al., 2014) et pourrait expliquer en partie le décrochage de 50 % des nouveaux enseignants au cours des cinq premières années de leur carrière (Ingersoll, 2001). En effet, lorsqu'un stagiaire surestime ses capacités réelles à réaliser une tâche précise, il peut s'embrouiller lorsqu'il rencontre des défis par rapport à celle-ci (Dassa et Nichols, 2019). Ce phénomène est particulièrement inquiétant lorsque les étudiants en formation initiale à l'enseignement rapportent un niveau élevé de leur SEP à gérer la classe (Amamou et al., 2017; Vanderclayen et al., 2021). En effet, cette surestimation peut empêcher les stagiaires de réfléchir sur leurs pratiques et de douter « sainement » de leurs capacités à réaliser des tâches enseignantes (Weinstein, 1989, cité dans Dassa et Nichols, 2019). En effet, le doute permet de réfléchir et de se questionner sur l'efficacité de certaines pratiques enseignantes, ce qui est un processus nécessaire au développement professionnel des futurs enseignants pour qu'ils apprennent à enseigner (Beaupré et al., 2020; Flynn et Chow, 2018; Wheatley, 2002). Ce sentiment de doute quant à l'efficacité personnelle permet donc de créer un déséquilibre ou un recadrage des visions idéalistes (Flynn et Chow, 2018). À ce sujet, le stage est une mine de situations qui exposent les futurs enseignants à des doutes « sains » quant à leur efficacité afin de les faire sortir de leur zone de

confort et de provoquer l'apprentissage (Desbiens et al., 2019a). Il leur permet également de prendre conscience que les savoirs et les compétences sont sujets à des ajustements et qu'ils sont en développement continu (Dassa et Nichols, 2019).

En somme, la formation initiale et surtout la période des stages sont critiques. Elles sont considérées comme cruciales pour l'établissement des croyances des futurs enseignants dans leurs capacités à réaliser avec succès des tâches enseignantes (Dassa et Nichols, 2019; Desbiens et al., 2019a). Rappelons qu'un des buts des programmes de formation à l'enseignement consisterait à cultiver un SEP chez les futurs enseignants qui leur permettrait de faire face aux situations problématiques qui peuvent être rencontrées en milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2020). Le SEP est donc une cible d'intervention à privilégier et un levier puissant pour aider les stagiaires à s'engager pleinement dans leur processus de formation ainsi qu'à se développer professionnellement en enseignement.

Le troisième champ de questionnement concerne donc l'influence du stage en enseignement (stages III et IV; stages de longue durée) sur le SEP des stagiaires à gérer la classe. Par ailleurs, au cours de l'expérience de stage en enseignement, plusieurs variables contextuelles pourraient influencer le SEP des stagiaires à gérer la classe et son développement. Afin de répondre aux recommandations de Bandura (2006), qui suggère de considérer les variables contextuelles pour étudier adéquatement le SEP à gérer la classe, plusieurs facteurs ont été pris en compte dans le cadre de cette recherche : le niveau de stage, le domaine de formation, le niveau d'expertise dans les activités enseignées, le nombre d'écoles/pavillons dans lesquels le stage est réalisé, le nombre de groupes-classes enseignés, le niveau scolaire enseigné, les classes multiniveaux

enseignées, la présence d'élèves ayant des troubles du comportement ou d'apprentissage (diagnostiqués) dans la classe, le degré de difficulté et de turbulence du groupe-classe et la difficulté à gérer celui-ci ainsi que le degré de compétence de la PEA en gestion de classe. Ces facteurs ne sont pas abordés dans le cadre de la problématique étant donné le peu de recherches qui portent spécifiquement sur leur influence en lien avec le SEP des stagiaires à gérer la classe. Cependant, au regard des résultats obtenus, certaines études seront tout de même mobilisées dans la discussion.

En plus de ces différents facteurs qui pourraient influencer le SEP des stagiaires à gérer leur classe, les personnes qui encadrent et accompagnent les stagiaires contribuent également indéniablement à leur développement (Ballinger et Bishop, 2011; Monfette et Grenier, 2014). La prochaine section présente le quatrième champ de questionnement, intimement lié au troisième, soit l'influence des pratiques d'accompagnement de la PEA sur le SEP des stagiaires à gérer la classe.

#### 4. L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

Bien qu'il soit reconnu que les PEA jouent un rôle déterminant dans la formation professionnelle des stagiaires (Boudreau, 2009; MÉQ et al., 2002; Portelance, 2010), de nombreux chercheurs soulèvent l'absence d'un consensus par rapport aux manières de jouer ce rôle de façon à ce qu'il puisse faciliter l'apprentissage des enseignants en devenir (Boudreau, 2000; Dejaegher et al., 2019; Gurl, 2019). Cette absence de consensus semble transparaître dans la

documentation scientifique et professionnelle. Il est remarqué que les chercheurs rapportent différentes pratiques qui découlent du rôle de la PEA pour accompagner les stagiaires dans leur formation pratique. Dans la prochaine section, les principales pratiques d'accompagnement adoptées par les PEA pour accompagner les stagiaires en enseignement sont identifiées.

#### **4.1 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées**

En se basant sur les travaux de plusieurs auteurs (Cogan, 1973; Coleman et al., 1995; Koehler, 1986; Metzler, 1990; Ocansey, 1988; Tannehill et Zakrajsek, 1990), Coleman et Mitchel (2000) ont répertorié des pratiques d'accompagnement de la PEA. Pour les finalités de la présente recherche, d'autres études (Boudreau et Baria, 1998; Boutin et Camaraille, 2001; Chaliès et Durand, 2000) ont été considérées pour compléter le répertoire de Coleman et Mitchel (2000). Au final, sept pratiques génériques d'accompagnement de la PEA ont été identifiées (voir tableau en annexe B).

Une première pratique consiste à prendre le temps d'accueillir le stagiaire et à l'initier à son nouveau milieu (Boudreau et Baria, 1998; Boutin et Camaraille, 2001). La PEA présente le stagiaire à l'ensemble de la communauté scolaire et aux élèves de sa classe. Une présentation adéquate permettrait de favoriser une préparation sur les plans psychologique et pédagogique des stagiaires (Boutin et Camaraille, 2001) en plus de les rendre plus à l'aise (Belton et al., 2010). La PEA informe également son stagiaire du matériel à sa disposition et lui donne accès aux différents outils tels que les documents officiels liés à l'organisation de la profession enseignante et aux programmes de formation des élèves (Monfette et Grenier, 2014; Rajuana et al., 2007).

Durant cette période de préparation, la PEA demande également au stagiaire de pouvoir l'observer lorsqu'il enseigne (Monfette et Grenier, 2014). Des discussions pourraient aussi avoir lieu afin d'aider le stagiaire à intégrer la classe et de le soutenir lors de la planification de son activité d'enseignement (Boutin et Camaraire, 2001; Rajuana et al., 2007).

Lorsque le stagiaire prend en charge son groupe d'élèves, la PEA l'observe afin de collecter des informations saillantes par rapport à sa prestation et de les analyser (Pelpel, 2002). Par la suite, la PEA donne des rétroactions au stagiaire (Graham, 2006) et lui remet une évaluation formative et/ou sommative de sa prestation d'enseignement (Couchara, 1997; Perrenoud, 2001). Ces rétroactions sont constructives afin de provoquer des réflexions chez les stagiaires lors des discussions (Belton et al., 2010; Portelance et Gervais, 2009). Autrement dit, durant ces dernières, les PEA tentent d'adopter des pratiques d'accompagnement réflexif pour aider le stagiaire à analyser et à réfléchir sur sa pratique (Chaubet et al., 2019; Correa Molina et Gervais, 2008). Ce travail de réflexion demande de l'apprentissage et de la préparation et requiert souvent l'intervention de la PEA, qui adopte alors des pratiques d'accompagnement réflexif pour encourager le stagiaire à se distancier de sa pratique et à y poser un regard critique (Chaubet et al., 2019; Gervais et al., 2008; Portelance, 2010; Portelance et Gervais, 2009). Pour soutenir ce processus d'analyse réflexive, la PEA devrait accorder de l'importance et du temps à l'observation en classe et à l'entretien postobservation (Chaubet et al., 2019; Portelance, 2010). L'importance de soutenir ce processus est appuyée par plusieurs chercheurs qui ont rapporté l'impact significatif des pratiques d'accompagnement réflexif des stagiaires sur le développement des compétences professionnelles en enseignement (Chaubet et al., 2019; Collin, 2013;

Gareau, 2018; Portelance, 2009). Toutefois, la littérature n'éclaire pas sur l'impact de ce type d'accompagnement sur le développement du SEP des stagiaires.

Dans la suite de cette partie, l'influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le SEP des stagiaires est examinée.

#### **4.2 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées susceptibles d'influencer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires**

Lors de l'expérience de stage, la qualité de l'accompagnement offert aux stagiaires peut influencer le SEP des futurs enseignants. D'ailleurs, des études ont permis de répertorier certaines pratiques d'accompagnement de la PEA qui ont un impact sur une ou plusieurs des quatre sources de son développement (les expériences antérieures de maîtrise personnelle, l'apprentissage vicariant, la persuasion d'autrui et l'état physiologique et émotionnel)<sup>1</sup> (Amamou et al., 2018; Bandura, 2007; Monfette et Grenier, 2014). Toutefois, il semble que peu d'études permettent de comprendre d'une façon précise comment les pratiques d'accompagnement de la PEA contribuent au développement du SEP des stagiaires (Rajuana et al., 2007).

Dans cette partie, l'état des résultats des études qui se sont intéressées à l'influence des pratiques d'accompagnement sur le SEP est mis en évidence.

---

<sup>1</sup> Les quatre sources du SEP sont présentées dans le troisième chapitre de la thèse (cadre théorique et conceptuel) à partir de la page 58.



#### *4.2.1 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées mobilisant les trois premières sources du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires*

À la lumière d'une recension des écrits, nous constatons qu'aucune recherche ne traite spécifiquement de l'influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le SEP des stagiaires. Néanmoins, l'étude de Monfette et Grenier (2014) semble contribuer à la compréhension du lien entre les pratiques d'accompagnement des PEA et le SEP des stagiaires. En se basant sur la typologie de Boudreau et Baria (1998), constituée des dimensions qui incombent la PEA, les chercheurs ont identifié des pratiques d'accompagnement qu'adoptent les PEA pour contribuer à l'augmentation ou au maintien du SEP des stagiaires par la mobilisation de certaines sources de développement du SEP (Bandura, 2019). Monfette et Grenier (2014) soulignent que certaines pratiques qui consistent à « offrir au stagiaire [des] occasions d'auto-développement personnel et professionnel », par exemple faire un choix pertinent des expériences que vivront les stagiaires, ou « offrir un [soutien] personnel au stagiaire durant son expérience de stage » sont directement liées aux expériences de maîtrise qui constituent les principales sources de développement du SEP selon Bandura (2007). D'autres pratiques d'accompagnement des PEA comme « demander aux stagiaires de les observer enseigner » (Monfette et Grenier, 2014; Knoblauch et Woolfolk-Hoy, 2008) semblent être associées à la deuxième source du développement du SEP, à savoir les expériences vicariantes. Des pratiques d'accompagnement du PEA comme créer « une relation de soutien et d'aide avec son stagiaire » et « maintenir des discussions, des échanges et donner souvent des rétroactions aux différents moments du stage » sont en lien avec la deuxième plus importante source d'influence du SEP chez les stagiaires en enseignement (Poulou, 2007), soit les persuasions verbales.

Des pratiques d'accompagnement des PEA ayant pour intention de favoriser un état physiologique et émotionnel favorable aux stagiaires n'ont pas été identifiées par Monfette et Grenier (2014). Toutefois, cette source pourrait être mobilisée par les trois autres sources, étant donné la complémentarité des quatre sources du développement du SEP (Bandura, 2007). Il pourrait donc être envisageable que plusieurs des pratiques d'accompagnement de la PEA puissent influencer l'état émotionnel des stagiaires. Ces pratiques sont abordées dans la prochaine sous-section.

#### *4.2.2 Pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées favorisant l'instauration d'un état physiologique et émotionnel favorable*

L'influence des pratiques d'accompagnement des PEA à l'instauration d'un état physiologique et émotionnel favorable chez les stagiaires a été abordée par Rajuana et al. (2007). Ces derniers ont identifié les rôles (ex. expert, modèle, collègue, etc.) et, de façon sous-jacente, les pratiques (conseiller, observer, rétroagir, etc.) qu'adoptent les PEA pour accompagner les stagiaires et qui sont susceptibles d'influencer leur SEP. Les résultats de leur recherche ont révélé que les PEA considèrent qu'elles ont le devoir d'offrir des expériences d'enseignement réussies au stagiaire (expériences de maîtrise) pour lui permettre de se développer sur le plan professionnel et qu'elles doivent mettre la discussion au premier plan lors de l'accompagnement. Selon Rajuana et al. (2007), les interactions qui se développent au cours de ces discussions entre les stagiaires et leur PEA ont une influence significative sur le SEP des stagiaires. Plus spécifiquement, les chercheurs mentionnent que les PEA doivent être souvent à l'écoute du stagiaire pour l'aider à surmonter les différentes situations problématiques rencontrées lors du stage. Elles doivent également offrir un soutien personnel, être compréhensives, sensibles, empathiques, démontrer

aux stagiaires qu'elles sont là pour eux et assurer un soutien émotionnel et psychologique. Étant donné que ces pratiques pourraient assurer un soutien émotionnel et psychologique pour les stagiaires (Rajuana et al., 2007), celles-ci pourraient influencer également leur état émotionnel et physiologique, considéré par Bandura (2007) comme la quatrième source de développement du SEP des stagiaires.

Ces constats vont dans le même sens que les résultats de l'étude de Graham (2006) qui propose que la PEA doit assurer un soutien émotionnel et psychologique pour le stagiaire pour favoriser une expérience positive et réussie de stage. Selon Graham (2006), la PEA doit développer une bonne relation interpersonnelle avec le stagiaire en accordant une place importante à la communication. Elle doit principalement donner régulièrement des rétroactions au stagiaire à propos de son enseignement pour le rassurer par rapport à ses préoccupations.

Selon Belton et al. (2010), les rétroactions de la part de la PEA devraient revêtir un caractère constructif pour aider le stagiaire dans le processus de transition entre son statut d'étudiant et son futur statut d'enseignant. Les résultats de leur étude démontrent que les rétroactions constructives venant de la PEA par rapport à l'enseignement du stagiaire stimulent positivement sa confiance et son moral pour le rendre confortable dans le milieu scolaire. Belton et al. (2010) rapportent également l'importance que les PEA maintiennent des discussions, des échanges et des rétroactions informels avec leurs stagiaires afin de s'assurer qu'ils ne se sentent pas continuellement évalués durant le stage. Ceci pourrait diminuer les appréhensions du stagiaire face à l'évaluation qui représente une des principales préoccupations des futurs enseignants lors de l'expérience de stage (Desbiens et al., 2019b).

Les résultats qui découlent de ces études révèlent l'importance pour la PEA d'établir une relation de soutien et d'aide avec son stagiaire à travers ses pratiques d'accompagnement. Maintenir des discussions, des échanges et donner des rétroactions régulières et constructives aux différents moments du stage sont des pratiques que la PEA pourrait adopter afin d'amener le stagiaire à vivre des expériences de maîtrise. Ces pratiques pourraient aussi contribuer à des persuasions verbales qui influencent le développement du SEP des stagiaires. Ces persuasions verbales et leur forme doivent être constructives afin de favoriser, chez le stagiaire, un état physiologique et émotionnel agréable.

Outre les pratiques d'accompagnement, d'autres facteurs, liés à la PEA, influencent le développement du SEP des stagiaires. Ces facteurs sont abordés dans la prochaine sous-section.

#### *4.2.3 Développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires : autres facteurs d'influence*

Pour mieux comprendre comment la PEA contribue au développement du SEP des stagiaires, certaines études ont tenté de faire un lien entre le SEP des PEA et celui des stagiaires.

Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008) ont étudié les croyances d'efficacité des stagiaires, des enseignants et des PEA en mettant l'accent sur le contexte du travail. Les résultats rapportés démontrent que le SEP des PEA est positivement corrélé au développement du SEP de leurs stagiaires ( $r = ,52$ ;  $p < ,001$ ). Ces chercheurs affirment que le SEP des PEA permet de prédire celui des stagiaires. En effet, la perception qu'ont les stagiaires du SEP de leur PEA semble avoir une influence non négligeable sur leur propre SEP. Ainsi, les stagiaires qui considèrent leur PEA

comme étant efficace ont tendance à se sentir eux-mêmes plus efficaces à la suite du stage. Selon les chercheurs, les expériences vicariantes et les persuasions verbales, deuxième et troisième sources de développement du SEP, jouent un rôle important dans la nature de cette corrélation entre le SEP des PEA et de leurs stagiaires. En effet, une des pratiques d'accompagnement de la PEA du futur enseignant est de lui offrir des occasions au cours desquelles il peut l'observer intervenir. À partir de cette expérience vicariante, le stagiaire va pouvoir collecter des informations par rapport au niveau de compétence en enseignement de sa PEA. Ces informations pourraient influencer le niveau d'attention et de réceptivité du stagiaire quant aux commandes, aux rétroactions et aux persuasions verbales données par sa PEA (Knoblauch et Woolfolk-Hoy, 2008). Selon Bandura (1997), l'impact des épisodes de persuasion verbale sur le SEP dépend de la crédibilité, de la compétence et de la fiabilité de l'individu qui les émet. Ainsi, les stagiaires qui perçoivent que leur PEA est compétente et efficace donnent plus de crédibilité à ses persuasions verbales qui soutiendront leurs croyances en efficacité personnelle (Bandura, 1997). De ce fait, selon Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008), les PEA devraient faire tout leur possible pour rassurer le stagiaire qu'il est placé avec un accompagnateur efficace et préparé. Certaines pratiques d'accompagnement d'une PEA compétente et efficace ont d'ailleurs été identifiées par Enz et Cook (1992). Ces chercheurs soulignent qu'autant les PEA que les stagiaires considèrent que de démontrer la capacité de faire preuve d'écoute active, d'être sensible aux opinions des autres, de saisir l'aspect compréhensif du rôle de mentor et d'offrir des rétroactions constructives représentent les pratiques d'accompagnement les plus importantes des PEA compétentes et capables de favoriser le développement professionnel des stagiaires en enseignement. Enz et Cook (1992) mentionnent aussi que la PEA devrait observer les leçons enseignées par le stagiaire et lui offrir

les rétroactions en lien avec celles-ci et lui apporter le soutien requis par rapport aux situations problématiques rencontrées lors de sa prestation et durant le stage.

Selon Moulding et al. (2014), les perceptions qu'ont les stagiaires de ce soutien reçu de la part de leur PEA influencent favorablement le développement de leur SEP. Ces chercheurs démontrent qu'il y a une corrélation positive plutôt faible ( $r = ,24$ ;  $p < ,05$ ) entre le SEP des stagiaires et les perceptions du soutien reçu de la part de la PEA durant le stage (Moulding et al., 2014). Woolfolk-Hoy et Burke-Spero (2005) démontrent aussi qu'il y a une corrélation positive entre faible et modérée ( $r = ,37$ ;  $p < ,01$ ) entre le SEP des stagiaires et leur perception du soutien reçu. Les résultats de ces deux recherches ne rapportent pas les pratiques d'accompagnement que les PEA ont adoptées pour soutenir leur stagiaire et hausser le niveau de leur SEP. Toutefois, ces résultats sont importants, car ils permettent de croire qu'il est effectivement possible d'intervenir pour hausser le SEP des futurs enseignants.

Pour finir, deux principaux constats à la lumière des éléments présentés précédemment peuvent être soulevés. Le premier est que la majorité des études consultées met l'accent sur l'importance d'une communication harmonieuse/explicite entre la PEA et son stagiaire et le fait qu'elle apporte fréquemment des rétroactions constructives peut contribuer au développement du SEP de son stagiaire (Belton et al., 2010; Enz et Cook, 1992; Graham, 2006; Monfette et Grenier 2014; Rajuana et al., 2007). Le deuxième est l'hétérogénéité des pratiques d'accompagnement des PEA identifiées et, dans certains cas, qui pourraient ne pas être en adéquation avec les attentes des établissements de formation. Par ailleurs, certaines études font état de pratiques « désirées », voire « idéalisées », alors que d'autres décrivent des pratiques effectivement réalisées et réellement

mises en œuvre par les PEA. Selon Leriche et al. (2010) et Portelance (2010), cette hétérogénéité des pratiques pourrait être expliquée par le manque de formation des PEA ainsi que le besoin de clarté dans les directives et les attentes ministérielles/ou des programmes de formations en ce qui concerne l'accompagnement des stagiaires.

L'argumentation développée jusqu'ici démontre un vide de la recherche au sujet de la compréhension réelle de la contribution de la PEA au développement du SEP des stagiaires à gérer la classe. Il n'y a pas de démonstration évidente par les recherches de l'influence positive, ou même négative, des pratiques d'accompagnement des PEA sur ce qui influence le développement du SEP des stagiaires à gérer la classe et peu d'entre elles formulent des recommandations à l'attention des formateurs de terrain pour mieux répondre aux besoins des stagiaires en matière d'accompagnement (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). À ce titre, une meilleure connaissance des pratiques d'accompagnement des PEA, notamment d'un point de vue des stagiaires, semble une piste de recherche pertinente qui suscite un intérêt croissant chez les chercheurs (Dejaegher et al., 2019). Le quatrième champ de questionnement de cette thèse se penche donc sur les pratiques d'accompagnement des PEA et sur la manière dont elles contribuent au développement du SEP des stagiaires à gérer la classe.

À partir de ces quatre champs de questionnement, les questions de recherche seront explicitées.

## 5. QUESTIONS DE RECHERCHE

À la lumière de notre problématique qui s'articule autour de quatre champs de questionnement, les questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quel est le niveau de SEP des stagiaires à gérer leur classe, avant et après leur stage de longue durée?
  - a) Quel est le niveau de SEP des stagiaires par rapport à chacune des cinq dimensions de la gestion de la classe, avant et après leur stage de longue durée?
- 2) Quel est l'écart entre le SEP des stagiaires à gérer la classe avant et après un stage de longue durée?
- 3) Quels sont les facteurs influençant le SEP des stagiaires à gérer la classe?
  - a) Comment chacun des facteurs influence-t-il le SEP des stagiaires à gérer la classe?
- 4) Quelles sont les pratiques d'accompagnement souhaitées par les stagiaires de la part de leur PEA avant le stage?
- 5) Quelles sont les pratiques d'accompagnement adoptées par les personnes enseignantes associées au cours du stage (perception rapportée par les stagiaires après le stage)?
- 6) Quelles sont les pratiques d'accompagnement susceptibles d'influencer le SEP des stagiaires à gérer leur classe?



## **TROISIÈME CHAPITRE. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

Comme décrit précédemment, la gestion de classe, le SEP et l'accompagnement constituent les trois notions centrales dans la recherche. Dans cette partie, ces trois dimensions sont développées et leurs assises théoriques sont exposées. Dans un premier temps, la gestion de classe ainsi que ses principales caractéristiques sont définies. Dans un deuxième temps, le SEP est abordé en précisant, d'abord, son origine et, ensuite, en le définissant. Puis, certaines clarifications conceptuelles et théoriques sont apportées et les quatre sources principales du SEP sont présentées et décrites. Dans un troisième temps, la notion d'accompagnement est défini de façon générale et de façon plus spécifique dans le contexte du stage. Ensuite, le modèle de Brûlé (1983) concernant les styles d'accompagnement, adapté par Vanderclayen (2010) au contexte de l'enseignement, est présenté. À la conclusion de ce chapitre, les objectifs de cette recherche sont présentés.

### **1. GESTION DE CLASSE**

#### **1.1 Définition de la gestion de classe**

Malgré les connaissances scientifiques avancées dans le domaine de la gestion de classe, plusieurs enseignants et stagiaires ont des représentations erronées et souvent partielles quant aux différentes manifestations d'une gestion efficace de la classe (Amamou et Desbiens, 2020; Beaudoin et al., 2015; Gaudreau, 2017). Fréquemment, certains assimilent la notion de gestion de classe à celle de gestion de l'indiscipline (Beaudoin et al., 2015; Gaudreau 2017) et d'autres fondent tout leur système de la gestion de classe sur l'application systématique de punitions et de récompenses (Archambault et Chouinard, 2016). Pourtant, la majorité des études contemporaines

sur la gestion de classe (p. ex. : Amamou et Desbiens, 2020; Gaudreau, 2017; Garret, 2014; Archambault et Chouinard, 2016, etc.) invitent les enseignants à adopter une approche préventive de gestion de classe pour réfléchir sur les constituantes et les différentes sphères d'intervention qui mènent à l'instauration au sein de la classe des conditions propices à l'apprentissage et à la réussite des élèves. De son côté, Gaudreau (2017) a pris en considération ces recommandations ainsi que l'évolution de la notion de la gestion de classe à travers les époques pour en proposer une définition. Inspirée de plusieurs définitions (Archambault et Chouinard, 2016; Bissonnette et al., 2017; CSE, 1995; Nault et Fijalkow, 1999; Nault et Léveillé, 1997), elle définit la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p. 7). Dans cette définition, deux aspects semblent centraux, à savoir 1) le caractère préventif des pratiques utilisées et 2) l'influence que celles-ci pourraient exercer sur les conditions d'apprentissage. Gaudreau (2017) propose cinq composantes qui constituent une gestion de classe basée sur un modèle intégrateur et réflexif pour prévenir les problèmes de comportement et les difficultés d'apprentissage, soit le modèle RAI. Dans les prochaines sections, ce modèle est présenté, et les cinq dimensions de la gestion de classe proposées par Gaudreau (2017) sont précisées.

*1.1.1 Le modèle de réponse à l'intervention pour prévenir les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement.*

Le modèle RAI est un modèle d'intervention utilisé autant sur le plan de l'apprentissage que sur le plan comportemental aux États-Unis, dans plusieurs provinces canadiennes et de plus en plus au Québec (Bissonnette et al., 2017). Issu des conclusions probantes extraites de la recherche en éducation réalisée aux États-Unis, il propose des pratiques préventives pour intervenir efficacement auprès des élèves (Bissonnette et al., 2017; Desrochers et al., 2016; Sugai, 2011). Il est conçu pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves en contrant le phénomène de l'intervention réactive et tardive auprès des élèves en difficulté. Il vise à prévenir les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement des élèves par le soutien et le renforcement des comportements positifs (Bissonnette et al., 2017; Desrochers et al., 2016).

Ce modèle vise principalement à faire progresser tous les élèves dans le parcours défini par le programme de formation, tout en prenant en compte leur rythme d'apprentissage (Desrochers et al., 2016). Concrètement, l'adoption de pratiques enseignantes reconnues comme efficaces par la recherche scientifique constitue la première étape pour atteindre l'objectif principal du modèle. La deuxième étape consiste à réaliser un dépistage précis et régulier pour identifier les élèves à risque ou présentant déjà des difficultés d'apprentissage afin d'adapter les modalités d'intervention et d'enseignement à leurs besoins. Des suivis rapprochés, basés sur des données et non sur des impressions, sont requis afin de mesurer le progrès des élèves et de vérifier l'impact des interventions pédagogiques déployées sur les comportements et les apprentissages des élèves. Un ajustement pourrait donc s'avérer nécessaire en fonction de ces constats (Desrochers et al., 2016).

À travers ces étapes, le modèle RAI permet la planification d'interventions préventives empiriquement validées afin de varier l'intensité et la modalité d'intervention graduellement. Il est donc constitué des trois niveaux illustrés à la figure 1.

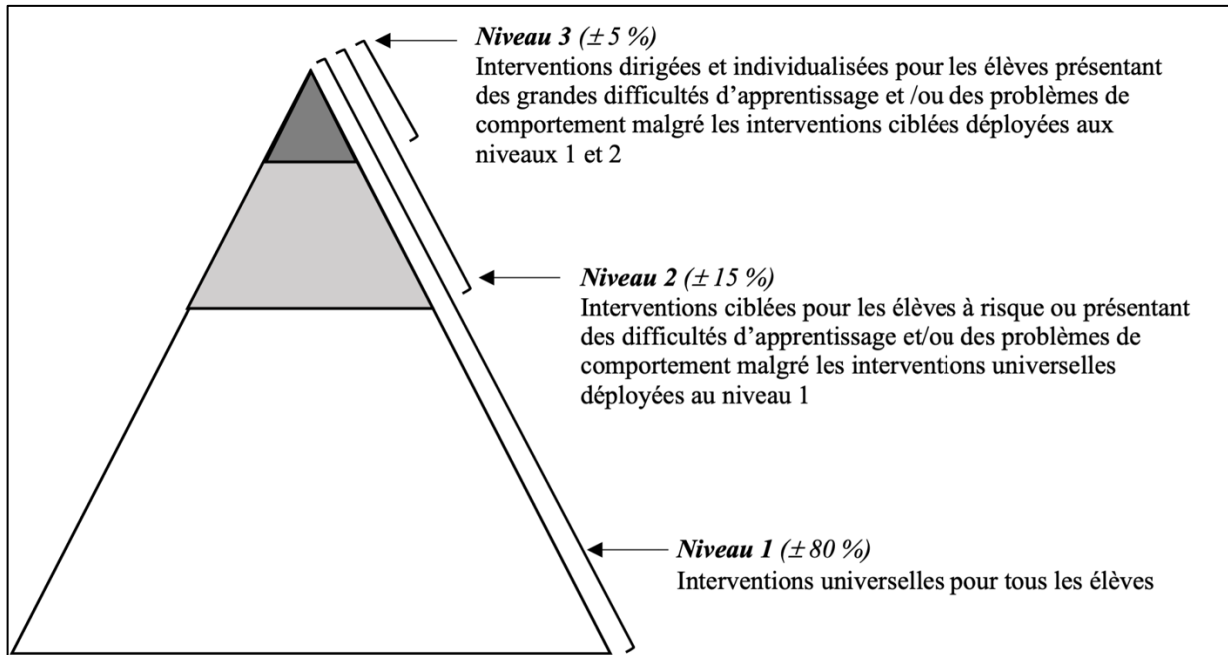


Figure 1. Modèle RAI à trois niveaux pour prévenir les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement (inspirée de Bissonnette et al. (2017), Gaudreau (2017)).

Le premier niveau du modèle RAI représente les interventions universelles dispensées à l'ensemble des élèves du groupe-classe. Ce sont des interventions reconnues efficaces par la recherche scientifique pour établir et maintenir un climat favorable aux apprentissages et au développement des élèves (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017). Dans ce premier niveau, il est attendu que l'enseignant adopte différentes interventions qui touchent les composantes d'une gestion efficace de la classe et que celles-ci soient suffisamment efficaces pour que la majorité des élèves (plus ou moins 80 %) y répondent favorablement sans avoir besoin d'interventions

supplémentaires (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017). Il peut donc s'agir d'établir les règles et les routines de la classe, de gérer les ressources (matérielles, humaines, temporelles, etc.), d'établir des relations harmonieuses avec le groupe, etc. À ce niveau, le dépistage des élèves qui ont des besoins particuliers est effectué afin de réguler l'intervention.

Le deuxième niveau de la pyramide comprend les interventions ciblées (secondaires) qui s'adressent aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement qui sont détectés et qui persistent malgré les interventions « universelles » (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017). Plus ou moins 15 % des élèves d'un groupe-classe nécessitent ce deuxième niveau d'intervention qui consiste à leur offrir une aide supplémentaire en plus des mesures d'intervention entreprises au niveau 1. En fonction de la nature de la difficulté et/ou du problème observé, l'enseignant pourrait utiliser auprès des élèves davantage de rétroactions correctives, du modelage et des explications pour des difficultés d'apprentissage. Pour des problèmes de comportement, l'enseignant pourrait, à titre d'exemple, éduquer l'élève à la gestion des conflits ainsi qu'au développement des habiletés sociales et de l'empathie. À ce niveau, il importe d'évaluer et de consigner régulièrement le progrès de l'élève afin de lui en faire part, d'ajuster les interventions ciblées et de les éliminer graduellement (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017).

Le dernier niveau d'intervention est réservé aux élèves qui n'ont pas répondu positivement aux interventions des deux premiers niveaux (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017). À ce troisième niveau, des interventions de « prévention tertiaire » ou des « intervention[s] dirigée[s] » sont adressées à une minorité d'élèves (plus ou moins 5 %). Ces interventions sont individualisées, intensives, spécialisées, multisystémiques (recours à des services multiples de ressources

humaines) pour mieux répondre aux besoins des élèves. À ce stade, la collaboration des différentes ressources (le personnel enseignant, la direction, l'élève lui-même, les parents, l'orthopédagogue, le psychologue, le psychoéducateur, le travailleur social, le pédopsychiatre, l'éducateur spécialisé, etc.) est requise afin d'évaluer la situation de l'élève et d'établir un plan d'intervention (PI) qui sera révisé en fonction de la réponse de l'élève aux interventions (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017).

Pour résumer, le modèle RAI est un modèle séquentiel qui propose de procéder par étapes afin de dépister et de prévenir de manière précoce des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage. Il invite les enseignants à adopter des « mesures universelles de prévention » reconnues comme efficaces, puis à considérer des interventions spécifiques pour un ou des enfants qui ont des besoins particuliers (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017).

Qu'il s'agisse de prévenir des problèmes de comportement ou des difficultés d'apprentissage, une gestion de classe efficace permet l'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage scolaire et comportemental pour les élèves (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017). Pour ce faire, Gaudreau (2017) propose cinq composantes qui représentent les différentes sphères d'intervention faisant l'objet d'une pratique réflexive de l'enseignant afin d'établir un climat propice à l'apprentissage à l'aide d'un système de gestion de classe préventive.

### *1.1.2 Les composantes à la base d'une gestion de classe efficace*

Gaudreau (2017), inspirée de Garrett (2014) et O'Neill et Stephenson (2011), propose cinq dimensions qui peuvent regrouper les pratiques éducatives d'une gestion de classe efficace :

1) gérer les ressources; 2) établir des attentes claires; 3) développer des relations sociales positives; 4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et 5) gérer les comportements difficiles des élèves. Selon Gaudreau (2017), les enseignants doivent avoir une vision claire de chacune de ces composantes et bien doser leurs interventions dans chacune de celles-ci afin de réfléchir et d'agir sur des situations qui menacent l'équilibre écologique de la classe plutôt que d'être en réaction à celles-ci.

Premièrement, *la gestion des ressources* réfère à une organisation sur les plans temporel, spatial, matériel (incluant les ressources numériques) et humain afin d'assurer une utilisation optimale du temps d'apprentissage en classe (Evertson et Emmer, 2009; Gaudreau, 2017; Thompson, 2012). Selon Nault et Lacourse (2016), ces quatre fonctions de gestion sont les assises de l'organisation de la classe et des situations d'enseignement-apprentissage. Elles permettent à l'enseignant de prévoir les problèmes de comportement, de répondre au besoin de sécurité des élèves et de maximiser le temps d'apprentissage, tout en se libérant lui-même des préoccupations organisationnelles, telles que les transitions (Gaudreau, 2017). Selon Gaudreau (2017), lorsqu'un problème de gestion de classe survient, pour le résoudre, il faut commencer par l'analyse de la qualité de gestion des ressources avant de procéder à l'analyse des autres composantes de la gestion de classe.

Deuxièmement, *l'établissement d'attentes claires* réfère à des règles, courtes et claires, mises en place par l'enseignant afin d'assurer le bon fonctionnement de la classe, de répondre aux besoins des élèves et de clarifier ses attentes à l'égard des comportements sociaux attendus de la part de ses élèves (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau et al., 2015). L'enseignant doit

donc élaborer des règles et des procédures cohérentes en lien avec les comportements souhaités et prévoir des conséquences en cas de manquement à celles-ci (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau, 2017). Le but de ces règles et procédures est d'amener l'élève à s'acquitter de sa responsabilité et à développer l'autonomie nécessaire pour collaborer au maintien de l'ordre et de la discipline à l'école. Par ailleurs, dans une classe où règnent l'ordre et la discipline, plutôt que dans une classe caractérisée par la confusion et le désordre, les élèves voient leurs besoins de sécurité et d'appartenance être comblés (Viau, 2009). De plus, ils accordent habituellement plus de valeur aux activités proposées par l'enseignant et s'engagent davantage dans leur réalisation (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau, 2017).

Troisièmement, la relation entre l'enseignant et ses élèves représente le pilier de la dimension *développer des relations sociales positives*. Les interactions verbales et non verbales, l'intérêt qu'accorde l'enseignant à ses élèves, la coopération, l'entraide et la manière d'approuver des comportements attendus définissent les formes des relations entre l'enseignant et les élèves (Gaudreau, 2017). La qualité de cette relation influence de manière significative le sentiment d'appartenance à la classe chez les élèves (Archambault et Chouinard, 2016; Sarrazin et al. 2006), le climat de classe et la conduite des élèves (Gaudreau, 2017), l'apprentissage (Bourassa, 2019), la trajectoire du développement comportemental des jeunes élèves (Fortin et al., 2011) et l'accrochage scolaire (Nadeau et Lessard, 2013).

Quatrièmement, pour réussir la gestion d'une classe, l'enseignant doit avoir la capacité de *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*. La qualité de l'enseignement (planification, organisation et interventions pédagogiques) constitue un



préalable pour l'enseignant afin de bien orchestrer les activités d'enseignement-apprentissage qui y prennent vie et amener l'élève à s'engager dans son apprentissage (Gaudreau, 2017; Sarrazin et al., 2006). En prenant en compte les intérêts, le rythme d'apprentissage et les capacités des élèves, l'enseignant peut proposer des activités qui s'adaptent à eux, qui captent leur attention et qui maintiennent leur degré d'engagement (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau, 2017; Sarrazin et al., 2006). Il doit donc mobiliser des stratégies pour orienter l'attention des élèves vers l'objet de l'apprentissage et rendre celui-ci intéressant et adapté à leurs besoins (Sarrazin et al., 2006) afin de favoriser leur réussite et de maintenir un climat d'apprentissage favorable en classe (Gaudreau et al., 2017)

Cinquièmement, la dimension *gérer les comportements difficiles* représente une compétence à laquelle plusieurs chercheurs attribuent un rôle primordial dans la gestion de classe et l'efficacité de l'enseignement (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau, 2017; Nault et Lacourse, 2016). Face à des comportements d'indiscipline en classe (refus de faire le travail demandé, retard, non-respect des droits de parole, comportements perturbateurs, etc.), l'enseignant doit être en mesure d'observer et d'identifier ces comportements, de poser une hypothèse pour expliquer leur présence et de choisir les mesures pédagogiques adéquates pour les arrêter (Archambault et Chouinard, 2016). Ainsi, l'enseignant doit maîtriser et utiliser de manière différenciée plusieurs stratégies d'intervention pour contrer les comportements difficiles (Gaudreau, 2017).

Selon Gaudreau (2017), la mobilisation adéquate des quatre premières composantes favorise la prévention des comportements difficiles et contribue à une gestion efficace de la classe.

La cinquième composante est qualifiée de réactive, puisqu'elle a pour objectif de réagir aux comportements difficiles pour les faire cesser. La prévention est donc de mise dans le cadre théorique de Gaudreau (2017), mais elle a été également promue par d'autres chercheurs (Archambault et Chouinard, 2016; Nault et Lacourse, 2016).

## 2. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Dans cette deuxième partie du cadre théorique et conceptuel, il sera notamment question du concept de SEP. Les principaux aspects de la théorie sociocognitive de Bandura (1977), la définition du SEP ainsi que les sources et les conditions à mettre en place pour le développement de celui-ci sont présentés.

### 2.1 Origine du concept de sentiment d'efficacité personnelle

Largement exploitée dans le domaine de la psychologie, la théorie sociocognitive de Bandura (1977, 1986) est incontournable dans les recherches qui étudient le SEP.

Dans cette partie, les principaux aspects relatifs à la théorie sociocognitive sont exposés, et le développement du SEP est expliqué.

#### 2.1.1 *La théorie sociocognitive de Bandura*

En 1977, Bandura et ses collaborateurs ont développé la théorie sociocognitive. Ils se sont basés sur un modèle de causalité triadique réciproque où les déterminants du comportement, les facteurs personnels internes et les déterminants de l'environnement opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement (Bandura, 1986, cité dans Bandura, 2007).

En fonction des situations de vie, ces trois facteurs agissent selon des combinaisons variables d'un sujet à un autre, à travers une causalité généralement bidirectionnelle (deux à deux), et dans des proportions différentes (Carré, 2004). Ainsi, le double caractère interactif et triadique du modèle de Bandura rend le sujet à la fois le producteur et le produit de son environnement (Carré, 2004), ainsi que le coproducteur de sa vie (Guerrin, 2012). Dans cette mesure, la psychologie sociocognitive s'inscrit dans la théorie du soi. En effet, contrairement aux autres courants psychologiques qui considèrent l'individu comme un « organisme réactif, formé et guidé par les forces de [ses] environnements, ou encore piloté par des forces intérieures inconscientes » (Carré, 2004, p. 14), les sociocognitivistes perçoivent l'individu comme un « agent » auto-organisateur, proactif, autoréfléchi et autorégulé, constamment en train de négocier et de contrôler ses actions, ses affects et ses projets avec les différentes facettes de son environnement (Carré, 2004; Guerrin, 2012), d'où la notion d'agentivité. Selon Bandura (2006), à partir du moment où la personne exerce une influence intentionnelle sur son propre fonctionnement, ses actions et sa vie, elle se trouve à faire preuve d'agentivité.

Bandura (1986) rapporte que l'agentivité humaine opère au sein du modèle de causalité triadique. En effet, selon lui, une personne sera peu encline à agir si elle ne croit pas que son comportement puisse produire les effets qu'elle souhaite dans un environnement donné. Ainsi, par ce mécanisme d'agentivité personnelle – incluant notamment les croyances d'efficacité personnelle – des individus contribuent causalement à leur fonctionnement psychosocial (Bandura 1997, cité dans Bandura, 2007). Dans le même sens, Bandura (2007) écrit :

La croyance d'efficacité est donc un fondement majeur du comportement. Les individus guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité

personnelle. L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités (p.12).

Dans ce sens, l'implication de l'agentivité humaine dans la production des actions humaines ne pourrait pas être expliquée sans comprendre les trois séries de facteurs (personne, comportement et environnement) qui entrent en interaction deux à deux dans la théorie sociocognitive (voir la figure 2) (Carré, 2004).

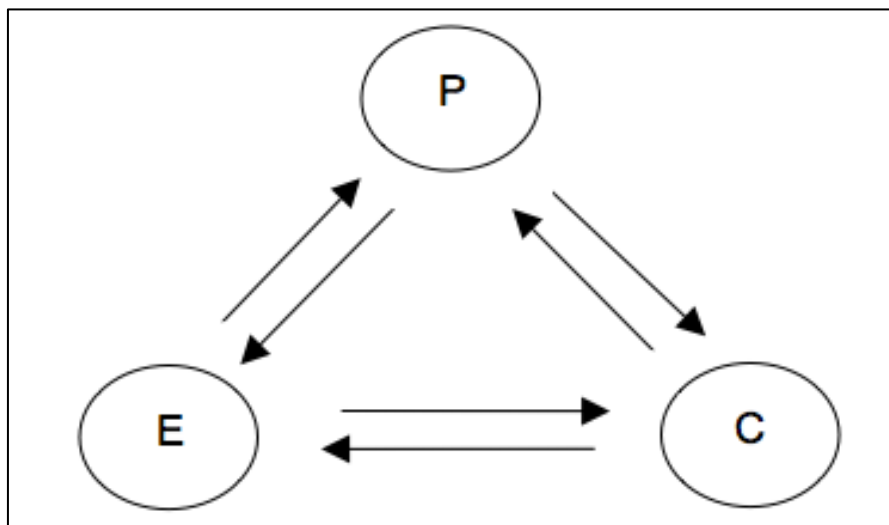


Figure 2. La réciprocité causale triadique (Carré, 2004, p. 33)

La première relation est entre la personne et son comportement ( $P \rightarrow C$ ). Elle présente l'objet d'étude du courant cognitiviste qui cherche à savoir comment les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations et les intentions influencent les comportements humains. Par exemple, c'est dans ce cadre que l'analyse de l'influence des croyances d'efficacité préconçues chez le stagiaire à la suite des expériences antérieures pourrait être réalisée pour étudier

sa perception concernant sa capacité d'exécuter (efficacité personnelle) une tâche précise en enseignement, par exemple, gérer la classe (exemple inspiré de Carré (2004)). Pour ce qui est des effets extrinsèques des actions du stagiaire sur ses affects et ses cognitions, ils seront analysés sur le segment comportement – personne ( $C \rightarrow P$ ) (Carré, 2004; Guerrin, 2012).

La deuxième interaction entre l'environnement et la personne ( $E \rightarrow P$ ) représente le volet social de la théorie sociocognitive. À travers les quatre sources qui influencent l'efficacité personnelle (les expériences antérieures de maîtrise personnelle, l'apprentissage vicariant, la persuasion d'autrui et l'état physiologique et émotionnel), l'action de l'environnement (social) sur les conceptions personnelles pourrait être expliquée. Par exemple, les croyances et attentes que se forment les stagiaires (à travers les quatre sources) quant aux réactions prévisibles de l'environnement (p. ex. : élève, PEA, PSU) dans une situation pédagogique peuvent puissamment inhiber, ou au contraire mobiliser, leurs ressources par rapport aux tâches à réaliser (inspiré de Carré, 2004). Ce postulat appuie le point de vue de Bandura (1997) qui souligne que la personne peut transformer son environnement par la pensée (Carré, 2004). L'étude du segment inverse personne – environnement ( $P \rightarrow E$ ) explique les effets de la perception du sujet sur l'environnement. Celui-là a été beaucoup moins exploité par les psychologues (Carré, 2004).

Le troisième segment du modèle triadique présente l'interaction entre l'environnement et le comportement ( $E \rightarrow C$ ). Il a été le plus analysé dans l'histoire de la psychologie (les théorisations behavioristes et éthologiques, la psychologie de l'environnement et la psychologie sociale). Le segment inverse qui traite de la relation entre le comportement et l'environnement ( $C \rightarrow E$ ) est le plus exploité. En effet, dans la vie quotidienne, les personnes transforment constamment leur

environnement par les conduites qu'elles entreprennent pour agir sur les personnes ou les choses qui les entourent avec le but (conscient ou non) de les transformer (Carré, 2004). Selon Carré (2004), il existe une relation bidimensionnelle entre les deux segments où l'action sur l'environnement, à son tour, produit des effets sur le comportement. Carré (2004) compare cette relation à un processus de causalité circulaire qui pourrait être observable dans une situation d'escalade de violence où il y a un jeu d'actions et de rétroactions entre le comportement du sujet (C) et les réactions qu'il suscite dans son environnement (autre(s) personne(s)) (E).

Dans le cadre d'un système triadique, les cognitions interviennent comme un médiateur entre le comportement personnel et l'environnement (Carré, 2004). Bandura (1997) mentionne que le comportement est déterminé en fonction du jugement personnel sur les conséquences du comportement suscité par l'environnement. Ainsi, il y a un mécanisme d'anticipation qui aide la personne à former des représentations à propos des conséquences de ses actions. Ces représentations anticipatrices codéterminent ses réponses (Carré, 2004). Par exemple, dans le cas de la formation pratique à l'enseignement, un stagiaire réagira ou non à une sollicitation de l'environnement (un comportement perturbateur dans la classe) en fonction de la probabilité qu'il accorde à cette réaction anticipée d'aboutir à une issue satisfaisante (arrêter ce comportement perturbateur), en particulier sur le plan de sa perception de son efficacité personnelle (exemple inspiré de Carré (2004)).

En somme, les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (Bandura, 1997). Évidemment, l'autoefficacité perçue concernant les croyances des gens dans leurs capacités d'agir de façon adéquate pour réaliser avec succès une tâche précise leur donne

raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés. C'est en se référant à des représentations à caractère anticipateur à propos des conséquences des actions humaines que les personnes choisissent, inconsciemment ou semi-inconsciemment, leur réaction (comportement) et contrôlent le cours de leur vie (Carré, 2004).

Maintenant que les assises théoriques de la théorie sociocognitive ont été présentées, dans la prochaine partie, une définition opérationnelle du SEP sera proposée et les quatre sources de celui-ci seront abordées.

## **2.2 Définition du sentiment d'efficacité personnelle**

Occupant une place centrale dans la théorie sociocognitive, le SEP joue un rôle important dans la capacité autoréflexive de la personne qui elle-même régit ses actions, ses affects et sa motivation (Bandura, 1977). Le SEP désigne « le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à organiser et à utiliser les différents moyens à sa disposition pour réaliser une tâche donnée avec succès » (Bandura, 1986, p. 391). La notion du SEP réfère, selon Bandura (1977), au jugement porté sur la capacité à réaliser une tâche ou une catégorie de tâches spécifiques.

Dans le contexte de l'enseignement, le SEP désigne la croyance qu'un enseignant a de sa capacité à organiser et à utiliser les diverses ressources nécessaires pour réaliser une tâche ou un ensemble de tâches enseignantes avec succès (Bandura, 2019). Selon Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), l'efficacité personnelle d'un enseignant représente également son jugement sur sa capacité à atteindre les résultats escomptés, tels que réussir à engager les élèves dans une tâche, leur faire acquérir des connaissances et des compétences, etc. En ce sens, Bandura

(1997) avance deux aspects sur lesquels repose le SEP, soit les attentes d'efficacité et les attentes de résultats. Le premier exprime la confiance de l'enseignant dans la prédisposition des élèves à apprendre, nonobstant la nature de l'influence (négative ou positive) de l'environnement; le deuxième réfère à la confiance de l'enseignant dans ses capacités à influencer positivement les apprentissages des élèves (Gibson et Dembo, 1984). Il est par ailleurs souhaitable de parler du SEP par rapport à une compétence professionnelle spécifique en enseignement (p. ex. : la gestion de classe, la planification, l'évaluation, etc.) plutôt que du SEP lié à l'enseignement en général.

Plusieurs études ont montré que le SEP des enseignants influence leurs pratiques d'enseignement, leur niveau de responsabilité dans leur travail, leur volonté de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent et leur volonté de faire des efforts pour la motivation et la réussite des élèves (Mulholland et Wallace, 2001; Ozder, 2011). Gibson et Dembo (1984) ont montré qu'en comparaison avec des enseignants disposant d'un SEP faible, ceux rapportant un SEP élevé conduisent davantage d'activités en grand groupe, sont davantage capables de garder les élèves engagés dans la tâche, d'aider et de soutenir ceux qui rencontrent des difficultés, tout en les félicitant plus fréquemment. En contrepartie, les enseignants affichant un faible SEP vivent plus de difficultés en enseignement, éprouvent davantage de stress et rapportent un plus faible degré de satisfaction au travail (Gibson et Dembo, 1984).

### **2.3 Les quatre sources d'influence du sentiment d'efficacité personnelle**

Bandura (2019) identifie quatre principaux facteurs d'influence, appelés « sources » du SEP : les expériences actives de maîtrise personnelle, les expériences vicariantes, les persuasions



verbales et l'état physiologique et émotionnel. Ces sources peuvent renforcer ou affaiblir la croyance de l'individu en ses capacités à réaliser une tâche avec succès.

*Les expériences actives de maîtrise* sont les principaux indicateurs que la personne possède les capacités nécessaires pour réussir une tâche précise (Bandura, 2019). Le SEP se construit d'abord sur la base des expériences antérieures de succès ou d'insuccès vécues directement par la personne. Les succès obtenus par le passé participent à établir un SEP plus favorable, tandis que les échecs tendent plutôt à l'affaiblir. Or, les succès faciles qui apportent des résultats rapides à la personne pourraient la rendre facilement découragée par l'échec (Bandura, 2019). En ce sens, une expérience de succès bénéfique au développement du SEP exige généralement une situation au cours de laquelle le degré de difficulté suscite un effort soutenu de la part de la personne (Bandura, 2019). Selon Bandura (2019), cette condition mène la personne à bien établir son SEP pour mieux faire face à l'adversité, rebondir rapidement après les échecs et être convaincue qu'elle possède les capacités nécessaires pour réussir. À cet effet, Bandura (2019) avance que même « un petit succès qui persuade l'individu qu'il possède tout ce qu'il faut pour réussir lui permet de s'élever ensuite bien au-dessus de cette performance immédiate, voire de réussir dans de nouvelles activités ou de nouveaux contextes » (p. 137). D'ailleurs, les travaux de Behets et Vergauwen (2006) et de Capel et Breckon (2014) montrent que toutes les expériences préprofessionnelles vécues comme élèves, suppléants, tuteurs, animateurs, etc. auprès d'enfants d'âge préscolaire ou scolaire sont susceptibles d'alimenter le SEP des stagiaires.

*Les expériences vicariantes* résultent des expériences de modelage qui permettent à la personne d'autoévaluer sa propre performance en la comparant avec celle des autres

(Bandura, 2019; Hardin, 2005). L'observation ou l'imagination d'une personne similaire à soi agissant avec succès ou insuccès influence la perception qu'a un sujet de son efficacité personnelle (Bandura, 2019). Cette comparaison devient alors une source d'information pertinente pour faire un diagnostic de sa propre capacité et pour établir son SEP. Selon Bandura (2019), la plupart des représentations à partir desquelles les personnes élaborent leurs conceptions du réel et sur lesquelles elles basent leurs actions sont issues de l'expérience vicariante. En formation à l'enseignement, il est à noter que l'observation et le modelage représentent une source de connaissances pour permettre aux stagiaires d'apprendre et d'apprécier leurs capacités à enseigner en fonction de la performance de leurs pairs (Amamou et al., 2018; Black, 2015).

*La persuasion verbale* est la deuxième plus importante source d'influence du SEP chez les stagiaires en enseignement (Poulou, 2007). Elle permet de consolider les croyances de la personne dans ses capacités à réaliser avec succès une tâche donnée (Bandura, 2019). Selon Bandura (2019), si des personnes importantes pour le sujet expriment leur confiance en ses capacités à réussir, plutôt que d'exprimer des doutes, il est plus facile de maintenir et de développer un sentiment d'efficacité favorable, surtout en cas de difficultés. En général, les messages de soutien peuvent servir à améliorer les efforts que fournira la personne pour réussir une tâche précise ainsi que sa confiance en elle. À noter que les persuasions verbales sont plus susceptibles d'influencer positivement les sujets qui croient en leurs capacités que ceux qui doutent d'eux-mêmes (Bandura, 2019). Elles les mènent également à produire un effort supplémentaire et à le maintenir pour réussir une tâche donnée. Dans le but de soutenir le SEP des personnes, les persuasions verbales ne devraient pas susciter de croyances irréalistes de la capacité de la personne

(Bandura, 2019), et ce, particulièrement lorsque la perception d'efficacité personnelle est en phase de construction (Hattie et Timperley, 2007), ce qui est le cas des stagiaires.

**L'état physiologique et émotionnel** constitue la source la moins influente sur le SEP (Poulou, 2007). Cet état transmet une information sommative sur laquelle les personnes se basent pour évaluer leur SEP par rapport à une tâche précise (Bandura, 2019). Dans les situations stressantes ou éprouvantes, les personnes interprètent souvent leur état émotionnel comme un signal de détresse et de vulnérabilité par rapport à une situation donnée (Bandura, 2019). Certaines réponses émotionnelles, comme le stress, l'anxiété et la peur, peuvent engendrer une vulnérabilité au dysfonctionnement redouté (Bandura, 2019). Ces réponses envoient des signaux qui affectent les croyances de l'individu dans ses capacités à réaliser avec succès une tâche donnée. L'état physiologique, tel que l'humeur, la fatigue, la douleur, la respiration (p. ex. : l'hyperventilation), le rythme cardiaque, affecte également la croyance des personnes en leur efficacité. Cet état joue un rôle important dans la santé des gens et dans les activités nécessitant un effort considérable. Ces indicateurs émotionnels et physiologiques affectent non seulement la manière dont les personnes diagnostiquent leurs capacités d'agir face aux différentes situations, mais aussi leur motivation. À cet effet, devant des états émotionnels et physiologiques plaisants, l'individu sera plus confiant et motivé à réaliser une activité donnée (Bandura, 2019).

En somme, par l'intermédiaire de ces quatre sources proposées par Bandura (2019), les individus interprètent cognitivement les expériences issues de l'environnement social pour développer leur croyance en leurs capacités à réussir une tâche donnée. Des facteurs personnels, sociaux et situationnels constituent donc des indicateurs d'efficacité personnelle pour un

comportement donné (Bandura, 2019). Le SEP correspond par conséquent à une perception que la personne se construit à propos d'elle-même et de ses capacités dans un contexte précis sur la base de nombreux facteurs de différentes natures. Évidemment, il est important d'insister sur le fait que, s'agissant de croyances, le SEP n'est pas le reflet fidèle des capacités réelles de la personne, qu'il peut être biaisé, hypertrophié ou atrophié en fonction des circonstances (Bandura, 2019). Selon Bandura (2019), toute influence sur le SEP, selon sa forme, peut agir par l'intermédiaire d'une ou de plusieurs des sources d'information sur l'efficacité personnelle. Bandura (2019) rapporte aussi que, selon le moment et le contexte, chacune des quatre sources du SEP pourrait être complémentaire aux autres. Dans le contexte du stage en enseignement, la PEA pourrait mobiliser les (ou une, ou deux des) trois premières sources (p. ex. : donner au stagiaire des commentaires positifs à différents moments du stage) afin d'aider le stagiaire à diminuer son niveau de stress négatif pour qu'il interprète mieux son état émotionnel et physiologique, ce qui favoriserait le développement de son SEP.

Par ailleurs, bien qu'à l'origine le concept du SEP a été conçu comme un construit unique (Bandura, 2019; Armor et al., 1976), plusieurs recherches, dont celles de Skaalvik et Skaalvik (2007) ainsi que de Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy (2001, cités dans Aloe et al., 2014), ont progressivement démontré que ce construit est plutôt de nature multidimensionnelle. En effet, les enseignants devront croire en leur efficacité personnelle par rapport à plusieurs compétences en enseignement pour se sentir efficaces. Notamment, les chercheurs identifient qu'une gestion efficace de la classe pourrait influencer positivement les croyances des enseignants dans leur capacité à réaliser avec succès leur tâche enseignante (Aloe et al., 2014). Subséquemment, croire

en leur efficacité personnelle en gestion de la classe pourrait influencer positivement le jugement des enseignants dans leur efficacité à enseigner (O'Neil et Stephenson, 2011).

Dans la prochaine partie, la troisième notion centrale de la présente recherche est présentée et ses assises théoriques sont exposées.

### 3. PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Le mode « accompagnement » a caractérisé le fonctionnement de notre société au début du 21<sup>e</sup> siècle (Paul, 2009a). L'accompagnement est présent partout, tout le temps, en particulier dans le milieu de l'éducation. Il importe donc de mettre en évidence ce qui marque autant son intérêt par rapport à l'effet de mode qui lui est associé (Paul, 2009a; Vanderclayen, 2013). Comme le souligne Paul (2009a), l'accompagnement a tendance à renvoyer à un mode de fonctionnement où « le guide côtoie le conseiller, l'entraîneur, le tuteur, voire le mentor ou l'initiateur » (p. 13), et ce, sans toujours distinguer son contexte d'émergence (Robo, 2009). Si l'accompagnement est devenu une notion incontournable dans le paysage social depuis maintenant près de vingt ans, et encore plus dans le domaine professionnel, il est nécessaire de bien le circonscrire et de préciser de quoi on parle lorsqu'on s'y réfère (Paul, 2009a).

Dans cette partie, une définition de la notion d'accompagnement est d'abord présentée. Ensuite, le sens du terme *accompagnement* est traité de façon plus approfondie. Enfin, l'accompagnement dans le contexte du stage en enseignement est examiné. Les différents styles/pratiques d'accompagnement, selon le modèle de Brûlé (1983) adapté par Vanderclayen (2010, 2013) au contexte de stage en enseignement, sont décrits. De plus, une récente mise à jour

de la typologie de ces styles/pratiques d'accompagnement, réalisée par Vandercléyen et ses collaborateurs entre 2018 et 2020 (Amamou et al., soumis; Vandercléyen et al., 2018), est présentée.

### 3.1 Définitions de l'accompagnement

Selon Paul (2009a), le verbe *accompagner* ou *ac-cum-pagnis* (*ac-* (vers), *-cum-* (avec), *-pagnis* (pain)) reflète « une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement » (p. 95). Ces dernières sont dotées d'une double dimension de relation et de cheminement : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2009a, p. 95). Selon Paul (2009a), le verbe accompagner renvoie à travers sa définition au sens de l'acte « accompagner », « se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée » (p. 95). Ainsi, l'accompagnement se caractérise a priori par une démarche de « soutien mutuel » pour « parcourir un bout de chemin ensemble, main dans la main » (Vandercléyen, 2013, p. 64). En se basant sur les propos de Paul (2009a), l'accompagnement est donc un ensemble de « pratiques au sein desquelles un professionnel essaie d'être au plus près de la personne, dans l'exploration d'une situation problématique ou d'une épreuve à franchir » (p. 101). À cet effet, le terme accompagnement revêt un caractère générique (Paul, 2009a). Il renvoie à quatre idées (Paul, 2009a) : la secondarité, le cheminement, l'effet d'ensemble et la transition. D'abord, l'idée de secondarité renvoie au principe selon lequel « celui qui accompagne est second en prenant la position du "suivant" (et non "suiveur") » (Paul, 2009a, p. 96). Son principal rôle est de soutenir l'accompagné afin de le valoriser. Ensuite, l'idée de

cheminement dans le terme d'accompagnement inclut « un temps d'élaboration et des étapes qui composent la "mise en chemin" » (Paul, 2009a, p. 96). En bref, « l'idée de cheminement prévaut sur celle d'un but à atteindre » (Paul, 2009a, p. 97). Dans ce sens, le but n'est pas fixe en soi, il pourrait changer et évoluer au cours du cheminement de l'accompagné (Paul, 2009a). À tous les stades de cheminement, la troisième idée de l'effet d'ensemble prend place. Peu importe la dissymétrie relationnelle entre l'accompagnateur et l'accompagné, l'acte d'accompagner suppose une implication et un engagement de la part de ces deux personnes aux différents stades du cheminement (Paul, 2009a). Enfin, étant donné qu'« un accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin » (Paul, 2009a, p. 97). Une transition entre ces phases devrait être assurée, en fonction du cheminement de l'accompagné à travers celles-ci (Paul, 2009a).

Dans cette organisation des quatre idées, en se basant sur les travaux d'Honoré (1992), Paul (2009a) avance que la dimension relationnelle (« mise en relation » - « être avec ») s'établit en premier et devient la condition pour que la dimension opérationnelle (« mise en chemin » - « aller vers ») prenne place. Ces deux dimensions sont distinctes mais reliées par une troisième dimension, appelée la dimension de la coopération. Celle-ci est unie aux deux premières en émanant d'elles (Paul, 2009a).

Cette « composition » de l'accompagnement rend les règles pour accompagner difficiles à définir. « Elle doit cette caractéristique au fait qu'en s'ajustant à chaque situation [d'un contexte professionnel donné,] elle s'invente (ou presque) avec chaque personne qu'il convient d'accompagner » (Paul, 2012, p.14). Qu'en est-il de l'accompagnement dans le contexte de la formation à l'enseignement?

Cette question suscite des réflexions sur les pratiques d'accompagnement selon le vocabulaire spécifique utilisé pour désigner l'accompagnement. Par exemple, si on utilise le terme de supervision ou de tutorat au lieu d'accompagnement, les pratiques désignées sont-elles radicalement différentes – ou bien ces termes réfèrent-ils à des éléments fondamentaux communs?

### **3.2 L'accompagnement dans le contexte du stage**

Dans sa publication sur les orientations relatives à la formation en milieu pratique des enseignants, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2008) précise que :

L'accompagnement suppose la contribution active à la formation de la personne accompagnée pour lui offrir toutes les occasions possibles de se développer sur le plan personnel et professionnel. Un véritable accompagnement doit en fait viser l'autonomie de la personne en invitant celle-ci à assumer sa responsabilité professionnelle et à s'inscrire dans un processus de formation continue (p.11).

À cet effet, l'accompagnateur devrait adopter une posture de facilitateur plutôt que de transmetteur des différents types de savoirs (Paul, 2009b). Il devrait solliciter chez l'accompagné une réflexion sur sa pratique pour l'amener à construire ses expériences (Paul, 2009b). Dans cette perspective, l'accompagnateur devrait créer des conditions d'apprentissage caractérisées, entre autres, par une relation symétrique entre lui (en tant qu'accompagnateur) et le stagiaire (l'accompagné) pour favoriser le développement de ses compétences professionnelles de façon autonome et responsable (Paul, 2009b). En se basant sur les travaux de Donnay (2008), Paul (2009b) avance que cette relation de nature horizontale amène le formateur à adopter lui-même une posture de praticien réflexif afin qu'il ne s'interpose pas entre la réflexion du stagiaire



sur sa pratique (sa perception du réel) et la construction de son expérience (Paul, 2009b). Or, dans ce type de relation, la communauté pratique et la communauté de recherche se questionnent sur les dilemmes qui pourraient se présenter lorsque la fonction certificative (l'évaluation) de l'accompagnateur entre en jeu (Paul, 2009b).

Dans la plupart des dispositifs de stage proposés par les établissements québécois de formation à l'enseignement, la PSU a aussi le rôle d'accompagner l'étudiant dans ses activités de formation en instaurant une relation d'aide. Tant le superviseur que l'accompagnateur de stage en milieu scolaire, appelé PEA au Québec, ont pour mission, d'une part, d'offrir un accompagnement pour bien soutenir le stagiaire durant sa formation; d'autre part, d'évaluer l'intervention de celui-ci (Portelance et al., 2008).

Dans cette perspective, la présente recherche s'inscrit dans la continuité des travaux de Vanderclayen et al. (2010, 2013) qui considèrent que la notion de « supervision » revêt une dimension d'accompagnement. Bien que les recherches de Vanderclayen et al. (2010, 2013) aient été menées dans un contexte européen/belge et que la réalité des stages puisse être différente de celle en contexte québécois, plus particulièrement par rapport aux qualificatifs donnés aux formateurs (p. ex. : maître de stage contre PEA; conseiller pédagogique contre superviseur, etc.), la notion de supervision renvoie nécessairement aux mêmes fondements conceptuels de ce qui fait l'essence de l'accompagnement (être avec et aller vers, s'accorder à l'autre là où il est et là où il en est (Paul, 2009a)). Cette conception de la supervision rejoint d'ailleurs celle de Boutet et Rousseau (2002). C'est pourquoi, bien que cette recherche s'intéresse aux pratiques d'accompagnement des PEA, le terme « accompagnateur » pour désigner la personne responsable

de l'accompagnement du stagiaire durant sa formation pratique sera aussi utilisé. En bref, cette recherche s'inscrit dans la même visée que celle de la recherche de Vandercleyen et al. (2013) qui définissent l'accompagnement comme une relation d'aide souhaitée entre un enseignant expérimenté en exercice et un enseignant non expérimenté en devenir dans le but d'aider ce dernier à développer des compétences professionnelles.

### **3.3 Les styles d'accompagnement**

Cette recherche prend ancrage dans les travaux de Brûlé (1983), adaptés par Vandercleyen (2010) au contexte de stage en enseignement, pour distinguer les styles d'accompagnement. Dans son ouvrage, Brûlé (1983) présente les procédures d'élaboration et de validation statistique d'un outil de mesure des styles de supervision dans le domaine de la psychologie en contexte québécois. En se basant sur l'analyse factorielle réalisée et en référant à sa revue exhaustive de la documentation de la supervision, Brûlé (1983) distingue principalement deux styles de supervision : didactique et expérientiel. Un troisième style qualifié de neutre a été généré, soit le style démocratique, un intermédiaire entre les deux premiers.

Vandercleyen et al. (2010, 2013) ont fait, de leur côté, la transposition de la typologie de Brûlé (1983) dans le contexte de la formation pratique à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, en rapportant des profils d'accompagnement sur un continuum de directivité des pratiques d'accompagnement. Le qualificatif « directif » a été attribué au style didactique, tandis que le qualificatif « non directif » a été donné au style expérientiel. Le style démocratique, qui est l'intermédiaire entre le style didactique et expérientiel, a été qualifié de « semi-directif ». Inspirés de Brûlé (1983), Vandercleyen et al. (2010, 2013) se sont basés sur des actions

observables chez l'accompagnateur pour définir les trois styles d'accompagnement. Autant Brûlé (1983) que Vandercléyen et al. (2010, 2013) soulignent, qu'en dépit du fait que les comportements constituant chacun des styles d'accompagnement soient différents, ils peuvent coexister simultanément chez un même accompagnateur pour définir son style d'accompagnement. Dans les prochaines lignes, les définitions de Vandercléyen (2010) et de Brûlé (1983) sont reprises pour expliquer les trois styles d'accompagnement.

### *3.3.1 Le style directif*

Dans ce style d'accompagnement, l'accompagnateur prend le rôle d'une autorité et exerce un certain leadership. Il se considère comme un expert sur le plan des connaissances théoriques et pratiques. Dans une situation où il est celui qui maîtrise la meilleure forme d'intervention, l'accompagnateur transmet à son stagiaire sa façon de faire. Ainsi, il vise à conduire le stagiaire vers des normes objectives et stimule davantage l'acquisition de techniques spécifiques que d'attitudes ou de valeurs. Il apprend au stagiaire comment répondre à une situation problématique en fonction de sa propre expérience. Dans ce type de relation, l'accompagnateur prend habituellement l'initiative en cherchant à modeler, voire à programmer consciemment, les comportements de son stagiaire pour qu'il adopte ses propres comportements d'intervention (Brûlé, 1983; Vandercléyen, 2010).

### *3.3.2 Le style non directif*

Dans ce style, l'objectif principal de l'accompagnateur est d'encourager le stagiaire à vivre sa propre expérience. Ainsi, il met en place des conditions facilitant son apprentissage. Son but est

de faire expérimenter au stagiaire ce qu'il a appris dans sa formation, de façon à ce qu'il l'intègre à son style d'intervention. Autrement dit, il le suit là où il veut aller en l'aidant à puiser dans ses propres ressources pour développer les critères les plus immédiats à son agir. Dans cette démarche, il s'intéresse ainsi à la sphère subjective du stagiaire, en délaissant les éléments objectifs et cognitifs du travail enseignant. Toutefois, l'accompagnateur ne tient compte des éléments objectifs de l'intervention que si le stagiaire l'y conduit, sans le précéder ni le diriger. Il vise à faciliter l'exploration de ses propres actions et réactions et privilégie l'initiative personnelle pour favoriser le développement personnel et professionnel du stagiaire. Ce dernier pourra alors manifester les sentiments d'insécurité et de doute que peut éprouver tout débutant. L'accompagnateur est perçu comme un consultant ou un thérapeute qui vise principalement à développer la sensibilité du stagiaire dans sa pratique du métier (Brûlé, 1983; Vanderclayen, 2010).

### *3.3.3 Le style semi-directif*

Le style intermédiaire vise à établir un juste milieu entre les deux styles opposés précédemment présentés (directif et non directif). Dans ce style d'accompagnement, une relation d'entraide s'installe. L'accompagnateur se considère plutôt comme un collègue ou un conseiller du stagiaire, avec qui il souhaite entretenir des échanges d'opinions, sous la forme de dialogues ouverts. L'accompagnateur aide surtout le stagiaire à clarifier sa pensée et ses sentiments lorsque celui-ci rencontre une problématique. En ne s'attribuant aucun leadership, l'accompagnateur se met sur le même pied que son stagiaire. Ils s'associent tous les deux pour étudier une problématique et trouver la meilleure solution. Ne subissant pas la tension créée par la situation problématique, l'accompagnateur est le mieux placé pour analyser cette situation objectivement et

apporter les connaissances objectives exactes au stagiaire. Il confronte ainsi son point de vue à celui de son stagiaire, tout en insistant sur le fait que c'est à ce dernier de trouver lui-même la solution la plus avantageuse à son problème (Brûlé, 1983; Vandercléyen, 2010).

Pour chacun des trois styles d'accompagnement, Brûlé (1983) a attribué un rôle. Premièrement, le rôle de professeur/expert de la discipline est attribué à l'accompagnateur qui adopte un style plutôt « directif » (didactique). Il se préoccupe davantage de transmettre ses savoirs (connaissances) et son savoir-faire (expérience) au stagiaire (Vandercléyen, 2010). Deuxièmement, le rôle de consultant ou de thérapeute est attribué à un accompagnateur qui adopte un style plutôt « non directif » (expérientiel) (Vandercléyen, 2010). À travers ce style, l'accompagnateur tente de créer une relation symétrique avec son stagiaire et l'encourage à structurer son identité professionnelle à travers sa propre expérience. Troisièmement, le style intermédiaire (semi-directif) est associé à l'accompagnateur qui prend le rôle de collègue ou de conseiller. Dans ce style intermédiaire, entre les styles directifs et non directifs, l'accompagnateur est centré sur les besoins des stagiaires et sensible à ceux-ci (Vandercléyen, 2010). Dans la prochaine section, les actions qui sont attribuées à chacun de ces styles ainsi que les définitions de celles-ci sont présentées.

### **3.4 Définition des actions d'accompagnement**

Brûlé (1983) a identifié 14 actions concrètes réparties sur les trois styles de supervision qui structurent sa typologie (voir tableau 1). Ces actions permettent d'identifier chacun des styles. La combinaison de ces actions constitue donc une combinaison des styles, qui définit le profil/style

de l'accompagnateur (Vandercléyen, 2010). Un même accompagnateur pourrait donc embrasser plusieurs actions associées à un, à deux ou à trois de ces styles.

Tableau 1.  
Structure du modèle de Brulé (1983) adapté par Vandercléyen (2010) : les trois profils d'accompagnement selon un continuum de directivité

Degré de directivité	Directif	Semi-directif	Non directif
Actions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direction</li> <li>- Instruction</li> <li>- Évaluation</li> <li>- Sécurisation</li> <li>- Provocation</li> <li>- Démonstration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarification</li> <li>- Discussion</li> <li>- Confrontation</li> <li>- Soutien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consultation</li> <li>- Expression de soi</li> <li>- Exploration</li> <li>- Permissivité</li> </ul>
Rôles	Professeur/expert	Collègue/conseiller	Consultant/thérapeute

Dans sa recherche, Vandercléyen (2010) a adapté les définitions des 14 actions d'accompagnement de Brulé (1983) aux contextes de la formation pratique à l'enseignement. Il les définit comme suit :

**1) Direction** : cette action consiste à donner des indications précises lorsque le stagiaire est en difficulté (lui dire « quoi faire »); à structurer son intervention; à diriger le stagiaire dans ses activités.

**2) Instruction** : cette action consiste à donner des explications sur divers aspects théoriques et pratiques du stage; à répondre à des questions du stagiaire; à lui montrer comment choisir et améliorer son intervention.

**3) Évaluation** : cette action permet de critiquer les comportements du stagiaire; de lui dire ce qui peut l'aider et ce qui peut lui nuire dans son stage; de porter un jugement sur l'efficacité de ses interventions; de faire ressortir ses erreurs lors d'une intervention.

**4) Sécurisation** : par cette action, l'accompagnateur vise à rassurer le stagiaire dans ses appréhensions en faisant des suggestions précises; à calmer le stagiaire vis-à-vis d'une situation difficile; à apaiser le stagiaire concernant l'anxiété liée à une situation ou à une intervention; à dédramatiser une situation; à relativiser en soulignant au stagiaire que ses confrères et consœurs rencontrent des difficultés semblables.

**5) Provocation** : à travers cette action, l'accompagnateur pousse le stagiaire vers des situations extrêmes pour provoquer des réactions; il caricature un comportement; il exagère consciemment les évaluations pour faire réagir le stagiaire; il cherche à faire ressortir les faiblesses de ses argumentations.

**6) Clarification** : par cette action, l'accompagnateur veut faire préciser au stagiaire ses idées; lui faire clarifier ses réactions par rapport à une situation ou à un thème particulier; il lui pose des questions pour lui faire spécifier son point de vue.

**7) Discussion** : cette action désigne l'accompagnateur qui échange des opinions avec le stagiaire; prend en considération son point de vue; lui demande ce qu'il pense d'un sujet précis; discute des modalités d'accompagnement.

**8) Confrontation** : cette action consiste à faire ressortir la différence entre ce que le stagiaire pense avoir fait et ce qu'il a fait réellement; à confronter ses perceptions avec celles du stagiaire.

**9) Démonstration** : par cette action l'accompagnateur utilise le jeu de rôle pour illustrer des façons de procéder ou un problème que le stagiaire rencontre; démontre des interventions par des exemples; illustre des cas précis à partir de sa propre expérience.

**10) Consultation** : cette action consiste à se soucier de ce que vit le stagiaire, à reprendre en d'autres mots ce qu'il a dit; à mettre l'accent sur son vécu personnel; à tolérer des silences pour permettre au stagiaire d'exprimer ce qu'il ressent.

**11) Expression de soi** : par cette action, l'accompagnateur encourage le stagiaire à exprimer ce qu'il ressent; l'invite à se centrer sur ses rétroactions et à les décoder.

**12) Exploration** : cette action suggère d'aider le stagiaire à explorer sa relation avec son accompagnateur; à verbaliser ce qu'il ressent par rapport à ses remarques, et l'encourage à exprimer ses réactions.



**13) Soutien** : par cette action, l'accompagnateur fait sentir au stagiaire qu'il est avec lui dans ses difficultés; qu'il le soutient dans ses initiatives; qu'il l'encourage à donner son opinion sur ce qu'il a lui-même observé; qu'il cherche à lui montrer les points positifs de son intervention.

**14) Permissivité** : cette action consiste à laisser le stagiaire découvrir par lui-même ce qu'est la pratique; à le laisser procéder à sa façon et/ou à s'évaluer lui-même; à le laisser expérimenter et à trouver son propre style.

Ces actions d'accompagnement ont été le point d'ancrage de la validation empirique du modèle de Brûlé (1983) dans le contexte de la formation pratique à l'enseignement au Québec menée par Vanderclayen et al. (2018). Cette validation fera l'objet de la section 2.2 du chapitre *cadre méthodologique*.

À la lumière des éléments abordés dans ce cadre théorique et conceptuel, dans la prochaine partie, les objectifs de cette recherche sont présentés.

#### 4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les parties précédentes de cette thèse ont permis de mettre en évidence que l'expérience du stage peut influencer le SEP des stagiaires (Bandura, 2019; Gaudreau et al., 2012; Gibson et Dembo, 1984; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Selon la nature de cette expérience, le stage constituerait une occasion de développer le SEP des stagiaires à gérer leur classe. À la lumière de ces constats, l'objectif général de la recherche est de décrire et d'expliquer l'influence de quatre types de variables sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, à savoir les caractéristiques personnelles des stagiaires, la formation initiale à la gestion de classe, les caractéristiques du

contexte de stage et les pratiques d'accompagnement de leur PEA. Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- 1) Décrire le niveau du SEP des stagiaires à gérer leur classe;
- 2) Établir si et de quelle façon les caractéristiques personnelles, le nombre d'AP en lien avec la gestion de classe et les variables contextuelles du stage, influencent de manière significative le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après un stage de longue durée en enseignement;
- 3) Mesurer et analyser l'écart entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après le stage;
- 4) Mesurer et analyser l'écart de la perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement souhaitées ou attendues de la part de leur PEA avant le stage et reçues au cours du stage;
- 5) Décrire les patrons d'associations statistiques entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA.

Afin de satisfaire ces objectifs, un cadre méthodologique précis et rigoureux a été élaboré. Le prochain chapitre présente les constituantes de ce cadre.

## QUATRIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Afin d'atteindre les objectifs prédéterminés et de répondre aux questions de cette recherche, une recherche quantitative à devis descriptif-corrélationnel a été entreprise. La dimension descriptive de nature quantitative vise à découvrir de nouvelles connaissances et à décrire un ou des phénomènes existants (peu connus et peu étudié) (Fortin et Gagnon, 2016; Lefrançois, 1991). La dimension corrélationnelle explore les relations entre les variables déjà présentes dans la population en vue de les décrire (Fortin et Gagnon, 2016; Gall, Gall et Borg, 2005).

Dans ce chapitre, il s'agit d'expliquer comment l'échantillon de cette recherche a été constitué, de justifier le choix des échelles de mesures, de présenter les outils de collecte des données et d'identifier les stratégies et techniques d'analyse des données adoptées.

### 1. CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Les stagiaires en troisième et quatrième années du baccalauréat en enseignement du Québec constituent la population cible de la recherche. Ils proviennent de cinq programmes de formation différents : baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS), baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPP), baccalauréat en enseignement secondaire (BES) et baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS). Ils sont issus de six établissements universitaires différents : Université du Québec à Montréal (UQAM), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Université de Montréal (UdeM), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Université Laval (ULaval) et Université de Sherbrooke (UdeS).

Les départements offrant les programmes de BEÉPS, BEPP, BES et BEALS des six universités précédemment nommées ont été sollicités pour participer à la recherche. Certains responsables d'AP dans ces départements ont accepté de contribuer à cette recherche en facilitant l'accès à leurs groupes d'étudiants stagiaires. L'échantillon est donc considéré comme non probabiliste et le recrutement des participants à cette recherche est dit « de convenance », facilité par une collaboration volontaire au projet (Fortin et Gagnon, 2016; Goetz et LeCompte, 1984).

## **1.1 Recrutement**

Afin de constituer l'échantillon, un courriel d'invitation a été envoyé aux directeurs de chacun des départements visés de six établissements universitaires (UQAM, UQTR, UdeM, ULaval, UQAT et UdeS). Ce premier contact avait pour but : a) de les inviter à collaborer à la recherche; b) de leur fournir les informations nécessaires au sujet de la thématique de la présente recherche; c) d'avoir leur approbation pour mener la recherche au sein de leur département et d) de demander leur collaboration afin d'avoir les coordonnées des responsables des AP qui pourraient nous offrir l'occasion de procéder à la passation des questionnaires auprès des stagiaires. Par la suite, un contact a été établi auprès des responsables des AP qui ont accepté de collaborer afin de leur présenter le projet et de convenir de la modalité de collecte des données. Deux modalités de passation des questionnaires ont été proposées : en présentiel et en ligne. Cependant, afin d'optimiser le taux de participation des stagiaires, la méthode de passation du questionnaire en présentiel, en format papier, a été priorisée.

Certains détails méthodologiques diffèrent entre les deux modalités de passation. En ce qui concerne plus spécifiquement la modalité de recrutement en présentiel, un contact a été établi auprès des responsables des AP afin de convenir de deux moments, avant et après les stages, où le chercheur se présenterait en personne pour inviter les étudiants à participer à la recherche et effectuer la passation des questionnaires. Il a été demandé aux responsables des AP d'aviser les stagiaires du passage du chercheur et d'annoncer de façon générale l'objet de la recherche. Lors de la venue du chercheur avant le stage, les étudiants ayant décidé de participer ont reçu au même moment et en format papier l'invitation, le formulaire de consentement (voir annexes C) ainsi que le questionnaire à remplir (voir annexe D). Une fois remplis, les documents ont été récupérés. Les étudiants qui ont refusé de participer ou qui souhaitaient interrompre leur participation ont pu quitter la classe à tout moment. Après la fin de la période de stages, le chercheur s'est présenté une deuxième fois en personne, à la fin d'une AP, pour administrer la version poststage du questionnaire auprès des mêmes étudiants (voir annexe E). Un rappel de la recherche a été réalisé. Le questionnaire à remplir a été fourni en format papier aux étudiants qui avaient accepté de participer à nouveau. Même si les étudiants avaient participé à la recherche lors de la passation préstage, ils étaient libres de refuser d'y participer lors de la passation poststage.

Pour ce qui est de la modalité de recrutement en ligne, deux courriels d'invitation (un premier avant le stage et un deuxième après le stage) ont été transférés aux étudiants par le responsable de l'AP afin de les informer de l'existence de la recherche et de la leur présenter brièvement. Ce courriel contenait un lien vers un formulaire en ligne (Google Forms) comportant l'invitation, le formulaire de consentement ainsi que le questionnaire à remplir. Le choix de

passation du questionnaire (en présentiel ou en ligne) a été décidé en fonction de la convenance du responsable de l'AP.

La combinaison des deux méthodes de collecte des données (présentiel puis en ligne) dans le contexte pandémique de la COVID-19 a parfois été nécessaire. En effet, certains participants ont complété la version préstage du questionnaire en présentiel, tandis qu'ils ont eu à remplir la version poststage du questionnaire en ligne après le début du confinement de mars 2020.

En tout, la collecte des données s'est échelonnée sur une période de deux ans, soit de la session d'automne 2018 à la session d'hiver 2020, excluant l'été 2019.

## **1.2 Description de l'échantillon**

Au total, 89,45 % des stagiaires ont complété le questionnaire en présentiel et le reste des participants (10,55 %) l'ont complété en ligne. Un total de 707 étudiants stagiaires a répondu aux questionnaires. Parmi ces répondants, 242 ont complété le questionnaire préstage seulement, 167 personnes ont répondu au questionnaire poststage seulement et 298 participants ont répondu aux questionnaires aux deux moments de passation, soit avant et après le stage (voir tableau 2). Ces derniers constituent l'échantillon dit « apparié ».

Tableau 2.  
Effectif des répondants en fonction du moment de passation du questionnaire

	Fréquence	Pourcentage
Préstage seulement	242	34,2
Poststage seulement	167	23,6
Pré- et poststage	298	42,1
Total	707	100,0

L'échantillon de cette recherche est composé de stagiaires de genres masculin et féminin (391 femmes, 55,3 %; 310 hommes, 43,8 %; aucun autre genre n'est rapporté par les répondants et 6 réponses manquantes sont comptées, 0,8 %). Les participants provenaient de six établissements universitaires du Québec ciblés : UQAM (n = 108; 15,3 %), UQTR (n = 135; 19,1 %), UdeM (n = 135; 19,1 %), UQAT (n = 15; 2,1 %), ULaval (n = 66; 9,3 %) et UdeS (n = 248; 35,1 %) (voir tableau 3).

Tableau 3.  
Effectif des répondants en fonction de l'établissement d'appartenance

	Fréquence	Pourcentage
UQAM	108	15,3
UQTR	135	19,1
UdeM	135	19,1
UQAT	15	2,1
ULaval	66	9,3
UDES	248	35,1
Total	707	100,0

L'âge moyen de l'ensemble des participants était de  $24,43 \pm 4,23$  ans. Ces étudiants en étaient à leur troisième année ( $n = 272$ ; 38,4 %) ou à leur quatrième année ( $n = 435$ ; 61,5 %) d'un des quatre programmes de baccalauréat suivants (voir tableau 4) : baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) ( $n = 433$ ; 61,2%), baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPP) ( $n = 175$ ; 24,8%), baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) ( $n = 96$ ; 13,6 %) et baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) ( $n = 3$ ; 0,4 %).



Tableau 4.  
Effectif des répondants en fonction de leur programme de formation

	Fréquence	Pourcentage
BEÉPS	433	61,2
BEPP	175	24,8
BES	96	13,6
BEALS	3	,4
Total	707	100,0

La prochaine section présentera plus en détail les méthodes et les stratégies de collecte de données utilisées.

## 2. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans le cadre de cette recherche, deux échelles de mesures ont été adoptées. Le premier portant sur le SEP à gérer la classe et le second sur les pratiques d'accompagnement des PEA. Dans les prochaines sections, le choix de ces échelles est justifié.

### 2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe : échelles de mesure

Dans cette section, une synthèse des principales échelles permettant de mesurer le SEP à gérer la classe est présentée. Les caractéristiques, les avantages et les limites méthodologiques de ces échelles sont rapportés afin de justifier le choix de l'échelle pour les fins de cette recherche.

Plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que de nombreuses échelles de mesure du SEP des enseignants ont été développées durant les trente dernières années, mais qu'aucune d'entre

elles ne tiennent compte d'une manière plus exhaustive de leur SEP à gérer la classe (Avanzi et al., 2013; Dellinger et al., 2008; Gaudreau et al., 2015; O'Neill et Stephenson, 2011). Cette problématique a été examinée d'une façon approfondie par O'Neil et Stephenson (2011). En effet, ces chercheurs ont fait une recension des travaux publiés entre 1984 et 2009 afin d'identifier les échelles utilisées pour mesurer le SEP en gestion de la classe chez les enseignants en exercice et les futurs enseignants en formation.

Vingt-cinq échelles anglophones ont été répertoriées par O'Neil et Stephenson (2011) : quatre échelles destinées à mesurer le SEP à gérer la classe dans un domaine particulier (Betoret, 2009; Main et Hammond, 2008; Milson et Mehlig, 2002; Yoon, 2004); neuf échelles développées pour mesurer le SEP en enseignement et qui contiennent des sous-échelles limitées par leurs auteurs à des dimensions de la gestion de la classe et/ou de la discipline (Brouwers et Tomics 2001; Dellinger et al., 2008; Emmer et Hickman, 1991; Friedman, 2003; Howard et al., 2001; Paneque et Barbeta, 2006; Skaalvik et Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; Woolfson et Brady, 2009) et 12 échelles de SEP qui sont censées mesurer la capacité des enseignants à réaliser leur tâche d'enseignement et qui contiennent des énoncés relatifs au SEP à gérer la classe, sans en former une sous-échelle (Brownell et Pajares, 1999; Çakir et Alici, 2009; Erdem et Demirel, 2007; Friedman et Kass, 2002; Gibson et Dembo, 1984; Meijer et Foster, 1988; Paneque et Barbeta, 2006; Rich et al., 1996; Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004; Schwarzer et Hallum, 2008; Siwatu, 2007; Soodak et Podell, 1996).

Les chercheurs ont également fourni des recommandations théoriques en identifiant cinq dimensions de la gestion de classe que doivent rapporter les énoncés d'une échelle de mesure conçue pour évaluer d'une façon précise le SEP des enseignants par rapport à ce construit. Ces cinq dimensions ont été également relatées par Garrett (2014, cité dans Gaudreau et al., 2015) et se présentent comme suit : 1) gérer les ressources; 2) établir des attentes claires; 3) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage; 4) développer des relations sociales positives et 5) gérer les comportements difficiles des élèves.

Pour ce qui est des qualités psychométriques des 25 échelles recensées, O'Neil et Stephenson (2011) rapportent qu'une bonne ou excellente estimation de la fidélité a été obtenue par leurs concepteurs. Toutefois, des détails sur la validité ont été rapportés seulement pour 14 des 25 échelles. La mesure de la validité de construit a été réalisée pour seulement 13 de ces échelles. Seuls cinq chercheurs présentent des démarches de validation, incluant la consultation de la littérature pour le développement des énoncés, la validation des énoncés auprès des experts et la présentation des étapes des analyses factorielles et des techniques utilisées (O'Neil et Stephenson, 2011; Putman, 2013).

D'autres lacunes pouvant influencer les qualités psychométriques des échelles ont été soulevées. Par exemple, la prémisse de la taille de l'échantillon, qui devrait généralement être supérieur à 300 participants (Field, 2013) pour produire une solution factorielle stable, n'a pas été respectée par la majorité des chercheurs (Brownell et Pajares, 1999; Çakir et Alici, 2009; Emmer et Hickman, 1991; Gibson et Dembo, 1984; Main et Hammond, 2008; Meijer et Foster, 1988; Milson et Mehlig, 2002; Paneque et Barbetta, 2006; Rich et al., 1996;

Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004; Skaalvik et Skaalvik, 2007; Siwatu, 2007; Woolfson et Brady, 2009; Yoon, 2004). En outre, plus de la moitié des chercheurs n'ont pas eu recours à une évaluation préliminaire (études pilotes) de leurs échelles (O'Neil et Stephenson, 2011) pour vérifier la clarté et la validité des énoncés (Betoret, 2009; Brouwers et Tomics, 2001; Erdem et Demirel, 2007; Friedman et Kass, 2002; Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004; Skaalvik et Skaalvik, 2007; Soodak et Podell, 1996). Les procédures et les indicateurs de fidélité et de validité de chacune de ces échelles ne seront pas présentés en détail, puisqu'outre les limites psychométriques de la plupart de celles-ci, elles ne permettent pas de mesurer d'une façon précise et exhaustive le SEP des enseignants en gestion de la classe. En effet, comme soulevé par O'Neil et Stephenson (2011) et confirmé par Gaudreau et al. (2015), la plupart de ces échelles utilisent des énoncés génériques qui portent peu sur la gestion de la classe et ses cinq dimensions pour mesurer le SEP des enseignants. Les échelles utilisées sont souvent constituées de plusieurs sous-échelles qui contiennent d'un à cinq énoncés portant sur la gestion de classe, par exemple celles de Dussault et al. (2001), Friedman (2003), Gibson et Dembo (1984) et de Skaalvik et Skaalvik (2007; cités dans Gaudreau et al., 2015).

Il existe des échelles, parmi celles relevées par O'Neil et Stephenson (2011), qui mesurent le SEP des enseignants et comptent un plus grand nombre d'énoncés sur la gestion de classe (de 6 à 14 énoncés). Toutefois, ces dernières n'abordent que quelques-unes des cinq dimensions de la gestion de classe (voir Brownell et Pajares, 1999; Main et Hammond, 2008; cités dans Gaudreau et al., 2015). Ainsi, selon Gaudreau et al. (2015), parmi les échelles recensées par O'Neil et Stephenson (2011), seule l'échelle de Dellinger et al. (2008) semble comporter les cinq dimensions de la gestion de la classe. Toutefois, ces auteurs n'ont pas respecté les

recommandations de Bandura (2006) qui consistent à « formuler plusieurs énoncés faisant référence à des contextes variés d'intervention pour mesurer de manière fiable le SEP des enseignants dans un champ précis » (Gaudreau et al., 2015, p. 35).

Quelques autres échelles qui ont été développées pour mesurer le SEP à gérer la classe ou qui comportent des sous-échelles le mesurant dans différents contextes et auprès de différents échantillons ont été répertoriées. Toutefois, le même constat a été soulevé : ces échelles ne rapportent pas la totalité des dimensions de la gestion de la classe. Par exemple, l'échelle de Sharma et al. (2012) comporte une sous-échelle de six énoncés portant sur la gestion de la classe. Ces énoncés touchent seulement les deuxième et cinquième dimensions de la gestion de la classe. Putman (2013) a également conçu une échelle spécifiquement pour mesurer le SEP en gestion de la classe des enseignants et des stagiaires œuvrant en milieu scolaire. Bien que les chercheurs prennent en considération les recommandations d'O'Neil et Stephenson (2011), les énoncés ne rapportent pas la totalité des cinq dimensions de la gestion de classe. En effet, Putman (2013), lui-même, soulève que son échelle est un pas vers la conception d'une échelle qui évaluerait adéquatement le SEP des enseignants à gérer la classe.

En conclusion, il ne semble qu'aucune de ces échelles ne soit parfaitement valide pour mesurer le SEP des enseignants/stagiaires à gérer leur classe. En plus, elles sont toutes en anglais. Pour ces raisons, Gaudreau et al. (2015) ont vu la nécessité d'élaborer une échelle de mesure du SEP des enseignants à gérer la classe en français. Alors, quelles sont les qualités psychométriques de cette échelle?

### 2.1.1 *L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC)*

L'ÉSEPGC a été conçue pour mesurer le SEP des enseignants à gérer leur classe. Cette échelle est composée de 28 énoncés répartis sur cinq dimensions qui correspondent aux composantes de la gestion de classe présentées dans la partie précédente (Garrett, 2014; O'Neill et Stephenson, 2011). Les énoncés de l'échelle ont été générés en se basant principalement sur la recension des écrits portant sur l'évaluation du SEP des stagiaires à gérer la classe (Dussault et al., 2001; Gaudreau, 2011a; O'Neill et Stephenson, 2011). Certaines recommandations de Bandura (2012) ont aussi été suivies par Gaudreau et al. (2015). Une échelle à choix forcés en 6 points allant de « Tout à fait en désaccord » à « Tout à fait en accord » a été retenue. Ce choix d'échelle a été expliqué par sa fréquence d'utilisation pour mesurer des attitudes, des croyances ou des opinions (DeVellis, 2012) et son format qui accompagne bien la formulation déclarative des énoncés (Bandura, 2006).

Des vérifications des qualités psychométriques de l'échelle ont été entreprises par Gaudreau et al. (2015). D'abord, une validation du contenu des énoncés quant à leur clarté et à leur pertinence pour mesurer ce qu'ils sont censés mesurer a été réalisée à deux reprises auprès des experts. Ensuite, une vérification de l'ajustement statistique des énoncés et de leur niveau d'endossement par rapport au modèle de Rasch (le *rating scale model*) a été réalisée à partir de la version 3.81 du logiciel WINSTEPS. Ces deux approches ont permis aux chercheurs de diminuer le nombre d'énoncés d'une version préliminaire qui en contenait 72 et d'arriver à une nouvelle version en comptant 28.

Des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées à l'aide de la version 6.2 du logiciel EQS (Bentler, 2006) pour tester la validité de l'échelle. Gaudreau et al. (2015) ont entrepris cette étape pour montrer que le modèle est adéquat en se basant sur les indices suivants :  $B\chi^2 = 457,71$ ;  $df = 342$ ;  $\chi^2/df = 1,34$ ; CFI = 0,99; NNFI = 0,99; RMSEA = 0,044. Par la suite, des analyses de corrélation ont été effectuées à partir de la méthode de l'option robuste à cause de la non-normalité des variables. Des corrélations satisfaisantes entre les dimensions de l'échelle (variant de 0,38 à 0,86) et des communautés satisfaisantes (variant de 0,46 à 0,80) ont été rapportées par les chercheurs.

La fiabilité a été testée pour les cinq dimensions héritées de l'étude de Garrett (2014) et de celle d'O'Neill et Stephenson (2011) à l'aide du modèle de Rasch. Des résultats satisfaisants ont été observés dans les deux cas pour les cinq dimensions. Le niveau de consistance interne a aussi été testé à l'aide de l'alpha de Cronbach montrant des résultats satisfaisants pour les cinq dimensions (D1 :  $\alpha = 0,79$ ; D2 :  $\alpha = 0,88$ ; D3 :  $\alpha = 0,87$ ; D4 :  $\alpha = 0,86$  et D5 :  $\alpha = 0,91$ ). Ces valeurs ont été justifiées en se référant à DeVellis (2012).

Certaines limites quant aux procédures de validation de l'échelle pourraient être soulevées. D'abord, Gaudreau et al. (2015) ne présentent pas en ordre les sept étapes de Dussault et al. (2007) pour la validation d'une échelle dans la partie traitant de la méthodologie. Toutefois, dans la partie de la présentation des résultats, l'ordre revient. Ensuite, la taille de l'échantillon utilisé pour examiner la validité de l'échelle est petite ( $n = 97$  (prétest) et  $n = 143$  (test)). Généralement, un échantillon de 300 sujets est recommandé pour effectuer des analyses factorielles (Field, 2013). Aucune information n'a été fournie quant à la technique d'échantillonnage adoptée.

### *2.1.2 Échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe adoptée dans le cadre de cette recherche*

Après avoir consulté, analysé et parfois critiqué les différentes échelles de mesure répertoriées, les constats suivants ont été soulevés. D'abord, plusieurs échelles mesurant le SEP des enseignants ont été développées dans les 30 dernières années (Avanzi et al., 2013; Gaudreau et al., 2015; Dellinger et al., 2008; O'Neil et Stephenson, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998), mais parmi celles-ci, peu traitent du SEP à gérer la classe (Gaudreau et al., 2015). Il est important également de souligner que cette pauvreté est encore plus grande quant aux outils en français proposés pour mesurer le SEP à gérer la classe en contexte de formation initiale des enseignants.

À travers cet exercice, il est constaté que toutes les échelles présentées ont certaines limites. Aucune d'entre elles ne peut être considérée comme parfaitement valide pour mesurer ce qu'elle est censée mesurer, ou tout à fait fidèle pour donner les mêmes résultats lors de chaque mesure. Toutefois, il y en a certaines qui présentent des qualités psychométriques plus satisfaisantes que d'autres.

À la suite de la comparaison des différentes échelles anglophones et francophones identifiées précédemment, l'échelle de Gaudreau et al. (2015) a été adoptée dans le cadre de cette recherche pour mesurer le SEP des stagiaires à gérer leur classe. Plusieurs raisons pourraient expliquer ce choix. Outre le fait que cette échelle est en français, elle tient compte des cinq dimensions recensées par O'Neil et Stephenson (2011) pour bien mesurer le SEP à gérer la classe. Des démarches rigoureuses ont été entreprises pour vérifier les qualités psychométriques de cette



échelle et des indices de fidélité et de validité statistiquement satisfaisants ont été rapportés. D'autres tests de validité et des analyses factorielles exploratoires ont été utilisés pour vérifier si l'échelle s'adapte bien aux stagiaires inscrits à différents programmes de formation à l'enseignement (BEPP, BES, BEALS et BEÉPS). Ces résultats sont présentés dans la section 2.4 du présent chapitre.

Dans la prochaine section le choix de l'échelle de mesure sur les styles d'accompagnement de la PEA et sa validation empirique est décrite.

## **2.2 Échelle de mesure des styles d'accompagnement de la personne enseignante associée**

Dans la continuité des travaux de Vandercléyen (2010, 2013) sur les styles d'accompagnement qui ont pour objectif de transposer la typologie de Brûlé (1983) dans le contexte de l'enseignement, une récente recherche (2018-2021), financée par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), a permis de créer une nouvelle échelle de mesure des styles d'accompagnement de la PEA et une nouvelle typologie des styles d'accompagnement. Avant de présenter cette nouvelle échelle de mesure, rappelons l'intérêt de Vandercléyen et al. (2010, 2013, 2018) pour l'adoption et l'adaptation de la typologie de Brûlé (1983) pour leurs travaux.

Le choix par l'équipe de recherche de Vandercléyen du modèle de Brûlé (1983) est soutenu d'abord par le caractère opérationnel de celui-ci (Vandercléyen, 2010, 2013). En effet, le modèle de Brûlé (1983) et l'instrument qui lui est associé offrent de nombreux énoncés, illustrant les 14 comportements présentés précédemment, qui permettent de qualifier le mode de relation mis en

œuvre par les PEA pour encadrer leurs stagiaires. Ainsi, selon Vandercléyen et al. (2010, 2013), le principal atout du modèle de Brûlé (1983) est qu'il permet de déterminer le profil d'accompagnement adopté par la PEA. De plus, pour Vandercléyen et al. (2010, 2013), le modèle de Brûlé (1983) correspond à une approche intégrée de différents modèles de supervision. L'accent mis par Brûlé (1983) sur la complémentarité, l'indépendance et la non-exclusivité des styles d'accompagnement constitue pour Vandercléyen et al. (2010, 2013) un argument pour choisir ce modèle. Selon Vandercléyen (2010), cette approche intégrée démontre qu'il est tout à fait concevable qu'une PEA puisse à la fois diriger et soutenir le stagiaire. Ainsi, le modèle de Brûlé (1983) permet d'éviter la tendance à vouloir faire ressortir un seul style « idéal » de supervision.

Du point de vue de la formation, Vandercléyen et al. (2013) expliquent leur intérêt de s'inspirer de l'instrument de mesure de Brûlé (1983) par le fait qu'il a été conçu principalement afin d'aider les acteurs – tant les PEA que les stagiaires – à autoévaluer leur style de fonctionnement relationnel en cours de stage en clarifiant les attentes des uns et des autres. Cet aspect s'arrime parfaitement avec un des objectifs de la recherche de Vandercléyen et ses collaborateurs (2018-2021) qui vise à étudier les perceptions des stagiaires quant à la nature de la relation entretenue avec leur PEA (Amamou et al., soumis).

Pour ce qui est des caractéristiques de l'outil de Brûlé (1983), Vandercléyen (2010) juge que celui-ci démontre une certaine fiabilité dans la mesure où des qualités psychométriques satisfaisantes ont été rapportées par Brûlé (1983) dans le contexte de la psychologie et de la gestion.

Selon Vanderclayen (2010), l'outil de Brûlé (1983) est non spécifique par rapport à une discipline en particulier. Ce caractère transversal permet de recourir à cet outil dans différents contextes d'accompagnement de stage afin d'étudier exclusivement la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné. Toutefois, cet avantage se transforme assez rapidement en limite, dans la mesure où il suppose quelques adaptations à chacun des contextes (Vanderclayen, 2010). Pour pallier cette limite, comme précisé au début de cette section, une étude préalable a été menée afin d'adapter le questionnaire de Brulé (1983) au contexte du stage en enseignement (Amamou et al., soumis). D'abord, les chercheurs ont ajusté et reformulé certains énoncés proposés par Brûlé (1983) pour les adapter au contexte actuel de l'accompagnement des futurs enseignants. Par la suite, une validation empirique et une vérification exploratoire et quasi confirmatoire des qualités psychométriques du nouveau questionnaire sur les pratiques d'accompagnement des PEA en contexte de stage en éducation physique au Québec ont été réalisées. À la suite de ces analyses, les chercheurs ont retenu 19 énoncés répartis sur trois facteurs expliquant 62,08 % de la variance. Chaque facteur ne représente plus un profil d'accompagnement singulier (directif, intermédiaire ou non directif), mais bien une combinaison spécifique de différentes actions d'accompagnement préalablement identifiées par Brûlé (1983) (voir tableau 5).

Tableau 5.  
La structure du questionnaire de Vanderclayen et al. (2018) inspiré du modèle de Brûlé (1983)

<b>Facteur 1 : Situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant</b>
1. Vous encourage à donner votre point de vue. (ND)
2. Vous aide à clarifier vos idées. (D)
3. Vous appuie dans vos initiatives. (ND)
6. Accorde de l'importance à votre vécu personnel. (ND)
12. Accorde de l'importance à ce que vous ressentez. (ND)
14. Tient compte de votre point de vue. (SD)
16. Vous laisse développer votre propre style d'enseignement. (ND)
17. Vous soutient dans votre apprentissage. (ND)
19. Écoute vos difficultés. (ND)
<b>Facteur 2 : Proposer une structure à l'agir du stagiaire</b>
4. Vous montre comment enseigner en mettant en scène ses propres interventions. (SD)
9. Vous explique les caractéristiques du groupe-classe. (D)
10. Vérifie que vous maîtrisez bien les activités enseignées. (D)
11. Vous dit comment agir lorsque vous rencontrez des difficultés. (D)
13. Vous donne des consignes précises sur la façon d'enseigner. (D)
15. Confronte vos perceptions avec les siennes. (SD)
18. Souligne les contradictions et incohérences dans vos interventions. (SD)
<b>Facteur 3 : Donner du sens à l'expérience du stagiaire</b>
5. Utilise une image (métaphore) pour illustrer son propos. (D)
7. Vous aide à mettre des mots sur votre ressenti. (ND)
8. Vous aide à structurer votre pensée. (D)

Note : D : directif; SD : semi-directif; ND : non directif

Le premier facteur est composé de neuf énoncés et est nommé « Situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant ». Les chargements varient entre ,58 et ,95; tandis que les communautés se situent entre ,37 et ,82. Ce facteur a une inertie relative de 45,21 % (Amamou et al., soumis).

Le deuxième facteur est composé de sept énoncés qui désignent les pratiques d'accompagnement qui amènent la PEA à « Proposer une structure à l'agir du stagiaire ». Les chargements varient entre ,48 et ,82; alors que les communautés varient entre ,30 et ,58. Ce facteur a une inertie relative de 11,22 % (Amamou et al., soumis).

Le troisième facteur est composé de trois énoncés, soit le minimum recommandé (Beavers et al., 2013; Hair et al., 2006). Il est constitué des pratiques d'accompagnement de la PEA pour « Aider le stagiaire à donner du sens à son expérience ». Les chargements varient entre ,57 et ,81 et les communautés vont de ,32 à ,72. Ce facteur a une inertie relative de 5,65 %.

Amamou et al. (soumis) rapportent l'indice KMO qui s'élève à ,91; soit bien au-delà du seuil fixé à ,60 par Bourque et al. (2006). Ce qui représente un bon degré de validité. De plus, les valeurs des trois estimateurs de la consistance interne, l'Oméga, la grande limite inférieure (GLI) et l'alpha de Cronbach ordinal ( $\alpha_{\text{Cronbach}}$ ), utilisés par Amamou et al. (soumis) pour mesurer la fidélité de l'échelle, varient entre ,74 et ,94. Ces valeurs indiquent une bonne consistance interne de l'échelle puisqu'elles sont supérieures au seuil de ,70 couramment invoqué dans la documentation (Hinton et al., 2014).

Compte tenu de ses qualités psychométriques satisfaisantes et de la démarche de validation rigoureuse de ce questionnaire, celui-ci a été adopté pour cette recherche.

À partir des échelles de mesure de Gaudreau et al. (2015) et de Vanderclayen et al. (2018), un questionnaire, en format « papier » ou en ligne via « Google Forms », a été créé et soumis aux participants avant, puis après le stage (voir annexes D et E). La prochaine section décrit le contenu de ces deux questionnaires (préstage et poststage).

### **2.3 Description des questionnaires pré- et poststage**

Chaque questionnaire, qu'il soit papier ou en ligne, comportait les trois sections suivantes :

- a) La première section comportait des questions sur les caractéristiques personnelles des stagiaires (le genre, l'âge, la nature ainsi que la durée des expériences antérieures en matière d'intervention éducative) et sur la formation suivie (programme d'enseignement poursuivi, niveau du stage, nombre et nature des AP en lien avec la gestion de classe). Ces questions étaient présentes dans les questionnaires pré- et poststages. Des questions supplémentaires ont été ajoutées à la version poststage portant sur : le contexte de stage; le nombre et les niveaux scolaires des groupes enseignés, les perceptions du stagiaire quant au niveau de difficulté et de turbulence des groupes enseignés, la présence de troubles du comportement ou d'apprentissage diagnostiqués dans les groupes enseignés et la perception par le stagiaire du degré de compétence de la PEA à gérer la classe. Cette première section du questionnaire a permis de distinguer les stagiaires selon leurs caractéristiques personnelles, la

formation qu'ils ont suivie et le contexte de leur stage, ce qui apparait essentiel pour délimiter les résultats de la recherche.

- b) La deuxième section portait sur les pratiques d'accompagnement de la PEA perçues par le stagiaire. Tel que présenté précédemment, le questionnaire de Vanderclayen et al. (2018), qui s'inspire des travaux de Brûlé (1983), a fait l'objet d'une validation (Amamou et al., soumis), et a été adopté.

Dans ce questionnaire, à l'aide d'une échelle d'appréciation en dix points, allant de « Jamais » à « Toujours », les stagiaires ont indiqué, lors de l'administration préstage du questionnaire, leurs préférences quant aux pratiques d'accompagnement (énoncées dans le questionnaire) qu'ils souhaiteraient que leur PEA adopte au cours de leur prochain stage. Dans la passation poststage du questionnaire, les stagiaires ont rapporté leurs perceptions des pratiques d'accompagnement (énoncées dans le questionnaire) que leur PEA avait effectivement adoptées, selon eux, au cours de leur dernier stage.

- c) La troisième section portait sur le SEP des stagiaires à gérer la classe. Les énoncés de cette partie du questionnaire ont été extraits de l'échelle validée du SEP des enseignants en gestion de classe de Gaudreau et al. (2015).

Lors de la passation préstage du questionnaire, les stagiaires devaient indiquer une matière qu'ils s'apprêtaient à enseigner lors de leur stage (version préstage du questionnaire) et préciser leur degré d'expertise perçu pour cette matière, à partir d'une échelle allant de 0 à 6, où 0 correspond à « Un degré d'expertise très faible » et 6 correspond à « Un degré d'expertise très

élevé ». Par la suite, ils devaient se projeter dans le futur pour rapporter leur degré de confiance par rapport à des tâches en lien avec la gestion de classe en fonction de la matière identifiée. Pour ce faire, les stagiaires devaient indiquer leur degré d'accord avec des propositions de tâches. Ils devaient encrer un chiffre de « 0 à 6 » où 0 correspond à « Tout à fait en désaccord » et 6 correspond à « Tout à fait en accord ».

Lors de la passation poststage, les stagiaires devaient indiquer la matière (ou thème) réellement enseignée lors de leur stage (version poststage du questionnaire) et préciser leur degré d'expertise par rapport à celle-ci. Ils devaient également à nouveau se projeter dans le futur pour rapporter leur degré de confiance par rapport aux tâches en lien avec la gestion de classe pour la matière identifiée.

#### **2.4 Vérification de la consistance interne des échelles de mesure**

Rappelons d'abord que les deux échelles de mesure utilisées ont suivi un processus de validation rigoureux et qu'un contrôle de la fidélité des mesures a été effectué. Il a été convenu malgré tout de vérifier à nouveau la fidélité de ces échelles à partir des données recueillies. Les estimateurs Oméga, grande limite inférieure (GLI) (*greater lower bound (GLB)*) et alpha de Cronbach pour échelle ordinale ont été calculés à l'aide de SPSS afin d'établir la consistance interne (Bourque et al., 2019). La production de résultats concernant l'alpha de Cronbach pour échelle ordinale ( $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}}$ ) consiste à fournir un comparatif davantage connu et considéré par plusieurs chercheurs comme étant un indicateur adéquat pour porter un jugement sur le degré de fidélité des mesures (Clark et Watson, 1995; Hinton et al., 2014; Murphy et Davidshofer, 2004; Nunnally et Bernstein, 1994; Peterson, 1994), mais néanmoins critiqué. Le seuil recommandé par



Bourque et al. (2019), sans être clairement appuyé par la documentation, se situe à 0,80 en démarcation avec la position d'autres auteurs tels que Nunnally (1978) (voir la synthèse de Peterson (1994)) qui estiment suffisante la valeur de 0,70. De leur côté, Hinton, McMurray et Brownlow (2014) indiquent qu'un résultat égal ou supérieur à 0,70 mais inférieur à 0,90 reflète une bonne consistance interne, alors qu'un résultat égal ou supérieur à 0,50 mais inférieur à 0,70 indique une consistance interne modérée. Le seuil de Hinton et al. (2014) est considéré dans le cadre de cette recherche pour juger de la qualité de la consistance interne des deux échelles de mesure utilisées.

L'analyse factorielle exploratoire de l'échelle de Vanderclayen et al. (2018), portant sur la perception des stagiaires québécois à propos des pratiques d'accompagnement de leurs PEA, rapporte des résultats de consistance interne suffisamment satisfaisants pour les trois dimensions constituantes de l'échelle de mesure, soit la dimension 1 (*Proposer une structure à l'agir du stagiaire*) :  $\alpha = ,93$ , Oméga = ,93, GLI = ,93; la dimension 2 (*Situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant*) :  $\alpha = ,82$ , Oméga = ,81, GLI = ,82 et la dimension 3 (*Aider le stagiaire à donner du sens à son expérience*) :  $\alpha = ,74$ , Oméga = ,76, GLI = ,78 (Amamou et al., soumis).

Le tableau 6 présente les résultats obtenus pour chacun des trois indices de consistance interne, et ce, pour les trois dimensions (présentées précédemment) de l'échelle de mesure de Vanderclayen et al. (2018) sur la perception des stagiaires québécois à propos des pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées.

Tableau 6.  
Résultats des indices de consistance interne de l'échelle de Vanderclayen et al. (2018)

Éléments analysés	Résultats	
	Obtenus	Valeurs de référence
Cohérence interne		
Dimension 1	Oméga = ,76 GLI = ,89 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,76$	> ,70 (Hinton et al., 2014)
Dimension 2	Oméga = ,78 GLI = ,90 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,79$	> ,70 (Hinton et al., 2014)
Dimension 3	Oméga = ,66 GLI = ,83 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,69$	< ,70 (Hinton et al., 2014)

L'analyse statistique de la consistance interne des données montre que les résultats obtenus sont très satisfaisants (voir tableau 6). Ce constat confirme que l'échelle de Vanderclayen et al. (2018) démontre encore une fois, après sa validation, une fidélité satisfaisante pour procéder à la prochaine étape des analyses statistiques.

Pour ce qui est de l'échelle du SEP des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC) de Gaudreau et al. (2015), le niveau de consistance interne rapporté par les auteurs a été testé à l'aide de l'alpha de Cronbach seulement, montrant des résultats satisfaisants pour les cinq dimensions (D1 (*Gérer les ressources*) :  $\alpha = ,79$ ; D2 (*Établir des attentes claires*) :  $\alpha = ,88$ ; D3 (*Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) :  $\alpha = ,87$ ; D4 (*Développer des relations sociales positives*) :  $\alpha = 0,86$  et D5 (*Gérer les comportements difficiles des élèves*) :  $\alpha = ,91$ ). Pour cette échelle également, la consistance interne des données collectées dans le cadre de cette recherche est établie. Les trois indices de consistance interne calculés (Oméga, GLI et

alpha de Cronbach) sont rapportés au tableau 7, et ce, pour les cinq dimensions constituant l'échelle de mesure du SEP des enseignants en gestion de classe.

Tableau 7.  
Résultats des indices de consistance interne de l'échelle de Gaudreau et al. (2015)

Éléments analysés	Résultats	
	Obtenus	Valeurs de référence
Cohérence interne		
Dimension 1	Oméga = ,75 GLI = ,77 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,75$	> ,70 (Hinton et al., 2014)
Dimension 2	Oméga = ,84 GLI = ,87 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,84$	> ,70 (Hinton et al., 2014)
Dimension 3	Oméga = ,86 GLI = ,87 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,69$	> ,70 (Hinton et al., 2014)
Dimension 4	Oméga = ,73 GLI = ,88 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,74$	> ,70 (Hinton et al., 2014)
Dimension 5	Oméga = ,88 GLI = ,90 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,88$	> ,70 (Hinton et al., 2014)

Les résultats illustrés dans le tableau 7 montrent que pour les cinq dimensions de l'échelle de Gaudreau et al. (2015), les trois estimateurs de la consistance interne (à l'exception de l'alpha de Cronbach ordinal pour la dimension 3) sont supérieurs au seuil de ,70 proposé par Hinton et al. (2014). Ces résultats qui suggèrent une estimation satisfaisante de la fidélité de l'échelle de mesure permettent de procéder à la prochaine étape des analyses statistiques, et, ainsi,

d'atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche. Le traitement et l'analyse des données feront l'objet de la prochaine section.

### 3. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

À partir des indications méthodologiques présentées jusqu'à maintenant, une approche analytique quantitative a été préconisée dans le cadre de cette recherche. À cet effet, les données collectées à l'aide du questionnaire ont été codées, compilées et traitées à l'aide des logiciels SPSS (version 26.0) et XLSTATS (Addinsoft, 2009). Avant de procéder aux analyses statistiques inférentielles, la vérification de la distribution des données a été réalisée à l'aide du test de Shapiro-Wilk (Razali et Wha, 2011). Ces analyses ont mis en évidence que la normalité de la distribution des données de l'échantillon n'était pas avérée. Pour cette raison, des analyses non paramétriques ont donc été réalisées pour atteindre les objectifs de cette recherche et une différence a été jugée significative si la valeur de  $\alpha \leq ,05$ .

Pour rappel, les objectifs de la thèse sont les suivants :

- 1) Décrire le niveau de SEP des stagiaires à gérer leur classe;
- 2) Établir si et de quelle façon les caractéristiques personnelles, le nombre d'AP en lien avec la gestion de classe et les variables contextuelles du stage influencent de manière significative le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après un stage de longue durée en enseignement;
- 3) Mesurer et analyser l'écart entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après le stage;

4) Mesurer et analyser l'écart de la perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement souhaitées ou attendues de leur PEA avant le stage et reçues au cours du stage;

5) Décrire les patrons d'associations statistiques entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA.

Comme décrit précédemment (voir section 2.1 du cadre méthodologique), les perceptions des stagiaires de leur SEP à gérer la classe et des pratiques d'accompagnement de leur PEA ont été collectées à l'aide d'un questionnaire comprenant des échelles ordinales.

Pour le premier objectif, sur le plan descriptif, les fréquences absolues et relatives des réponses des stagiaires par rapport aux niveaux de leur SEP en pré- et en poststage, et ce, en fonction de leur niveau de stage, sont rapportées. Cette mesure a été réalisée autant pour les réponses appariées que pour les réponses non appariées (pré- et poststage séparément). Dans un deuxième temps, la comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage (stage III ou stage IV) a été réalisée par le test de Friedman (Zimmerman et Zumbo, 1993). Ce test non paramétrique permet de tester simultanément la relation entre des variables dépendantes ordinales (le SEP dans le cadre de cette recherche) et des variables catégorielles indépendantes de plusieurs niveaux (les cinq dimensions de la gestion de classe), en retenant tous les sujets. Une différence a été jugée significative si la valeur de  $\alpha \leq ,05$ . Le test de Wilcoxon a été utilisé en post-hoc afin de situer la différence entre variables. L'ajustement de Bonferroni a donc été considéré pour ce test et appliqué sur le seuil de signification en fonction du nombre de variables testées ( $n = 5$ ;  $\alpha \leq ,01$ ).

Pour ce qui est du deuxième objectif de cette recherche, l'étude de l'influence des caractéristiques personnelles sur le SEP des stagiaires, le genre, l'âge, l'expérience antérieure en matière d'intervention en éducation et sa durée ont été considérés. Premièrement, la comparaison du SEP des stagiaires en considérant les caractéristiques liées au genre a été effectuée par le test de Mann-Whitney. Deuxièmement, la comparaison de la perception des stagiaires de leur niveau du SEP à gérer la classe (variable continue) en considérant l'âge (variable catégorielle; les catégories sont présentées à la section 2.2 dans le chapitre des résultats) a été réalisée à l'aide du test de Kruskal-Wallis (Siegel et Castellan, 1988; Sirkin, 2006). Pour ces deux tests, le seuil de signification a été fixé à  $\alpha \leq ,05$ . Le test de Kruskal-Wallis est un test non paramétrique qui permet d'estimer l'ordre de la répartition des réponses dans plusieurs catégories, déterminées par le croisement de deux variables. Afin de déterminer entre quelles catégories d'âge se situaient ces différences, le test de Mann-Whitney a été réalisé et l'ajustement de Bonferroni a été appliqué sur le seuil de signification qui a été fixé à  $\alpha \leq ,013$ . Troisièmement, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant s'ils ont ou non des expériences antérieures en matière d'intervention en éducation a été effectuée à l'aide du test de Mann-Whitney ( $\alpha \leq ,05$ ). Ensuite, pour étudier l'influence de la durée de ces expériences (les catégories sont présentées à la section 2.4 dans le chapitre des résultats) sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, le test de Kruskal-Wallis a été utilisé, suivi du test de Mann-Whitney en post hoc afin de déterminer entre quelles catégories de durée se situent les différences significatives. L'ajustement de Bonferroni a donc été appliqué pour le seuil de signification qui a été fixé à  $\alpha \leq ,01$ .

Ensuite, afin d'examiner l'influence de l'expérience de stage et de la formation sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, les variables suivantes ont été considérées : (1) le niveau d'expertise

dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage); (2) le niveau de stage (stage III ou IV); (3) le domaine de formation; (4) le nombre d'écoles/pavillons dans lesquels le stage a été réalisé; (5) le nombre de groupes enseignés; (6) les niveaux scolaires différents des groupes enseignés; (7) les classes multiniveaux enseignés; (8) la présence d'élèves ayant des troubles de comportement (diagnostiqués); (9) la présence d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués); (10) le degré de difficulté du groupe-classe; (11) le degré de turbulence du groupe-classe; (12) le degré de difficulté à gérer le(s) groupe(s)-classe(s); (13) le degré de compétence de la PEA en gestion de classe et (14) le nombre d'AP en gestion de classe suivies. Précisons que, de par leur nature, les données relatives aux variables (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13) et (14) ont été recueillies après le stage seulement. En effet, habituellement, les stagiaires peuvent prendre connaissance des informations précises relatives à chacune de ces variables seulement une fois le stage entamé. À cet effet, les résultats d'analyses statistiques descriptives et inférentielles relatifs à ces variables seront présentés seulement pour le poststage dans la partie vouée aux résultats.

Le test de Kruskal-Wallis suivi du test de Mann-Whitney en post-hoc afin de déterminer entre quelles catégories se situent les différences significatives ont été utilisés afin de comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant chacune des variables suivantes : (1); (3); (10); (11); (12); (13). Les catégories qui constituent chacune de ces variables sont présentées dans la partie vouée aux résultats (voir les sections 2.5, 2.7, 2.14, 2.15, 2.16 et 2.15). Pour le test de Kruskal-Wallis, le seuil de signification a été fixé à  $\alpha \leq ,05$ . L'ajustement de Bonferroni a été appliqué sur le seuil de signification (pour le test de Mann-Whitney) en fonction du nombre des catégories testées pour chacune des variables.

Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe en fonction de chacune des variables suivantes : (2); (4); (5); (6); (7); (8); (9); (14). Une différence a été jugée significative si la valeur de  $\alpha \leq ,05$ .

Concernant le troisième objectif de la recherche, soit *mesurer et analyser l'écart entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après un stage de longue durée en enseignement*, le test de Wilcoxon (Thomas et Shaw, 1992) a été utilisé pour comparer les réponses des stagiaires formulées avant et après le stage par rapport à leur SEP à gérer la classe. Ce test non paramétrique pour données ordinales paires ou dépendantes a été utilisé de manière bilatérale, c'est-à-dire qu'une vérification a été menée pour savoir si les médianes des variables (le niveau du SEP avant le stage et après le stage) étaient significativement différentes. Une différence a été jugée significative si la valeur de  $\alpha \leq ,05$ .

Pour satisfaire le quatrième objectif de cette recherche, à savoir *mesurer et analyser l'écart de la perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement souhaitées ou attendues de leur PEA avant le stage et reçues au cours du stage*, le test de Friedman a été réalisé. Une différence était jugée significative si la valeur de  $\alpha \leq ,05$ . Ensuite, le test de Wilcoxon a été utilisé en post hoc, afin de situer la différence inter-types de pratiques d'accompagnement. L'ajustement de Bonferroni a été donc considéré et appliqué sur le seuil de signification en fonction du nombre de variables testées ( $n = 3$ ;  $\alpha \leq ,017$ ).

Le cinquième objectif de cette recherche, c'est-à-dire *décrire les patrons d'associations statistiques entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA*, a été satisfait en utilisant le test de Goodman-Kruskal (Siegel et Castellan, 1988; Sirkin,



2006) pour mesurer, avant et après le stage, le degré d'association entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA. Le seuil de signification a été fixé à  $\alpha \leq ,05$ . Par la suite, l'analyse factorielle des correspondances (AFC) (Desbois, 2008; Escofier et Pagès, 1998) a été utilisée afin de dégager un graphe aux dimensions réduites qui permet de mettre en évidence des patrons cohérents d'organisation des modalités de réponses permettant d'éclairer les associations entre modalités de variables ordinales à la recherche (SEP et types de pratiques d'accompagnement). Les scores d'inertie, la contribution des modalités des variables et la qualité de leur représentation ( $\text{COS}^2$ ) par rapport aux facteurs qui représentent chacune des variables ont été également calculés afin de déterminer le sens et la nature des correspondances entre celles-ci.

## CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

La présentation des résultats est structurée en cinq parties distinctes afin de satisfaire les objectifs de la présente recherche. Premièrement, le niveau de SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après le stage est présenté et comparé en fonction du niveau de stage. Le SEP des stagiaires est également étudié en rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe. Deuxièmement, l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires et des variables liées au programme de formation et au contexte du stage sur le SEP à gérer la classe est établie et expliquée. Troisièmement, l'écart entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe, avant et après le stage, est décrit et analysé. Quatrièmement, l'écart de perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement souhaitées ou attendues de leur PEA avant le stage et reçues pendant le stage (rapportées après le stage) est rapporté. Finalement, les associations statistiques entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et leur perception des types de pratiques d'accompagnement de leur PEA souhaités avant le stage et reçus pendant le stage (rapportés après le stage) sont décrites et expliquées. À la fin de chaque partie, une synthèse des résultats est présentée. Exceptionnellement pour les deux premières parties, compte tenu de l'exhaustivité des résultats, une sous-section intitulée *Synthèse des résultats* a été créée. La synthèse de chacune des trois dernières parties est présente à la fin de celles-ci. Il est à noter qu'une synthèse générale de l'ensemble des résultats clôture ce chapitre.

## 1. LE NIVEAU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

Le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe a été analysé en considérant, d'une part, l'ensemble des participants de la recherche, qu'ils aient complété le questionnaire préstage seulement, celui poststage uniquement, ou les deux questionnaires. Le même objectif a également été poursuivi en considérant, d'autre part, les stagiaires qui ont répondu à la fois au questionnaire en pré- et en poststage, qui représentent l'échantillon apparié de cette recherche. Les résultats quant au niveau de SEP des stagiaires en gestion de classe pour ces deux catégories de répondants (échantillon total et échantillon apparié seulement) seront aussi décrits en fonction du niveau de stage complété (stage III ou stage IV).

### 1.1 Description du niveau de sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe

Avant le stage, le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe est en moyenne de 4,4 sur  $6 \pm 0,6$  pour l'échantillon total et pour l'échantillon apparié. Après le stage, la moyenne augmente à  $4,8 \pm 0,6$  pour les deux types d'échantillons. Dans l'absolu, ces moyennes montrent un fort niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe, avant et après le stage. Afin d'étudier le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe de manière plus précise, les réponses de notre groupe de répondants sont catégorisées en trois niveaux : « faible », « moyen » et « fort ». Le niveau « faible » est associé aux valeurs inférieures ou égales au 25<sup>e</sup> percentile; le niveau « fort » est associé aux valeurs supérieures ou égales au 75<sup>e</sup> percentile; et le niveau « moyen » correspond aux valeurs se situant entre les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> percentiles.

Le tableau 8 présente les perceptions des stagiaires selon les niveaux de SEP à gérer la classe, avant et après le stage, pour l'ensemble des répondants (échantillon total).

Tableau 8.  
Niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe (échantillon total) - Avant et après le stage

Préstage				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	137	19,4	25,6
	Moyen	253	35,8	47,3
	Fort	145	20,5	27,1
	Total	535	75,7	100,0
Manquant	Système	172	24,3	
Total		707	100,0	
Poststage				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	121	17,1	26,2
	Moyen	211	29,8	45,8
	Fort	129	18,2	28,0
	Total	461	65,2	100,0
Manquant	Système	246	34,8	
Total		707	100,0	

Avant le stage, approximativement la moitié des stagiaires (47,3 %) perçoivent que leur niveau de SEP à gérer la classe est modéré. Les autres stagiaires se distribuent assez symétriquement dans la catégorie de SEP à gérer la classe faible (25,6 %) ou fort (27,1 %).

Après le stage, les résultats demeurent sensiblement les mêmes : 45,8 % des stagiaires rapportent un niveau modéré de SEP à gérer la classe; 26,2 % des stagiaires perçoivent qu'ils ont un SEP faible à gérer la classe. Le pourcentage des réponses relatives à un SEP élevé à gérer la classe s'accroît légèrement (28,0 %).

La description de la perception des stagiaires de leur niveau du SEP à gérer la classe, avant et après le stage, mais cette fois-ci pour l'échantillon apparié (les stagiaires ayant complété les questionnaires pré- et poststage), est présentée dans le tableau 9.

Tableau 9.  
Niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe (échantillon apparié) - Avant et après le stage

Préstage				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	78	26,2	26,5
	Moyen	140	47,0	47,6
	Fort	76	25,5	25,6
	Total	294	98,7	100,0
Manquant	Système	4	1,3	
Total		298	100,0	
Poststage				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	69	23,2	23,5
	Moyen	145	48,7	49,5
	Fort	79	26,5	27,0
	Total	293	98,3	100,0
Manquant	Système	5	1,7	
Total		298	100,0	

Les résultats montrent que 47,6 % des stagiaires perçoivent que leur niveau de SEP à gérer la classe est modéré avant le stage. Ce pourcentage augmente à 49,5 % après le stage. Les autres stagiaires sont répartis de façon sensiblement égale, avant le stage, entre un niveau faible (26,5 %) et fort (25,6 %) du SEP à gérer classe. Après le stage, des changements mineurs sur le plan statistique sont constatés. Le pourcentage de stagiaires ayant un SEP à gérer la classe fort est légèrement supérieur (27 %), alors que le pourcentage de stagiaires ayant un SEP à gérer la classe faible est légèrement inférieur (23,5 %) à ce qui a été obtenu en préstage.

## **1.2 Description du niveau de sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considérant leur niveau de stage**

Les étudiants de troisième et de quatrième année, de l'échantillon total de notre recherche, rapportent respectivement des niveaux moyens de SEP à gérer leur classe de  $4,5 \text{ sur } 6 \pm 0,6$  et de  $4,4 \pm 0,7$ , avant le stage. Après le stage, les moyennes du niveau de SEP en gestion de classe augmentent à  $4,7 \pm 0,5$  pour les stagiaires de troisième année et à  $4,8 \pm 0,6$  pour les stagiaires de quatrième année.

Pour les stagiaires de l'échantillon apparié, avant le stage, le niveau de SEP à gérer la classe est en moyenne de  $4,4 \pm 0,6$  pour les stagiaires de troisième et de quatrième année. Après le stage, la moyenne augmente à  $4,7 \pm 0,6$  pour les stagiaires de troisième année et à  $4,8 \pm 0,6$  pour les stagiaires de quatrième année.

Dans l'absolu, en considérant le niveau de stage, les moyennes montrent un niveau élevé de SEP des stagiaires à gérer la classe, avant et après le stage. Afin d'étudier de façon objective le

niveau de SEP en gestion de la classe des stagiaires de troisième et de quatrième année, les réponses sont catégorisées selon les trois niveaux (« faible », « moyen » et « fort ») présentés dans la section précédente.

Les tableaux 10 et 11 présentent, pour l'ensemble des répondants (échantillon total), le niveau de SEP des stagiaires de troisième année et de quatrième année à gérer leur classe, respectivement avant (tableau 10) et après le stage (tableau 11).

Tableau 10.  
Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon total à gérer la classe en considération du niveau de stage – Avant le stage

3 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	50	22,4	22,8
	Moyen	113	50,7	51,6
	Fort	56	25,1	25,6
	Total	219	98,2	100,0
Manquant	Système	4	1,8	
Total		223	100,0	
4 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	86	27,4	27,5
	Moyen	138	43,9	44,1
	Fort	89	28,3	28,4
	Total	313	99,7	100,0
Manquant	Système	1	,3	
Total		314	100,0	

Tableau 11.  
Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon total à gérer la classe en considération du niveau de stage – Après le stage

3 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	48	27,9	28,2
	Moyen	81	47,1	47,6
	Fort	41	23,8	24,1
	Total	170	98,8	100,0
Manquant	Système	2	1,2	
Total		172	100,0	
4 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	73	25,1	25,2
	Moyen	130	44,7	44,8
	Fort	87	29,9	30,0
	Total	290	99,7	100,0
Manquant	Système	1	,3	
Total		291	100,0	

En préstage, 22,8 % des stagiaires de troisième année ont un faible SEP à gérer la classe. La proportion est plus élevée chez les stagiaires de quatrième année (27,5 %). En poststage, le pourcentage de répondants associé à ce niveau augmente de 5,4 % pour les stagiaires de troisième année (28,2 %) et il diminue de 2,3 % pour les stagiaires de quatrième année (25,2 %).



Pour les niveaux moyen et fort, de légères augmentations des pourcentages pour les stagiaires de quatrième année sont constatées entre le pré- et le poststage pour les deux modalités de réponses. Les pourcentages évoluent de 44,1 % à 44,8 % pour le niveau moyen et de 28,4 % à 30 % pour le niveau fort. En revanche, pour les stagiaires de troisième année, ces pourcentages sont à la baisse entre le pré- et le poststage. Ils passent de 51,6 % à 47,6 % pour le niveau moyen et de 25,6 % à 24,1 % pour le niveau fort.

Les tableaux 12 et 13 présentent les mêmes résultats, mais cette fois-ci pour les réponses appariées. Le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe avant le stage selon leur niveau de stage est présenté dans le tableau 12. Le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe après le stage est mis en évidence dans le tableau 13.

Tableau 12.  
Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon apparié à gérer la classe en considération du niveau de stage - Avant le stage

3 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	30	22,6	23,1
	Moyen	67	50,4	51,5
	Fort	33	24,8	25,4
	Total	130	97,7	100,0
Manquant	Système	3	2,3	
Total		133	100,0	
4 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	47	29,0	29,2
	Moyen	71	43,8	44,1
	Fort	43	26,5	26,7
	Total	161	99,4	100,0
Manquant	Système	1	,6	
Total		162	100,0	

Tableau 13.  
Niveau de SEP des stagiaires de l'échantillon apparié à gérer la classe en considération du niveau de stage - Après le stage

3 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	35	26,7	27,1
	Moyen	65	49,6	50,4
	Fort	29	22,1	22,5
	Total	129	98,5	100,0
Manquant	Système	2	1,5	
Total		131	100,0	
4 <sup>e</sup> année				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Faible	34	20,7	20,9
	Moyen	80	48,8	49,1
	Fort	49	29,9	30,1
	Total	163	99,4	100,0
Manquant	Système	1	,6	
Total		164	100,0	

Les résultats appariés, obtenus auprès des participants qui ont répondu en pré- et en poststage, suivent la même tendance que celle obtenue auprès de l'ensemble des répondants. Après le stage, le pourcentage de répondants ayant un SEP à gérer la classe faible augmente chez les stagiaires de troisième année (de 4,0 %) et diminue chez les stagiaires de quatrième année (de 8,3 %).

Le pourcentage de répondants ayant un niveau de SEP à gérer la classe dans les catégories moyen et fort diminue pour les stagiaires de troisième année (de 51,5 % à 50,4 % pour le niveau moyen et de 25,4 % à 22,5 % pour le niveau fort) et augmente pour les stagiaires de quatrième année (de 44,1 % à 49,1 % pour le niveau moyen et de 26,7 % à 30,1 % pour le niveau fort).

Afin de réaliser une analyse plus fine des résultats descriptifs qui permettent de situer le niveau de SEP en gestion de classe des stagiaires de troisième et de quatrième années, avant et après le stage, le SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe est examiné, et ce, pour l'ensemble des répondants (échantillon total) dans un premier temps; et en fonction de leur niveau de stage, dans un deuxième temps.

### **1.3 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe**

Des comparaisons du SEP par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe sont effectuées. Une première comparaison a été réalisée auprès de l'ensemble des participants (échantillon total), en pré- et en poststage. Une deuxième comparaison a été effectuée en fonction du niveau de stage, en pré- et en poststage.

Le tableau 14 présente les résultats du test de Friedman pour comparer le SEP de l'ensemble des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe, en pré- et en poststage.

Tableau 14.  
 Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe –  
 Avant et après le stage

	Préstage	Poststage
Valeur $X^2$ (dl = 4)	356,4	283,3
Valeur p	,000	,000

Les résultats obtenus révèlent une différence significative entre le SEP des stagiaires à l'égard des cinq dimensions de la gestion de classe, en pré ( $X^2 = 356,4$ ; dl = 4; p = ,000) et en poststage ( $X^2 = 283,3$ ; dl = 4; p = ,000). Afin de situer ces différences interdimensions et de déterminer leur ordre en fonction du niveau du SEP des stagiaires, le test de Wilcoxon a été utilisé. La correction de Bonferroni a été appliquée. Le tableau 15 présente, en préstage, la comparaison du SEP des stagiaires au regard des dimensions de la gestion de classe. Les dimensions sont donc comparées et présentées par paires (p. ex. : dimension 1 contre dimension 2, dimension 1 contre dimension 3, etc.).

Tableau 15.  
 Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe - Avant le stage

	D1/D2	D1/D3	D1/D4	D1/D5	D2/D3	D2/D4	D2/D5	D3/D4	D3/D5	D4/D5
Valeur Z	-4,1	-6,7	-5,0	-13,9	-3,7	-,7	-14,7	-2,8	-13,4	-13,8
Valeur p	,000	,000	,000	,000	,000	,500	,000	,006	,000	,000

Note : D : Dimension.  $p \leq ,01$

Avant le début du stage, les étudiants interrogés rapportent se sentir plus efficaces à réaliser les interventions en lien avec la première dimension de la gestion de classe (*gérer les ressources*) suivie des interventions en lien avec les dimensions 2 (*établir des attentes claires*) ( $Z = -4,1$ ;  $p = ,000$ ) et 4 (*développer des relations sociales positives*) ( $Z = -5,0$ ;  $p = ,000$ ). Toujours avant le stage, la dimension 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) suivie de la dimension 5 (*gérer les comportements difficiles des élèves*) ( $Z = -13,4$ ;  $p = ,000$ ) sont les deux dimensions de la gestion de classe par rapport auxquelles les stagiaires se sentent moins efficaces.

Après le stage, la même démarche de comparaison par paires a été réalisée pour étudier le SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe. Le tableau 16 présente les résultats de celle-ci.

Tableau 16.  
Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe –  
Après le stage

	D1/D2	D1/D3	D1/D4	D1/D5	D2/D3	D2/D4	D2/D5	D3/D4	D3/D5	D4/D5
Valeur Z	-5,7	-8,0	-6,9	-13,6	-3,4	-1,2	-12,0	-2,0	-10,4	-11,2
Valeur p	,000	,000	,000	,000	,001	,218	,000	,046	,000	,000

Note : D : Dimension.  $p \leq ,01$

Même si le score global du SEP en poststage a augmenté significativement par rapport à celui obtenu avant le stage, les résultats sont similaires. Les stagiaires rapportent ainsi avoir un SEP plus élevé pour *gérer les ressources* (dimension 1) comparativement à intervenir en visant à *établir des attentes claires* (dimensions 2) ( $Z = -5,7$ ;  $p = ,000$ ), à *développer des relations sociales*

*positives* (dimension 4) ( $Z = -6,9$ ;  $p = ,000$ ) et à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage* (dimension 3) ( $Z = -8,0$ ;  $p = ,000$ ). La dimension 5 en lien avec *la gestion des comportements difficiles des élèves* est celle par rapport à laquelle les stagiaires se sentent le moins efficaces ( $Z = -13,6$ ;  $p = ,000$ ).

Le SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage a également été étudié. Cette comparaison fera l'objet de la prochaine sous-section.

### *1.3.1 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage*

La comparaison, avant le stage, du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage (stage III ou stage IV), pour l'échantillon total, a été réalisée à l'aide du test de Friedman (voir tableau 17).

Tableau 17.  
Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Avant le stage

	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
Valeur $X^2$ (dl = 4)	104,5	258,9
Valeur p	,000	,000

La comparaison révèle des différences significatives entre le SEP des stagiaires à l'égard des cinq dimensions de la gestion de classe selon leur niveau de stage (troisième année :  $X^2 = 104,5$ ;  $dl = 4$ ;  $p = ,000$ ; quatrième année :  $X^2 = 258,9$ ;  $dl = 4$ ;  $p = ,000$ ). Le test de Wilcoxon a été réalisé afin de situer ces différences (voir tableau 18). L'ajustement de Bonferroni a été appliqué.

Tableau 18.  
Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Avant le stage

3 <sup>e</sup> année										
	D1/D2	D1/D3	D1/D4	D1/D5	D2/D3	D2/D4	D2/D5	D3/D4	D3/D5	D4/D5
Valeur Z	-3,4	-3,3	-2,7	-8,0	-,1	-1,6	-7,8	-1,3	-8,7	-8,1
Valeur p	,001	,001	,007	,000	,889	,122	,000	,190	,000	,000
4 <sup>e</sup> année										
	D1/D2	D1/D3	D1/D4	D1/D5	D2/D3	D2/D4	D2/D5	D3/D4	D3/D5	D4/D5
Valeur Z	-2,6	-6,1	-4,1	-11,3	-4,7	-2,0	-12,4	-2,6	-10,1	-11,0
Valeur p	,009	,000	,000	,000	,000	,044	,000	,010	,000	,000

Note : D : Dimension.  $p \leq ,01$

Les résultats indiquent qu'avant le stage, autant pour les stagiaires de troisième que de quatrième années, la première dimension de la gestion de classe (*gérer les ressources*) est celle par rapport à laquelle les répondants rapportent se sentir plus efficaces, suivie de la dimension 4 (*développer des relations sociales positives*) pour les stagiaires de troisième année ( $Z = -2,7$ ;  $p = ,007$ ) et de la dimension 2 (*établir des attentes claires*) pour les stagiaires de quatrième année ( $Z = -2,6$ ;  $p = ,009$ ). Quant à la cinquième dimension (*gérer les comportements difficiles des*



*élèves*), elle représente pour les stagiaires la composante par rapport à laquelle ils se sentent le moins efficaces, précédée par la dimension 3 (*Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) et ce, pour les stagiaires des deux niveaux (pour les stagiaires de troisième année  $Z = -8,7$ ;  $p = ,000$  et pour les stagiaires de quatrième année  $Z = -10,1$ ;  $p = ,000$ ).

En poststage, le même processus de comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage a été réalisé (tableau 19).

Tableau 19.  
Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Après le stage

	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
Valeur $X^2$ (dl = 4)	88,2	205,4
Valeur p	,000	,000

Les résultats du test de Friedman (tableau 19) montrent des différences significatives entre les 5 dimensions de la gestion de classe selon leur niveau de stage (troisième année :  $X^2 = 88,2$ ; dl = 4;  $p = ,000$ ; quatrième année :  $X^2 = 205,4$ ; dl = 4;  $p = ,000$ ). Ainsi, une fois encore, le test de Wilcoxon a été réalisé afin de situer les différences entre les paires des dimensions de la gestion de classe pour les stagiaires des deux niveaux (de troisième et de quatrième années, tableau 20). L'ajustement de Bonferroni a été appliqué.

Tableau 20.  
 Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage – Après le stage

3 <sup>e</sup> année										
	D1/D2	D1/D3	D1/D4	D1/D5	D2/D3	D2/D4	D2/D5	D3/D4	D3/D5	D4/D5
Valeur Z	-4,7	-4,0	-4,7	-8,2	-,8	,0	-6,3	-,9	-6,4	-5,8
Valeur p	,000	,000	,000	,000	,399	,985	,000	,351	,000	,000
4 <sup>e</sup> année										
	D1/D2	D1/D3	D1/D4	D1/D5	D2/D3	D2/D4	D2/D5	D3/D4	D3/D5	D4/D5
Valeur Z	-3,6	-7,1	-5,0	-10,8	-4,8	-1,5	-10,2	-3,2	-8,1	-9,6
Valeur p	,000	,000	,000	,000	,000	,136	,000	,001	,000	,000

Note : D : Dimension.  $p \leq ,01$

Les résultats indiquent qu'après le stage, autant pour les stagiaires de troisième que pour les stagiaires de quatrième année, la première dimension de la gestion de classe (*gérer les ressources*) demeure celle par rapport à laquelle les répondants rapportent se sentir plus efficaces. Pour les stagiaires de troisième année, cette dimension est suivie de la dimension 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) ( $Z = -4,0$ ;  $p = ,000$ ). Pour ce qui est des stagiaires de quatrième année, la dimension 1 (*gérer les ressources*) est suivie par la dimension 2 (*établir des attentes claires*) ( $Z = -3,6$ ;  $p = ,000$ ). Quant à la cinquième dimension (*gérer les comportements difficiles des élèves*), elle demeure pour les stagiaires des deux niveaux la composante par rapport à laquelle ils se sentent le moins efficaces, précédée par la dimension 4 (*développer des relations sociales positives*) pour les stagiaires de troisième année ( $Z = -5,8$ ;  $p = ,000$ ) et de la dimension 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) pour les stagiaires de quatrième année ( $Z = -9,6$ ;  $p = ,000$ ).

Ces résultats concluent le volet d'analyses répondant au premier objectif de la thèse. Dans la prochaine section, une synthèse est présentée.

#### 1.4 Synthèse des résultats

La synthèse des résultats du premier objectif qui consiste à décrire le niveau du SEP des stagiaires à gérer la classe met de l'avant trois principaux constats.

D'abord, avant et après le stage, près de la moitié (45,8 % à 49,5 %) des stagiaires rapportent un SEP à gérer la classe de niveau modéré. Après le stage, une légère augmentation dans la catégorie relative à un SEP élevé à gérer la classe est constatée.

Ensuite, la description du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau de stage révèle qu'avant et après le stage, près de la moitié des stagiaires de troisième année (47,6 % à 51,6 %) et de quatrième année (44,1 % à 49,1 %) rapportent un SEP à gérer la classe de niveau modéré. Avant le stage, il y a plus de stagiaires de quatrième année qui rapportent un niveau de SEP à gérer la classe faible que de stagiaires de troisième année. Après le stage, la situation s'inverse. De plus, après le stage, le nombre de stagiaires de quatrième année ayant un niveau de SEP à gérer la classe modéré ou élevé augmente. En revanche, pour les stagiaires de troisième année, ce nombre change à la baisse entre le pré- et le poststage pour les mêmes modalités de réponses.

Enfin, la comparaison du SEP des stagiaires par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe indique qu'avant et après le stage, les stagiaires se sentent plus efficaces à *gérer les ressources en classe* (dimension 1). Ensuite, ils se sentent plutôt efficaces à *établir des attentes*

*claires* (dimension 2) et à *développer des relations sociales positives* (dimension 4). Enfin, la dimension 3, qui consiste à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*, et la dimension 5, qui consiste à *gérer les comportements difficiles des élèves*, sont les dimensions par rapport auxquelles les stagiaires se sentent le moins efficaces. Les résultats de la comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage, sont sensiblement les mêmes.

Pour faciliter la compréhension et le suivi des résultats par le lecteur, les constats de ce premier objectif sont également compilés dans la première partie du tableau *Synthèse des résultats*, présenté en annexe F.

## 2. LES FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE.

Pour atteindre le deuxième objectif de cette recherche, l'influence des caractéristiques personnelles et des variables liées au programme de formation ainsi qu'au contexte du stage sur le SEP des stagiaires à gérer leur classe est établie, avant et après le stage.

Afin d'étudier l'influence des caractéristiques personnelles sur le SEP des stagiaires à gérer la classe; le genre, l'âge, l'expérience antérieure en matière d'intervention en éducation et sa durée ont été considérés. Les prochaines sous-sections présenteront les résultats en lien avec chacun de ces facteurs.

## 2.1 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du genre

Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires au regard du score global et des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction du genre, avant et après le stage. Les résultats du test sont présentés dans le tableau 21 pour le pré- et le poststage.

Tableau 21.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du genre – Avant et après le stage

Avant le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>U</i>	30373,0	34510,5	33773,5	31234,0	33474,0	26755,5
Valeur <i>p</i>	,007	,704	,425	,025	,333	,000
Après le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>U</i>	22751,0	24987,0	23467,5	23390,0	24421,0	20618,5
Valeur <i>p</i>	,059	,776	,141	,126	,488	,000

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats obtenus avant le stage suggèrent une différence significative entre les étudiants et les étudiantes concernant le score global du SEP à gérer la classe en faveur des stagiaires de genre masculin. Plus spécifiquement, deux différences significatives relatives aux dimensions 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) ( $U = 31234,0$ ;  $p = ,025$ ) et 5 (*gérer les comportements difficiles des élèves*)

( $U = 26755,5$ ;  $p = ,000$ ) de la gestion de classe, toujours en faveur des stagiaires de genre masculin, sont constatées.

En ce qui concerne les perceptions déclarées après le stage, les résultats montrent une différence significative à l'avantage des stagiaires de genre masculin qui se sentent plus efficaces que les stagiaires de genre féminin au regard de la cinquième dimension de la gestion de classe (*gérer les comportements difficiles des élèves*) ( $U = 20618,5$ ;  $p = ,000$ ).

## 2.2 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de l'âge

Pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe selon l'âge, le test de Kruskal-Wallis ( $\alpha \leq ,05$ ) a été utilisé et les quatre catégories d'âge suivantes ont été créées : catégorie 1 : 22 ans et moins; catégorie 2 : 23 ans; catégories 3 : 24 ans et catégorie 4 : 25 ans et plus. Le tableau 22 présente les résultats, avant le stage, de la comparaison du SEP des stagiaires au regard du score global et des cinq dimensions de la gestion de classe, en fonction de leur âge.

Tableau 22.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de l'âge – Avant le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur de $H$	9,6	5,2	6,9	7,0	6,2	14,3
Valeur $p$	,023	,157	,074	,073	,103	,003

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats obtenus, avant le stage, montrent des différences significatives au niveau du score global du SEP des stagiaires à gérer la classe ( $H = 9,6$ ;  $p = ,023$ ) et de la cinquième dimension de celui-ci ( $H = 14,3$ ;  $p = ,003$ ) (voir tableau 22). Afin de déterminer entre quelles catégories d'âge se situent ces différences, le test de Mann-Whitney a été réalisé et l'ajustement de Bonferroni a été appliqué sur le seuil de signification ( $\alpha \leq ,013$ ). Le tableau 23 présente les résultats obtenus avant le stage.

Tableau 23.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimension 5) en considération de l'âge – Avant le stage

SG						
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C2/C3	C2/C4	C3/C4
Valeur $U$	8397,0	6578,5	12728,5	3721,0	9142,0	5617,5
Valeur $p$	,096	,219	,058	,020	,947	,010
D5						
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C2/C3	C2/C4	C3C/4
Valeur $U$	8756,5	6465,5	11973,0	3829,0	8373,0	5153,5
Valeur $p$	,258	,152	,006	,041	,213	,001

Note : SG : Score global; D : dimension; C : Catégorie.  $p \leq ,013$

Les résultats présentent une différence significative au niveau du score global du SEP à gérer la classe entre les catégories 3 (24 ans) et 4 (25 ans et plus) ( $U = 5617,5$ ;  $p = ,010$ ). Cette différence est en faveur des stagiaires âgés de 25 ans et plus. Pour ce qui est du SEP au regard de la dimension 5 de la gestion de classe, les différences significatives se situent entre les catégories 1 et 4 ( $U = 11973,0$ ;  $p = ,006$ ) ainsi qu'entre les catégories 3 et 4 ( $U = 5153,5$ ;  $p = ,001$ ). Dans les deux cas, la différence significative est en faveur des stagiaires de la catégorie 4 (25 ans et plus)

qui rapportent se sentir plus efficaces à *gérer les comportements difficiles des élèves* (dimension 5) comparativement à leurs condisciples âgés de 24 ans (catégorie 3) et de 22 ans et moins (catégorie 1).

La même démarche de comparaison a été réalisée après le stage. Les résultats du test de Kruskal-Wallis sont présentés dans le tableau 24.

Tableau 24.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de l'âge – Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>H</i>	2,4	2,1	1,4	1,1	1,7	5,0
Valeur <i>p</i>	,487	,563	,705	,772	,629	,175

Note : SG : Score global; D : dimension.

Après le stage, il semble qu'aucune différence significative n'émerge au niveau de la relation entre les catégories d'âge des stagiaires et le SEP déclaré en gestion de classe et ses cinq dimensions (voir tableau 24).

### **2.3 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation**

Les expériences antérieures en matière d'intervention en éducation réfèrent à toute expérience d'intervention dans un contexte scolaire ou un contexte connexe à celui-ci auprès d'une clientèle d'âge varié (p.ex. : animateur, suppléant, entraîneur, éducateur, instructeur, etc.). Avant et après le stage, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant s'ils rapportent



ou pas des expériences antérieures en matière d'intervention en éducation a été étudiée en utilisant le test de Mann-Whitney. Le tableau 25 illustre les résultats du test en pré- et en poststage.

Tableau 25.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Avant et après le stage

Avant le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>U</i>	5682,5	5873,0	5818,0	5719,0	6358,5	5310,5
Valeur <i>p</i>	,157	,240	,213	,169	,587	,058
Après le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>U</i>	7561,0	8994,0	7417,5	6465,0	8723,5	7996,0
Valeur <i>p</i>	,058	,850	,036	,001	,607	,161

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats montrent qu'en poststage, les stagiaires ayant une expérience antérieure en matière d'intervention éducative se perçoivent plus efficaces à gérer la classe que leurs homologues qui n'ont pas d'expérience, et ce, au niveau des dimensions 2 (*établir des attentes claires*), ( $U = 7417,5$ ;  $p = ,036$ ) et 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) ( $U = 6465,0$ ;  $p = ,036$ ) de la gestion de classe.

## 2.4 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation

Pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation, les cinq catégories de durée des expériences antérieures des stagiaires en matière d'intervention en éducation suivantes ont été créées : catégorie 1 - 0 à 6 mois; catégorie 2 - 6,1 mois à 12 mois; catégorie 3 - 12,1 mois à 24 mois; catégorie 4 - 24,1 mois à 36 mois et catégorie 5 - 36,1 mois et plus.

En fonction de ces cinq catégories, la différence entre le SEP des stagiaires à gérer la classe a été examinée en utilisant le test de Kruskal-Wallis. Le tableau 26 présente les résultats obtenus avant le stage.

Tableau 26.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Avant le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur de $H$	10,9	2,5	10,2	9,0	11,1	11,6
Valeur $p$	,028	,647	,038	,061	,025	,021

Note : SG : Score global; D : dimension.

Dans le tableau 26, quatre différences significatives peuvent être constatées. Ces dernières se situent au niveau du score global de la gestion de classe ainsi que des dimensions 2, 4 et 5 de celle-ci (les valeurs obtenues varient de  $H=10,2$ ;  $p = ,038$  et  $H= 11,6$ ;  $p = ,021$ ). Afin de déterminer

entre quelles catégories de durée se situent ces différences, le test de Mann-Whitney a été réalisé pour le score global ainsi que pour chacune des dimensions ciblées (2, 4 et 5). L'ajustement de Bonferroni a été appliqué sur le seuil de signification. Les résultats pour le score global du SEP des stagiaires à gérer la classe et chacune des dimensions 2, 4 et 5 sont présentés dans le tableau 27.

Tableau 27.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 2, 4 et 5) en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Avant le stage

SG										
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C1/C5	C2/C3	C2/C4	C2/C5	C3/C4	C3/C5	C4/C5
Valeur <i>U</i>	2250,5	1712,0	1747,5	5927,5	2055,5	2036,0	9012,0	1530,5	45428,5	5373,0
Valeur <i>p</i>	,042	,421	,432	,003	,381	,259	,629	,955	,122	,066
D2										
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C1/C5	C2/C3	C2/C4	C2/C5	C3/C4	C3/C5	C4/C5
Valeur <i>U</i>	2248,0	1723,5	1727,5	6020,0	2028,0	2024,0	9106,0	1533,5	5465,5	5440,5
Valeur <i>p</i>	,041	,454	,372	,005	,317	,236	,727	,969	,138	,085
D4										
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C1/C5	C2/C3	C2/C4	C2/C5	C3/C4	C3/C5	C4/C5
Valeur <i>U</i>	1986,0	1611,0	1569,5	6017,5	1977,5	1957,0	8676,5	1535,5	5867,0	5945,0
Valeur <i>p</i>	,002	,185	,091	,005	,221	,140	,332	,979	,457	,423
D5										
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C1/C5	C2/C3	C2/C4	C2/C5	C3/C4	C3/C5	C4/C5
Valeur <i>U</i>	2350,5	1670,0	1727,0	5815,0	2160,5	2129,5	8489,5	1518,0	5464,5	5382,0
Valeur <i>p</i>	,098	,308	,373	,002	,678	,470	,217	,897	,139	,068

Note : SG : Score global; D : dimension; C : Catégorie.  $p \leq ,01$

Le test de Mann-Whitney indique que les différences se situent entre les catégories 5 (36,1 mois et plus) et 1 (0 à 6 mois) de la durée des expériences antérieures (les valeurs obtenues varient de  $U = 6017,5$ ;  $p = ,005$  à  $U = 5815,0$ ;  $p = ,002$ ). Ainsi, ces résultats tendent à montrer que des expériences antérieures en matière d'intervention éducative qui dépassent une durée de trois ans influencent significativement et positivement le SEP des stagiaires à gérer la classe de façon générale et plus spécifiquement en ce qui concerne les interventions permettant d'établir des attentes claires (dimension 2), de développer des relations sociales positives (dimension 4) et de gérer les comportements difficiles des élèves (dimension 5).

En poststage, la même démarche de comparaison a été utilisée pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation. Les résultats du test de Kruskal-Wallis sont présentés dans le tableau 28.

Tableau 28.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur $H$	9,7	5,7	6,4	9,6	6,8	8,8
Valeur $p$	,046	,224	,169	,047	,145	,066

Note : SG : Score global; D : dimension.

Des différences significatives sont constatées au niveau du score global du SEP des stagiaires à gérer la classe ainsi que de la troisième dimension de celle-ci (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*). Pour les deux variables, le test

de Mann-Whitney a été utilisé afin de cibler, plus spécifiquement, entre quelles durées se situent les différences. L'ajustement de Bonferroni a été considéré. Les résultats pour le score global de gestion de classe et la dimension 3 sont présentés dans le tableau 29.

Tableau 29.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimension 3) en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation – Après le stage

SG										
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C1/C5	C2/C3	C2/C4	C2/C5	C3/C4	C3/C5	C4/C5
Valeur $U$	767,5	865,0	665,0	589,5	1114,0	840,0	4211,0	1156,0	5687,0	4560,0
Valeur $p$	,172	,419	,300	,215	,035	,018	,005	,704	,779	,817
D3										
	C1/C2	C1/C3	C1/C4	C1/C5	C2/C3	C2/C4	C2/C5	C3/C4	C3/C5	C4/C5
Valeur $U$	736,5	886,5	708,0	-,902	1079,0	868,0	4185,5	1196,0	5781,5	4679,5
Valeur $p$	,100	,526	,537	,367	,019	,029	,003	,921	,881	,988

Note : SG : Score global; D : dimension; C : Catégorie.  $p \leq ,01$

Pour les deux variables (score global et dimension 3), le test de Mann-Whitney rapporte une différence entre les catégories 2 (6,1 mois à 12 mois) et 5 (36,1 mois et plus). Ainsi, ces résultats tendent encore une fois à montrer que des expériences antérieures en matière d'intervention éducative de trois ans et plus influencent positivement le SEP des stagiaires à gérer la classe de façon générale ( $U = 4211,0$ ;  $p = ,005$ ), mais cette fois plus spécifiquement en ce qui concerne des interventions permettant de *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage* (dimension 3) ( $U = 4185,5$ ;  $p = ,003$ ).

Dans la prochaine partie de cette section, qui couvre le deuxième objectif de cette recherche, l'influence de variables liées à l'expérience de stage et au programme de formation sur le SEP des stagiaires à gérer la classe est examinée. Pour satisfaire cet objectif, les variables suivantes ont été considérées : le niveau d'expertise dans les AP (préstage) ou enseignées (poststage), le niveau de stage (stage III ou IV), le domaine de formation, le nombre d'écoles/pavillons dans lesquels le stage est réalisé, le nombre de groupes enseignés, les niveaux scolaires différents des groupes enseignés, les classes multiniveaux enseignées, la présence d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués), la présence d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués), le degré de difficulté perçu du groupe-classe, le degré perçu de turbulence du groupe-classe, le degré perçu de difficulté à gérer le(s) groupe(s)-classe(s), le degré perçu de compétence de la PEA en gestion de classe, le nombre d'AP suivies en lien avec la de gestion de classe.

## **2.5 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau d'expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage)**

Les réponses des stagiaires par rapport à leur niveau d'expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage) ont été recatégorisées selon trois niveaux : « faible », « moyen » et « élevé ». Le niveau d'expertise « faible » est associé aux valeurs inférieures ou égales au 25<sup>e</sup> percentile; le niveau d'expertise « fort » est associé aux valeurs supérieures ou égales au 75<sup>e</sup> percentile; et le niveau « moyen » d'expertise correspond aux valeurs se situant entre les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> percentiles.

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe à l'égard du score global en gestion de classe et des cinq dimensions en considérant le niveau d'expertise dans les activités d'enseignement prévues, en pré- et en poststage. Le tableau 30 présente les résultats de ce test en préstage.

Tableau 30.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau d'expertise dans les activités à enseigner –Avant le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>H</i>	16,1	5,0	24,1	13,0	10,4	14,5
Valeur <i>p</i>	,000	,084	,000	,002	,005	,001

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats obtenus en préstage indiquent que le degré d'expertise dans les activités à enseigner influence significativement le SEP des stagiaires à gérer la classe et plus spécifiquement les dimensions 2, 3, 4 et 5 relatives à celle-ci (les valeurs obtenues varient entre  $H = 24,1$ ;  $p = ,000$  et  $H = 10,4$ ;  $p = ,005$ ). Le test de Mann-Whitney a été réalisé afin de déterminer où se situent ces différences et entre quels niveaux d'expertise (voir tableau 31). L'ajustement de Bonferroni a été considéré.

Tableau 31.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 2, 3, 4 et 5) en considération de leur niveau d'expertise dans les activités à enseigner – Avant le stage

SG			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	9411,0	10342,0	15185,0
Valeur p	,194	,027	,000
D2			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	9839,5	9422,0	14423,0
Valeur p	,483	,001	,000
D3			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	9952,5	10184,0	15790,5
Valeur p	,587	,016	,001
D4			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	9975,5	10413,0	16173,5
Valeur p	,609	,033	,002
D5			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	9332,5	10637,0	15351,0
Valeur p	,159	,064	,000

Note : SG : Score global; D : dimension.  $p \leq ,017$

Le test Mann-Whitney en post hoc indique que, pour l'ensemble des résultats significatifs, les étudiants qui perçoivent que leur niveau d'expertise est élevé dans l'activité à enseigner



rapportent un niveau de SEP à gérer la classe plus élevé que leurs collègues qui perçoivent que leur niveau d'expertise est moyen (les valeurs obtenues varient entre  $U = 15185,0$ ;  $p = ,000$  et  $U = 16173,5$ ;  $p = ,002$ ), à l'exception de la dimension 2. Pour cette dernière, les stagiaires ayant un niveau d'expertise élevé dans l'activité à enseigner rapportent un SEP pour cette dimension plus élevé que les stagiaires qui rapportent un niveau d'expertise moyen ( $U = 14423,0$ ;  $p = ,000$ ) ou faible ( $U = 9422,0$ ;  $p = ,001$ ). Il est donc à retenir qu'un niveau d'expertise élevé dans l'activité à enseigner semble influencer favorablement la manière dont les stagiaires perçoivent leur SEP à gérer la classe.

Pour les données poststage, la comparaison du SEP des stagiaires au regard du score global en gestion de classe et de ses cinq dimensions en considération du niveau d'expertise dans les activités enseignées (poststage) a été également réalisée en utilisant le test de Kruskal-Wallis (voir tableau 32).

Tableau 32.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau d'expertise dans les activités enseignées - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur $H$	22,1	28,0	13,9	18,2	7,4	14,3
Valeur $p$	,000	,000	,001	,000	,025	,001

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats montrent que le niveau d'expertise perçu dans l'activité enseignée lors du stage influe significativement sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, et ce, pour l'ensemble des dimensions (les valeurs obtenues varient entre  $H = 28,0$ ;  $p = ,000$  et  $H = 7,4$ ;  $p = ,005$ ). Le test de

Mann-Whitney a été réalisé afin de déterminer entre quels niveaux d'expertise se situent ces différences (voir tableau 33). L'ajustement de Bonferroni a été considéré.

Tableau 33.  
 Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en considération de leur niveau d'expertise dans les activités enseignées - Après le stage

SG			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	5477,0	8571,0	10341,0
Valeur p	,739	,002	,000
D1			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	4944,5	8995,5	9509,0
Valeur p	,126	,009	,000
D2			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	5550,5	8844,0	11479,5
Valeur p	,865	,004	,002
D3			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	5471,5	8848,5	10771,5
Valeur p	,729	,004	,000
D4			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	5533,5	9486,5	12137,5
Valeur p	,835	,048	,017
D5			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	5578,5	9084,5	1176,0
Valeur p	,915	,011	,001

Note : SG : Score global; D : dimension.  $p \leq ,017$

Les différences significatives pour le SEP des stagiaires à gérer la classe au regard du score global et des cinq dimensions se situent entre les niveaux perçus d'expertise élevé et faible, puis élevé et moyen dans les activités enseignées (les valeurs obtenues varient entre  $U = 9509,0$ ;  $p = ,000$  et  $U = 9084,5$ ;  $p = ,011$ ). Ces résultats significatifs permettent de confirmer le même constat qu'en préstage. Les stagiaires ayant perçu un niveau d'expertise élevé dans les activités enseignées durant leur expérience de stage rapportent un SEP plus élevé à gérer la classe que leurs collègues qui perçoivent que leur niveau d'expertise est moyen ou faible dans les activités enseignées.

## **2.6 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau de stage**

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau de stage (stage III ou stage IV) a été réalisée avec le test de Mann-Whitney, en pré- et en poststage. Le tableau 34 fait mention des résultats de comparaison en pré- et en poststage.

Tableau 34.  
 Comparaison du SEP à gérer la classe en considération de leur niveau de stage – Avant et après le stage

Avant le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-1,2	-1,8	-2,5	-,4	-2,0	-,5
Valeur p	,235	,074	,014	,700	,055	,646
Après le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-,4	-,3	-1,8	-,8	,0	-1,7
Valeur p	,697	,759	,070	,435	1,000	,085

Note : SG : Score global; D : dimension.

Une différence significative en faveur des stagiaires de quatrième année est constatée au niveau de la dimension 2 (*établir des attentes claires*) de la gestion de la classe, en préstage ( $Z = - 2,446$ ;  $p = ,014$ ). Ce résultat permet donc d'avancer qu'avant le début du stage, les stagiaires de quatrième année rapportent qu'ils se percevaient davantage capables d'établir des attentes claires que les stagiaires de troisième année. En poststage, aucune différence significative n'est constatée.

## 2.7 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe des stagiaires en considération de leur domaine de formation

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour comparer le SEP à gérer la classe des stagiaires, en préstage, selon leur domaine de formation (baccalauréat à l'enseignement de l'éducation

physique et à la santé (BEÉPS); baccalauréat en enseignement au secondaire (BES); baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPP); baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS)). Les résultats sont présentés au tableau 35.

Tableau 35.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation - Avant le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>H</i>	20,0	21,3	10,2	15,0	13,8	27,9
Valeur <i>p</i>	,000	,000	,017	,002	,003	,000

Note : SG : Score global; D : dimension.

En préstage, des différences significatives ont été constatées au niveau du score global de la gestion de la classe ( $H = 20,0$ ;  $p = ,000$ ) et des cinq dimensions de la gestion de classe (D1 ( $H = 21,3$ ;  $p = ,000$ ), D2 ( $H = 10,2$ ;  $p = ,017$ ), D3 ( $H = 15,0$ ;  $p = ,002$ ), D4 ( $H = 13,8$ ;  $p = ,003$ ) et D5 ( $H = 27,9$ ;  $p = ,000$ )). Le test Mann-Whitney en post hoc et l'ajustement de Bonferroni ont été utilisés pour préciser où se situent ces différences (voir tableau 36).

Tableau 36.  
 Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en  
 considération de leur domaine de formation – Avant le stage

SG						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur <i>U</i>	87,5	9378,5	3564,5	62,0	41,0	2457,0
Valeur <i>p</i>	,171	,023	,000	,286	,523	,027
D1						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur <i>U</i>	99,0	10202,0	3447,5	63,0	46,5	2100,0
Valeur <i>p</i>	,271	,235	,000	,293	,684	,001
D2						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur <i>U</i>	104,5	10426,0	4364,0	53,5	40,5	2259,5
Valeur <i>p</i>	,243	,373	,011	,209	,507	,004
D3						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur <i>U</i>	72,5	9728,0	3847,5	51,5	36,0	2612,0
Valeur <i>p</i>	,119	,069	,000	,222	,391	,091
D4						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur <i>U</i>	65,0	11042,5	3997,0	35,0	28,0	2272,0
Valeur <i>p</i>	,099	,939	,001	,096	,227	,004
D5						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur <i>U</i>	117,5	7532,0	3877,5	94,0	45,5	3105,5
Valeur <i>p</i>	,315	,000	,000	,711	,654	,993

Note : SG : Score global; D : dimension.  $p \leq ,013$

Les résultats suggèrent que les étudiants inscrits au baccalauréat à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) rapportent se sentir plus efficaces à gérer leur classe que les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) (score global;  $U = 3564,5$ ;  $p = ,000$ ) et ce dans les cinq dimensions de celui-ci (D1 ( $U = 3447,5$ ;  $p = ,000$ ), D2 ( $U = 4364,0$ ;  $p = ,011$ ), D3 ( $U = 3847,5$ ;  $p = ,000$ ), D4 ( $U = 3997,0$ ;  $p = ,001$ ) et D5 ( $U = 3877,5$ ;  $p = ,000$ )). De plus, pour la cinquième dimension de la gestion de classe (*gérer l'indiscipline*), les stagiaires en enseignement de l'ÉPS rapportent se sentir plus efficaces par rapport à celle-ci que les stagiaires dans le domaine de l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (EPP) ( $U = 7532,0$ ;  $p = ,000$ ). Les résultats montrent également que les stagiaires dans le domaine de l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (BEPP) rapportent se sentir plus efficaces par rapport aux dimensions D1 ( $U = 2100,0$ ;  $p = ,001$ ), D2 ( $U = 2259,5$ ;  $p = ,004$ ) et D4 ( $U = 2272,0$ ;  $p = ,004$ ) de la gestion de classe que les stagiaires dans les domaines de l'enseignement au secondaire (ES) (voir tableau 36). Le même processus de comparaison a été effectué en poststage. Les résultats du test de Kruskal Wallis sont présentés dans le tableau 37.

Tableau 37.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur $H$	8,0	1,3	14,5	5,8	10,1	8,5
Valeur $p$	,046	,724	,002	,124	,018	,036

Note : SG : Score global; D : dimension.



Des différences significatives sont constatées au niveau du score global du SEP des stagiaires à gérer la classe ( $H = 8,0$ ;  $p = ,046$ ) et des dimensions 2 (*établir des attentes claires*) ( $H = 14,5$ ;  $p = ,000$ ), 4 (*développer des relations sociales positives*) ( $H = 10,1$ ;  $p = ,018$ ) et 5 (*gérer l'indiscipline*) ( $H = 8,5$ ;  $p = ,036$ ). Le test de Mann-Whitney a été utilisé en post-hoc afin de déterminer par rapport à quel domaine de formation se situent ces différences. Les résultats sont présentés dans le tableau 38.

Tableau 38.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 2, 4 et 5) en considération de leur domaine de formation - Après le stage

SG						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur $U$	283,0	17174,5	4737,5	101,0	25,0	1904,5
Valeur $p$	,909	,654	,006	,714	,321	,013
D2						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur $U$	286,0	14573,5	5270,0	99,0	29,0	1635,0
Valeur $p$	,921	,004	,059	,683	,436	,000
D4						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur $U$	185,0	17094,0	4665,0	69,0	41,0	1801,0
Valeur $p$	,355	,600	,004	,307	,912	,004
D5						
	BEÉPS/BEALS	BEÉPS/BEPP	BEÉPS/BES	BEALS/BEPP	BEALS/BES	BEPP/BES
Valeur $U$	254,5	15329,5	5058,5	76,5	26,5	2332,0
Valeur $p$	,722	,031	,025	,387	,362	,389

Note : SG : Score global; D : dimension.  $p \leq ,013$

Les résultats indiquent que les différences sont en faveur des étudiants inscrits au BEÉPS et au BEPP. Ces derniers rapportent un SEP plus élevé à gérer la classe (score global;  $U = 4737,5$ ;  $p = ,006$  pour BEÉPS et  $U = 1904,5$ ;  $p = ,013$  pour BEPP) et plus précisément dans les dimensions

2 (score global;  $U = 14573,5$ ;  $p = ,004$  pour BEÉPS et  $U = 1635,0$ ;  $p = ,000$  pour BEPP) et 4 (score global;  $U = 4665,0$ ;  $p = ,004$  pour BEÉPS et  $U = 1801,0$ ;  $p = ,004$  pour BEPP) de celui-ci, comparativement aux étudiants inscrits au BES. À la suite de l'ajustement de Bonferroni, la différence entre les quatre domaines de formation s'avère non significative pour la cinquième dimension de la gestion de la classe (voir la dernière partie du tableau 38).

## **2.8 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'écoles/pavillons**

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en fonction du nombre d'écoles/pavillons dans lesquels ils ont réalisé leur stage a été effectuée en utilisant le test de Kruskal-Wallis. Préalablement à ce test, le nombre d'écoles/pavillons a été regroupé en trois catégories : 1) stage réalisé dans une école\pavillon, 2) stage réalisé dans deux écoles\pavillons et 3) stage réalisé dans trois écoles\pavillons et plus. Les résultats des comparaisons en pré- et en poststage sont présentés dans le tableau 39.

Tableau 39.  
 Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre  
 d'écoles/pavillons - Avant et après le stage

Avant le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>H</i>	,3	,5	,2	1,2	,3	,4
Valeur p	,849	,779	,906	,546	,873	,804
Après le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>H</i>	,1	,9	2,7	1,3	1,0	,4
Valeur p	,968	,642	,263	,514	,611	,839

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats présentés dans le tableau 39 signalent qu'avant et après le stage, il n'y a pas de différence significative au niveau du SEP à gérer la classe entre les stagiaires qui ont réalisé leur stage dans une, deux ou trois écoles/pavillons et plus. Il est à noter que plus de 90 % des stagiaires qui ont participé à la recherche, en pré- et en poststage, ont enseigné à une seule école/pavillon (95,7 % en préstage et 93,7 % en poststage).

## 2.9 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre de groupes à enseigner et enseignés

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe a été réalisée à l'aide du test de Mann-Whitney, en considération du nombre de groupes à enseigner (données collectées avant le stage) et enseignés (données collectées après le stage) selon deux catégories : un seul groupe

enseigné et plus d'un groupe enseigné. Les résultats de comparaisons des données pré- et poststage sont consignés dans le tableau 40.

Tableau 40.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre de groupes à enseigner – Avant et après le stage

Avant le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-,8	-,1	-2,2	-,6	-,8	-3,1
Valeur p	,425	,888	,029	,542	,409	,002
Après le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-,5	-,1	-3,3	-,6	-1,6	-1,3
Valeur p	,627	,887	,001	,535	,116	,180

Note : SG : Score global; D : dimension.

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en fonction du nombre de groupes auxquels ils ont enseigné avant le stage ( $Z = -2,2$ ;  $p = ,029$ ) ou après le stage ( $Z = -3,3$ ;  $p = ,001$ ) suggère une différence significative au niveau de la dimension 2, comme présenté dans le tableau 40. Cette différence révèle que les stagiaires ayant un seul groupe auquel enseigner se sentent plus efficaces à *établir des attentes claires* (dimension 2 de la gestion de classe) que leurs collègues ayant plus d'un groupe auquel enseigner.

## 2.10 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération des différences de niveaux scolaires entre les groupes enseignés

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération des différences de niveaux entre les groupes enseignés a été réalisée par le test de Mann-Whitney, et les résultats sont consignés dans le tableau 41. Les données relatives aux niveaux scolaires différents des groupes enseignés ont été recueillies après le stage seulement, étant donné que cette information n'est souvent pas connue avant le stage.

Tableau 41.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération des différences de niveaux scolaires entre les groupes enseignés – Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-,2	-,4	-1,9	,0	-,2	-1,2
Valeur p	,835	,701	,065	,981	,811	,222

Note : SG : Score global; D : dimension.

Aucune différence significative n'est constatée entre les stagiaires concernant leur SEP à gérer la classe et ces dimensions selon le niveau scolaire des groupes auxquels ils ont enseigné (voir tableau 41). Les résultats indiquent que le fait d'enseigner à un ou à plusieurs niveaux scolaires différents pendant l'expérience du stage n'influence pas significativement le SEP des stagiaires à gérer la classe.

## 2.11 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération des classes multiniveaux enseignées

Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe selon qu'ils aient ou non enseigné à des classes multiniveaux. Les résultats du test ont été consignés dans le tableau 42. Les données relatives aux classes multiniveaux enseignées ont été recueillies après le stage seulement, étant donné que cette information n'est souvent pas connue avant le stage.

Tableau 42.  
Comparaison du SEP des stagiaires en considération des classes multiniveaux enseignées - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-,1	-,4	-,6	-,1	-,6	-,3
Valeur p	,947	,690	,585	,912	,528	,799

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats indiquent que la différence entre les SEP des stagiaires à gérer la classe selon qu'ils aient ou non enseigné à des classes multiniveaux n'est pas significative. Ces résultats suggèrent que les caractéristiques et les défis relatifs à l'enseignement d'un groupe composé d'élèves de multiples niveaux scolaires n'influencent pas significativement le SEP des stagiaires à gérer la classe.

## 2.12 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe des stagiaires en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage

La comparaison du SEP à gérer la classe des stagiaires en considération de la présence d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) a été réalisée en utilisant le test de Mann-Whitney (voir tableau 44). Avant d'en présenter les résultats, les données descriptives quant au nombre d'élèves ayant des troubles du comportement diagnostiqués dans les classes des stagiaires sont présentées. Ces données ont été consignées dans le tableau 43.

Tableau 43.  
Nombre d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Nombres d'élèves ayant des troubles de comportement	1	40	4,5	5,2

Les analyses descriptives indiquent qu'il y a en moyenne  $4,5 \pm 5,2$  élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) dans les classes des 323 stagiaires qui ont répondu au questionnaire poststage.

Tableau 44.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-,3	-,9	-,8	,0	-,2	-1,1
Valeur p	,778	,383	,433	,984	,843	,289

Note : SG : Score global; D : dimension.

Bien que les résultats descriptifs présentés dans le tableau 43 quant au nombre moyen d'élèves ayant des troubles de comportements diagnostiqués qui est élevé, aucune différence significative entre les SEP des stagiaires à gérer la classe selon le nombre d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) présents en classe n'a été obtenue (voir tableau 44).

### **2.13 Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage**

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant le nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués) a été réalisée à l'aide du test de Mann-Whitney (voir tableau 46). Avant d'en faire la présentation, les données descriptives quant au nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ont été consignées dans le tableau 45.



Tableau 45.  
Nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Nombres d'élèves ayant des troubles d'apprentissage	1	50	5,1	6,2

Il est constaté que les classes des 343 stagiaires, ayant répondu à la version poststage du questionnaire, contiennent en moyenne  $5,06 \pm 6,23$  élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués).

Tableau 46.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-1,0	-1,2	-1,5	-1,4	-1,2	,0
Valeur p	,318	,223	,130	,153	,235	,998

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats au tableau 46 indiquent qu'aucune différence significative n'est rapportée quant au SEP des stagiaires à gérer la classe selon la présence ou non, dans leur groupe-classe, d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués).

## 2.14 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu du (des) groupe(s)-classe(s)

Les perceptions des stagiaires du degré de difficulté du groupe-classe enseigné ont été catégorisées selon trois niveaux de difficulté : « faible », « moyen » et « élevé ». Le niveau « faible » est associé aux degrés de difficulté inférieurs ou égaux au 25<sup>e</sup> percentile; le niveau « fort » est associé aux degrés de difficulté supérieurs ou égaux au 75<sup>e</sup> percentile et le niveau « moyen » correspond aux degrés de difficulté se situant entre les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> percentiles.

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe à l'égard du score global en gestion de classe et de ses cinq dimensions en considérant les trois niveaux de difficulté définis. Le tableau 47 présente les résultats de ce test en poststage.

Tableau 47.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu du (des) groupe(s)-classe(s) - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>H</i>	17,8	15,1	18,9	14,1	13,4	7,5
Valeur <i>p</i>	,000	,001	,000	,001	,001	,024

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats de la comparaison du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur perception du degré de difficulté du groupe-classe indiquent des différences significatives pour les six variables testées, soit le score global pour la gestion de classe ( $H = 17,8$ ;

$p = ,000$ ), ainsi que les cinq dimensions de la gestion de classe (D1 ( $H = 15,1$ ;  $p = ,001$ ), D2 ( $H = 18,9$ ;  $p = ,000$ ), D3 ( $H = 14,1$ ;  $p = ,001$ ), D4 ( $H = 13,4$ ;  $p = ,001$ ) et D5 ( $H = 7,5$ ;  $p = ,024$ ).

En post hoc et afin de déterminer à quel niveau se situent ces différences, le test de Mann-Whitney a été réalisé et l'ajustement de Bonferroni a été appliqué. Les résultats sont illustrés dans le tableau 48.

Tableau 48.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en considération du degré de difficulté perçu du (des) groupe(s)-classe(s) – Après le stage

SG			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	7500,0	11448,0	7802,5
Valeur <i>p</i>	,000	,043	,019
D1			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	7820,5	12480,5	7415,0
Valeur <i>p</i>	,000	,419	,003
D2			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	7475,0	11189,5	7966,0
Valeur <i>p</i>	,000	,015	,029
D3			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	8058,0	10810,5	8866,5
Valeur <i>p</i>	,001	,004	,420
D4			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	7932,5	11318,5	8318,5
Valeur <i>p</i>	,000	,029	,120
D5			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	8525,0	12215,0	8404,0
Valeur <i>p</i>	,006	,225	,132

Note : SG : Score global; D : dimension.  $p \leq ,017$

Les résultats obtenus montrent que les stagiaires qui tendent à percevoir le degré de difficulté de leur groupe-classe comme étant faible rapportent un niveau de SEP à gérer la classe (score global) plus élevé que ceux qui perçoivent le degré de difficulté de leur groupe-classe comme étant moyen ( $U = 7500,5$ ;  $p = ,000$ ). Le même constat est soulevé pour les dimensions 4 ( $U = 7932,5$ ;  $p = ,000$ ) et 5 ( $U = 8525,0$ ;  $p = ,006$ ).

D'un autre côté, les stagiaires qui tendent à percevoir le degré de difficulté de leur groupe-classe comme étant faible ou moyen rapportent un niveau de SEP à gérer la classe pour les dimensions 1 ( $U = 7820,5$ ;  $p = ,000$  pour niveau faible contre moyen;  $U = 7415,0$ ;  $p = ,003$  pour niveau faible contre élevé), 2 ( $U = -4,219$ ;  $p = ,000$  pour niveau faible contre moyen;  $U = 11189,5$ ;  $p = ,015$  pour niveau faible contre élevé) et 3 ( $U = 7805,0$ ;  $p = ,001$  pour niveau faible contre moyen;  $U = 10810,5$ ;  $p = ,004$  pour niveau faible contre élevé) plus élevé que ceux qui perçoivent le degré de difficulté de leur groupe-classe comme étant élevé.

### **2.15 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de turbulence perçu du (des) groupe(s)-classe(s)**

Les perceptions des stagiaires par rapport au degré perçu de turbulence du groupe-classe enseigné ont été catégorisées selon trois niveaux de difficulté : « faible », « moyen » et « élevé ». Le niveau « faible » est associé aux degrés de difficultés inférieurs ou égaux au 25<sup>e</sup> percentile; le niveau « fort » est associé aux degrés de difficultés supérieurs ou égaux au 75<sup>e</sup> percentile et le niveau « moyen » correspond aux degrés de difficulté se situant entre les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> percentiles. Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour comparer selon les trois niveaux de turbulence définis

le SEP des stagiaires à l'égard du score global en gestion de classe et de ses cinq dimensions. Les résultats sont présentés dans le tableau 49.

Tableau 49.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de turbulence perçu du (des) groupe(s)-classe(s) - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>H</i>	2,2	1,7	4,3	4,5	3,8	,6
Valeur <i>p</i>	,330	,423	,117	,105	,149	,759

Note : SG : Score global; D : dimension.

Comme l'indique le tableau 49, le degré de turbulence perçu du groupe-classe rapporté par les stagiaires après le stage n'influence pas de façon significative leur SEP à gérer la classe au regard du score global et des cinq dimensions.

## **2.16 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu à gérer le(s) groupe(s)-classe(s)**

Les perceptions des stagiaires du degré de difficulté à gérer le(s) groupe(e)-classe(s) enseigné(s) ont été catégorisées selon trois niveaux de difficulté : « faible », « moyen » et « élevé ». Le niveau « faible » est associé aux degrés de difficulté à gérer le(s) groupe(s)-classe(s) inférieurs ou égaux au 25<sup>e</sup> percentile; le niveau « fort » est associé aux degrés de difficulté à gérer le(s) groupe(s)-classe(s) supérieurs ou égaux au 75<sup>e</sup> percentile; et le niveau « moyen » correspond aux degrés de difficulté à gérer le(s) groupe(s)-classe(s) se situant entre les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> percentiles.

Le test de Kruskal- Wallis a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe, à l'égard du score global en gestion de classe et de ses cinq dimensions, selon les trois niveaux de difficulté de gestion définis. Les résultats sont présentés dans le tableau 50.

Tableau 50.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu à gérer le(s) groupe(s)-classe(s) - Après le stage

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur $H$	25,5	9,5	26,7	23,9	18,9	18,2
Valeur $p$	,000	,009	,000	,000	,000	,000

Note : SG : Score global; D : dimension.

Dans le tableau 50, il est constaté que le SEP des stagiaires à gérer la classe est influencé significativement par leur perception du degré de difficulté à gérer le(s) groupe(s)-classe(s). Cette différence est significative pour la gestion de classe de façon générale (score global) ( $H = 25,5$ ;  $p = ,000$ ) ainsi que pour les cinq dimensions qui la constituent plus spécifiquement, soit les dimensions 1 ( $H = 9,5$ ;  $p = ,009$ ), 2 ( $H = 26,7$ ;  $p = ,000$ ), 3 ( $H = 23,9$ ;  $p = ,000$ ), 4 ( $H = 18,9$ ;  $p = ,000$ ) et 5 ( $H = 18,2$ ;  $p = ,000$ ).

Afin de déterminer à quel niveau de difficulté se situent ces différences, le test de Mann-Whitney a été appliqué en post hoc et l'ajustement de Bonferroni a été considéré. Les résultats sont illustrés dans le tableau 51.

Tableau 51.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) en considération du degré de difficulté perçu à gérer le(s) groupe(s)-classe(s) – Après le stage

SG			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	10040,0	8489,0	6388,0
Valeur <i>p</i>	,000	,000	,889
D1			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	11019,0	11251,5	5522,0
Valeur <i>p</i>	,002	,524	,058
D2			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	9839,5	8645,5	6497,5
Valeur <i>p</i>	,000	,000	,966
D3			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	9690,0	9327,0	6047,0
Valeur <i>p</i>	,000	,002	,342
D4			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	11010,5	8656,0	5989,0
Valeur <i>p</i>	,002	,000	,343
D5			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	1176,0	8727,0	5953,5
Valeur <i>p</i>	,004	,000	,257

Note : SG : Score global; D : dimension.  $p \leq ,017$



Ces résultats montrent que les stagiaires qui perçoivent le degré de difficulté à gérer leur groupe-classe comme étant faible rapportent un SEP à gérer la classe (incluant les cinq dimensions) plus élevé que ceux qui perçoivent le degré de difficulté à gérer leur groupe-classe comme étant moyen ou élevé (les valeurs obtenues varient entre  $U = 9690,0$ ;  $p = ,000$  et  $U = 1176,0$ ;  $p = ,004$ ).

### **2.17 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de compétence perçu de leur personne enseignante associée en gestion de classe**

Les perceptions des stagiaires du degré de compétence de leur PEA en gestion de classe ont été catégorisées selon trois niveaux de difficulté : « faible », « moyen » et « élevé ». Le test de Kruskal- Wallis a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe, à l'égard du score global en gestion de classe et ses cinq dimensions, en fonction des trois niveaux de compétence de leur PEA en gestion de classe. Les résultats sont présentés dans le tableau 52.

Tableau 52.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de compétence perçu de leur PEA en gestion de classe - Après le stage.

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur $H$	10,8	6,0	12,5	10,6	8,9	4,8
Valeur $p$	,005	,049	,002	,005	,012	,091

Note : SG : Score global; D : dimension.

Les résultats illustrés dans le tableau 52 indiquent que la perception des stagiaires du degré de compétence de leur PEA en gestion de la classe a une influence significative sur leur SEP à gérer la classe de façon générale (score global;  $H = 10,8$ ;  $p = ,005$ ) et par rapport aux dimensions 2 ( $H = 12,5$ ;  $p = ,002$ ), 3 ( $H = 10,6$ ;  $p = ,005$ ) et 4 ( $H = 8,9$ ;  $p = ,012$ ) plus spécifiquement. Les résultats de la comparaison du SEP par rapport aux dimensions 1 et 5 de la gestion de classe en fonction du degré de compétence de leur PEA à gérer sa classe, perçu par les stagiaires, s'avèrent non significatifs. Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour préciser où se situent ces différences. Les résultats sont présentés dans le tableau 53.

Tableau 53.

Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et dimensions 1, 2, 3 et 4) en considération du degré de compétence perçu de leur PEA en gestion de classe – Après le stage

SG			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	8276,0	7079,5	13485,0
Valeur <i>p</i>	,304	,003	,015
D1			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	8838,5	7935,0	13600,0
Valeur <i>p</i>	,876	,087	,020
D2			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	8393,0,5	7085,5	13193,0
Valeur <i>p</i>	,395	,002	,005
D3			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	7037,5	7037,5	14371,5
Valeur <i>p</i>	,042	,002	,108
D4			
	Faible/Moyen	Faible/Élevé	Moyen/Élevé
Valeur <i>U</i>	8564,5	7270,5,0	13723,0
Valeur <i>p</i>	,561	,006	,028

Note : SG : Score global; D : dimension.  $p \leq ,017$

Les résultats suggèrent que les stagiaires qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence élevé en gestion de classe rapportent avoir un SEP à gérer la classe (score global et

dimensions 2, 3 et 4) plus élevé que leurs collègues qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence moyen ou faible en gestion de classe (les valeurs obtenues varient entre  $U = 7037,5$ ;  $p = ,002$  et  $U = 13485,0$ ;  $p = ,015$ ).

### **2.18 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'activités pédagogiques suivies en lien avec la gestion de classe**

Avant de comparer le SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant le nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe, une analyse descriptive des réponses des stagiaires a été réalisée afin de rapporter le nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe au cours de leur parcours scolaire et de leur programme de formation à la profession enseignante. Ces résultats sont présentés dans le tableau 54.

Tableau 54.  
Fréquences absolues et relatives d'AP suivies en lien avec la gestion de classe

Préstage				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1 AP	162	22,9	83,1
	2 AP ou plus	33	4,7	16,9
	Total	195	27,6	100,0
Manquant	Système	512	72,4	
Total		707	100,0	
Poststage				
	Niveau	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1 AP	348	49,2	75,8
	2 AP ou plus	111	15,7	24,2
	Total	459	64,9	100,0
Manquant	Système	248	35,1	
Total		707	100,0	

Les résultats illustrés dans le tableau 54 indiquent que plus de 75 % des stagiaires de troisième et de quatrième années, issus des quatre domaines de formation, rapportent avoir suivi une seule AP en lien avec la gestion de classe au cours de leur parcours scolaire (83,1 % des répondants en préstage et 75,8 % des répondants en poststage). Les autres répondants ont suivi deux AP ou plus en lien avec la gestion de classe (16,9 % des répondants en préstage et 24,2 % des répondants en poststage) pendant leur parcours scolaire.

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe a été réalisée à l'aide du test de Mann-Whitney en pré- et en poststage. Le tableau 55 illustre les résultats des comparaisons en pré- et en poststage.

Tableau 55.  
Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe - Avant et après le stage

Avant le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>U</i>	1992,0	1777,5	2429,5	2006,5	2088,0	2105,5
Valeur <i>p</i>	,027	,003	,469	,029	,057	,067
Après le stage						
	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur <i>U</i>	16593,0	18026,5	15652,0	17094,0	17359,0	16812,0
Valeur <i>p</i>	,043	,401	,004	,097	,163	,059

Note : SG : Score global; D : dimension.

En préstage, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe selon le nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe montre des différences significatives au niveau du score global du SEP à gérer la classe ( $U = 1992,0$ ;  $p = ,027$ ) et des dimensions 1 ( $U = 1777,5$ ;  $p = ,003$ ) et 3 ( $U = 2006,5$ ;  $p = ,029$ ) de celle-ci. Ces différences sont toutes en faveur des stagiaires ayant suivi deux AP ou plus en lien avec la gestion de classe. En poststage, les différences significatives sont encore en faveur des stagiaires ayant suivi deux AP ou plus en gestion de classe.

Ces différences sont cette fois au niveau du score global du SEP à gérer la classe ( $U = 16593,0$ ;  $p = ,043$ ) et de la dimension 2 ( $U = 15652,0$ ;  $p = ,004$ ).

## 2.19 Synthèse des résultats

Cette synthèse porte sur les résultats qui découlent du deuxième objectif de cette thèse qui consiste à établir si et de quelle façon les caractéristiques personnelles ainsi que les variables liées au programme de formation et au contexte du stage influencent de manière significative le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après un stage de longue durée en enseignement.

Les caractéristiques personnelles des stagiaires semblent avoir une influence modérée sur leur SEP en gestion de la classe. À la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du genre, les résultats indiquent qu'avant le stage, les stagiaires de genre masculin se sentent plus efficaces que leurs homologues féminines par rapport aux dimensions 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) et 5 (*gérer les comportements difficiles des élèves*). Après le stage, ce sont toujours les stagiaires de genre masculin qui se sentent plus efficaces que leurs homologues féminines par rapport à la dimension 5 (*gérer les comportements difficiles des élèves*).

Concernant l'âge, en considération de celui-ci, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe signale qu'avant le stage, les stagiaires âgés de 25 ans et plus rapportent se sentir plus efficaces à gérer leur classe que ceux âgés de 23 ans. Ces stagiaires (âgés de 25 ans et plus) rapportent également se sentir plus efficaces à *gérer les comportements difficiles des élèves*

(dimension 5) comparativement à leurs collègues âgés de 24 ans et de 22 ans et moins. Après le stage, aucune différence significative n'est rapportée.

Les expériences antérieures en matière d'intervention en éducation, quant à elles, influent positivement sur le SEP des stagiaires en gestion de classe. Les résultats poststage suggèrent que les stagiaires ayant des expériences antérieures en matière d'intervention à caractère éducatif se perçoivent plus efficaces que leurs confrères ou consœurs qui n'ont pas d'expérience, et ce, au niveau des dimensions 2 (*établir des attentes claires*), et 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) de la gestion de classe.

Les résultats de la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation indiquent qu'avant le stage, les expériences qui dépassent une durée de trois ans influencent significativement et positivement le SEP des stagiaires à gérer la classe de façon générale (score global) et plus spécifiquement en ce qui concerne les interventions permettant *d'établir des attentes claires* (dimension 2), *de développer des relations sociales positives* (dimension 4) et *de gérer les comportements difficiles des élèves* (dimension 5). Les résultats après le stage suggèrent que les expériences antérieures en matière d'intervention éducative de trois ans et plus influencent positivement le SEP des stagiaires à gérer la classe de façon générale (score global) et plus spécifiquement en ce qui concerne des interventions permettant de *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage* (dimension 3).

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de variables liées au programme de formation et au contexte du stage sur le SEP des stagiaires à gérer la classe a été



menée. Huit variables parmi celles étudiées semblent avoir une influence significative sur le SEP des stagiaires à gérer la classe.

Premièrement, les résultats obtenus en pré- et en poststage, indiquent qu'un niveau d'expertise élevé dans l'activité à enseigner influence favorablement le SEP des stagiaires à gérer la classe. Les stagiaires ayant perçu un niveau d'expertise élevé dans les activités enseignées durant leur expérience de stage rapportent un SEP plus élevé à gérer la classe que leurs collègues qui perçoivent que leur niveau d'expertise est moyen ou faible dans les activités enseignées.

Deuxièmement, en considération du niveau de stage, les résultats en préstage suggèrent que les stagiaires de quatrième année rapportent un SEP plus élevé que les stagiaires de troisième année par rapport à la dimension 2 (*établir des attentes claires*) de la gestion de classe.

Troisièmement, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation laisse entendre qu'avant le stage, les stagiaires au BEÉPS rapportent se sentir plus efficaces à gérer leur classe (score global) que les stagiaires au BES. Les stagiaires au BEÉPS rapportent également se sentir plus efficaces à gérer l'indiscipline (dimension 5) que les stagiaires au BES et au BEPP. Après le stage, les stagiaires au BEÉPS et au BEPP rapportent un SEP plus élevé en gestion de la classe et plus précisément dans les dimensions 2 et 4, comparativement aux stagiaires au BES.

Quatrièmement, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre de groupes à enseigner et enseignés montre qu'avant le stage, les stagiaires ayant un seul

groupe auquel enseigner se sentent plus efficaces pour *établir des attentes claires* (dimension 2) que leurs collègues ayant plus d'un groupe auquel enseigner.

Cinquièmement, le degré de difficulté du(des) groupe(s)-classe(s) et le degré de difficulté à gérer ceux(celui)-ci influencent également le SEP des stagiaires à gérer la classe. Plus les stagiaires perçoivent que le degré de difficulté de leur groupe-classe est faible, plus ils rapportent un SEP en gestion de classe élevé. De plus, les stagiaires qui perçoivent le degré de difficulté à gérer leur groupe-classe comme étant faible rapportent un niveau plus élevé du SEP à gérer la classe, et ce, pour les cinq dimensions.

Sixièmement, les résultats de cette recherche signalent aussi une influence significative du degré de compétence de la PEA en gestion de classe sur le SEP des stagiaires à gérer la classe. Les stagiaires qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence élevé en gestion de classe rapportent un niveau de SEP à gérer la classe (score global et les dimensions 2, 3 et 4) plus élevé que leurs collègues qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence moyen ou faible en gestion de classe.

Septièmement, le nombre d'AP en gestion de classe suivies influence le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe. Avant le stage, les stagiaires ayant suivi deux AP ou plus en gestion de classe ont un SEP à gérer la classe, plus précisément au niveau du score global et des dimensions 1 et 3, plus élevé que les stagiaires ayant suivi une seule AP. Après le stage, les stagiaires ayant suivi deux AP ou plus en gestion de classe rapportent un SEP à gérer la classe, plus précisément au niveau du score global, plus élevé que les stagiaires ayant suivi une seule AP.

Les variables liées au contexte de stage, soit le nombre d'écoles/pavillons dans lesquels le stagiaire a enseigné, les différences de niveaux scolaires entre les groupes enseignés, les classes multiniveaux enseignées, la présence ou l'absence d'élèves ayant des troubles du comportement et/ou d'apprentissage (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage et le degré de turbulence du (des) groupe(s)-classe(s) n'ont pas une influence significative sur le SEP des stagiaires à gérer la classe.

Ces constats sont également illustrés dans la deuxième partie du tableau synthèse présent à l'annexe F.

### 3. ÉVOLUTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

Afin d'étudier l'évolution du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe au regard du score global et des cinq dimensions, le test de Wilcoxon pour données paires ( $p \leq ,05$ ) a été utilisé. Le tableau 56 présente les résultats comparatifs pour l'ensemble des répondants.

Tableau 56.  
Évolution du SEP des stagiaires à gérer la classe.

	SG	D1	D2	D3	D4	D5
Valeur Z	-10,2	-7,9	-7,2	-7,9	-7,9	-9,4
Valeur p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Note : SG : Score global; D : dimension.

Tous les résultats de comparaison signalent des différences significatives entre les SEP des stagiaires à gérer la classe (score global et les cinq dimensions) avant et après le stage. En effet, dans l'ensemble, le score global du SEP des étudiants après le stage (rang moyen = 152,4) est plus élevé qu'avant le stage (rang moyen = 99,1) ( $Z = -10,221$ ;  $p = ,000$ ), et ce, pour les cinq dimensions de la gestion de classe : D1 (rangs moyens avant le stage = 92,7 et après le stage = 139,7;  $Z = -7,9$ ;  $p = ,000$ ); D2 (rangs moyens avant le stage = 107,8 et après le stage = 143,6;  $Z = -7,2$ ;  $p = ,000$ ); D3 (rangs moyens avant le stage = 102,2 et après le stage = 141,3;  $Z = -7,9$ ;  $p = ,000$ ); D4 (rangs moyens avant le stage = 107,1 et après le stage = 141,2;  $Z = -7,9$ ;  $p = ,000$ ) et D5 (rangs moyens avant le stage = 98,1 et après le stage = 150,5;  $Z = -9,4$ ;  $p = ,000$ ).

En guise de synthèse, le SEP des stagiaires à gérer la classe tend donc à augmenter à la suite d'un stage long. Ce constat est présenté à la troisième partie du tableau synthèse à l'annexe F.

#### 4. PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE

Rappelons d'abord que Vanderclayen et al. (2018), dans leur questionnaire sur les pratiques d'accompagnement des PEA de leur stagiaire, ont retenu trois types de pratiques d'accompagnement par une combinaison de pratiques à tendance directive, non directive ou semi-directive. Les pratiques d'accompagnement de type 1 visent à « situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant » (p. ex. : accorder de l'importance au vécu personnel du stagiaire, appuyer le stagiaire dans ses initiatives, laisser le stagiaire développer son propre style d'enseignement, etc.). Les pratiques d'accompagnement de type 2 consistent à « proposer une structure à l'agir du stagiaire » (p. ex. : vous explique les caractéristiques du groupe-classe, vous

donne des consignes précises sur la façon d'enseigner, souligne les contradictions et incohérences dans vos interventions, etc.). Les pratiques d'accompagnement de type 3 ont pour but d'accompagner le stagiaire à « donner du sens à son expérience de stage » (p. ex. : utilise une image (métaphore) pour illustrer son propos, vous aide à mettre des mots sur votre ressenti, vous aide à structurer votre pensée).

Afin d'étudier les pratiques d'accompagnement souhaitées (avant le stage) ou effectivement reçues (pendant le stage) par les stagiaires de la part de leur PEA, la comparaison des perceptions des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement de leur PEA a été réalisée à l'aide du test de Friedman (voir tableau 57).

Tableau 57.  
Comparaison de la perception des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage

	Avant le stage	Après le stage
Valeur $X^2$ (dl = 2)	1074,0	887,1
Valeur p	,000	,000

Les résultats de comparaison sont significatifs, en pré- ( $X^2 = 1074,0$ ; dl = 2; p = ,000) et en poststage ( $X^2 = 887,1$ ; dl = 2; p = ,000). Le test de Wilcoxon a été appliqué pour préciser où les différences significatives se situent. L'ajustement de Bonferroni a donc été appliqué ( $p \leq ,017$ ) (voir tableau 58).

Tableau 58.  
 Comparaison de la perception des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA –  
 Avant et après le stage

Avant le stage			
	P1 / P2	P1 / P3	P2 / P3
Valeur Z	-20,1	-20,1	-20,1
Valeur p	,000	,000	,000
Après le stage			
	P1 / P2	P1 / P3	P2 / P3
Valeur Z	-18,2	-18,6	-18,6
Valeur p	,000	,000	,000

Note : P : Pratiques d'accompagnement de type.  $p \leq ,017$

À la lumière de ces résultats, il est constaté qu'avant le stage, autant les stagiaires qui ont un SEP élevé que ceux qui ont un SEP faible en gestion de la classe, et indépendamment des cinq dimensions de celle-ci (D1, D2, D3, D4 et D5), souhaitent bénéficier de pratiques d'accompagnement qui les aident à « se situer au départ de leur développement comme enseignant » (type 1) (rang moyen = 284,7;  $Z = -20,1$ ;  $p = ,000$ ). Autrement dit, ils souhaitent que leur PEA s'adapte le plus possible au niveau de développement professionnel auquel ils sont rendus, en tenant compte de leurs forces et de leurs défis. Ce type d'accompagnement semble donc davantage souhaité par les stagiaires, comparativement à des pratiques plus « directives » qui les amèneraient notamment à « proposer une structure à l'agir du stagiaire » (type 2) (rang moyen = 120,0). D'après les étudiants interrogés, les pratiques d'accompagnement leur permettant de « donner du sens à leur expérience de stage » (type 3) semblent a priori moins favorables pour

développer leur SEP à gérer la classe comparativement aux deux autres (rang moyen = 62,2;  $Z = -20,1$ ;  $p = ,001$ ).

Les résultats « poststage » vont dans le même sens que ceux obtenus avant le stage. Globalement, les étudiants disent avoir reçu les pratiques d'accompagnement qu'ils souhaitaient recevoir en amont du stage, et ce, indépendamment de leur niveau de SEP (« élevé », « moyen » ou « faible ») pour chacune des dimensions de la gestion de classe. Ces résultats montrent que les pratiques d'accompagnement visant à s'adapter le plus possible au niveau de développement professionnel des stagiaires (type 1) (rang moyen = 230,6) sont plus adoptées par les PEA selon les perceptions des stagiaires ( $Z = -18,2$ ;  $p = ,000$ ), comparativement à un accompagnement de type « directif » (type 2) (rang moyen = 177,6), voire « réflexif » (type 3) (rang moyen = 97,2;  $Z = -18,629$ ;  $p = ,000$ ).

En somme, avant le stage, les stagiaires ont tendance à privilégier, en ordre décroissant d'importance, les pratiques d'accompagnement qui les aident à se situer quant à leur niveau de développement professionnel (type 1), celles qui les amènent à structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement (type 2) et enfin, les pratiques d'accompagnement leur permettant de donner du sens à leur expérience de stage (type 3). Après le stage, les étudiants disent avoir reçu les pratiques d'accompagnement qu'ils souhaitaient recevoir en amont du stage. Cette synthèse est présentée à la quatrième partie du tableau synthèse en annexe F.

## 5. ASSOCIATIONS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE ET LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE LEUR PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE

Le tableau 59 présente les résultats concernant les mesures d'associations statistiques entre les pratiques d'accompagnement des PEA perçues par les stagiaires et souhaitées avant le début du stage et reçues au cours du stage (rapportées après le stage), et le SEP à gérer la classe avant le stage, puis après le stage.

Tableau 59.  
Associations entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les pratiques d'accompagnement souhaitées (avant le stage) et reçues (après le stage)

	Avant le stage		
	P1	P2	P3
Valeur <i>G</i>	,121	,078	,033
Valeur p	,000	,011	,301
	Après le stage		
	P1	P2	P3
Valeur <i>G</i>	,228	,159	,195
Valeur p	,000	,000	,000

Note : P : Pratiques d'accompagnement de type.

Les résultats obtenus avant le stage indiquent que les pratiques d'accompagnement de type 1 (*situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant*) et de type 2 (*proposer une structure à l'agir du stagiaire*) sont significativement mais faiblement associées au SEP des



stagiaires à gérer la classe ( $G = ,121$ ;  $p = ,000$  et  $G = ,078$ ;  $p = ,011$ ). Pour les pratiques d'accompagnement de type 3 (*aider le stagiaire à donner du sens à son expérience*), il n'y a aucune association significative entre ces pratiques et le SEP des stagiaires à gérer la classe.

Les résultats obtenus après le stage sont présentés dans la deuxième partie du tableau 59. La force des associations statistiques est faible dans l'ensemble entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les trois types de pratique d'accompagnement des PEA (les coefficients d'association varient de  $G = ,159$ ;  $p = ,000$  à  $G = ,228$ ;  $p = ,000$ ).

En somme, ces résultats laissent entendre que les types de pratiques d'accompagnement de la PEA semblent être liés faiblement au SEP des stagiaires à gérer la classe, à l'exception des pratiques d'accompagnement de type 3, pour lesquelles l'association n'est pas significative avec le SEP des stagiaires à gérer la classe, en préstage. Des analyses factorielles des correspondances (AFC) ont été réalisées afin d'examiner de façon plus fine cette association.

### **5.1 Analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur personne enseignante associée**

Pour atteindre cet objectif, les modalités de réponses concernant les types de pratiques d'accompagnement de la PEA ont été catégorisées afin de dégager le ou les type(s) de pratiques d'accompagnement dominant(s) perçu(s) par les stagiaires, avant (pratiques d'accompagnement souhaitées) ou après le stage (pratiques d'accompagnement reçues pendant le stage). Un type de pratique d'accompagnement a été considéré dominant lorsque sa moyenne était supérieure ou

égale au 75<sup>e</sup> percentile. En fonction du nombre de types d'accompagnement dominants (aucun type dominant, un type dominant, deux types dominants ou trois types dominants), sept catégories de types de pratiques d'accompagnement ont été créées. Dans les tableaux 60 et 61, les sept catégories dominantes de types de pratiques d'accompagnement ainsi que la fréquence de distribution des réponses selon celles-ci, avant et après le stage, sont identifiées.

Avant de présenter les données, rappelons d'abord que les pratiques d'accompagnement de type 1 sont des pratiques visant à « situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant ». Le deuxième type d'accompagnement correspond à des pratiques d'accompagnement destinées à « proposer une structure à l'agir du stagiaire ». Le troisième type de pratiques d'accompagnement vise à « donner du sens à l'expérience du stagiaire ».

Tableau 60.  
Fréquences d'apparition des catégories des types dominants d'accompagnement de la PEA  
souhaités par les stagiaires - Avant le stage

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0. Aucun type dominant	159	53,4	53,7
	1. Type 1	10	3,4	3,4
	2. Type 2	27	9,1	9,1
	3. Type 3	32	10,7	10,8
	4. Types 1 et 2	6	2,0	2,0
	5. Types 1 et 3	16	5,4	5,4
	6. Types 2 et 3	18	6,0	6,1
	7. Types 1, 2 et 3	28	9,4	9,5
	Total	296	99,3	100,0
Manquant	Système	2	,7	
Total		298	100,0	

Tableau 61.  
Fréquences d'apparition des catégories des types dominants d'accompagnement de la PEA reçus par les stagiaires - Après le stage

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0. Aucun type dominant	180	60,4	61,2
	1. Type 1	17	5,7	5,8
	2. Type 2	19	6,4	6,5
	3. Type 3	8	2,7	2,7
	4. Types 1 et 2	8	2,7	2,7
	5. Types 1 et 3	17	5,7	5,8
	6. Types 2 et 3	16	5,4	5,4
	7. Types 1, 2 et 3	29	9,7	9,9
	Total	294	98,7	100,0
Manquant	Système	4	1,3	
Total		298	100,0	

Il est constaté dans les deux tableaux que plus de la moitié (53,4 % en préstage et 60,4 % en poststage) des stagiaires ont rapporté des modalités de réponses qui ne permettent pas de distinguer un type dominant parmi les trois types de pratiques d'accompagnement du PEA. D'autres stagiaires rapportent souhaiter recevoir pendant leur stage un accompagnement où les trois types de pratiques d'accompagnement (P1, P2 et P3) sont mobilisés (9,4 %, avant le stage). Après le stage, 9,7 % des stagiaires perçoivent avoir reçu un accompagnement où les trois types de pratiques d'accompagnement sont dominants. Les cinq autres catégories des types de pratiques d'accompagnement dominants de la PEA perçus par les stagiaires font appel à un des trois types de pratiques d'accompagnement (P1, P2 ou P3) ou à la combinaison de deux de ces types de

pratiques (P1et P2; P1 et P3; P2 et P3). Les fréquences relatives d'apparition de ces types de pratiques d'accompagnement dominants de la PEA varient de 2,0 % à 10,7 %, en pré- et en poststage.

Afin d'étudier la correspondance entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants adoptés par leur PEA, des analyses factorielles des correspondances (AFC) ont été menées avant le stage (figure 1) et après le stage (figure 2). Les contributions et la qualité de la représentation ( $\text{Cos}^2$ ) des variables les plus influentes ( $\geq 10,0\%$ ) pour les trois dimensions de l'analyse des correspondances multiples, en pré- et en poststage, sont présentées respectivement dans les tableaux 62 et 63.

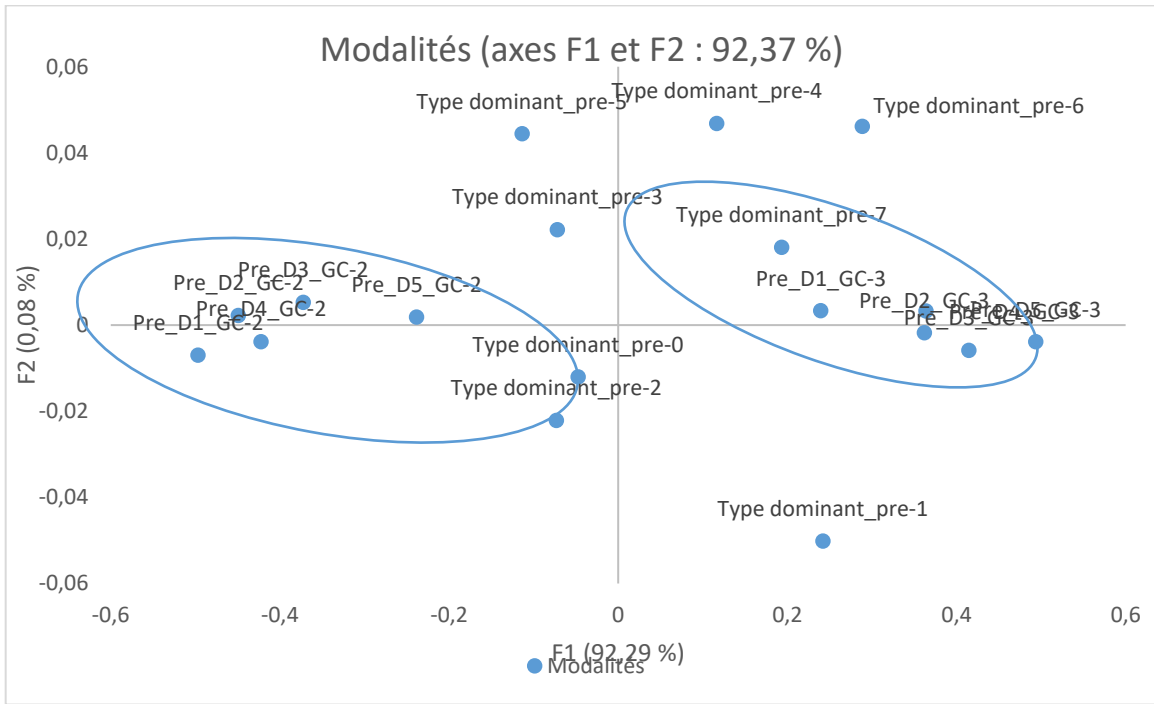


Figure 3. Analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leur PEA - Avant le stage.

Tableau 62.  
Contribution et qualité de la représentation ( $\text{Cos}^2$ ) des variables les plus influentes ( $\geq 10,0\%$ )  
pour les trois dimensions de l'analyse des correspondances multiples – Avant le stage

	Axe 1 (92,29 %)		Axe 2 (,08 %)	
	Contributions (%)	$\text{Cos}^2$	Contributions (%)	$\text{Cos}^2$
D1	16,506	,971- ,971	< 10	-----
D2	22,537	,913 - ,913	< 10	-----
D3	21,423	,910 - ,910	< 10	-----
D4	21,320	918- ,918	< 10	-----
D5	16,309	,966 - ,966	< 10	-----

Note : D : Dimension.

En préstage, le modèle à deux facteurs présenté dans la figure 1 explique une proportion d'inertie ajustée cumulée de 92,37 %. Le pourcentage d'inertie ajusté du premier axe est de 92,29 %, tandis que les proportions des inerties ajustées du deuxième axe est de ,08 %.

Tout d'abord, le SEP des stagiaires à gérer la classe en préstage ne se classe que dans deux catégories (moyen (-2) et élevé (-3)). Aucune réponse n'est rapportée dans la catégorie faible (-1).

Dans la figure 1, il est constaté que lorsque les stagiaires rapportent un SEP élevé pour une dimension de la gestion de classe, ils rapportent également un SEP de même nature pour toutes les autres. À droite de la figure se regroupent les modalités de réponses élevées (-3) pour le SEP pour chacune des dimensions de la gestion de classe. Un SEP élevé semble davantage associé au type de pratique d'accompagnement 7 (combinaison des trois types de pratiques d'accompagnement),

puis de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 4 (combinaison des types 1 et 2), 6 (combinaison des types 2 et 3) et 1 (type 1).

À gauche de la figure, les stagiaires ayant un SEP modéré à gérer la classe sont associés à des pratiques d'accompagnement de types 0 (aucun type dominant) et 2, puis de façon moins marquée à des pratiques d'accompagnement de types 3 et 5 (combinaison des types 1 et 3).

En poststage, comme illustré dans la figure 2, une AFC est utilisée pour explorer les correspondances entre les sept types de pratiques d'accompagnement dominants de la PEA et le SEP des stagiaires par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe présentées en 3 niveaux (« faible », « modéré » et « élevé »).



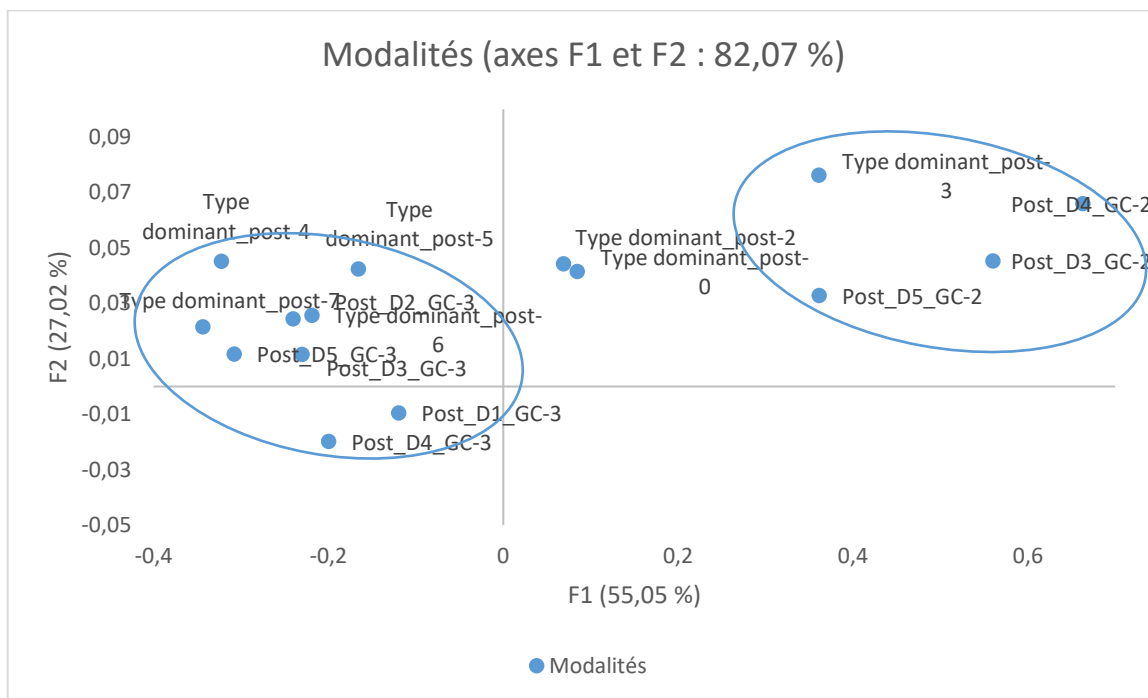


Figure 4. Analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leur PEA - Après le stage

Tableau 63.  
Contribution et qualité de la représentation ( $\text{Cos}^2$ ) des variables les plus influentes ( $\geq 10,0\%$ )  
pour les trois dimensions de l'analyse des correspondances multiples - Après le stage

	Axe 1 (92,29 %)		Axe 2 (,08 %)	
	Contributions (%)	$\text{Cos}^2$	Contributions (%)	$\text{Cos}^2$
D1	13,819	,976	< 10	-----
D2	20,944	,907- ,907	< 10	-----
D3	20,990	,002 - ,924	45,046	,002 - ,634
D4	21,618	,911 - ,911	< 10	-----
D5	18,178	,002 - ,952	45,006	,001 - ,634

Note : D : Dimension.

Le modèle à deux dimensions illustré à la figure 2 explique une proportion d'inertie ajustée cumulée de 82,07 %. Le pourcentage d'inertie ajustée du premier axe est de 55,05 %, tandis que les proportions d'inertie ajustée sont de 27,02 % pour la deuxième dimension (voir la figure 2).

À nouveau, en poststage également, le SEP des stagiaires à gérer la classe ne se répartit qu'en deux catégories (« moyen » et « élevé »). Aucune réponse n'est rapportée dans la catégorie « faible ». Il est intéressant de constater que les modalités de réponses des stagiaires qui rapportent avoir un SEP élevé pour les dimensions de la gestion de la classe se placent à gauche de la figure, tandis que ceux dont les réponses sont associées à un SEP modéré à gérer la classe sont présents à droite de la figure. Il est constaté à gauche de cette dernière qu'un niveau de SEP à gérer la classe élevé est davantage associé aux pratiques d'accompagnement de type 6 (combinaison des types 2

et 3), ensuite et de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 5 (combinaison des types 1 et 3), 7 (combinaison des trois types) et 4 (combinaison des types 1 et 2).

À droite de la figure, il est constaté que les niveaux modérés du SEP des stagiaires à gérer la classe dans les dimensions 3, 4 et 5 sont associés aux pratiques d'accompagnement de type 3, puis de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 0 (aucun type dominant) et 2.

En somme, les résultats, en pré- et en poststage, des analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA laissent entendre qu'il y a des associations positives et significatives entre un niveau de SEP élevé en gestion de classe et un accompagnement de la part de la PEA qui combine minimalement deux des trois types de pratiques d'accompagnement présentés précédemment.

## 6. CONCLUSION DU CHAPITRE

Pour conclure ce chapitre, il est utile de faire un bilan des résultats obtenus et de cibler ceux dont il sera question dans le prochain chapitre, en fonction de leur signification.

Il est à rappeler que les résultats présentés précédemment répondent à l'objectif général de la recherche qui est de décrire et d'expliquer l'influence d'un stage de longue durée en enseignement sur le SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant leurs caractéristiques personnelles, les caractéristiques du contexte de stage et de formation, ainsi que les pratiques d'accompagnement de leur PEA. Il est à préciser que la structure de la présentation des résultats

suit l'ordre défini par des objectifs de recherche. Cette conclusion ainsi que le prochain chapitre, où nous discuterons des résultats, prendront également cet ordre. En plus de la synthèse des résultats qui sera présentée dans cette section sous forme d'un texte continu, une synthèse est disponible en format tableau à l'annexe F.

Dans un premier temps, la perception des stagiaires de leur niveau de SEP à gérer la classe en fonction de leurs niveaux de stage (stage III ou stage IV) et au regard des cinq dimensions de la gestion de classe a été présentée. Les résultats indiquent que près de la moitié des stagiaires rapportent un SEP à gérer la classe de niveau modéré. Il est constaté que les stagiaires se sentent plus efficaces à *gérer les ressources en classe* (dimension 1). Ensuite, ils se sentent plutôt efficaces à *établir des attentes claires* (dimension 2) et à *développer des relations sociales positives* (dimension 4). Enfin, la dimension 3, qui consiste à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*, et la dimension 5, qui consiste à *gérer les comportements difficiles des élèves*, sont les dimensions par rapport auxquelles les stagiaires se sentent le moins efficaces.

Dans un deuxième temps, les résultats étudiant l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires ainsi que les caractéristiques de l'expérience de stage et de formation sur le SEP des stagiaires à gérer la classe sont présentés. Pour les caractéristiques personnelles des stagiaires; le genre, l'âge, la présence d'expériences antérieures en matière d'intervention en éducation et leur durée sont étudiés. Ces variables semblent avoir une influence modérée sur le SEP des stagiaires à gérer la classe. Pour étudier l'influence des caractéristiques de l'expérience de stage et de formation sur le SEP des stagiaires à gérer classe, les 14 variables ont été considérées. Les résultats

indiquent que le niveau d'expertise dans les AP (préstage) ou enseignées (poststage), le niveau de stage, le domaine de formation, le nombre de groupes enseignés, le degré de difficulté du groupe-classe et le degré de difficulté à gérer celui-ci, le degré de compétence de la PEA en gestion de classe et le nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe s'avèrent avoir des influences significatives sur le SEP des stagiaires à gérer la classe (score global) et/ou par rapport à une ou plusieurs dimensions. Par ailleurs, des variables telles que le nombre d'écoles/pavillons dans lesquels le stage est réalisé, les niveaux scolaires différents des groupes enseignés, les classes multiniveaux enseignés, la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles du comportement ou d'apprentissage (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage et le degré de turbulence du groupe-classe ne s'avère pas avoir une influence significative sur le SEP des stagiaires à gérer la classe.

Dans un troisième temps, l'écart entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après le stage a été étudié. Les résultats indiquent une évolution positive et significative du SEP des stagiaires à gérer la classe à la suite d'un stage de longue durée en enseignement.

Dans un quatrième temps, dans le chapitre des résultats, l'écart de la perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement souhaitées ou attendues de leur PEA avant le stage et effectivement perçu au cours du stage (et rapporté après le stage) est présenté. Il est constaté qu'avant le stage, les stagiaires ont tendance à privilégier, dans l'ordre décroissant, premièrement des pratiques d'accompagnement qui les aident à se situer quant à leur niveau de développement professionnel (P1); deuxièmement, des pratiques d'accompagnement qui les aident à structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement (P2); et troisièmement des pratiques

d'accompagnement leur permettant de donner du sens à leur expérience de stage (P3). Après le stage, les étudiants disent avoir reçu les pratiques d'accompagnement qu'ils souhaitaient recevoir en amont du stage.

Dans un cinquième temps, le chapitre des résultats a permis de décrire les associations statistiques entre les perceptions des stagiaires quant à leur SEP à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement de leur PEA. Ces résultats signalent des associations positives entre un niveau de SEP élevé en gestion de classe et un accompagnement de la part de la PEA qui combine minimalement deux des trois pratiques présentées précédemment.

Dans le prochain chapitre, ces résultats seront discutés et leurs interprétations seront comparées aux résultats d'autres recherches scientifiques.

## SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Cette recherche doctorale a pour objectif général de décrire et d'expliquer l'influence de certaines variables relatives à un stage long en enseignement sur le SEP des stagiaires à gérer la classe. Plus spécifiquement, cinq objectifs sont poursuivis : 1) décrire le niveau de SEP des stagiaires à gérer leur classe; 2) établir si et de quelle façon les caractéristiques personnelles, le nombre d'AP en lien avec la gestion de classe et les variables contextuelles du stage influencent de manière significative le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après un stage de longue durée en enseignement; 3) mesurer et analyser l'écart entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe avant et après le stage; 4) mesurer et analyser l'écart de la perception des stagiaires par rapport aux pratiques d'accompagnement souhaitées ou attendues de leur PEA avant le stage et reçues au cours du stage et 5) décrire les patrons d'associations statistiques entre le SEP des stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA.

Dans le présent chapitre, les résultats obtenus sont d'abord interprétés, tandis qu'une réflexion plus générale concernant les aspects les plus saillants est conduite. Ces interprétations sont ensuite comparées aux résultats d'autres recherches scientifiques. D'ailleurs, il est important d'insister sur la difficulté de comparer ces résultats avec les constats des différentes recherches en raison de la variété des outils utilisés dans celles-ci, mais aussi de la diversité des contextes d'études (p. ex. programmes de formation différents, des stagiaires [en stage long ou en stage court], enseignants en exercice [enseignants expérimentés ou enseignants novices], etc.). La difficulté à comparer nos résultats à ceux issus d'autres recherches représente également un problème d'ordre épistémologique important qui est souvent lié au caractère embryonnaire de la recherche sur le

SEP des stagiaires en gestion de classe. Cette relative immaturité des travaux se fait sentir lorsqu'il s'agit d'interpréter l'association entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et le style d'accompagnement de leur PEA. En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur cet objet de recherche. De plus, rares sont les études qui utilisent un devis de recherche à mesures répétées pour étudier l'évolution du SEP des stagiaires en gestion de classe et leur perception des pratiques d'accompagnement de leur PEA, avant et après le stage. Un caractère de nouveauté peut donc être attribué aux objets et aux devis adoptés dans le cadre de la présente recherche.

La discussion des résultats obtenus suivra l'ordre des objectifs annoncés précédemment. Le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe avant et après le stage est abordé dans la section qui suit.

## 1. LE NIVEAU DE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

Au sein de notre groupe de répondants, avant et après le stage, près de la moitié des stagiaires inscrits en troisième ou en quatrième année de leur baccalauréat rapportent que le niveau de leur SEP à gérer la classe est modéré. Toujours avant et après le stage, les autres stagiaires, dans une proportion sensiblement égale, perçoivent que leur SEP est de niveau faible ou de niveau élevé. Après le stage, une légère augmentation de la proportion des stagiaires dans la catégorie relative à un SEP élevé en gestion de classe est constatée. Ces résultats convergent en partie avec ceux trouvés dans la documentation scientifique. En effet, ils convergent avec ceux qui indiquent que les enseignants novices se sentent peu efficaces pour assumer des tâches d'enseignement (Beckers, 2007; Beckers et al., 2002; Dejean, 2010; Veenman, 1984) ainsi qu'avec ceux qui signalent que



les stagiaires rapportent des scores globaux élevés relatifs à leur niveau de SEP (Amamou et al., 2017; Baker, 2005; Chambers et Hardy, 2005; Dassa et Nichols, 2019; Main et Hammond, 2008; Sciuchetti et Yssel, 2019; Woolfolk-Hoy et Burke-Spero, 2005). Toutefois, aucune de ces études n'a rapporté un niveau de SEP des stagiaires modéré, comme c'est le cas dans la présente recherche. Il est à préciser que ces études n'ont pas eu recours au même questionnaire de mesure du SEP des stagiaires à gérer la classe (questionnaire de Gaudreau et al., 2015). D'autres recherches l'ont toutefois utilisé auprès d'enseignants en exercice. Girouard-Gagné (2017), qui a utilisé le questionnaire de Gaudreau et al. (2015), rapporte un niveau moyen élevé de SEP des enseignants à gérer leur classe (4,9 sur 6). Ces conclusions sont en cohérence avec les résultats de la présente recherche, compte tenu des moyennes élevées du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe (4,4 sur 6 en préstage et 4,8 sur 6, en poststage). Par ailleurs, contrairement à Girouard-Gagné (2017) qui rapporte seulement une moyenne globale des scores du SEP de l'ensemble des enseignants à gérer la classe, dans le cadre de cette recherche, les stagiaires sont subdivisés en trois catégories selon leur niveau de SEP à gérer la classe (« faible », « moyen » ou « élevé »). Cette façon de procéder, rarement utilisée dans les recherches consultées, permet d'apprécier plus justement le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe.

Les résultats de cette recherche trouvent également écho dans les recherches de Gaudreau et al., (2020) et Gaudreau et al. (2017) qui utilisent ce même questionnaire auprès d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire en exercice ayant un niveau d'expérience varié. Les chercheurs montrent que ces enseignants perçoivent leur SEP en gestion de classe de manière généralement positive. Ce résultat concorde avec la manière dont les stagiaires perçoivent le leur dans le cadre de la présente recherche. En effet, la moyenne globale du niveau de SEP des

stagiaires à gérer la classe est positive (4,4 sur 6 en préstage et 4,8 sur 6, en poststage). Cependant, contrairement à ce qui prévaut dans la présente recherche, Gaudreau et al. (2017, 2020) ne subdivisent pas les participants dans leur recherche selon leur niveau de SEP à gérer la classe. Pour juger de celui-ci, ils se basent seulement sur la moyenne globale des répondants. À nouveau, cette méthode d'appréciation du SEP, différente de celle utilisée dans le cadre de la présente recherche, ne permet pas de comparer avec justesse et objectivité les résultats des deux recherches.

Dans la présente recherche, la proportion de stagiaires (plus de 70 % en pré- et en poststage) qui rapporte un niveau de SEP moyen ou élevé en lien avec la gestion de classe, avant et après le stage, suscite des questionnements. En effet, pourquoi leur niveau de SEP n'était-il pas plus faible? D'autant que la gestion de classe est souvent pointée par les chercheurs comme l'un des défis majeurs des enseignants et une source de stress permanent (Desbiens et al., 2011; Prior, 2014), voire d'épuisement professionnel (Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Karsenti et al., 2015; Klassen et Chiu, 2010; Royer et al., 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010). De plus, de nombreux chercheurs soutiennent que les AP universitaires en formation initiale ne mènent pas à un degré suffisant du développement de la compétence à gérer la classe (Bergeron et St-Vincent, 2012; Black, 2015; Burns et Ysseldyke, 2009; Desbiens, 2006; Gable et al., 2012; Karsenti et al., 2013; Sciuchetti et Yssel, 2019; Turcotte et Spallanzani, 2006). En nous appuyant sur des recherches empiriques, ce niveau élevé de SEP des stagiaires à gérer la classe pourrait être attribuable aux expériences antérieures des étudiants en intervention éducative, entre autres la suppléance qu'ils font dès la fin de leur première année d'études ou à d'autres expériences professionnelles connexes au domaine de l'enseignement (Bandura 2007; Carré, 2004; Desbiens et al., 2009; Desmette et al., 2001; Dussault et al., 2001; Dussault et Brodeur 2002; Galand et Vanlede, 2004;

Poulou, 2007; Raymond, 2006). D'ailleurs, dans la présente recherche, plus de 90 % des stagiaires rapportent avoir des expériences antérieures en matière d'intervention éducative. Il est à préciser que plus de 45 % de ces stagiaires (46,4 % en préstage et 53,7 % en poststage) rapportent avoir une durée d'expérience antérieure en matière d'intervention de trois années et plus.

Cette perception favorable des stagiaires de leur niveau de SEP à gérer la classe pourrait être aussi attribuable, comme plusieurs chercheurs l'ont signalé, à une surestimation de leur SEP (Bandura, 2019; Dassa et Nichols, 2019; Emmer et Hickman, 1991; Ingersol et al., 2014). Ce phénomène, nommé l'« optimisme irréaliste » (Weinstein, 1989), semble être nuisible au développement professionnel des futurs enseignants (Ingersol et al., 2014) et pourrait expliquer en partie le décrochage de 50 % des nouveaux enseignants au cours des cinq premières années de leur carrière (Ingersoll, 2001; Karsenti et al., 2015). Il semble donc qu'un niveau élevé du SEP ne doive pas toujours être interprété positivement. Ce phénomène « de l'optimisme irréaliste » peut être invoqué dans l'interprétation d'un niveau de SEP élevé. En ce sens, si un stagiaire estime que son SEP à gérer la classe est plus élevé qu'il ne l'est en réalité, il peut être déstabilisé lorsque cette compétence devient son plus grand défi, son talon d'Achille (Dassa et Nichols, 2019). Ce constat est particulièrement vrai pour la gestion de classe dont un des objectifs consiste à maintenir un contrôle sur l'équilibre écologique favorable à l'apprentissage en classe (Leriche et al., 2016). Or, ce contrôle pourrait être rapidement perdu en raison du caractère très dynamique de l'environnement de la classe et des régulations à faire pendant la phase d'interaction en classe (Leriche et al., 2016).

Dans cette recherche, l'évolution du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant leur niveau de stage est étudiée. Une comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe, en prenant en considération leur niveau de stage, a été également menée. La discussion de ces résultats fera l'objet des prochaines sous-sections.

### **1.1 Le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en fonction de leur niveau de stage**

Les résultats de la recherche indiquent que le nombre de stagiaires de quatrième année ayant un niveau de SEP en gestion de classe modéré ou élevé présente une légère augmentation après le stage. En revanche, chez les stagiaires de troisième année, ce nombre est à la baisse entre le pré- et le poststage pour les mêmes modalités de réponses. De plus, avant le stage, il y a plus de stagiaires de quatrième année qui ont un SEP en gestion de classe faible que de stagiaires de troisième année. Après le stage, la situation s'inverse. En effet, la proportion des stagiaires qui ont un SEP en gestion de classe faible augmente chez les stagiaires de troisième année et diminue chez les stagiaires de quatrième année.

Ces résultats suggèrent qu'à l'aube de leur premier stage long, lors duquel ils devront assumer un degré de responsabilité élevé, les stagiaires de troisième année ont tendance à surestimer leur SEP à gérer la classe avant le début du stage. Leur expérience de stage vient, par la suite, ajuster leur SEP à la baisse. L'hypothèse qui pourrait être avancée est que les stagiaires de quatrième année ont, quant à eux, déjà une vision plus réaliste de leur SEP à gérer la classe avant de commencer le stage, ainsi qu'une perception plus réaliste de ce que peut représenter une prise en charge autonome d'une ou de plusieurs classes sur une longue période. Pour les stagiaires

de troisième année, cette première expérience d'un stage long depuis le début de leur formation à l'enseignement génère un doute quant à leur capacité à gérer la classe avec efficacité. Ce doute qualifié de sain par Dassa et Nichols (2019) permet l'émergence d'une forme de remise en question de l'efficacité de certaines pratiques enseignantes et/ou un déséquilibre (ou un recadrage) des visions idéalistes, nécessaire à leur amélioration (Flynn et Chow, 2018; Wheatley, 2002). Ce doute amène également le stagiaire à réfléchir sur sa pratique dans le but de l'améliorer, de prendre conscience que les compétences sont sujettes à des ajustements et qu'elles sont en développement continu (Dassa et Nichols, 2019).

Ces constats se font l'écho de la précision qu'apportent Hoy et Spero (2005). Selon ces auteurs, la perception d'efficacité d'une personne enseignante à réaliser une tâche précise se présente comme un jugement orienté vers le futur. Ce jugement a trait aux perceptions de la personne enseignante de sa compétence à réaliser une tâche précise, plutôt qu'au niveau réel de compétence. Il s'agit d'une distinction importante, car les gens surestiment ou sous-estiment régulièrement leurs capacités réelles à réaliser des tâches précises (Dassa et Nichols, 2019; Yilmaz, 2011). Cette affirmation est particulièrement vraie lorsqu'il s'agit de demander aux stagiaires de percevoir leur niveau de SEP en lien avec leurs compétences à enseigner, et plus précisément, par rapport à la gestion de classe à différents moments de leur cheminement (Amamou et al., 2017). Dassa et Nichols (2019) précisent également qu'au fur et à mesure que les candidats à la profession enseignante progressent du statut de stagiaire vers celui d'enseignant, la perception de leur niveau de compétence en enseignement change souvent, parfois positivement, parfois négativement, et ce, en fonction des expériences d'intervention vécues. Ce phénomène pourrait, en partie, expliquer l'évolution du SEP des stagiaires à gérer la classe dans la présente recherche.

## 1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe

La comparaison des scores dimensionnels de la gestion de classe, avant et après le stage, révèle que les stagiaires se sentent plus efficaces à *gérer les ressources en classe* (dimension 1). Pour ce qui est des interventions qui consistent à *établir des attentes claires* (dimension 2) et à *développer des relations sociales positives* (dimension 4), les stagiaires rapportent se sentir plutôt efficaces. Les dimensions 3 et 5 de la gestion de classe sont les dimensions par rapport auxquelles les stagiaires se sentent les moins efficaces. En effet, ils se perçoivent moins efficaces à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage* (dimension 3). Quant aux interventions qui visent à *gérer les comportements difficiles des élèves* (dimension 5), elles demeurent celles par rapport auxquelles les stagiaires se sentent le moins efficaces. Ces résultats apportent deux points de discussion contrastés.

D'un côté, les stagiaires dans cette recherche se sentent plus efficaces par rapport à des pratiques relatives à des dimensions proactives et préventives de la gestion de classe plutôt que réactives (gestion des comportements difficiles des élèves). En référant à la documentation scientifique, ce constat mène à penser que vers la fin de leur parcours de formation, certains stagiaires peuvent devenir plus sensibles aux recommandations de la recherche scientifique et aux données probantes relatives aux retombées positives de pratiques proactives en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2016; Bissonnette et al., 2017; Desrochers et al., 2016; Gaudreau, 2017; MELS, 2015). Ce constat est cohérent avec la conclusion du rapport de Nadeau et al. (2018). Ces chercheurs brossent un portrait des croyances et pratiques des personnes inscrites en formation

initiale en enseignement quant à l'éducation inclusive et aux élèves présentant des difficultés comportementales. Ils rapportent que les pratiques de gestion de classe proactives relativement aux règles, consignes, attentes et routines, et celles de la planification de l'enseignement et de la gestion spatiotemporelle sont les plus fréquemment utilisées par les futurs enseignants.

D'un autre côté, les résultats de la présente recherche vont dans le même sens que les recherches de Gaudreau et al. (2020, 2017) qui révèlent que *la gestion des comportements difficiles* (dimension 5) est associée au SEP le plus faible. Il faut toutefois prendre en considération que, bien que ces chercheurs aient administré le même questionnaire que celui adopté dans le cadre de cette recherche, celui-ci a été utilisé auprès d'enseignants du préscolaire et du primaire tessinois et québécois. Cette considération suscite une prudence quant à la comparaison des résultats de la présente recherche à ceux obtenus par Gaudreau (2020, 2017), puisque ces recherches sont menées dans deux contextes différents et auprès d'échantillons distincts.

Les constats de la présente recherche concordent également avec la conclusion de plusieurs chercheurs qui rapportent que la gestion des comportements d'indiscipline représente le plus grand défi de la tâche enseignante (Desbiens et al. 2011b; Dunlap et Fox, 2011; Gaudreau, 2017). Toutefois, ils semblent diverger en partie de ceux de Nadeau et al., (2018). En effet, les stagiaires participants, de troisième année et de quatrième année inscrits au BEPP, au BES, au BEALS et au BEÉPS, ont rapporté se sentir moins efficaces par rapport à la gestion des comportements difficiles des élèves présentant des comportements difficiles, tandis que les stagiaires du BEPP et du BEASS de la première à la quatrième année de formation participant à la recherche de Nadeau et al. (2018) ont rapporté se sentir assez efficaces sur ce plan. Par ailleurs, selon Nadeau et al. (2018), le niveau

de SEP diminue lorsque l'intensité ou la fréquence des comportements sont de plus grande ampleur. En effet, les stagiaires se sentent moins efficaces à intervenir auprès d'élèves présentant des conduites agressives qu'auprès de ceux présentant des comportements d'opposition ou de provocation (Desbiens et al., 2011b; Nadeau et al., 2018). Ces comportements font l'objet de trois des énoncés constituant la dimension de *gestion des comportements difficiles* (dimension 5) du questionnaire de Gaudreau et al., (2015) adopté dans le cadre de cette recherche. Cet aspect pourrait expliquer le niveau faible de SEP des stagiaires participant à cette recherche concernant la gestion des comportements difficiles des élèves.

### **1.3 Comparaison entre le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en considération du niveau de stage**

La comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage (stage III ou stage IV), avant et après le stage, dégage généralement les mêmes constats trouvés auprès de l'ensemble des participants, et qui ont été présentés dans la section précédente. Autant chez les stagiaires de troisième année que chez ceux de quatrième année, et ce, avant et après le stage, la dimension 1 (*gérer les ressources en classe*) demeure celle par rapport à laquelle les stagiaires se sentent les plus efficaces, tandis que la dimension 5 (*gérer les comportements difficiles des élèves*) demeure celle par rapport à laquelle les stagiaires perçoivent que leur niveau de SEP est le plus faible. Par ailleurs, les stagiaires de quatrième année se sentent moins efficaces que leurs homologues de troisième année pour ce qui est de la dimension 3 qui consiste à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*, une dimension incontournable d'une gestion de classe efficace



(Adamson, 2010; Doyle, 2006; Edmunds et Edmunds, 2010; Evertson et Emmer, 2009; Oliver et Reschly, 2007).

Ces résultats pourraient s'expliquer par le dispositif de stage, notamment par les attentes qui pourraient être très élevées en stage IV par rapport à la troisième dimension de la gestion de classe qui réfère à la qualité de l'enseignement. Dans ce dernier stage, les étudiants ont la pleine responsabilité de planifier, d'organiser et d'animer des activités attrayantes et engageantes pour les élèves (Gaudreau, 2015). En ce sens, cette dimension pourrait engendrer une préoccupation chez les stagiaires de quatrième année qui pourraient être, comparativement aux stagiaires de troisième année, davantage conscients de l'importance de celle-ci. Ce contexte génère chez les stagiaires finissants un niveau de stress important qui entre en ligne de compte lors de l'autoperception de leur efficacité par rapport à cette troisième dimension (*soutenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) (Durdukoca et Atalay, 2019).

Le deuxième objectif de cette recherche a été d'étudier l'influence des caractéristiques personnelles et des variables liées au programme de formation et au contexte du stage sur le SEP des stagiaires à gérer leur classe, avant et après le stage. Les résultats saillants découlant de cet objectif et leur degré de convergence avec les conclusions des recherches scientifiques sont abordés dans la prochaine partie.

## 2. LES FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

Dans cette section, les résultats obtenus concernant l'influence des caractéristiques personnelles (le genre, l'âge et les expériences antérieures en matière d'intervention en éducation) et des caractéristiques liées au milieu de stage ainsi qu'au programme de formation du stagiaire (le niveau d'expertise dans les activités à enseigner ou enseignées), le domaine de formation, la présence d'élèves ayant des troubles de comportement et/ou d'apprentissage (diagnostiqués), le degré de difficulté du groupe-classe et le nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe) sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, avant et après le stage, sont discutés.

D'emblée, il est important de rappeler que les conclusions des recherches sur l'influence des facteurs personnels (le genre, l'âge et l'expérience antérieure) sur le SEP des stagiaires, plus particulièrement en gestion de classe, demeurent floues ou, du moins, contrastées. De plus, peu de recherches portent spécifiquement sur l'influence des caractéristiques liées au milieu de stage ainsi qu'au programme de formation du stagiaire sur le SEP de ce dernier à gérer la classe. Il est donc difficile de discuter des résultats qui découlent du deuxième objectif de la présente recherche, ou du moins il faut le faire avec prudence.

### 2.1 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en considération du genre

Les résultats obtenus avant le stage montrent des différences significatives entre les étudiants et les étudiantes concernant leur SEP en gestion de classe en faveur des stagiaires de

genre masculin, et ce, au niveau des dimensions 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) et 5 (*gérer les comportements difficiles des élèves*). Après le stage, une seule différence demeure significative, toujours à l'avantage des stagiaires de genre masculin, qui se sentent plus efficaces que les stagiaires de genre féminin au regard de la cinquième dimension de la gestion de classe (*gérer les comportements difficiles des élèves*). Ce résultat trouve écho auprès des résultats de la recherche de Gaudreau et al. (2017), dans laquelle les chercheurs ont dressé un portrait du SEP d'enseignants québécois en exercice à gérer la classe. Dans cette recherche, il s'est avéré que les hommes présentent un SEP à *gérer les comportements difficiles des élèves* (dimension 5) plus fort que celui des femmes.

De leur côté, Desbiens et al. (2011b) rapportent dans leur recherche centrée sur des analyses vidéoscopiques de séances de 31 stagiaires de deuxième et de troisième années en enseignement de l'ÉPS du secondaire que les femmes sont plus efficaces que les hommes pour mettre fin rapidement aux comportements perturbateurs (dimension 5 de la gestion de classe). Les chercheurs précisent que les stagiaires tendaient à utiliser davantage des pratiques autoritaires que leurs collègues masculins pour faire cesser les comportements perturbateurs. Elles utilisaient également plus de pratiques interactives que les hommes, alors que ces derniers adoptaient des pratiques relevant d'une pédagogie permissive (Desbiens et al., 2011b). Ces observations réalisées par Desbiens et al. (2011b) vont, en quelque sorte, à l'encontre des résultats obtenus dans cette thèse. Bien que les hommes rapportent un SEP à *gérer les comportements difficiles des élèves* (dimension 5) plus élevé que les femmes, il semble que, d'un point de vue pratique, les stagiaires de genre féminin soient plus efficaces que leurs collègues masculins pour faire cesser les comportements perturbateurs. Ainsi, les croyances des stagiaires des deux genres dans leur efficacité personnelle

par rapport à la cinquième dimension de la gestion de classe ne semblent pas correspondre aux pratiques observées par rapport à celle-ci.

Quant aux résultats concernant l'influence du genre sur le SEP par rapport aux quatre premières dimensions de la gestion de classe, l'étude de Gaudreau et al. (2017) montre que les femmes rapportent un SEP plus élevé que leurs collègues masculins au regard des quatre premières dimensions. Les résultats de cette thèse, qui permettent de conclure à une seule différence significative par rapport à la troisième dimension en faveur des stagiaires de genre masculin (aucune différence significative n'est constatée par rapport aux dimensions 1, 2 et 4 entre les genres) ne correspondent donc pas aux résultats obtenus par Gaudreau (2017). Ce constat s'ajoute à un vaste éventail de résultats de recherche contradictoires par rapport à la présence d'une différence significative entre le SEP des deux genres. En effet, dans les recherches qui se sont intéressées à l'influence du genre sur le SEP, seules une partie d'entre elles ont mesuré une différence significative du SEP entre les genres (Gurbuzturk et Sad, 2009; Hamurcu, 2006; Klassen et Chiu, 2010; Tabak et al., 2003). D'autres signalent plutôt une absence de différence (Amamou et al. 2017; Chacon, 2005; Cubukcu, 2008; Gaudreau et al., 2020; Karimvand, 2011; Mitchual et al., 2010; Vandercleyen et al. 2021). À cet effet, des recherches pourraient être entreprises afin de comparer le niveau de SEP perçu des stagiaires avec les pratiques observées des stagiaires à réaliser des tâches liées aux cinq dimensions de la gestion de classe. Cette piste de recherche permettrait d'apporter un éclairage plus précis quant à la nature de l'influence du genre sur le SEP des étudiants et ce, pour toutes les dimensions de la gestion de classe.

## **2.2 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de l'âge**

La comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant l'âge montre des différences significatives avant le stage seulement. Les résultats révèlent que les stagiaires âgés de 25,0 ans et plus se sentent plus efficaces à gérer leur classe que les stagiaires âgés de 23,0 ans.

Il est également constaté que les stagiaires âgés de 25,0 ans et plus rapportent se sentir plus efficaces à *gérer les comportements difficiles des élèves* (dimension 5) que leurs collègues âgés de 24,0 ans et de 22,0 ans et moins.

Ces constats vont dans le même sens que les résultats de Gaudreau et al. (2017), qui rapportent que les enseignants les moins âgés (âgés de moins de 30,0 ans, dans le cadre de leur étude) rapportent un SEP plus faible que celui de leurs pairs plus âgés. En cohérence avec ce résultat, un lien pourrait être établi avec les propos de Bandura (2019), qui avance que le SEP se modifie avec l'âge des personnes, une variable qui est généralement proportionnelle avec l'expérience. Cette influence est confirmée par Bay (2020) dans sa recherche auprès d'enseignants turques, et par Gaudreau et al. (2017) dans le contexte québécois. Ils identifient que l'âge est une variable proportionnelle avec le niveau d'expérience et d'ancienneté affectant positivement la conviction d'efficacité personnelle des enseignants et leurs compétences en gestion de classe. Ainsi, puisque les programmes de formation initiale en enseignement accueillent des candidates et des candidats d'âges variés, il ne faut pas exclure l'hypothèse que les expériences de vie supposément plus denses et diversifiées des plus vieux puissent se répercuter sur leur SEP en cours de formation. En effet, il a été observé que plus l'âge est élevé, plus la personne tend à cumuler

des expériences personnelles de vie, et même, dans certains cas, des expériences d'intervention éducative nombreuses et variées. Selon Bandura (2019), lorsque ces expériences sont vécues positivement et qu'il y a une mobilisation favorable des différentes sources du SEP, celui-ci se développe positivement et significativement. Ces expériences apportent également, chez les personnes enseignantes les plus âgées, une perception plus favorable face aux expériences négatives ou d'insuccès et une régulation de leur SEP afin de réaliser une tâche précise avec succès (Bandura, 2007). Selon Bay (2020), les enseignants plus âgés, comparativement aux jeunes enseignants, ont un répertoire d'expériences positives plus riche dans lequel puiser pour se rattraper et pour éviter d'être fragilisés par le premier incident d'insuccès.

En poststage, les résultats de la recherche suggèrent que l'âge ne semble pas jouer un rôle significatif sur la perception des stagiaires de leur niveau de SEP à gérer la classe. Ce constat suit les conclusions de plusieurs recherches qui démontrent des relations et des influences non significatives entre l'âge et la croyance des stagiaires (Amamou et al., 2017) ou des enseignants dans leur efficacité personnelle (Akkaya, 2011; Adiguzel, 2016; Denizel Güven et Avcı, 2010; Keleş, 2013; Nur, 2012; Yılmaz et Aydın, 2015; Zembat et al., 2017, cités dans Bay, 2020). À la suite de ce constat, l'hypothèse selon laquelle l'influence de l'expérience concrète en enseignement au cours d'un stage long vient niveler les attentes et les anticipations liées à l'influence de l'âge sur le SEP des stagiaires à gérer la classe pourrait être avancée.

### **2.3 Comparaison de sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation et de leur durée**

Plusieurs études soutiennent que l'expérience de maîtrise est la principale source du SEP (Ajzen, 1991; Bandura, 1986, 2019; Carré, 2004; Desmette et al., 2001; Dussault et Brodeur, 2002; Galand et Vanlede, 2004; Poulou, 2007). Cette source, constituée des expériences antérieures en lien avec la tâche à réaliser ou des expériences de modelage, alimente le SEP des stagiaires à croire en leur efficacité personnelle (Bandura, 2019). Dans cette recherche, il s'avère que seulement en poststage, les stagiaires ayant une ou des expérience(s) antérieure(s) en matière d'intervention éducative se perçoivent plus efficaces que leurs condisciples qui n'ont pas d'expérience, et ce, pour les dimensions 2 (*établir des attentes claires*) et 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*). De façon générale, ce constat va dans le même sens que les résultats de Gaudreau et al. (2020) qui soutiennent que plus les enseignants sont expérimentés, au sens où plus ils ont d'expériences antérieures avec les tâches enseignantes, plus ils rapportent un niveau de SEP élevé par rapport à quatre (dimensions 2, 3, 4 et 5) des cinq dimensions de la gestion de classe.

Afin de préciser la portée de ces résultats, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation est réalisée. Les résultats obtenus avant le stage révèlent que les stagiaires ayant des expériences antérieures en intervention éducative qui ont duré plus que trois ans se sentent plus efficaces pour *établir des attentes claires* (dimension 2), *développer des relations sociales*

*positives* (dimension 4) et *gérer les comportements difficiles des élèves* (dimension 5) que leurs collègues ayant six mois d'expérience. Ce constat laisse entendre qu'une expérience en intervention éducative de trois ans et plus peut influencer favorablement le SEP des stagiaires en gestion de classe. Le même constat est vrai également après le stage pour le score global du SEP en gestion de classe et la dimension 3 de celui-ci. Ces résultats concordent avec les conclusions de la recherche de Gaudreau et al. (2020) qui rapportent que plus les enseignants sont expérimentés, plus ils rapportent un SEP élevé dans les dimensions 2, 3, 4 et 5. Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche n'a établi le lien entre la durée des expériences antérieures des stagiaires et leur niveau de SEP à gérer la classe. Si tel est le cas, notre recherche se distingue par son originalité. D'ailleurs, de futures recherches empiriques permettront de confirmer (ou d'infirmer) le lien entre ces deux variables. Par ailleurs, l'étude du SEP des stagiaires devrait inclure dans les prochaines recherches la durée de leur expérience antérieure en matière d'intervention éducative comme variable de contrôle.

#### **2.4 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du niveau d'expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage)**

Dans deux précédentes recherches (Amamou et al., 2017; Vandercleyen et al., 2021), l'importance, selon les stagiaires, de se sentir à l'aise dans la discipline enseignée est mise en exergue. La présente recherche confirme à nouveau l'importance de l'aisance des stagiaires dans la discipline enseignée afin d'influencer positivement leur SEP. De façon générale, les résultats en pré- de même qu'en poststage indiquent que les stagiaires qui perçoivent que leur niveau



d'expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou effectivement enseignées (poststage) est moyen ou élevé rapportent un SEP en gestion de classe plus élevé que les stagiaires qui perçoivent que leur niveau d'expertise dans les activités est faible. Ce constat appuie les propos de Vanderclayen et al. (2021) qui supposent que la maîtrise des contenus (savoirs et savoir-faire) spécifiques préalables à l'acte d'enseigner aurait une influence positive sur l'intervention en classe et plus particulièrement sur la gestion de classe. Ce résultat appuie également les propos de plusieurs chercheurs qui avancent que la gestion de classe n'est pas « dissociée » de la gestion des contenus (Dumouchel et Lanaris, 2020; Gauthier et al., 1997; Martineau et al., 1999). Les résultats de cette recherche tendent donc à appuyer une hypothèse, peu exploitée à ce jour dans les recherches en éducation, qui suppose que l'absence de liens entre la gestion de la classe et la didactique des disciplines à enseigner pourrait engendrer certaines difficultés dans la pratique enseignante (Dumouchel et Lanaris, 2020). L'idée que la gestion de classe ne puisse pas être réfléchie indépendamment d'éléments didactiques est donc renforcée (Dumouchel et Lanaris, 2020; Gaudreau, 2017; Leriche et al., 2016). À notre sens, permettre aux stagiaires d'enseigner une activité qu'ils maîtrisent et dans laquelle ils ont un niveau d'expertise élevé pourrait leur donner la possibilité d'exploiter leurs connaissances dans les configurations de travail des activités proposées, ce qui influence positivement leur confiance à planifier des objets d'apprentissage stimulants qui permettent de *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves* (dimension 3). Ce choix améliore sans doute la motivation des élèves comme celle du stagiaire (Gaudreau, 2017; Sarazin et al., 2006) en l'amenant à vivre des succès pour renforcer son SEP (Amamou et al., 2018). Toutefois, il ne faut pas que les stagiaires enseignent uniquement, voire exclusivement, les matières qu'ils maîtrisent déjà. Afin que l'apprentissage se produise, il

faut lui proposer aussi qu'il enseigne des contenus qui ne s'appuient pas sur une expérience de maîtrise préalable. À ce titre, Desbiens et al. (2019a) avancent que les situations les plus porteuses d'apprentissages sont celles qui amènent les stagiaires à confronter des nouveaux problèmes et/ou défis.

## **2.5 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation, avant et après le stage**

Avant le stage, les étudiants inscrits au baccalauréat à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) rapportent se sentir plus efficaces en gestion de classe et ce par rapport aux cinq dimensions que les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement au secondaire (BES). De plus, les stagiaires en enseignement de l'ÉPS rapportent se sentir plus efficaces à gérer l'indiscipline (dimension 5) que les stagiaires dans le domaine de l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (BEPP). Ces derniers rapportent se sentir plus efficaces par rapport aux dimensions 1, 2 et 4 de la gestion de classe que les stagiaires dans les domaines de l'enseignement au secondaire (ES).

En poststage, les résultats montrent que les différences sont en faveur des étudiants inscrits aux BEÉPS et BEPP, qui rapportent un SEP plus élevé en gestion de la classe et plus précisément dans les dimensions 2 et 4 de celui-ci, comparativement aux étudiants inscrits au BES.

Ces résultats concordent en partie avec les résultats de la recherche de Gaudreau et al. (2017), menée auprès d'enseignants en exercice du préscolaire, du primaire et du secondaire. Ces chercheurs démontrent que les enseignants du troisième cycle du primaire

présentent un SEP plus élevé que les enseignants du premier cycle du secondaire par rapport à la dimension 1. Pour les dimensions 2, 3, 4 et 5 de la gestion de classe, les chercheurs suggèrent que les enseignants du préscolaire rapportent un SEP plus élevé que les enseignants du premier et du deuxième cycles du secondaire. Dans la même recherche, Gaudreau et al. (2017) indiquent que les enseignants en éducation physique et à la santé sont ceux qui présentent le SEP le plus élevé par rapport aux dimensions 1 (*gérer les ressources en classe*), 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) et 4 (*développer des relations sociales positives*).

Ces constats suscitent une réflexion quant à l'influence de la nature de l'activité, du profil des enseignants et du niveau enseigné sur le SEP des stagiaires en gestion de classe. En effet, bien que la gestion de la classe en éducation physique et à la santé soit reconnue comme ardue, compte tenu de l'environnement très dynamique dans lequel on l'enseigne (le gymnase, la piscine, le mur d'escalade, etc.) et des enjeux de sécurité importants qui en découlent, les stagiaires en ÉPS se sentent plus efficaces que les stagiaires d'autres domaines de formation (BEPP et BES). Ces différences pourraient-elles être liées au profil des différents enseignants spécialistes? Quelles sont les caractéristiques personnelles et professionnelles des différents enseignants?

Ces questions pourraient trouver réponses dans les recherches de Moreau et Smith (2020) ainsi que dans celle d'Üstüner (2017), qui indiquent que les stagiaires ayant une personnalité extravertie ont une plus grande croyance dans leur capacité d'exercer des stratégies d'enseignement qui amènent les élèves à s'engager dans le contenu d'apprentissage proposé. À ce sujet, Bandura (1993) soutient que l'éveil émotionnel des individus extravertis est une source du SEP.

Moreau et Smith (2020) avancent également que les stagiaires qui possèdent ce type de personnalité rapportent un SEP élevé en gestion de classe, dans la mesure où ils ont une ouverture envers l'autre, ce qui génère souvent des expériences interpersonnelles positives (Costa et McCrae, 1992).

Pour ce qui est du niveau d'enseignement, il est reconnu qu'il y a un plus grand nombre de relations conflictuelles entre les enseignants et les élèves du secondaire (Gastaldi, et al., 2015; Mckinnon, 2006). Cet impact pourrait-il expliquer en partie les différences au niveau du SEP des stagiaires à gérer la classe, selon les différents programmes de formation? Il s'agit de l'hypothèse qui expliquerait le fait que les stagiaires au BES ont le SEP le plus faible à gérer la classe en lien avec les dimensions 2, 4 et 5. Il est à préciser également que la nature des comportements perturbateurs observés au secondaire, comparativement à ceux observés au primaire, pourrait avoir un impact sur le SEP. Les élèves du secondaire affrontent davantage les stagiaires. Selon certains chercheurs (Massé et al., 2006; Mckinnon, 2006), les élèves au secondaire sont plus portés à adopter des troubles de comportement extériorisés (p. ex. : conduites agressives, d'opposition ou de provocation) en raison de leur exposition à des situations et à des contextes particuliers (p. ex. : transition du primaire au secondaire, problème de délinquance, intimidation, dépression, risques de décrochage, etc.) dans une période sensible de leur développement, soit l'adolescence.

## **2.6 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe en considération de la présence d'élèves ayant des troubles du comportement et/ou d'apprentissage (diagnostiqués)**

Les analyses descriptives concernant le nombre d'élèves ayant des troubles du comportement ou d'apprentissage diagnostiqués semblent alarmantes. En effet, dans les classes des stagiaires participant à cette recherche, il y a en moyenne  $4,5 \pm 5,17$  des élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) et en moyenne  $5,06 \pm 6,23$  élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués).

La gestion de classe est plus difficile dans une classe où des élèves ayant des troubles du comportement et d'apprentissage sont présents (Gaudreau et al., 2012). Dans ces classes, des pratiques de différenciation et d'intervention individualisée doivent être adoptées auprès des élèves ayant ces troubles, ce qui pourrait exiger beaucoup de temps et d'énergie autant dans la préparation que dans l'application des interventions (Gaudreau et al. 2012). Or, les résultats de la présente recherche suggèrent qu'il n'y a aucune différence significative par rapport aux perceptions des stagiaires de leur niveau de SEP à gérer la classe entre les stagiaires ayant ou non dans leurs classes des élèves possédant des troubles du comportement et/ou d'apprentissage (diagnostiqués). Face à ce constat, il est important de mentionner que lors des collectes de données en présentiel, l'accent a été mis sur l'importance de rapporter les troubles qui sont diagnostiqués.

Les résultats de cette recherche ne permettent pas d'inférer les constats des recherches de Gaudreau et al. (2012) et Gaudreau et Nadeau (2015) auprès des stagiaires. Ces recherches avancent que plus les enseignants ont un SEP élevé, plus ils sont ouverts à accueillir et à enseigner

à des élèves ayant des difficultés de comportement. En effet, il s'est avéré que les enseignants qui croient en leur efficacité personnelle adoptent des pratiques éducatives et pédagogiques davantage centrées sur les besoins des élèves afin de solliciter leur responsabilisation et leur motivation intrinsèque dans un environnement d'apprentissage centré sur la maîtrise (Gaudreau et Nadeau, 2015; Gaudreau et al., 2012; Sarazin, 2006). Ces chercheurs considèrent que le SEP des enseignants joue un rôle central dans le choix et l'utilisation de pratiques d'intervention efficaces auprès des élèves ayant des besoins particuliers (Baker, 2005; Gaudreau et Nadeau, 2015; Gaudreau et al., 2012; Gibson et Dembo, 1984; Treder et al., 2000), entre autres des troubles du comportement ou de l'apprentissage. Ce phénomène s'explique par la contribution positive et significative d'un SEP fort chez les enseignants qui semble agir sur leur inclination à s'investir en formation continue et à remettre en question leurs pratiques (Cerit, 2013). Il pourrait également être expliqué par l'adhésion de ces enseignants au modèle RAI (Bissonnette et al., 2017; Desrochers et al., 2016; MELS, 2015). Guidés par un fort SEP, ces enseignants sont portés à adopter des pratiques qui visent à prévenir les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement des élèves par le soutien et le renforcement des comportements positifs (Bissonnette et al., 2017; Desrochers et al., 2016; Sugai, 2011). Ces enseignants ont également tendance à adapter leurs pratiques pour faire progresser les élèves, tout en prenant en compte leur rythme d'apprentissage (Desrochers et al., 2016; MELS, 2015).

## **2.7 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté perçu du groupe-classe et du degré de difficulté à gérer celui-ci**

Afin que les stagiaires participant à la recherche aient la même représentation d'une classe difficile, dans le questionnaire utilisé pour la finalité de cette recherche, la définition de Richoz (2010) d'une classe difficile a été présentée : « Une classe est difficile quand un enseignant est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables » (p. 60).

Les résultats de cette recherche montrent que les stagiaires qui rapportent un SEP en gestion de classe élevé ont davantage tendance à percevoir que le degré de difficulté à gérer leur groupe-classe est faible. Ce constat va dans le même sens que ceux de plusieurs recherches qui concluent à la présence d'une relation positive entre le niveau de SEP des enseignants et le niveau de difficulté du groupe-classe (Gaudreau et al., 2012; Gordon, 2001). Ces recherches ont permis de confirmer que, dans la classe d'un enseignant animé d'un SEP élevé, la motivation des élèves tend à être élevée (Gaudreau et al. 2012; Ross et Cousins, 1993) et la fréquence des comportements perturbateurs à être plus faible (Melby, 1995). Dans leur recension des écrits, Gaudreau et al., (2012) confirment également que les enseignants qui ont un SEP élevé s'investissent et persévèrent davantage auprès des élèves qui présentent des difficultés pour les motiver et assurer leur réussite scolaire. Dans la même veine, certaines recherches (Gordon, 2001; Hamre et al., 2008; Meijer et Foster, 1988; Melby, 1995; Soodak et Podell, 1993) ont révélé

l'existence d'une corrélation entre le niveau du SEP des enseignants et la présence d'élèves en difficulté dans leur classe. En effet, ces études montrent que peu d'élèves en difficulté sont présents dans les classes des enseignants ayant un SEP élevé. Toutefois, à un niveau d'exploration plus approfondi, ces chercheurs ont constaté que les enseignants ayant un SEP élevé ont moins tendance à déclarer la présence d'élèves en difficulté dans leurs classes que les enseignants ayant un SEP faible. Ils sont également moins portés à diriger les élèves ayant des difficultés vers les services d'adaptation scolaire.

À la lumière de ces constats, un SEP élevé ne signifie pas forcément qu'un enseignant a une capacité à intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté et que le groupe-classe est moins difficile. En ce sens, bien qu'il pourrait y avoir une corrélation entre le niveau de SEP et le niveau perçu de difficulté du groupe-classe, une prudence est de mise quant à l'établissement d'une relation de cause à effet.

## **2.8 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de compétence perçu de la personne enseignante associée en gestion de classe**

Dans cette recherche, la compétence en gestion de la classe de la PEA a été rapportée par la perception qu'en avait le stagiaire. Aucun critère précis n'a été fourni dans le questionnaire afin d'aider le stagiaire à déterminer le degré de compétence de sa PEA en gestion de classe. L'interprétation de ces résultats doit donc être faite avec d'infinies précautions.



Les résultats de cette recherche suggèrent que les stagiaires qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence élevé en gestion de classe rapportent avoir un niveau de SEP en gestion de classe plus élevé que leurs collègues qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence en gestion de classe perçu comme moyen ou faible. Cette différence se situe plus particulièrement au niveau des dimensions 2, 3 et 4 de la gestion de classe. Ainsi, lorsque les stagiaires perçoivent que leur PEA a un degré de compétence élevé en gestion de classe, ils se sentent plus efficaces à *établir des attentes claires* (dimension 2), à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage* (dimension 3) et à *développer un climat où les relations sociales sont positives* (dimension 4). Ce constat converge avec les résultats de la recherche de Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008) qui ont étudié la corrélation entre les perceptions des stagiaires de leur efficacité personnelle et leurs perceptions de l'efficacité de leur PEA. Bien que dans le cadre de la présente recherche, les perceptions des stagiaires de la compétence de leur PEA en gestion de classe aient été étudiées plutôt que leurs perceptions de l'efficacité de leur PEA, il est à rappeler que ces deux concepts renvoient aux mêmes fondements théoriques, mais qu'un est plus spécifique que l'autre. Alors que le sentiment de compétence renvoie au jugement global que la personne porte sur ses capacités pour atteindre un type de performance donnée (professionnelle, scolaire, sociale, sportive, etc.), le SEP représente le jugement personnel qu'on porte sur ses capacités propres permettant d'accomplir une tâche précise avec succès dans un contexte particulier (Archambault et Chouinard, 2016; Bandura, 1986; Mukamutara, 2012; Skaalvik et Bong, 2003). La perception, du point de vue du stagiaire de la compétence de sa PEA pourrait donc s'assimiler à la perception qu'il a de l'efficacité de sa PEA par rapport à des tâches précises.

Dans leur recherche, Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008) indiquent que la perception qu'ont les stagiaires de l'efficacité de leur PEA par rapport à des tâches enseignantes semble avoir une influence significative sur leur propre SEP. Ces chercheurs concluent que les stagiaires qui considèrent leur PEA comme étant efficace ont tendance à se sentir eux-mêmes efficaces, ce qui converge avec les résultats de la présente recherche. Selon Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008), ce phénomène s'explique d'abord par la deuxième source du SEP, soit les expériences vicariantes. En effet, l'observation du stagiaire de sa PEA qui réalise, avec succès ou insuccès, des tâches données influence sa perception de son efficacité personnelle (Bandura, 2019). Ces expériences vicariantes deviennent donc une source d'information pertinente pour le stagiaire afin de faire un diagnostic de sa propre capacité à réaliser une tâche précise avec succès et pour établir son SEP (Bandura, 2019). De plus, Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008) signalent que ces expériences vicariantes constituent également la principale source pour les stagiaires pour établir leur perception de l'efficacité de leur PEA. Cette perception influence ensuite la troisième source du SEP, soit les persuasions verbales. En effet, les stagiaires qui perçoivent que leur PEA est compétente et efficace sont plus attentifs et réceptifs à leurs consignes et à leurs rétroactions (Bandura, 1977; Knoblauch et Woolfolk-Hoy, 2008). Ils accordent également plus de crédibilité aux interventions de persuasions verbales de leur PEA, qui soutiendront par la suite leurs croyances en leur propre efficacité personnelle (Bandura, 1997).

De ce fait, selon Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008) et d'après les résultats de la présente recherche, il est suggéré que les PEA fassent tout en leur possible pour rassurer le stagiaire à l'effet qu'il est placé avec un intervenant efficace. À notre avis, cela commence par une analyse et une réflexion critique récurrente des PEA sur leurs propres pratiques.

## **2.9 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'activités pédagogiques suivies en lien avec la gestion de classe**

Les résultats de la présente recherche montrent que plus de 75 % des stagiaires de troisième et de quatrième années, issus des quatre domaines de formation, rapportent avoir suivi une seule AP en lien avec la gestion de classe au cours de leur parcours scolaire. Les autres répondants en ont suivi deux ou plus. Il semble important de préciser que nous n'avons pas d'informations précises concernant les contenus des AP suivies par les stagiaires. De plus, en fonction de la structure des programmes de formation, certaines AP et/ou stages abordent des thématiques (p. ex. : la planification, la différenciation, la motivation, etc.) en lien étroit avec la gestion de la classe. Cette situation pose, à notre avis, des limites interprétatives aux résultats de cette recherche.

À la comparaison des perceptions du niveau de SEP à gérer la classe des stagiaires composant les deux groupes formés selon le nombre d'AP suivies en lien avec la gestion de classe (premier groupe : une seule AP; deuxième groupe : deux AP ou plus), il est constaté que les stagiaires ayant suivi deux AP ou plus en gestion de classe rapportent un SEP à gérer la classe plus élevé que ceux qui en ont suivi une seule. En préstage, cette différence se situe au niveau des dimensions 1 (*gérer les ressources en classe*) et 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage de la gestion de classe*). En poststage, la différence se situe au niveau de la deuxième dimension de la gestion qui consiste à *établir des attentes claires*.

Ces résultats pourraient laisser entendre que les stagiaires qui ont suivi plus d'AP en lien avec la gestion de classe se sentent efficaces à adopter des pratiques de gestion de classe davantage proactives, qui leur permettent de prévenir les problèmes d'indiscipline, plutôt que des pratiques

réactives. Ces résultats trouvent écho dans les recommandations de Gaudreau (2017) et d'Archambault et Chouinard (2016) et appuient ceux résultant de la recherche de Sciuchetti et Yssel (2019). Ces chercheurs insistent sur le besoin des stagiaires relativement à une formation supplémentaire sur des pratiques et des stratégies spécifiques de gestion de classe, fondée sur des données probantes, afin de favoriser le développement de cette compétence. Nos résultats font également écho aux conclusions d'autres recherches qui soulèvent l'importance de revoir la qualité de la formation des enseignants à la gestion de classe pour leur donner davantage confiance en leurs capacités et contrer le décrochage professionnel (Black, 2015; Burns et Ysseldyke, 2009; Desbiens, 2006; Gable et al., 2012; Karsenti et al., 2013; Maddeh et al., 2018; Turcotte et Spallanzani, 2006). À ce sujet, les chercheurs s'entendent qu'il est souhaitable de réduire l'écart entre la formation initiale, le milieu pratique et la recherche en encourageant les futurs enseignants à adopter des pratiques efficaces issues de données probantes (Cook et Odom, 2013; McKenna et al., 2015; Sciuchetti et al., 2016).

### 3. ÉVOLUTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE

Un des principaux résultats issus de cette recherche est l'évolution positive du SEP des stagiaires à gérer la classe à la suite d'un stage de longue durée. En effet, les stagiaires interrogés rapportent que leur perception d'efficacité à l'égard des cinq dimensions de la gestion de classe a augmenté de manière significative après leur stage. Ce constat corrobore les résultats de nombreuses autres études (Amamou et al., 2017; Dassa et Nichols, 2019; Edgar et al., 2011; Main et Hammond, 2008; Monfette et Grenier, 2016; Monfette et al., 2015;

Vandercléyen et al., 2021). Les résultats de cette recherche réaffirment donc le rôle essentiel du stage dans le développement du SEP des stagiaires en enseignement et plus particulièrement en gestion de classe (Amamou et al., 2017; Dassa et Nichols, 2019; Desbiens et al., 2019a; Desbiens et al., 2019b; Koskela et Ganser, 1998; Vandercléyen et al. 2021). Cette période charnière dans la formation des futurs enseignants constitue pour eux une entreprise riche en défis (Gurl, 2019) et une potentielle source d'expériences réussies, favorisant ainsi la croissance des croyances d'efficacité personnelle (Amamou et al., 2018; Bandura, 2019; Gaudreau et al., 2012; Monfette et al., 2012). D'ailleurs, Gaudreau et al., (2012) se basent sur la conclusion de plusieurs recherches (Fritz et al., 1995; Lewis, 2001; Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004; Ross, 1994; Stein et Wang, 1988) pour indiquer que les activités de formation visant à mobiliser ces expériences de succès dans l'application de stratégies pédagogiques enseignées dans leur pratique professionnelle ont des effets particulièrement positifs sur le SEP des enseignants. En effet, ces expériences permettent de mobiliser la première source du SEP, à savoir les expériences de maîtrise. Cette source est considérée comme la plus influente en termes de source d'information sur leur efficacité personnelle (Bandura, 2007). Il serait donc préconisé de faire vivre au stagiaire des expériences de succès (Amamou et al., 2018; Dassa et Nichols, 2019; Desbiens et al., 2019a). Cette piste demande de la part des PEA de bien connaître les capacités et les compétences du stagiaire afin de lui proposer des défis adaptés à son rythme et sur lesquels il a un bon degré de contrôle, dans le but de l'amener à vivre des expériences de réussite et de favoriser sa motivation. Par ailleurs, la PEA doit pousser le stagiaire vers le dépassement de soi en le faisant sortir de sa zone de confort afin qu'il puisse se questionner sur son efficacité (Amamou et al., 2018; Dassa et Nichols, 2019). Il est donc essentiel d'exposer les stagiaires à des situations complexes

pour qu'ils puissent apprendre à persister face aux défis, ce qui les aidera à demeurer persévérants dans de futures situations confrontantes (Ma et Cavanagh, 2018). Ces recommandations mènent à questionner les postures fondamentales des PEA concernant la nature et la calibration des expériences de stages auxquelles ils soumettent les stagiaires en considération des cibles de formation. Toutefois, comme l'ont montré Desbiens et ses collaborateurs (2018), « le stage ne constitue pas une garantie que les compétences et les dimensions identitaires ciblées seront effectivement développées au niveau attendu dans le temps imparti à la formation initiale » (p. 105). À cet effet, un accompagnement personnalisé centré sur les besoins et le rythme des stagiaires et prenant en considération les objectifs préétablis du stage, contribuera davantage au développement professionnel du stagiaire (Desbiens et al., 2018).

Bien que les résultats de la présente recherche indiquent un effet significatif du stage sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, ce volet des résultats demeure mitigé en raison, par exemple, des différents cursus et pratiques de formation, mais aussi des environnements et des contextes de stage variés (Brown et al., 2014; Ma et Cavanagh, 2018; Tuchman et Isaacs, 2011). D'ailleurs, il a été suggéré que c'est bien plus la qualité de la pratique enseignante en milieu de stage que la simple réalisation d'un stage qui influence positivement le SEP des stagiaires (Tuchman et Isaacs, 2011). Les facteurs clés qui favorisent cette qualité semblent inclure les possibilités de participer à la conception des activités constituant les expériences professionnelles (afin de favoriser des expériences de maîtrise) et la possibilité pour le stagiaire de recevoir un retour d'information constructif sur sa pratique de la part de sa PEA (Cinici, 2016). En ce sens, par la persuasion verbale, deuxième plus importante source influençant le SEP (Bandura, 2019), la PEA pourrait provoquer chez le stagiaire un renforcement de son SEP, et ce, par les rétroactions

constructives, les conseils, le soutien et l'encouragement récurrent (Amamou et al., 2018; Boz et Boz, 2010; Lecomte, 2004). En outre, l'expérience du stage est plus susceptible d'améliorer la confiance des stagiaires lorsqu'il existe des relations positives entre le stagiaire et sa PEA basées sur le soutien et la coopération (Amamou et al., soumis; Kazempour, 2013; Ma et Cavanagh, 2018; Paul, 2009a). De plus, en référant au travail de Dobson (2013), Desbiens et al., (2018) rapportent qu'une expérience de stage bien conçue (*well-designed*) et supervisée contribue au développement du SEP, à la réussite des élèves, à la rétention des enseignants, etc.

Plutôt que de se limiter à des aspects liés aux caractéristiques personnelles ou au contexte du stage pour expliquer l'évolution du SEP des stagiaires, il faudrait davantage considérer une combinaison des structures interactives, collaboratives et organiques (Clift et Brady, 2005; Ma et Cavanagh, 2018) qui qualifie l'expérience professionnelle et qui aura à son tour un impact positif sur les niveaux du SEP des stagiaires (Howitt, 2007) en gestion de classe (Gaudreau et al., 2020). En ce sens, des recommandations ont été émises par Ma et Cavanagh (2018) à la fin de leur étude afin de favoriser un développement positif du SEP des stagiaires en gestion de classe. Ils soulèvent l'importance pour les programmes de formation à l'enseignement de relier la théorie à des activités pratiques par des approches pédagogiques qui favorisent l'observation, appelées aussi le modelage (Bandura, 2019), l'enseignement (en personne et par vidéo) ainsi que la participation à des situations de micro-enseignement. Selon eux, ces stratégies d'enseignement permettent aux stagiaires de mieux contrôler leur état émotionnel et physiologique (anxiété, nervosité, stress, etc.) (Bandura, 2019), à l'approche de l'expérience de stage, par une meilleure intégration des contenus théoriques dans l'expérience pratique. Dans cette visée, la PEA est une actrice clé dans l'alternance théorie-pratique entre

l'université et le milieu pratique (Chaubet et al., 2018). Dans les prochaines parties de la discussion, les pratiques d'accompagnement de la PEA sont abordées et leur influence sur le SEP des stagiaires à gérer la classe est explorée.

#### 4. PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE

Les stagiaires interrogés dans le cadre de cette recherche ont tendance à privilégier des pratiques d'accompagnement de la part de la PEA qui les aident à se situer quant à leur niveau de développement professionnel (type 1) (p. ex. : vous encourage à donner votre point de vue, accorde de l'importance à ce que vous ressentez, vous laisse développer votre propre style d'enseignement). Ces stagiaires souhaiteraient donc des pratiques d'accompagnement étroitement liées au sens proposé par M. Paul (2004), c'est-à-dire « une action qui se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est et de là où il en est » (p. 95). Cette conception de l'accompagnement rejoint la position de plusieurs chercheurs qui considèrent qu'il doit être adapté, dosé et se réaliser au rythme et selon les besoins de l'accompagné (Charlier et Biémar, 2012; Correa Molina et Gervais, 2008; Paul, 2004; Vivegnis, 2017). Dans la même veine, les actions qui constituent ce premier type de pratiques d'accompagnement suggèrent que la PEA a tendance à adapter sa posture pour se rapprocher le plus possible du niveau de développement professionnel du stagiaire, en favorisant l'échange, la compréhension et le dialogue (Paul, 2009a; Vivegnis, 2018). Ces pratiques supposent le développement d'une posture spécifique, car « savoir accompagner » est différent de « savoir enseigner » (Loizon, 2009). En se basant sur les travaux de Pellegrini (2010), qui classe les rôles de l'accompagnateur selon quatre types de perspectives (la perspective humaniste, la perspective



qui met l'accent sur l'apprentissage situé, la perspective constructiviste et critique et la perspective de problématisation des savoirs professionnels), Vivegnis (2018) a identifié quatre postures principales, reliées à des façons d'être et à des façons de faire pour atteindre certaines intentions. La première posture en est une de soutien où l'accompagnateur place l'accompagné au centre du processus d'accompagnement et lui offre le soutien émotionnel nécessaire (p. ex. : écouter l'accompagné, lui montrer une ouverture et un intérêt par rapport aux propos partagés, l'encourager, l'aider à la connaissance de soi comme professionnel, etc.). La deuxième posture en est une de facilitation de l'agir enseignant pour aider l'accompagné à acquérir les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner (p. ex. : assister l'accompagné dans l'agir enseignant sur les plans pédagogique et didactique, reconnaître les compétences professionnelles développées, l'aider à l'acquisition de stratégies d'enseignement, etc.). La troisième posture en est une de facilitation culturelle pour aider l'accompagné à intégrer le contexte social et scolaire du milieu pratique (p. ex. : aider l'accompagné à la compréhension du contexte scolaire ou de la culture environnante, l'informer sur les ressources disponibles pour fonctionner dans le milieu, l'inciter à collaborer avec d'autres professionnels de l'éducation, etc.). La quatrième posture en est une critique qui vise à soutenir l'accompagné dans sa réflexion sur sa pratique, en passant par l'articulation entre la théorie et la pratique (p. ex. : remise en question des connaissances, de la culture environnante, des structures ou des pratiques enseignantes existantes, amener l'accompagné à l'objectivation ou à la prise de distance par rapport à sa pratique, encourager l'accompagné à l'élaboration de liens entre la théorie et la pratique, etc.). D'après les stagiaires interrogés dans le cadre de cette recherche, les pratiques d'accompagnement associées à cette dernière posture semblent être les moins appréciées. Les résultats laissent entendre que les

étudiants apprécient moins les pratiques plus « directives » qui les aident notamment à structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement (type 2) et qui leur « disent quoi faire » (p. ex. : vous montre comment enseigner en mettant en scène ses propres interventions, vous donne des consignes précises sur la façon d'enseigner, confronte vos perceptions avec les siennes, etc.). D'après les étudiants interrogés, les pratiques d'accompagnement qui leur permettent de « donner du sens à leur expérience de stage » (type 3) (p. ex. : utilise une image (métaphore) pour illustrer son propos, vous aide à mettre des mots sur votre ressenti, vous aide à structurer votre pensée, etc.) semblent, a priori, les moins favorables pour développer leur SEP à gérer la classe comparativement aux deux autres. Ce qui ne veut pas dire qu'elles ne sont pas importantes de par leur nature directive. Bien qu'un des principes fondamentaux de l'accompagnement suppose que les besoins du stagiaire orientent les pratiques d'accompagnement à adopter par l'accompagnateur (Vivegnis, 2017), il demeure également important de définir un cadre structurant pour le stagiaire. D'ailleurs, des recherches indiquent que des pratiques d'accompagnement plus « directives » peuvent s'avérer utiles pour mieux répondre à des besoins spécifiques de certains stagiaires (Dugal, 2009; Martineau et al. 2014; Vanderclayen et al., 2012). Dans d'autres contextes, ce type de pratiques semble nécessaire pour la mise en réflexion de l'accompagné sur sa pratique enseignante et son agir professionnel (Vivegnies, 2018). D'ailleurs, pour susciter cette réflexion, considérée comme étant au centre du projet de formation des enseignants (Gouvernement du Québec 2001; Perrenoud, 2001), les pratiques des PEA ne devraient pas se limiter à rétroagir et à échanger avec leur stagiaire à la suite de sa performance (Rajuana et al., 2007). La PEA devrait adopter une posture de médiateur pédagogique et de médiateur des savoirs (entre savoirs pratiques et savoirs théoriques) (Donnay et Charlier, 2006) afin de développer chez le stagiaire la capacité à

analyser sa pratique (Beauchesne et al., 2001). L'accompagnement serait donc un processus qui dépasse l'aspect relationnel pour renvoyer aussi à « un processus de mise en réflexion de l'autre » (Vivegnis, 2018, p.66).

En somme, le véritable rôle d'accompagnement des PEA serait d'adapter leurs stratégies d'accompagnement en fonction du niveau de développement du stagiaire pour mieux décider s'il y a lieu de « le conduire, [de] le guider ou [de] l'escorter » (Paul, 2004), et/ou de l'inviter à réfléchir (Vivegnis, 2018). Le passage d'une posture à une autre dépend ainsi des besoins de l'accompagné et du niveau de son cheminement (Paul, 2004) et des spécificités contextuelles ou structurelles du milieu d'accompagnement (Vivegnis, 2018). Parvenir à assumer ce rôle implique donc de bien connaître le stagiaire en amont, en plus du milieu dans lequel il sera accompagné. Or, la PEA de son côté reçoit peu d'informations en amont sur le stagiaire, celui-ci étant plutôt « catapulté » dans une école. Dans une perspective d'accompagnement à l'exercice de la profession enseignante dans le milieu de stage, il s'avère important que la PEA puisse avoir le temps d'identifier les besoins, les préoccupations et les attentes des stagiaires afin de mieux adapter ses pratiques et sa posture d'accompagnateur (Jorro, 2012; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014; Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010; Vial et Caparros-Mencacci; 2007). Boudreau et Pharand (2008) proposent cinq volets pour mieux étudier les besoins des stagiaires : social (encadrement, communication, relations); cognitif (compétences, expérience, connaissances); idéologique (valeurs, culture); organisationnel (ressources, structures) et affectif (émotions, sécurité, estime de soi, accueil). Ces volets ne touchent pas exclusivement des aspects en lien avec la pratique enseignante, mais bien des besoins liés à des aspects sociaux, affectifs, personnels et idéologiques étroitement attachés au mode relationnel entre la PEA et son stagiaire (Donnay et Charlier, 2006; Saint-Arnaud, 2003;

Paul, 2009b). En effet, plusieurs chercheurs soutiennent l'aspect central de la relation de l'accompagnateur et de l'accompagné dans le processus d'accompagnement (Dejaegher et al., 2019; Martineau et al., 2014; Paul, 2009b). Cette relation exige une implication constante des acteurs, un respect mutuel, une grande capacité d'écoute et de communication (Duchesne, 2010; Houde, 2010; cités dans Martineau et al., 2014). La communication constitue d'ailleurs la base de cette relation d'accompagnement au sein de laquelle l'accompagnateur et l'accompagné (PEA et stagiaire) devront exprimer leurs besoins et leurs attentes respectives (Dugal, 2009; Martineau et al., 2014; Paul, 2004).

Dans le cadre de cette recherche, en plus d'étudier les attentes des stagiaires, avant le début de leur stage, quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur PEA; la perception des stagiaires concernant les pratiques d'accompagnement mises en place par leur PEA au cours du stage a également été explorée. Après le stage, la majorité des stagiaires ont rapporté que les pratiques d'accompagnement effectivement dispensées par leurs PEA correspondaient aux pratiques d'accompagnement qu'ils souhaitaient recevoir avant le stage. Ils ont donc eu principalement des pratiques qui les aident à se situer quant à leur niveau de développement professionnel (type 1), suivies de pratiques d'accompagnement qui les amènent à « structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement » (type 2) et à « donner du sens à leur expérience de stage » (type 3). Dans la prochaine partie, l'influence de chacun de ces types de pratiques d'accompagnement (et de leurs combinaisons) sur le SEP des stagiaires à gérer la classe est discutée.

## 5. ASSOCIATIONS ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE ET LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE LEUR PERSONNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE

Tout d'abord, précisons qu'à notre connaissance, aucune recherche n'a étudié l'association entre les pratiques d'accompagnement des PEA et le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe. Les recherches recensées mènent à constater que sur le plan théorique, certains chercheurs ont établi des associations entre les pratiques d'accompagnements des PEA et les quatre sources de développement du SEP des stagiaires (Knoblauch et Woolfolk-Hoy, 2008; Monfette et Grenier, 2014; Rajuana et al., 2007). Toutefois, aucune recherche n'a étudié empiriquement la nature de l'association entre le niveau du SEP en gestion de classe perçu par les stagiaires et les pratiques d'accompagnement des PEA. Cet aspect pourrait nous permettre de qualifier les résultats rattachés à ce dernier objectif de novateurs et d'originaux.

Dans cette partie, les constats issus des résultats associés à ce dernier volet de la présente recherche sont brièvement rappelés. Par la suite, une discussion autour de ces constats et leur cohérence avec la documentation scientifique est proposée.

Les résultats des analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement, avant le stage, montrent qu'un niveau élevé de SEP des stagiaires à gérer la classe, et ce, pour les cinq dimensions de la gestion de classe, semble être plus étroitement associé aux types d'accompagnement 7 (combinaison des trois types de pratiques d'accompagnement), puis, de façon moins marquée, aux pratiques d'accompagnement de types 4 (combinaison des types 1 et 2), 6 (combinaison des types

2 et 3) et 1 (type 1). Il est également constaté que les stagiaires ayant un niveau modéré de SEP à gérer la classe, et ce, pour les cinq dimensions de la gestion de classe, sont associés aux types d'accompagnement 0 (aucun type de pratiques d'accompagnement dominant) et 2, puis, de façon moins marquée, aux types d'accompagnement 3 et 5 (combinaison des types de pratiques d'accompagnement 1 et 3).

En poststage, les correspondances entre les types de pratiques d'accompagnement dominants de la PEA et la perception des stagiaires de leur niveau de SEP par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe indiquent qu'un niveau élevé de SEP en gestion de classe, et ce, pour les cinq dimensions de la gestion de classe, semble davantage associé au type de pratiques d'accompagnement 6 (combinaison des types 2 et 3), ensuite et de façon moins marquée, aux types de pratiques d'accompagnement 5 (combinaison des types 1 et 3), 7 (combinaison des trois types) et 4 (combinaison des types 1 et 2).

Le constat commun qui ressort des résultats est qu'un SEP élevé des stagiaires en gestion de classe est associé à une posture d'accompagnement qui combine deux ou trois types de pratiques d'accompagnement. Ce constat est cohérent, en partie, avec l'idée de Brûlé (1983) et de Vandercléyen (2010) qui avancent qu'une PEA devrait à la fois diriger et soutenir le stagiaire afin d'éviter la tendance à vouloir faire ressortir un seul style « idéal » d'accompagnement. Ce constat, qui suggère la combinaison de différents types de pratiques d'accompagnement pour influencer positivement le SEP des stagiaires à gérer leur classe, appuie également le postulat de Van Nieuwenhoven et Labeu (2010) et de Vivegnis (2018) qui signalent l'importance d'une posture d'accompagnement en constant ajustement (évolution) pour s'adapter aux besoins du

stagiaire et à son cheminement. Les résultats de la présente recherche viennent également appuyer plusieurs conclusions de recherche (Boutet et Rousseau, 2002; Charlier et Biémar, 2012; Correa Molina et Gervais, 2008; Portelance et al., 2008) qui signalent les retombées positives d'un accompagnement adapté aux besoins du stagiaire sur le développement professionnel de celui-ci.

Les résultats de cette recherche laissent entendre également l'importance de proposer une structure à l'agir du stagiaire (type 2), en plus de lui offrir des pratiques d'accompagnement qui s'adaptent à ses besoins. Les résultats poststage indiquent que, du point de vue des stagiaires ayant un SEP élevé à gérer la classe, leur PEA leur a proposé une structure à leur agir (type 2) et les ont aidés à donner du sens à leur expérience (type 3). Par ailleurs, contrairement à certains a priori, des pratiques d'accompagnement plus « directives », caractérisant le deuxième type de pratiques d'accompagnement, peuvent s'avérer utiles pour répondre à des besoins spécifiques des stagiaires (Dugal, 2009; Martineau et al. 2014). En effet, il demeure important de définir un cadre structurant pour les stagiaires, comme pour n'importe quel apprenant, car un cadre structurant exerce un effet rassurant et soutient leur autonomie. En plus de donner cette structure à l'agir du stagiaire, celle-ci pourrait être combinée à des pratiques qui l'aident à donner du sens à son expérience. Selon Saint-Arnaud (2003), ces types de pratiques d'accompagnement font en sorte que le stagiaire puisse élaborer sa propre « praxéologie de l'action » pour pouvoir, in fine, s'autoanalyser. Ce type de pratiques constitue en soi un préalable au développement initial et continu de la compétence relative à la gestion de classe, puisque le développement de cette compétence suppose une analyse des pratiques et une réflexion récurrente sur celles-ci (Gaudreau, 2017).

En conclusion, les résultats de la présente recherche suggèrent que les stagiaires rapportant un SEP en gestion de classe élevé souhaitaient recevoir (avant le stage) et/ou ont reçu (lors du stage) un accompagnement qui combine deux ou trois types de pratiques d'accompagnement. Au contraire, ceux qui souhaitaient recevoir et/ou ont reçu un accompagnement qui fait appel à un seul type de pratiques d'accompagnement rapportent un SEP modéré en gestion de classe. Ces constats s'arriment parfaitement avec le principe que l'accompagnement devrait être essentiellement une affaire de médiation pédagogique afin de contribuer au développement des compétences de l'accompagné (Donnay et Charlier, 2006). Les PEA devraient donc être préoccupées d'adapter leur posture et leurs pratiques d'accompagnement en fonction du niveau de développement du stagiaire. Cette adaptation aux besoins du stagiaire permettrait de renforcer leur estime de soi, ce qui les aiderait à intégrer progressivement le milieu professionnel par l'intermédiaire des stages et qui faciliterait aussi par la suite leur insertion professionnelle (Jorro, 2012; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014, Dugal, 2009; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014; Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Cette posture engage la PEA à prendre connaissance des différents besoins des stagiaires en fonction de leur niveau de développement professionnel à travers le stage, afin de leur offrir les pratiques d'accompagnement les plus adaptées.

Dans ce sixième chapitre, les résultats de la présente recherche ont été discutés en les comparant et en les mettant en tension avec les conclusions d'autres recherches scientifiques. Dans une préoccupation d'assurer une interrelation entre la recherche, la formation des enseignants et la formation des PEA, quelques pistes de réflexion et de recommandations quant aux pratiques



d'accompagnement et aux facteurs qui pourraient contribuer au développement du SEP des stagiaires en gestion de classe ont été initiées.

Dans le prochain chapitre, l'apport de la présente recherche au regard de la recherche scientifique et de la formation à l'enseignement est présenté de façon plus approfondie. Ainsi, des pistes de recherche et de pratiques jugées pertinentes sont proposées. De plus, les limites de la recherche sur les plans méthodologique et épistémologique sont rapportées.

## SEPTIÈME CHAPITRE. CONCLUSION

Depuis les deux dernières décennies, de nombreuses études ont montré que les enseignants novices décrochent du domaine de l'enseignement en raison de difficultés de gestion de la classe et/ou des comportements d'indiscipline (Aloe et al., 2014; Desbiens et al., 2011b; Dicke et al., 2014; Karsenti et al., 2015; Klassen et Chiu, 2010; Meister et Melnick, 2003; Melnick et Meister, 2008; Romano, 2008; Royer et al., 2001; Sauvé, 2012; Sciuchetti et Yssel, 2019; Prior, 2014; Zacharyas, 2010). Malgré les avancées en termes de recherches, ce phénomène demeure préoccupant, voire alarmant (Aud et al., 2011; Létourneau, 2014). Au Québec, le taux de décrochage varie entre 25 et 30 % après la première année de carrière et s'élève à 50 % après les cinq premières années (Létourneau, 2014). Il est donc essentiel d'identifier et de traiter de manière proactive les facteurs conduisant à cette attrition.

La valorisation de la formation initiale et des stages d'enseignement ainsi que le renforcement de l'accompagnement des futurs enseignants afin de développer leur SEP en gestion de classe (Amamou et al., 2018, Karsenti et al., 2015, 2013) semblent des pistes de solution prometteuses qui permettraient aux systèmes éducatifs de lutter contre le décrochage professionnel ou, du moins, de diminuer son taux inquiétant. Les conclusions de la présente recherche offrent des constats et des pistes d'action complémentaires aux formateurs à l'enseignement et des pistes d'exploration pour la recherche scientifique afin de contribuer au développement du SEP des stagiaires à gérer la classe.

Dans ce chapitre conclusif, les constats les plus saillants qui découlent des résultats sont présentés. De plus, l'apport de cette recherche sur le plan scientifique et à l'égard des milieux de pratique est avancé. Enfin, les limites méthodologiques et épistémologiques de la recherche sont abordées.

## 1. PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cette recherche met en évidence la contribution du stage au développement du SEP en gestion de classe des stagiaires. Les résultats obtenus donnent des indications sur le développement du SEP des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée. Ils apportent également des pistes de réflexion sur l'influence de l'expérience de stage et d'autres variables (les caractéristiques personnelles, les expériences antérieures en matière d'intervention et les caractéristiques en lien avec l'expérience du stage) sur le SEP des stagiaires à gérer la classe. Cette recherche contribue également à clarifier l'influence des PEA sur le développement du SEP en gestion de classe de leurs stagiaires, à travers leurs pratiques d'accompagnement perçues par les étudiants. Elle identifie et cible des pratiques d'accompagnement nécessaires pour renforcer la perception des capacités des stagiaires à gérer leur classe.

Une synthèse des résultats de cette recherche est proposée dans les prochaines parties, en deux temps. D'abord, les éléments nouveaux découverts par l'étude seront mis en évidence. Ensuite, les éléments attendus ou contre-intuitifs découlant des conclusions d'autres recherches et qui méritent d'être considérés par les chercheurs et les praticiens seront présentés. Ces éléments seront discutés et des pistes d'intervention seront proposées.

## 1.1 Résultats nouveaux découverts par l'étude : pistes d'intervention

Certains des constats de la présente recherche, menée auprès des stagiaires, ont déjà été avancés par des recherches réalisées auprès des enseignants en exercice. Ces éléments sont considérés comme nouveaux compte tenu des différences entre les deux types d'échantillons (stagiaires contre enseignants en exercice) et les deux contextes (milieu de stage contre milieu de travail). En effet, ces différences ne permettent pas d'inférer les résultats obtenus auprès des enseignants en exercice aux stagiaires (Fortin et Gagnon, 2016). C'est la raison pour laquelle certains de nos résultats sont considérés comme nouveaux. De plus, il est à noter que les constats de la présente recherche sont d'ordre exploratoire, en raison du caractère embryonnaire et non mature, sur les plans théorique et méthodologique, de la recherche scientifique dans ce domaine. Cette situation constitue à notre avis un élément d'originalité et de nouveauté.

Pour commencer, le fait de subdiviser les répondants selon trois niveaux de SEP (« faible », « moyen » et « fort »), déterminés en fonction des valeurs percentiles (25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> percentiles), semble apporter une appréciation plus juste du niveau du SEP des stagiaires à gérer la classe. Cette technique, rarement utilisée par les chercheurs qui étudient le niveau de SEP des stagiaires, a permis de raffiner l'analyse des réponses pour distinguer les différents répondants selon les trois niveaux. Contrairement à la plupart des recherches qui qualifient le SEP de positif ou de négatif, sans en préciser le niveau, cette recherche apporte des précisions.

Les résultats indiquent que près de la moitié des stagiaires en troisième ou quatrième année de formation perçoivent que leur SEP à gérer la classe est de niveau modéré. L'autre partie des stagiaires se répartissent dans les niveaux faible et fort. Il est à noter que la proportion des stagiaires

dans la catégorie fort est légèrement plus élevée que celle des stagiaires qui se trouvent dans la catégorie faible. Ces proportions varient en fonction du niveau de stage (stage III ou IV) ainsi que du moment de collecte de données (avant ou après le stage). En effet, bien qu'avant le stage il y ait une plus grande proportion de stagiaires de troisième année qui rapportent avoir un SEP à gérer la classe fort, comparativement aux stagiaires de quatrième année; après le stage, la situation s'inverse. Il est constaté que cette proportion augmente chez les stagiaires de quatrième année et diminue chez ceux de troisième année. Ce résultat suggère que le troisième stage pourrait être considéré comme un moment d'ajustement du SEP, compte tenu de sa nature inconfortable pour les stagiaires. Ce premier stage long, au cours duquel le stagiaire vit des inconforts suffisamment grands, à différents degrés, semble lui permettre de prendre conscience que ses conduites initiales devraient être adaptées pour réaliser avec succès des tâches précises en gestion de classe. Souvent, face à cette situation, la personne réalise également qu'elle a besoin d'accompagnement et de ressources qui vont lui permettre de s'adapter (Mongeau et Tremblay, 2002). Ce constat est cohérent avec la dynamique de l'inconfort, considérée comme une piste incontournable pour amorcer et soutenir les changements (correctifs) nécessaires en vue d'améliorer les conditions de survie de la personne (Mongeau et Tremblay, 2002). À notre avis, l'expérience du troisième stage remplit les conditions nécessaires (longue durée et grande intensité de l'expérience) pour créer de l'inconfort et faire sortir le stagiaire de sa zone de confort habituelle (Mongeau et Tremblay, 2002). Ces conditions contribuent ainsi à mettre les stagiaires dans des situations inconfortables qui les font : 1) réfléchir sur leurs pratiques enseignantes (et/ou conduites personnelles et sociales); 2) entreprendre des réflexions sur les changements qui peuvent être apportés; 3) faire appel à des

ressources disponibles, telles que la PEA, pour les accompagner dans ce cheminement et les aider à ce que le (ou les) changement(s) prenne(nt) forme.

Si dans le cadre de cette recherche le niveau de SEP en gestion de classe s'avère modéré pour près de la moitié des stagiaires participants à cette recherche, il n'en reste pas moins que les formateurs à l'enseignement devraient être sensibles à la potentielle surestimation ou sous-estimation du SEP par les stagiaires. Dans ces figures de cas, les PEA sont invitées à ajuster les niveaux de défis proposés à leurs stagiaires afin de les amener à avoir une perception réaliste et la plus juste possible de leur niveau de SEP par rapport à leurs compétences. Pour ce faire, les PEA sont appelées à agir délibérément sur les différentes sources du SEP, soit les expériences de maîtrise, les persuasions verbales, les expériences vicariantes ou l'état émotionnel des stagiaires afin de contribuer au développement du SEP de ceux-ci ou de l'amenuiser (Amamou et al., 2018; Bandura, 2019; Dassa et Nichols, 2019; Emmer et Hickman, 1991; Ingersol et al., 2014; Vanderclayen et al., soumis).

Un autre élément de nouveauté, mis en évidence à partir de la présente recherche, est l'influence positive des expériences antérieures en matière d'intervention en éducation et leur durée sur le SEP des stagiaires à gérer leur classe. À cet effet, faut-il que les programmes de formation à l'enseignement insistent pour que les candidats acquièrent une expérience préalable en intervention? Cette expérience préalable pourrait-elle devenir un critère d'admission dans ces programmes? Le débat est ouvert...

L'influence significative et positive du niveau d'expertise dans les activités enseignées sur le SEP des stagiaires à gérer la classe est un des nouveaux éléments que cette étude a permis de

mettre en relief. Ce résultat suggère d'offrir au stagiaire ayant un faible SEP des occasions d'enseigner des activités qu'il maîtrise et dans lesquelles il a un degré d'expertise élevé afin de développer son SEP à gérer la classe. Cette piste d'action augmentera la probabilité que le stagiaire puisse vivre des expériences de succès qui solidifient son capital de croyances en sa capacité à gérer la classe.

Il s'est avéré aussi qu'une perception favorable de la part du stagiaire du degré de compétence de sa PEA en gestion de classe influence positivement la perception de son propre SEP à gérer la classe. Ce constat suggère que les perceptions du stagiaire de la compétence de sa PEA à gérer efficacement sa classe pourraient être influencées en lui offrant des expériences vicariantes. Ces dernières deviennent donc une source d'information pertinente pour que le stagiaire puisse faire un diagnostic de sa propre capacité et établir son SEP (Bandura, 2019; Knoblauch et Woolfolk-Hoy, 2008; Rajuana, 2007).

L'influence du nombre d'AP en gestion de classe sur le SEP des stagiaires constitue également un nouveau résultat que la présente recherche a permis de découvrir. Les stagiaires ayant suivi deux AP ou plus sur le thème de la gestion de classe rapportent un SEP plus élevé que ceux qui n'en ont suivi qu'une seule. Ce constat amène les établissements universitaires à réfléchir sur le nombre de crédits réservés à la formation des stagiaires en matière de gestion de classe. Devraient-ils offrir plus de crédits pour des AP portant sur la gestion de classe? Sachant que les programmes sont des enveloppes fermées de crédits, l'enjeu qui peut se présenter en empruntant cette piste de réflexion/action, est l'équilibre à trouver entre le nombre de crédits à accorder aux AP portant sur la gestion de classe et d'autres AP dont les thématiques sont jugées, selon les experts

de chacune de ces thématiques, tout aussi importantes pour offrir un programme de formation de qualité aux futurs enseignants.

Au-delà du nombre de crédits, ce sont les modalités pédagogiques des cours offerts en gestion de classe et l'approche qui assurent une certaine qualité de formation et pourraient faire une différence. En effet, un des problèmes soulevés par les chercheurs est la rupture de continuité entre la formation à l'université et le milieu scolaire, plus particulièrement en ce qui a trait à la gestion de classe lorsque vient le temps pour le stagiaire de mobiliser ses connaissances théoriques (Cook et Odom, 2013; McKenna et al., 2015; Sciuchetti et al., 2016). Cette situation pose un problème dans l'alternance entre l'université et le milieu de stage (Chaubet et al., 2018). Desbiens et al. (2019b) associent ce phénomène d'écart dans l'alternance à une rupture de la continuité dans l'expérience des stagiaires. Cette rupture pourrait être attribuée à différents niveaux de l'opération qui assure l'aller-retour entre l'université et le milieu scolaire, entre autres :

à la structure des programmes, au morcellement des activités de formations; à la difficile articulation des volets dits théorique et pratique, à la disparité des degrés d'engagement et de responsabilité au sein des équipes de formateurs ainsi qu'à la circulation déficiente de l'information entre ceux-ci; aux écarts entre les discours véhiculés par l'université et le milieu scolaire sur la profession, les pratiques et les modèles pédagogiques; aux difficultés des stagiaires et de leurs accompagnateurs de terrain de traduire les contenus vus durant les cours en des interventions efficaces et appropriées aux circonstances, etc. (Desbiens et al., 2019b, p.79)

À cet effet, il semble nécessaire de poursuivre la réflexion en mettant en dialogue les acteurs issus du milieu scolaire, les acteurs universitaires et les chercheurs à propos des stratégies et des pratiques permettant de renforcer et de fluidifier le lien ainsi que l'alternance entre l'université et l'école. Cette réflexion gagne davantage d'importance lorsqu'il s'agit de former les futurs



enseignants à une fonction pédagogique sensible et déterminante à la rétention des enseignants, soit la gestion de la classe.

Le principal élément d'originalité de cette recherche demeure le volet qui touche la thématique des pratiques d'accompagnement. Le croisement de celles-ci avec le SEP des stagiaires à gérer la classe amène de nouveaux constats sur le plan épistémologique.

Grâce à un nouveau questionnaire validé empiriquement, les résultats obtenus indiquent que les stagiaires ont tendance à privilégier certains types de pratiques d'accompagnement. Cependant, cette recherche nuance ce constat en précisant qu'un accompagnement de la part de leur PEA qui combine différents types de pratiques d'accompagnement est associé à un niveau de SEP élevé en gestion de classe. Ce constat laisse entendre qu'une des pistes d'action qui permet d'optimiser une contribution significative de l'expérience de stage au développement du SEP des stagiaires en gestion de classe est l'adoption, de la part des PEA, de pratiques d'accompagnement adaptées pour tenter de répondre aux besoins des stagiaires. Cette piste suppose une investigation de la part des PEA pour mieux connaître les besoins de leurs stagiaires et leur offrir la meilleure combinaison de pratiques d'accompagnement possible. Cette investigation pourrait débiter par une période d'échanges entre le stagiaire et sa PEA quant aux attentes et aux besoins de chacun. Elle pourrait se poursuivre également au cours du stage pour mettre à jour les besoins du stagiaire qui évoluent en fonction du contexte et des situations rencontrées.

À la lumière de ces constats, il serait pertinent d'envisager le développement de formations dédiées aux PEA quant aux postures d'accompagnement. En effet, en plus de contribuer au développement du SEP des stagiaires, ces dernières développent également leur autonomie et leur

émancipation professionnelles (Vivegnis, 2017). Les constats qui découlent de cette recherche pourraient être repris pour alimenter les modules des formations continues à l'accompagnement des PEA et, par extension, des PSU. De plus, d'autres acteurs du milieu (p. ex. : direction de l'école, enseignants expérimentés, intervenants spécialisés, etc.) pourraient prendre part à ces formations pour mieux accompagner les futurs enseignants dans leur préparation et leur insertion professionnelles. Les formations à l'accompagnement pourraient également prendre la forme de groupes de discussion au cours desquels différents accompagnateurs de statuts et de niveaux d'expérience variés pourraient se côtoyer et échanger autour de cette thématique dans une perspective de codéveloppement professionnel à l'accompagnement (Vanderclayen et al., 2019).

## **1.2 Résultats attendus : pistes d'intervention**

Un des éléments fort attendus dans cette recherche, compte tenu des conclusions des précédentes études, est l'évolution significative et positive de la perception des stagiaires de leur SEP à gérer la classe à la suite d'un stage de longue durée (stage III ou stage IV). Ce constat confirme que les stages sont au service des populations étudiantes pour contribuer notamment au développement de leur SEP à gérer la classe. Il est donc impératif de varier et d'optimiser les expériences de formations pratiques. Afin que ces expériences soient optimisées, d'abord, la PEA doit permettre au stagiaire d'expérimenter sa pratique enseignante dans des situations variées. De plus, elle doit surtout lui offrir un accompagnement de cette pratique qui lui est adapté et répond à ses besoins. Enfin, la capacité des programmes de formation à pouvoir arrimer la théorie et la pratique est un des éléments qui pourrait optimiser l'expérience de stage. En ce sens, la théorie doit être au service de la pratique pour amener le stagiaire à conceptualiser sa propre pratique, en

réfléchissant pour, pendant et sur la pratique. Pour atteindre cette finalité, des stratégies et des outils de formation pourraient être adoptés pour amener le stagiaire à mobiliser de manière accrue certains savoirs scolaires pour établir des liens avec sa pratique.

Quant à la perception des stagiaires de leur efficacité au regard des cinq dimensions de la gestion de classe, en fonction des résultats convergents des études consultées, il était attendu que la dimension 5, qui consiste à *gérer les comportements difficiles des élèves*, soit celle par rapport à laquelle les stagiaires se sentent le moins efficaces. Il était également attendu que la troisième dimension de la gestion de classe, qui consiste à *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*, poserait aussi problème aux stagiaires. Ces attentes ont été confirmées par la recherche et les résultats suscitent des pistes de réflexion par rapport aux dimensions de la gestion de classe sur lesquelles les programmes de formation universitaire auraient intérêt à se concentrer davantage. Bien que les dimensions de la gestion de la classe soient interdépendantes (Gaudreau, 2017), les dimensions 3 et 5 semblent être celles sur lesquelles les formateurs des programmes de formation à l'enseignement devraient agir en priorité afin de développer le SEP des stagiaires par rapport à celles-ci. À notre avis, une des premières pistes d'action est de sensibiliser les stagiaires par rapport au lien étroit qui existe entre la gestion de classe et la dynamique motivationnelle chez les élèves (Viau, 2009). La prise de conscience de ce lien pourrait se faire en éduquant les stagiaires à l'importance d'instaurer un climat axé davantage sur des buts de maîtrise pour que les trois besoins psychologiques des élèves (l'autonomie, la compétence et l'appartenance) soient comblés (Sarazin, 2006). La planification de leur climat et de leurs activités d'apprentissage, qui devraient être stimulantes, motivantes et sur lesquelles l'élève devrait avoir du contrôle, serait un bon point de départ pour *capter et maintenir l'attention*

*et l'engagement des élèves* (dimension 3), tout en adoptant une approche préventive plutôt que réactive de *gestion des comportements difficiles des élèves* (dimension 5).

L'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires, comme le genre et l'âge, sur leur SEP à gérer la classe, ne vient qu'ajouter aux résultats de recherche mitigés à ce propos. À cet effet, bien que les résultats montrent que les stagiaires de genre masculin et plus âgés ont un SEP élevé en gestion de classe, le niveau rapporté de celui-ci est basé sur leur perception. Ainsi, une distinction devrait être établie entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et le niveau atteint dans cette compétence, déterminé grâce à une évaluation externe et objectivée par les formateurs (p. ex. : PEA, PSU, direction de l'école, etc.). Autrement dit, le stagiaire peut se sentir compétent, sans pour autant l'être d'un point de vue évaluatif externe. Il pourrait donc y avoir un écart entre le SEP et l'atteinte « réelle » de la compétence. Les résultats de la présente recherche devraient donc être interprétés avec prudence. De futures recherches qui adoptent des devis mixtes (questionnaire avec entrevue, questionnaire avec observation, etc.) pourraient trancher au sujet de la surestimation et de la sous-estimation des compétences perçues par les stagiaires eux-mêmes et offrir un niveau approfondi d'investigation.

La présente recherche indique également que le degré de difficulté du groupe-classe et le degré de difficulté à gérer celui-ci influencent significativement et négativement la perception des stagiaires de leur SEP à gérer la classe. Ce résultat suggère qu'il est important que les formateurs soutiennent davantage le stagiaire lorsqu'il intervient dans une classe difficile où le niveau de difficulté de gestion est élevé. À cet effet, un accompagnement plus personnalisé du stagiaire et

des suivis plus rapprochés avec celui-ci pour réfléchir, en collaboration avec ses formateurs, sur les problèmes rencontrés en stage pourraient être nécessaires (Sciuchetti et Yssel, 2019).

Après avoir situé la contribution de cette recherche par rapport aux connaissances scientifiques avérées, il importe d'aborder dans la prochaine partie ses limites et leurs conséquences épistémologiques.

## 2. LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES MÉTHODOLOGIQUES

Bien que les résultats de cette recherche indiquent des constats originaux qui contribuent, de notre point de vue, à l'avancement des connaissances sur le SEP en gestion de classe des stagiaires et à la contribution des PEA au développement de celui-ci, plusieurs limites sont à considérer.

D'entrée de jeu, il convient de rappeler l'effort notoire réalisé dans cette recherche afin de s'assurer d'une représentativité de la population cible. D'abord, tous les établissements québécois, plus particulièrement les départements et les facultés offrant des baccalauréats en enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire dans les différents domaines de spécialité, ont été contactés. Ensuite, toujours dans le but d'augmenter la taille, la représentativité et la diversité de l'échantillon, deux modalités de collecte de données (en ligne ou en présentiel) ont été proposées afin de permettre aux collaborateurs de choisir la méthode de collecte de données qui convenait le mieux à leur contexte et à leurs besoins. Enfin, après une première année de collecte de données, il a été décidé d'ajouter une deuxième année pour améliorer la représentativité de l'échantillon.

Or, la crise sanitaire liée à la COVID-19 qui est survenue au cours de la deuxième année a ralenti considérablement le recrutement et la collecte de données.

En dépit de ces mesures, la constitution et la taille de l'échantillon et des sous-échantillons de la présente recherche demeurent une des limites importantes. La grande asymétrie dans la répartition des participants dans les différents programmes et établissements de formation est notable. Cet aspect a deux principales conséquences méthodologiques qui affaiblissent les conclusions de cette recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Premièrement, la représentativité et la taille de l'échantillon, qui sont incertaines par rapport au nombre total de répondants de la population cible, rendent les résultats incertaines et non généralisables (Fortin et Gagnon, 2016). Deuxièmement, puisque les comparaisons de cette étude reposent sur des sous-échantillons très disparates sur le plan de la taille, les résultats qui en découlent sont critiquables (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, les résultats doivent être interprétés avec prudence. Des recherches supplémentaires sont donc nécessaires pour étayer ces résultats. Par ailleurs, elles doivent reposer sur un devis de construction d'échantillon très robuste. Ces recherches devront avoir un échantillon de taille et de diversité suffisantes pour assumer une représentativité de la population cible. De plus, les sous-échantillons devront être plus homogènes et de tailles équivalentes pour soutenir les comparaisons entre eux. Or, une des limites de ce type de devis de recherche est que la participation se fait sur une base volontaire. Ce type de recherche est à la merci de l'acceptation de plusieurs collaborateurs (directeurs de département, responsables de programme, responsables des stages, chargés de cours, étudiants, etc.) de participer ou de se retirer en tout temps. Autrement dit, même si le devis de recherche et la méthode d'échantillonnage sont bien planifiés, tel était le cas pour la présente

recherche, plusieurs éléments d'ordre décisionnel et des facteurs contextuels (p. ex. : pandémie, surcharge de fin de session, tempêtes, etc.) peuvent influencer la constitution d'échantillons.

Une autre limite de la présente recherche est le niveau de justesse du questionnaire pour mesurer le SEP à gérer la classe. Bien que le questionnaire utilisé ait été validé statistiquement et empiriquement, lors de son administration, les variables contextuelles et personnelles des participants ont pu influencer la fidélité de mesure du SEP des stagiaires à gérer la classe (Fortin et Gagnon, 2016), car le SEP est une croyance influencée par des facteurs de différentes natures (personnels, contextuels, etc.), et n'est pas le reflet fidèle des capacités réelles de la personne. Il peut être biaisé, hypertrophié ou atrophié en fonction des circonstances (Bandura, 2019). De futures recherches pourraient donc utiliser des méthodes qualitatives pour explorer la justesse des perceptions des stagiaires de leur niveau de SEP en gestion de classe. Les résultats de ces futures recherches pourraient notamment s'attacher à identifier les facteurs qui créent des écarts entre les perceptions des stagiaires de leur niveau de SEP en gestion de classe et le niveau d'atteinte réel de leurs compétences (objectivés de façon externe). De plus, des recherches de grande envergure qui comptent des milliers de stagiaires et utilisent le même outil (ou les mêmes outils) de mesure pourraient être menées afin de déterminer à quel moment il est possible d'affirmer que le niveau de SEP est « juste ». Pour l'instant, la documentation ne permet pas de répondre à cette question compte tenu de l'imaturité du champ de recherche et de la diversité des outils utilisés. Souvent disparates, ces outils produisent des résultats spécifiques difficiles à comparer.

Les chercheurs pourraient également mener des études longitudinales qui suivent les stagiaires depuis le début de leur programme de formation jusqu'aux premières années de leur insertion professionnelle et tout au long de leur carrière d'enseignant. Les résultats de ces études pourraient permettre d'identifier les caractéristiques essentielles des programmes de formation initiale des enseignants et des expériences pratiques qui favorisent le développement de leur SEP. Les résultats de ces études pourraient également conduire à l'identification de systèmes de soutien supplémentaires ou de bonification des programmes de formation nécessaires pour promouvoir la rétention des enseignants et faciliter une transition efficace de la formation initiale à la carrière professionnelle, une lacune soulevée par plusieurs recherches empiriques (Aloe et al., 2014; Desbiens et al., 2011b; Dicke et al., 2014; Karsenti et al., 2015; Klassen et Chiu, 2010; Romano, 2008; Sciuchetti et Yssel, 2019; Prior, 2014).

Pour ce qui est des limites du deuxième volet de la recherche qui touche l'accompagnement, même si les résultats de la présente recherche apportent un premier niveau d'exploration des pratiques d'accompagnement en contexte de stage par un outil validé empiriquement, ils ne donnent pas accès aux pratiques d'accompagnement des PEA de manière fidèle et exhaustive. Ils représentent un seul côté de la médaille, celui des pratiques d'accompagnement perçues par les personnes stagiaires. L'adaptation et la passation du questionnaire de Vanderclayen et al. (2018) au PEA pourrait être une piste pour étudier l'autre côté de la médaille, soit la perception des PEA de leurs propres pratiques d'accompagnement. Cette piste de recherche permettrait également de mettre en tension les deux perceptions des acteurs de la dyade : les stagiaires et leur PEA.



L'exploration des pratiques d'accompagnement de la PEA pourrait aussi se faire par des entrevues et/ou des observations. Ce devis de recherche apportera sans doute un éclairage supplémentaire pour étudier le phénomène de l'accompagnement. En effet, ces méthodes de collecte de données permettront d'avoir accès au contenu des échanges entre la PEA et son stagiaire. Ainsi, les chercheurs auront l'occasion d'identifier et d'analyser de façon approfondie les postures et pratiques d'accompagnement des PEA. Ce type de devis de recherche permettrait donc de pallier une des limites du questionnaire de Vanderclayen et al. (2018) et de la présente recherche qui se basent exclusivement sur des pratiques liées à l'aspect relationnel de l'accompagnement.

Compte tenu de la complexité du phénomène de l'accompagnement, les futurs chercheurs qui s'intéresseront à ce champ de recherche sont invités à adopter différentes techniques de collecte de données (questionnaire, entrevue, observation, etc.) provenant de différentes sources (stagiaire, PEA, PSU, chercheur, etc.). La triangulation de ces données contribuera sans doute à une compréhension approfondie du processus d'accompagnement et de ses effets. Ce travail préalable permettra également d'appréhender les pistes de changement à entreprendre dans le cadre de futures recherches. Il sera également judicieux, dans le cadre de ces recherches, d'explorer les différentes phases de l'accompagnement et les stades du cheminement du stagiaire et ses besoins, afin de vérifier l'arrimage des pratiques d'accompagnement de la PEA avec ceux-ci. Il serait également important dans ces futures recherches d'analyser les aspects contextuels de l'expérience de stage pour identifier les facteurs facilitants et contraignants à l'accompagnement. De surcroît, les résultats de la présente recherche et les résultats d'autres études qui ont traité de l'accompagnement (Vivegnis, 2017) montrent que la réflexivité et l'accompagnement des stagiaires à celle-ci, constituent une autre avenue prometteuse de recherche dans le domaine de

l'accompagnement. Pour étudier cet objet de recherche, des observations au niveau de la dyade pourraient être menées pour analyser les différents échanges entre la PEA et le stagiaire.

Pour conclure, à la lumière des éléments avancés, le champ de recherche sur l'accompagnement, bien qu'encore à ses balbutiements, constitue une importante source de connaissances (et de pratiques) à explorer et à exploiter par les chercheurs et les praticiens dans le domaine de la formation pratique à l'enseignement pour contribuer au développement du SEP des stagiaires (Vanderclayen et al., soumis; Vivegnis, 2017). L'étude du SEP des stagiaires représente un levier pour, qu'à court et à moyen termes, les stagiaires puissent s'engager pleinement dans leur développement professionnel, mais qu'ils aient des occasions, à plus long terme, de vivre du succès et de la satisfaction dans l'exercice de leur profession. Ainsi, investir dans la formation à l'accompagnement semble une piste gagnante pour que les différents acteurs du domaine de l'enseignement se « soutiennent mutuellement » et « cheminent ensemble main dans la main », à travers les différentes phases de leur développement professionnel. C'est en adoptant cette perspective, associée au sens propre de l'« accompagnement », que tout le système éducatif en sortira gagnant!

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adamson, D. R. (2010). *Classroom management: 24 Strategies every teacher needs to know*. Teaching resources.
- Adiguzel, I. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [thèse de doctorat, Université Tayyip Erdoğan].
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)* [thèse de doctorat, Université, Yeditepe].
- Aloe, A.-M., Amo, L.-C. et Shanahan, M.-E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.
- Amamou, S. (2014). *La perception sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Amamou, S. et Desbiens, J.-F. (2020). Pour un accompagnement attentif des enseignants novices et des stagiaires vers une gestion de classe efficace. *Propulsion*, 33(1), 30-32.

Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vandercleyen, F. (2018, Automne). L'essentiel rôle du sentiment d'efficacité personnelle pour les stagiaires : une cible à privilégier en formation initiale des enseignants. *Magazine Éducation Canada*.

Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vandercleyen, F. (Soumis). Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire. *Revue éducation & formation*.

Amamou, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Vandercleyen, F. (2017). Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. *Revue PhénEps*, 9(1), 1-18.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin éditeur.

Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., Pauly, E. et Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Rand Corporation.

Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J. et Tahan, K. (2011). *The Condition of Education 2011* (NCES 2011-033). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.  
Récupéré de <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011033.pdf>

- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., vecchio, L., Fraccaroli, F. et Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher education, 31*, 69-78.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education, 33*(3), 51-64.
- Ballinger, D.-A. et Bishop, J.-G. (2011). Mentoring student teachers: Collaboration with physical education teacher education. *Strategies, 24*(4), 30-34.
- Bandura, A. (1977). Self-reinforcement: The power of positive personal control. Dans P. G. Zimbardo et F.-L. Ruch (dir.), *Psychology and life* (9<sup>e</sup> éd.). Scott Foresman.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology, 4*, 359-373.
- Bandura, A. (1998). *Exercise of agency in accenting the positive* [communication orale]. Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, Californie, États-Unis.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion, 12*, 8-10.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. Urban (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age.

- Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. Dans S. Ayers, A. Baum, I. -C. McManus, S. Newman, K. Wallston, J. Weinman et R. West (dir.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited [Editorial]. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck supérieur.
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles* (p. 97-112). Éditions du Centre de ressources pédagogiques.
- Beaudoin S, Brunelle J.-P. et Spallanzani C. (2015). The journey of two Physical Education and Health teachers in learning to teach personal and social responsibility, *PHENEX Journal*, 7(2), 1-16.

- Beaupré, S., Lefebvre, J. et de Champlain, Y. (2020). *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique : de la théorie à la pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. et Esquivel, S.L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S. et Mathieu, C. (2002). *Insert'Prof : Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Service de didactique générale.
- Begeny, J.-C. et Martens B.-K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- Behets, D. et Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (dir.), *The handbook of physical education* (p. 408-421). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C. et Meegan, S. (2010). The evaluation of a cooperating physical teacher program (COPET). *European Physical Education Review*, 16(2), 141-157.
- Bentler, P.-M. (2006). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software Inc.

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2012). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Betoret, F.-D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Black, G. L. (2015). Developing Teacher Candidates' Self-Efficacy Through Reflection and Supervising Teacher Support. *In Education*, 21(1), 78-98.
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). La formation initiale à l'enseignement aux élèves présentant des comportements difficiles : perceptions de futurs enseignants du Québec et de la Suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(3), 481-501.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*. 37(1), 121-139.
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 54-70.



- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Boudreau, P. et Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. Dans Y. Lenoir et D. Raymond (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 141-154). De Boeck et Larcier.
- Boudreau, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 92-107). Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, N. (2019). Relationships the heart of teaching and learning. *Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 9(1), 21-24.
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.

- Boutin, G. et Camaraire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire : guide pratique à l'usage de l'enseignant formateur*. Éditions Nouvelles.
- Boz, Y. et Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Brouwers, A. et Tomics, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433–445.
- Brown, A.L., Lee, J. et Collins, D. (2014). Does student teaching matter? Investigating preservice teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26, 77-93.
- Brownell, M.-T. et Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Ed. G. Morin.
- Burns, M. K. et Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence based instructional practices in special education. *Journal of Special Education*, 43, 3–11.
- Çakir, O. et Alici, D. (2009). Seeing self as others see you: Variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and Teaching*, 15, 541–561.
- Capel, S. et Breckon, P. (2014). *A practical guide to teaching physical education in the secondary school* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.

- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle? *Savoirs : Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, 9-50.
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42.
- Cerit, Y. (2013). Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their willingness to implement curriculum reform. *International journal of educational reform*, 22(3), 252-270.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chambers, S. M. et Hardy, J. C. (2005). Length of Time in Student Teaching: Effects on Classroom Control Orientation and Self-Efficacy Beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3-9.
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 1-5.

- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Cinici, A. (2016). Pre-service teachers' science teaching self-efficacy beliefs: The influence of a collaborative peer microteaching program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 228-249.
- Clark, L. A. et Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Clarke, A., Triggs, V. et Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Clift, R.T. et Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans K. Z. M. Cochran-Smith, (dir.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin.
- Coleman, M.-M. et Mitchell, M. (2000). Assessing observation focus and conference targets of cooperating teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 40-54.
- Coleman, M.-M., Mitcheil, M. et Graham, K. (1995). *A clinical model approach to student teacher supervision* [communication orale]. National Association for Sport and Physical Education conference on Teacher Education, Morgantown, États-Unis.

- Collin, S. (2009). Compte rendu de [Correa Molina, E. et Gervais, C. (dir.). (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.]. *Bulletin du CRIFPE, Formation et profession*, 16(1), 57-58.
- Collin, S. (2013). Variation de la pratique réflexive entre les contextes académique et pratique en stage d'enseignement, *Phronesis*, 2(1), 41-51.
- Conseil des ministres de l'éducation (2002). *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures*. Statistique Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs?* Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Cook, B. et Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 289-304). Éditions du Centre de ressources pédagogiques.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (dir.). (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Costa, P. T et McCrae, R. R. (1992). Évaluation normale de la personnalité en pratique clinique : l'inventaire de personnalité NEO. *Évaluation psychologique*, 4(1), 5.
- Couchara, C.-A. (1997). *The Supervisory Role of Cooperating Teachers: A Study of Critical Incidents Which Influenced Student Teachers* [thèse de doctorat, University of Lehigh].
- Cousins, J.-B. et Walker, C.-A. (2000). Predictors of educators valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25-53.
- Cubukcu, F. (2008). Study on the correlation between self-efficacy and foreign language anxiety. *Egitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 148-158.
- Dassa, L. et Nichols, B. (2019). Self-efficacy or overconfidence? Comparing preservice teacher self-perceptions of their content knowledge and teaching abilities to the perceptions of their supervisors. *New Educator*, 15(2), 156-174.

- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maitres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1), 1-27.
- Dejean, K. (2010). *Les transactions de reconnaissance dans le parcours d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Développement identitaire et dimensions émotionnelles* [communication orale]. La journée d'étude « Piloter –Mobiliser – Accompagner, Le rôle du chef d'établissement, organisée par l'Institut d'administration scolaire (INAS) », Mons, Belgique.
- Dellinger, A.-B., Bobbett, J.-J., Olivier, D.-F. et Ellett, C.-D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Denizel Güven, E. et Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.
- Desbiens, J-F. (2006). La gestion de classe : contextes et perspectives. *Formation et profession*, 13(1), 6-8.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25.

- Desbiens, J-F., Habak, A. et Martineau, S. (2019a). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation*, 54, [En ligne].
- Desbiens, J-F., Correa-Molina, E. et Habak, A. (2019b). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education & Formation – e-314*, 69-84.
- Desbiens, J-F., Spallanzani, C., Roy, M., Turcotte, S., Lanoue, S. et Tourigny, J.-S. (2011a). L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage : un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé. Dans P. Mauban, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 57-88). Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M., Tourigny, J.-S. et Lanoue, S. (2011b). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves? *Science et motricité*, 73, 39-54.
- Desbiens, J-F., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. et Beaudoin, S. (2018). Apprendre de son expérience d'enseignant stagiaire : contingences, limites, tensions et espoirs d'une formation à caractère expérientiel. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Le développement professionnel dans les professions adressées à autrui : regard sur les pratiques et l'articulation milieux de formation–milieux de pratique* (p. 113-140). Édition JFD.



- Desbiens, J.-F. (2000). Sévir devant l'inconduite des élèves : la punition sous examen. Dans D. Jeffrey et C. Simard (dir.), *Enseigner et punir* (p.59-74). Les Presses de l'Université Laval.
- Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2005). La supervision active, un concept-clé pour mieux comprendre et agir sur l'écologie de la classe d'éducation physique et sportive. Dans C. Gervais, L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p. 245-264). Éditions du Centre de ressources pédagogiques.
- Desbiens, J.-F., Alem, J. et Oddson, B. (2014). Quel regard le référentiel de compétences en enseignement du Québec permet-il de porter sur la compétence en enseignement des stagiaires finissants. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens, (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 207-231). Presses de l'Université Laval.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, N. (2002). *Violence, tolérance zéro : investissons-nous nos énergies au bon endroit?* La Foucade : Bulletin du Comité Québécois sur les jeunes en difficulté.
- Desbois, D. (2008). L'analyse des correspondances multiples à la « hollandaise » : introduction à l'analyse d'homogénéité. *Revue Modulad*, 38, 194-244.

- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Revue canadienne d'éducation*, 32(4), 873-902.
- Desmette, D., Jaminon, C. et Herman, G. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle de chômeurs en formation, un construit dynamique? *Revue européenne de psychologie appliquée*, 51(3), 217-228.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- DeVellis, R.-F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. et Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583.
- Dobson, E. E. (2013). *Examiner l'impact des premières expériences sur le terrain sur la préparation des futurs enseignants* [thèse de doctorat, Université de Caroline de l'Est].

- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions du Centre de ressources pédagogiques.
- Doyle, W. (2006). Ecological Education to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-14.
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education*, 43(1), 288-312.
- Dunlap, G. et Fox, L. (2011). Function-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 333-343.

- Durdukoca, S. F. et Atalay, T. D. (2019). Occupational anxiety and self-efficacy levels among prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 173-180.
- Dussault, M. et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*. 28(2), 391-410.
- Dussault, M., Deaudelin, C. et Villeneuve, P. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation*. 27(1), 181-194.
- Dussault, M., Valois, P. et Frenette, E. (2007). Validation de l'échelle de Leadership Transformatif du directeur d'école. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(2), 37-52.
- Edgar, D.-W., Roberts, T.-G. et Murphy, T.-H. (2011). Exploring relationships between teaching efficiency and student teacher-cooperating teacher relationships. *Journal of Agricultural Education*, 52(1), 9-18.
- Edmunds, A. et Edmunds, G. (2010). *Educational psychology: Applications in Canadian classrooms*. Oxford University Press.
- Emmer, E. T. et Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.

- Enz, B. et Cook, S. J. (1992). *Student teachers' and cooperating teachers' perspectives of mentoring functions: Harmony or dissonance?* [communication orale]. Annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, États-Unis.
- Erdem, E. et Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 35, 573–586.
- Escofier, B. et Pagès, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples* (3<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Evertson, C.-M. et Emmer, E.-T. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (8<sup>e</sup> éd.). Pearson Education, Inc.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Flynn, D. et Chow, P. (2018). Self-efficacy, self-worth and stress. *Education*, 138(1), 3-8.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. Disponible en ligne [http://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf).

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Friedman, I.-A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.
- Friedman, I.-A. et Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. Dans C.-M. Evertson et C.-S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 925-945). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C. et MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200-208.
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. et Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education & Treatment of Children*, 35(4), 499-520.
- Gagnon, C., Grenier, J., Monfette, O. et Gosselin, C. (2010). *Vers la validation d'un outil de mesure du sentiment d'efficacité personnelle face aux douze compétences professionnelles chez les futurs éducateurs physiques* [communication orale]. 6<sup>e</sup> biennale de l'ARIS,

- Sherbrooke, QC, Canada. Gall, J. P., Gall, M. D. et dan Borg, W. R. (2005). *Applying Educational Research: A Practical Guide* (5<sup>e</sup> éd.). Pearson Education.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 5, 91-116.
- Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Garrett, t. (2014). Classroom management: a world of misconceptions. *Teaching & Learning*, 28(1), 36-43.
- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. et Quaglia, R. (2015). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28.
- Gaudreau, N. (2011a). *Les comportements difficiles en classe : effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Gaudreau, N. (2011b). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 1-20.

Gaudreau, N., Frenette, E. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.

Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M. F., Verret, C., Bernier, V. et Frenette, É. (2020). Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. *Spirale Revue de recherches en éducation*, 65(2), 101-111.

Gaudreau, N., Nadeau, M. F., Verret, C. et Massé, L. (2017). *Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe : portrait des enseignants québécois* [communication orale]. Symposium Croire en ses capacités d'apprendre et de faire apprendre : perspectives de l'accompagnant et de l'accompagné dans différents contextes d'apprentissage. 4<sup>e</sup> Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, Québec, Canada.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.



- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle de superviseur universitaire en stage. Dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 68-89). Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26(3), 263-282.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Gibson, S. et Dembo, M.-H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

- Girouard-Gagné, M. (2017). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Goetz, J. P. et LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management* [communication orale]. Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, États-Unis.
- Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Direction générale de la formation et des qualifications. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement, les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation du Québec.

- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Grenier, J., Gagnon, C., Monfette, O. et Gosselin, C. (2012). Validation d'un instrument de mesure du sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants en enseignement de l'éducation physique. Dans C. Spallanzani, R. Goyette, M. Roy, S. Turcotte, J.-F. Desbiens et S. Beaudoin (dir.), *Mieux former pour agir dans une société en mouvement* (p. 322-329). Presses de l'Université du Québec.
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 1(108), 106-116.
- Gurbuzturk, O. et Sad, S. N. (2009). Student teachers' beliefs about teaching and their sense of self-efficacy: A descriptive and comparative analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 201-226.
- Gurl, T. J. (2019). Classroom practices of cooperating teachers and their relationship to collaboration quality and time: Perceptions of student teachers. *Teaching Education*, 30(2), 177-199.
- Hair, J.-F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. et Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6<sup>e</sup> éd.). Pearson-Prentice Hall.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

- Hamurcu, H. (2006). Candidate class teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Egitim Arastirmalari*, 24, 112-122.
- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feed-back. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Texas: University of North Texas. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf>
- Hinton, P. R., McMurray, I. et Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Houle, D., Therrien, D., Savoie-Zajc, L., Tchouaket, É. N., Denoncourt, A. et Reny, P. (2017). La pertinence des stages de formation pratique pour le développement de l'identité professionnelle d'étudiantes infirmières au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 393-418.
- Howard, N., Horne, A.-M. et Jolliff, D. (2001). Self-efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 181-191.

- Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in a holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education*, 37, 41–58.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*, [thèse de doctorat, Université d'Istanbul].
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R., Merrill, L. et Stuckey, D. et Consortium for Policy Research in Education. (2014). *Seven Trends: The Transformation of the teaching force*. Consortium for Policy Research in Education Report.
- Ingersoll, R. M. et Smith, T. M. (2003). *The wrong solution to the teacher shortage*. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5-10). De Boeck.
- Karimvand, P. N. (2011). The nexus between Iranian EFL Teachers' self-efficacy, teaching experience and gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171 –183.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche no 2012-RP-147333]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Kauffman, J.-M., Mostert, M.-P., Trent, S.-C. et Pullen, P.-L. (2006). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach* (4<sup>e</sup> éd.). Allyn and Bacon / Merrill.
- Kazempour, M. (2013). The interrelationship of science experiences, beliefs, attitudes, and self-efficacy: A case study of a pre-service teacher with positive science attitude and high science teaching self-efficacy. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(3), 51-64.
- Klassen, R.-M. et Chiu, M.-M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Keleş, O. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi* [thèse de doctorat, Université Çukurova].
- Knoblauch, D. et Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids" The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 166-179.

- Koehler, V.-R. (1986). *The instructional supervision of student teachers* [communication orale]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, États-Unis.
- Koskela, R. et Ganser, T. (1998). The cooperating teacher role and career development. *Education*, 119(1), 106-114.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*, [thèse de doctorat, Université Mehmet Akif Ersoy].
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville: Les Éditions Némésis.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Leriche, J., Desbiens, J-F., Amade-Escot, C. et Tinning, R. (2016). Compatibility and complementarity of classroom ecology paradigm and didactic research traditions in physical education. *QUEST*. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2016.1144516>
- Leriche, J., Desbiens, J.-F., Dugal, J-P. et Amade-Escot, C. (2010). Analyse de l'accompagnement du stage en responsabilité au Québec et en France : un regard sur les entretiens post-leçons à l'aide de l'écologie de la classe. *eJRIEPS*, 19, 71-98.

- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Récupéré de
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Lewis, V. E. (2001). *User assessments of glasser-based behavioral management inservice programs for teachers* [thèse de doctorat, Université Drake].
- Li, X. et Zhang, M. (2000). *Effects of early field experiences on preservice teachers' efficacy beliefs A pilot study* [communication orale]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, États-Unis.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Dans A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (ÉPS). Quels enjeux de savoirs?* (p. 83-100). Édition De Boeck.
- Ma, K. et Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 8.
- Maddeh, T., Desbiens, J. et Souissi, N. (2018). Effets d'une formation complémentaire sur la compétence d'enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive tunisiens à prévenir et à gérer l'indiscipline. *Movement & Sport Sciences*, 3(3), 53-67.



- Main, S. et Hammond, L. (2008). Best practice of most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.
- Mansfield, C.F. et Volet, S.E. (2014). Impact of structured group activities on preservice teachers' beliefs about classroom motivation: An exploratory study. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 155-172.
- Martin, J.-J., Mccaughtry, N., Kulinna, P.-H. et Corthran, O. (2008). The Influences of Professional Development on Teacher's Self-Efficacy Toward Educational Change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171-190.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 173-189). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin Éditeur.

- McKenna, J., Shin, M. et Ciullo, S. (2015). Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research. *Learning Disability Quarterly*, 38, 195-207.
- Mckinnon, S. (2006). *Relation entre les troubles du comportement extériorisé, la délinquance, la dépression, les pratiques parentales et le risque de décrochage scolaire au secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Meijer, C.-J.-W. et Foster, S.-F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Meister, D. et Melnick, S. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour* [thèse de doctorat, University of California].
- Melnick, S. et Meister, D. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'auto efficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212-231.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Human Kinetics.

- Milson, A.-J. et Mehlig, L.-M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Ministère de l'Éducation du Québec de Loisir et du sport (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Ouellet, M., Beauchesne, M. et Marielle, M. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement rapport d'évaluation de programme*. Gouvernement du Québec.
- Mitchual, S. J., Donkor, F. et Quansah, C. (2010). The relationship between selfefficacy beliefs and performance of pre-service teacher interns. *Ghana Journal of Education and Teaching*, 11, 268-282.
- Monfette, O. (2012). *Soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Monfette, O. et Grenier, J. (2014). La perception du rôle de l'enseignant associé : pistes pour le soutien au développement de l'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 113-130.

- Monfette, O. et Grenier, J. (2016). Le développement du sentiment d'efficacité personnelle en formation initiale en éducation physique et à la santé. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-20.
- Monfette, O., Grenier, J. et Gosselin, C. (2012). *Influences des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires* [communication orale]. 7<sup>e</sup> biennale de l'ARIS, Amiens, France.
- Monfette, O., Grenier, J. et Gosselin, C. (2015). Influence des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Carrefours de l'éducation*, 2(40), 139-153.
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre : La dynamique de l'inconfort*. Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, D. et Smith, J. (2020). *Traits de personnalité et développement de l'auto-efficacité des enseignants en troisième année de formation des enseignants* [communication orale]. Congrès annuel de la Society for Personality and Social Psychology, La Nouvelle-Orléans, États-Unis.
- Moulding, L.-R., Stewart, P.-W. et Dunmeyer, M. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. Dans C. Gervais et

- L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 45-63). Éditions du Centre de ressources pédagogiques.
- Mukamutara, I. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Mulhern, E. et Wexler, D. (2013). *Leap year: Assessing and supporting effective first-year teachers*. Récupéré de <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016007.pdf>
- Mulholland, J. et Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243–261.
- Murphy, K. R. et Davidshofer, C. O. (2004). *Psychological testing: Principles and applications* (6<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Nadeau, M. F., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018). *Portrait des croyances et pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement quant à l'éducation inclusive et les élèves présentant des difficultés comportementales*. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.
- Nadeau, S. et Lessard, A. (2013). La relation enseignant-élève : une alliance éducative d'accrochage. *Éducation & Formation*, e-300, 27-38.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(3), 451-466.

- Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2<sup>e</sup> éd.). Les Éditions CEC.
- Nault, T. et Léveillé, C. J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe (QGC)*. Éditions logiques.
- Nunnally, J. C. et Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>e</sup> éd.). McGrawHill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [thèse de doctorat, Université İnönü].
- O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299.
- Ocansey, R.-T.-A. (1988). The effects of a behavioral model of supervision on the supervisory behaviors of cooperating teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 46-63.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.  
<http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>

- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Oliver, R. M. et Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: teachers' preparation and professional development. *National Comprehensive Centre for Teachers Quality*.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 36(5), 1–15.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. et Küllük, M. C. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 615-635.
- Paneque, O.-M. et Barbeta, P.-M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30, 171–193.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche & Formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(2), 11-63.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignants : plus qu'un accompagnateur!* Cahier de la section des Sciences de l'Éducation.

- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 175-191). De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Éditeur.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 37(2), 21-38.
- Portelance, L. et Gervais, C. (2009). Analysis of the dynamics of the sharing knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: The partner's respective roles. *US-China Education Review*, 6(6), 71-80.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.



- Portelance, L. et Lebel, C. (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel de compétences*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27*(2), 191-218.
- Prior, J. (2014). Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A Recipe for classroom management. *Childhood Education, 90*(1), 68-70.
- Putman, S.-M. (2013). Mesurer les croyances des enseignants du primaire en exercice et en devenir : développement et validation de l'échelle d'efficacité pour la gestion de classe. *Alberta Journal of Educational Research, 59*(3), 420-441.
- Rajuana, M., Beijaardb, D. et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring, 15*(3), 223-242.
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 233-261). Les Presses de l'Université Laval.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. De Boeck et AUFOM.

- Razali, N. M. et Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Rich, Y., Lev, S. et Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), 1015-1025.
- Richoz J.-C. (2010). *Gestion de classes et d'élèves difficiles* (4<sup>e</sup> éd.). Editions Favre.
- Rimm-Kaufman, S.-E. et Sawyer, B.-E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Robo, P. (2009). *La formation des enseignants : l'accompagnement en formation professionnelle* [communication orale]. Journées d'étude du Pôle Nord-Est des IUFM. Dijon, France.
- Romano, M. (2008). Success and struggles of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72, 63-78.
- Romi, S. et Daniel, E. (1999). *L'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux dans la régulière classe : Attitudes des futurs enseignants dans les collèges israéliens* [communication orale]. Troisième conférence internationale sur la formation des enseignants.
- Ross, J. A. et Cousins, J. B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science & Technological Education*, 11(3), 191-206.

- Ross, J.-A. (1994). The impact of an in service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381-394.
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119(5), 5-8.
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sarfo, F. K., Amankwah, F., Sam, F. K. et Konin, D. (2015). Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. *Ghana Journal of Development Studies*, 12(1-2), 19-32.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Schwarzer, R. et Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Sciuchetti, M. B. et Yssel, N. (2019). The Development of Preservice Teachers' Self-Efficacy for Classroom and Behavior Management Across Multiple Field Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 19-34.

- Sciuchetti, M. B., McKenna, J. et Flower, A. (2016). Teacher knowledge and selection of evidence-based practices: A survey study. *Journal of Vincentian Social Action*, 1(2), 20-31.
- Sharma, U., Loreman, T. et Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Shaukat, S. et Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 82-85.
- Siegel, S. et Castellan, J.-N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. McGraw-Hill.
- Sirkin, R. M. (2006). *Statistics for the social sciences* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Sivri, H. et Balci, E. (2015). Pre-service Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 37-50.
- Siwatu, K. O. (2007). Pre-service teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Skaalvik, E.-M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

- Soodak, L. C. et Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L.-C. et Podell, D.-M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Stein, M. et Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stewart, T., Allen, K. W. et Bai, H. (2011). The effects of service-learning participation on preinternship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), 298-316.
- Sugai, G. (2011). *School-Wide Positive Behavior Support and Response to Intervention*.  
<http://www.rtinetwork.org/learn/behavior-supports/schoolwidebehavior>
- Tabak, R. S., Akyildiz, N. et Yildiz, S. (2003). Teachers' self-efficacy perception levels and environment awareness. *Egitim Arastirmalari*, 10, 134-145.
- Tannehill, D. et Zakrajsek, D. (1990). Effects of a self-directed training program on cooperating teacher behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(2), 140-151.
- Tardif, M., Jeanson, C. et Borges, C. (2021). Les nouveaux enseignants face à leur formation initiale. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. (pp. 41-66). Presses de l'Université de Montréal (PUM).

- Tardif, M. (2006). Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement? *Bulletin de la Haute école de pédagogie de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 13-16.
- Thomas, C. et Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. The International bank of reconstruction and development.
- Thompson, J. G. (2012). *La gestion de classe au secondaire*. Chenelière éducation.
- Treder, D. W., Morse, W. C. et Ferron, J. M. (2000). The relationship between teacher effectiveness and teacher attitudes toward issues related to inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 202-210.
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W.-K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuchman, E. et Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433.
- Turcotte, S. et Spallanzani, C. (2006). Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe: l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiantes et étudiants en éducation physique et à la santé. *Formation et profession*, 13(1), 17-20.
- Üstüner, M. (2017). Personnalité et attitude envers la profession enseignante : rôle médiateur de l'auto-efficacité. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 70-82.

- Valls, M. et Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59.
- Van Nieuwenhoven, C. et Van Mosnenck, S. (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 35-55). Presses de l'Université du Québec.
- Vanderclayen F., Lenzen B., Loizon D., Serres G., Amamou S. et Hofmeister M. (soumis). L'accompagnement des stagiaires. Dans S. Turcotte, S., J.-F. Desbiens, C. Borger, J. Grenier. et D. Pasco (dir.), *Enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Éditions JFD.

- Vandercleyen, F. (2010), *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [thèse de doctorat. Belgique, Université Catholique de Louvain].
- Vandercleyen, F., Amamou, S. et Desbiens, J-F. (2021). Développer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en éducation physique dans un contexte de formation en alternance au Québec S. Dans C. Borges, B. Lenzen et B. Loizon (dir.), *Entre l'université et l'école : la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique* (p. 107-121). Presses de l'Université Laval.
- Vandercleyen, F., Amamou, S. et Desbiens, J-F. (2018, 1<sup>er</sup> Mai). *Comment les pratiques d'accompagnement des PEA influencent-elles le SEP des stagiaires en ÉPS? Proposition d'un outil de mesure standardisé* [communication orale]. Colloque professionnel du CRIFPE de Sherbrooke : défis et enjeux de la supervision et de l'accompagnement des enseignants stagiaires, Sherbrooke, QC, Canada.
- Vandercleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G. et Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99.
- Vandercleyen, F., Carlier, G., Delens, C. et Boudreau, P. (2012). Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en ÉPS : le rôle des émotions. Dans G. Carlier, C. Borge, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en*



- éducation physique : parcours de stagiaires et d'enseignants novices* (p. 61-80). Presses de l'Université de Louvain.
- Vandercléyen, F., L'Hostie, M., et Dumoulin, M-F. (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement de stagiaires en enseignement : conditions, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du nouveau pédagogique.
- Vivegnis, I. (2017). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières].
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.

- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- Woolfolk-Hoy, A., et Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Woolfson, L.-M. et Brady, K. (2009). An investigation of the factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238.
- Yeşilyurt, E. et Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yılmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100.
- Yılmaz, Z. N. et Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yoon, J.-S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education & Treatment of Children*, 27(1), 37-45.

Yüksel, H. (2014). Becoming a teacher: Tracing changes in pre-service English as foreign language teachers' sense of efficacy. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-8.

Zacharyas, C. (2010). *La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé psychologique des enseignants: déterminer les types de résilience* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].

Zembat R., Tunçeli, H. İ. et Akşin Yavuz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.

Zimmerman, D. W et Zumbo, B. D (1993). *La puissance relative des méthodes statistiques paramétriques et non paramétriques*. Dans G. Keren et C. Lewis (dir.), *A handbook for data analysis in the behavior sciences: Methodological issues* (p. 481-517). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

## ANNEXE A. REGROUPEMENT DES DOUZE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES



Note. Source : Gouvernement du Québec (2001)

**ANNEXE B. LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES  
ENSEIGNANTES ASSOCIÉES**

(Adapté de Coleman et Mitchell, 2000, p. 41)

Auteurs \ Tâches	Accueil et intégration du stagiaire	Modelage	Entretien préséance	Observation de la leçon	Analyse des informations par rapport à la prestation du stagiaire	Rétroaction	Évaluation
Cogan (1973)			X	X	X	X	
Coleman, Mitchell et Graham (1995)		X	X		X	X	
Koehler (1986)		X		X	X	X	
Metzler (1990)			X	X	X	X	
Ocansey (1988)			X	X	X	X	
Tannehill et zakrajsek (1990)				X		X	
<i>Boutin et Camaraine (2001)</i>	X	X		X	X	X	X
<i>Chaliès et Durand, (2000)</i>		X		X	X	X	X
<i>Boudreau et Baria (1998)</i>	X	X		X	X	X	

## ANNEXE C. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

#### Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe d'enseignants stagiaires parvenus à la fin de leur formation : influence de l'accompagnement des personnes enseignantes associées

**Chercheur principal :** Salem Amamou, doctorant en éducation, Faculté des sciences de l'activité physique

**Équipe de direction :** Pr. Jean-François Desbiens et Pr. François Vanderleyen

Chère étudiante, cher étudiant,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet est de recueillir votre perception sur le style d'accompagnement de la personne enseignante associée et de votre sentiment d'efficacité personnelle.

#### **En quoi consiste votre participation au projet?**

Votre participation consiste à répondre par écrit à deux questionnaires, un premier avant votre stage et un deuxième après votre stage. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 30 minutes (15 minutes pour le premier questionnaire avant le stage et 15 minutes pour le deuxième questionnaire après le stage).

#### **Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?**

Toutes les informations recueillies à partir de ce questionnaire demeureront strictement confidentielles. La confidentialité sera assurée par un code alphanumérique associé à chaque participant. Les résultats de la recherche ne permettront donc pas d'identifier les personnes participantes. Les données recueillies seront conservées dans un local verrouillé à clé ou dans un fichier électronique protégé par un mot de passe. Seul le chercheur principal dans la présente recherche et ses directeurs de recherche, nommés plus haut, auront accès à ces données. Les données seront conservées pour une période de 5 ans maximum et seront entièrement détruites par la suite. Les données ne seront utilisées que dans le cadre de la présente recherche. Les résultats seront diffusés sous la forme d'articles, de thèse ou de conférences dans des congrès scientifiques et professionnels.

#### **Est-il obligatoire de participer?**

Il est entendu que votre participation à ce projet se fait sur une base volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de participer ou non à la recherche ou de l'interrompre à tout moment sans avoir à formuler quelque justification que ce soit. Notez que votre participation au premier volet de cette recherche (remplir un questionnaire avant votre stage) ne vous oblige pas à participer au deuxième volet de celle-ci (remplir un questionnaire après votre stage). La décision de participer ou non à cette recherche n'affectera en rien vos résultats académiques.

#### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, investissement du temps, les chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Votre participation à cette recherche vous permet de contribuer significativement à l'avancement des connaissances au sujet des conditions d'apprentissage et de leurs retombées en stage en enseignement en éducation physique et à la santé, en stage en enseignement au préscolaire et au primaire et en stage en enseignement au secondaire. Votre participation vous donne également l'occasion de développer votre pratique réflexive, qui peut engendrer une prise de conscience sur vos compétences en gestion de classe, ainsi qu'une meilleure connaissance de soi en tant que futur enseignant. Aucune compensation financière ne vous est accordée.

Pour toute question complémentaire, merci de me contacter par téléphone ou par courriel. Il me fera plaisir d'y répondre.

Merci d'avance pour votre collaboration.

**Salem Amamou**, doctorant en éducation (sciences de l'activité physique)

Université de Sherbrooke

Faculté des sciences de l'activité physique.

Tél. : – [salem.amamou@usherbrooke.ca](mailto:salem.amamou@usherbrooke.ca)

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe d'enseignants stagiaires parvenus à la fin de leur formation : influence de l'accompagnement des personnes enseignantes associées ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet.*

*J'accepte librement de répondre au questionnaire.*

Nom du (de la) participant(e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : Salem Amamou

Date : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur en main propre à la fin de votre participation.**

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## ANNEXE D. QUESTIONNAIRE PRÉSTAGE

### ***ÉCHELLE DE PERCEPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS-ASSOCIÉS ET DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES EN GESTION DE LA CLASSE Préstage***

Code du participant (trois premières lettres de votre nom de famille suivies des trois derniers chiffres de votre numéro de téléphone) (exemple : Lar356) : \_\_\_\_\_

Genre : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

#### **PARTIE A : Informations générales**

##### **1. Mon domaine de formation initiale en enseignement est :**

- Éducation physique et à la santé
- Enseignement de l'anglais, langue seconde
- Enseignement au préscolaire et au primaire
- Enseignement au secondaire

##### **2. Cocher le stage de longue durée que vous vous apprêtez à réaliser :**

Stage visé	Oui	Non
Stage de troisième année		
Stage de quatrième année		
S'agit-il d'une reprise de stage?		

##### **3. J'effectuerai mon prochain stage en enseignement en :**

- Éducation physique et à la santé :
  - Au préscolaire-primaire
  - Au secondaire
  - Dans un milieu adapté
- Enseignement au préscolaire et au primaire



Enseignement au secondaire

Préciser la discipline \_\_\_\_\_

Enseignement de l'anglais, langue seconde

**Remarque pour les questions 4 à 8 :** Si vous ne disposez pas encore de certaines informations qui vous permettent de répondre à une ou plusieurs des questions 4 à 8, veuillez ignorer celle(s)-ci ou indiquer la réponse qui vous semble la plus probable.

**4. Durant mon prochain stage, j'enseignerai dans :**

- Une seule école/pavillon  
 Deux écoles/pavillons  
 Trois écoles/pavillons ou plus

**5. Pendant mon prochain stage, j'enseignerai à :**

- Un seul groupe  
 Plus d'un groupe

Préciser le nombre de groupes : \_\_\_\_\_

**6. Si vous allez enseigner à plus d'un groupe, s'agit-il de niveaux scolaires différents?**

Oui	
Non	

**7. Allez-vous enseigner à des classes multiniveaux (une ou plusieurs classes contenant chacune plus d'un niveau)?**

Oui		Combien?	_____
Non			

**8. Cochez les niveaux auxquels vous allez enseigner :**

Précolaire et primaire				Secondaire	
Précolaire		Primaire			
Maternelle	<input type="checkbox"/>	1 <sup>re</sup> année	<input type="checkbox"/>	1 <sup>re</sup> année	<input type="checkbox"/>
		2 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	2 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		3 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	3 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		4 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	4 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		5 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	5 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		6 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>		

**9. Combien de cours en lien avec la gestion de classe avez-vous reçus au cours de votre programme de baccalauréat en enseignement?**

- 1 cours
- 2 cours
- 3 cours
- 4 cours et plus

**10. Avez-vous reçu d'autres formations en lien avec la gestion de classe?**

Oui	
Non	

Si vous avez répondu « non », passez à la question 11

**a. Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, veuillez nous fournir les informations suivantes :**

<b>Nom de la formation</b>	<b>Nature de la formation</b> (Théorique, pratique, à distance, en présentiel, etc.)	<b>Moment de la formation</b> (Quand?)	<b>Durée de la formation</b> (Nombre d'heures approximatif)

**11. Avez-vous des expériences antérieures en matière d'intervention éducative (exemple : suppléance, animation, entraînement, etc.)?**

Oui	
Non	

Si vous avez répondu « non », passez à la partie B

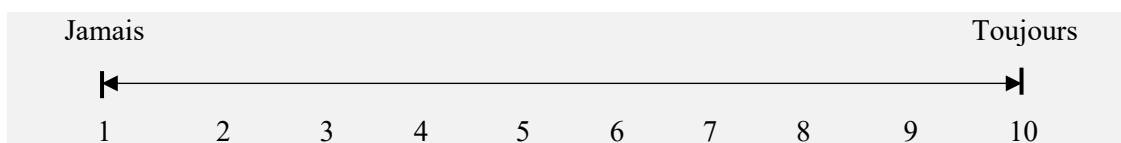
- a. Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, veuillez fournir dans le tableau ci-dessous : la nature de chacune des expériences, sa durée ainsi que la clientèle auprès de laquelle l'expérience a eu lieu.

Nature de l'expérience	Durée de l'expérience	Clientèle auprès de laquelle l'expérience a eu lieu

## PARTIE B : Style d'accompagnement en stage

Le style d'accompagnement en stage correspond à la façon particulière dont votre personne enseignante associée (PEA) vous a accompagné tout au long du stage. Le style d'accompagnement se caractérise notamment par le type de relation instauré entre vous et votre PEA.

Dans le cadre de cette étude, nous voulons connaître quel style d'accompagnement vous souhaiteriez avoir lors de votre stage de la part de votre PEA. Vos réponses demeureront confidentielles et n'influenceront en rien l'évaluation de votre stage. Seuls vous et le chercheur connaîtront vos résultats.



À l'aide de l'échelle d'appréciation en dix points, allant de « jamais » à « toujours », située ci-dessus, encerclez la réponse correspondant à votre perception, en fonction de la fréquence d'apparition de chacune des actions décrites dans les énoncés suivants :

<b>Vous souhaiteriez que votre PEA... :</b>		<b>Jamais</b>										<b>Toujours</b>									
1.	Vous encourage à donner votre point de vue.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	Vous aide à clarifier vos idées.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	Vous appuie dans vos initiatives.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	Vous montre comment enseigner en mettant en scène ses propres interventions.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	Utilise une image (métaphore) pour illustrer son propos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	Accorde de l'importance à votre vécu personnel.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	Vous aide à mettre des mots sur votre ressenti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	Vous aide à structurer votre pensée.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.	Vous explique les caractéristiques du groupe-classe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.	Vérifie que vous maîtrisez bien les activités enseignées.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- |     |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 11. | Vous dise comment agir lorsque vous rencontrez des difficultés.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12. | Accorde de l'importance à ce que vous ressentez.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13. | Vous donne des consignes précises sur la façon d'enseigner.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14. | Tienne compte de votre point de vue.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15. | Confronte vos perceptions avec les siennes.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16. | Vous laisse développer votre propre style d'enseignement.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17. | Vous soutienne dans votre apprentissage.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18. | Souligne des contradictions / incohérences dans vos interventions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19. | Écoute vos difficultés.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

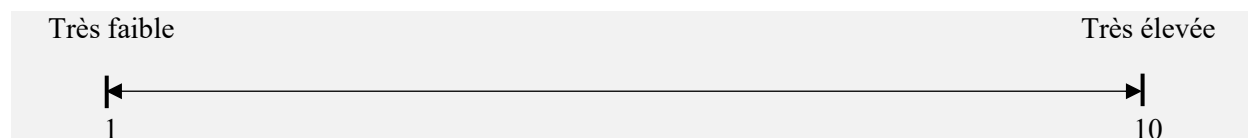
### PARTIE C : Votre sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la classe

Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme la croyance d'un individu quant à sa capacité à réaliser des actions pour répondre aux besoins d'une situation (Bandura, 1986).

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons connaître votre sentiment d'efficacité personnelle au regard de la gestion de classe.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'important est de décrire votre propre perception.

- 1) Indiquez une matière (ou thème) que vous vous apprêtez à enseigner lors de votre stage et précisez votre niveau d'expertise comme stagiaire, pour cette matière (ou thème), à partir de l'échelle suivante :



**Remarque :** Si vous ne connaissez pas encore la matière que vous devrez enseigner lors de votre stage, indiquez celle qui vous semble la plus probable.

#### Exemple :

Matière (ou thème) : \_\_\_\_\_ Mathématiques \_\_\_\_\_

Niveau d'expertise

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

**Interprétation.** Dans ce cas-ci, les réponses suggèrent que le stagiaire perçoit son niveau d'expertise comme très élevé pour les mathématiques.

**INDIQUER DANS CETTE SECTION VOTRE RÉPONSE :**

Matière (ou thème) : \_\_\_\_\_

Niveau d'expertise

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

2) En vous référant à la matière (ou thème) que vous avez identifiée précédemment, veuillez indiquer dans la colonne de droite votre degré d'accord avec les propositions suivantes

**(1= Tout à fait en désaccord à 6 = Tout à fait en accord).**

1.	Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance.	1	2	3	4	5	6
2.	Je peux gérer les comportements difficiles des élèves sans élever la voix.	1	2	3	4	5	6
3.	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, je suis en mesure d'utiliser des techniques d'intervention efficaces pour le ramener à l'ordre.	1	2	3	4	5	6
4.	Dès la rentrée scolaire, je suis capable d'établir des routines efficaces en classe qui aident les élèves à bien travailler.	1	2	3	4	5	6
5.	Je peux facilement capter et maintenir l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement.	1	2	3	4	5	6
6.	Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien.	1	2	3	4	5	6
7.	Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves.	1	2	3	4	5	6
8.	Je peux gérer efficacement la situation lorsqu'un de mes élèves adopte des comportements provocateurs.	1	2	3	4	5	6
9.	Je suis en mesure de gérer efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire.	1	2	3	4	5	6
10.	Je sais comment faire en sorte que les élèves suivent les règles de classe.	1	2	3	4	5	6
11.	Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche.	1	2	3	4	5	6
12.	Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction.	1	2	3	4	5	6
13.	Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe.	1	2	3	4	5	6
14.	Je peux empêcher quelques élèves indisciplinés de nuire à toute la classe.	1	2	3	4	5	6
15.	Je suis capable d'aménager physiquement ma classe en tenant compte des besoins particuliers des élèves.	1	2	3	4	5	6
16.	Lorsque je transmets des consignes aux élèves, je sais qu'elles seront respectées.	1	2	3	4	5	6
17.	Je suis en mesure de maintenir les élèves présentant des difficultés comportementales engagés dans la tâche.	1	2	3	4	5	6

- |     |  |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| 18. | Je suis capable de maintenir un niveau élevé d'engagement de la part des élèves dans les tâches scolaires.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Je suis capable d'établir et de maintenir un climat de classe qui est juste et impartial.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Je suis capable de maintenir un environnement de classe dans lequel les élèves travaillent en coopération.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. | Je réussis à aménager physiquement ma classe de manière à faciliter les apprentissages des élèves.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. | J'ai recours à des méthodes de rangement efficaces qui facilitent l'utilisation du matériel pédagogique disponible en classe.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. | Je sais comment motiver les élèves afin qu'ils demeurent impliqués dans leur travail.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. | Dans les situations conflictuelles, je peux agir de manière à éviter l'escalade verbale menant à une crise.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. | Je sais quelles règles sont appropriées pour mes élèves.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. | Je suis capable d'intervenir efficacement auprès des élèves les plus difficiles.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. | Je peux intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. | Je me sens compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |



## ANNEXE E. QUESTIONNAIRE POSTSTAGE

### ***ÉCHELLE DE PERCEPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS-ASSOCIÉS ET DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES EN GESTION DE LA CLASSE***

#### ***Poststage***

Code du participant (trois premières lettres de votre nom de famille suivies des trois derniers chiffres de votre numéro de téléphone) (exemple : Lar356) : \_\_\_\_\_

Genre : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

#### **PARTIE A : Informations générales**

##### **8. Mon domaine de formation initiale en enseignement est :**

- Éducation physique et à la santé
- Enseignement de l'anglais, langue seconde
- Enseignement au préscolaire et au primaire
- Enseignement au secondaire

##### **9. Cocher le stage de longue durée concerné :**

Stage visé	Oui	Non
Stage de troisième année		
Stage de quatrième année		
S'agit-il d'une reprise de stage?		

##### **10. J'ai effectué mon stage en enseignement en :**

- Éducation physique et à la santé :
  - Au préscolaire-primaire
  - Au secondaire
  - Dans un milieu adapté
- Enseignement au préscolaire et au primaire

Enseignement au secondaire

Préciser la discipline \_\_\_\_\_

Enseignement de l'anglais, langue seconde

**11. Durant mon stage, j'ai enseigné dans :**

- Une seule école/pavillon  
 Deux écoles/pavillons  
 Trois écoles/pavillons ou plus

**12. Pendant mon dernier stage, j'ai enseigné à :**

- Un seul groupe  
 Plus d'un groupe

Préciser le nombre de groupes : \_\_\_\_\_

**13. Si vous avez enseigné à plus d'un groupe, s'agissait-il de niveaux scolaires différents?**

Oui	
Non	

**14. Avez-vous enseigné à des classes multiniveaux (une ou plusieurs classes contenant chacune plus d'un niveau)?**

Oui		Combien?	_____
Non			

**15. Cochez les niveaux auxquels vous avez enseigné :**

Précolaire et primaire				Secondaire	
Précolaire		Primaire			
Maternelle	<input type="checkbox"/>	1 <sup>re</sup> année	<input type="checkbox"/>	1 <sup>re</sup> année	<input type="checkbox"/>
		2 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	2 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		3 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	3 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		4 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	4 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		5 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>	5 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>
		6 <sup>e</sup> année	<input type="checkbox"/>		

**16. Dans votre (vos) groupe(s), retrouvait-on des élèves qui ont des troubles du comportement (diagnostiqués)?**

Oui	
Non	

Combien, en moyenne?	_____
----------------------	-------

**17. Dans votre (vos) groupe(s), retrouvait-on des élèves qui ont des troubles d'apprentissage (diagnostiqués)?**

Oui	
Non	

Combien, en moyenne?	_____
----------------------	-------

**17.1. Si vous avez répondu « oui » à l'une ou l'autre des (ou aux deux) questions précédentes, veuillez cocher le (les) trouble(s) qui étai(en)t présent(s) dans votre (vos) groupe(s) :**

- Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)
- Trouble des conduites (TC)
- Trouble oppositionnel avec provocation (TOP)
- Trouble du spectre de l'autisme
- Trouble d'apprentissage (dysphasie, dyscalculie, dyslexie, dysorthographe)
- Déficience intellectuelle
- Troubles de l'anxiété et la dépression
- Traits antisociaux

Autres :

---



---



---

**18. Veuillez indiquer, de manière générale, le degré de difficulté du (des) groupe(s)-classe(s) auquel (auxquels) vous avez enseigné, à partir de l'échelle suivante :**

En prenant en considération « qu'une classe est difficile quand un enseignant est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables » (Richoz, 2010, p. 60).

Pas du tout difficile(s)						Très difficile(s)	
1	2	3	4	5	6		

**19. Veuillez indiquer, de manière générale, le degré de turbulence du (des) groupe(s) auquel (auxquels) vous avez enseigné, à partir de l'échelle suivante :**

En prenant en considération qu'un comportement turbulent en classe se manifeste souvent par une agitation bruyante et incessante (souvent au détriment d'autrui).

Pas du tout turbulent(s)						Très turbulent(s)	
1	2	3	4	5	6		

**20. Veuillez rapporter, de manière générale, le degré de difficulté à gérer le(s) groupe(s) auquel (auxquels) vous avez enseigné, à partir de l'échelle suivante :**

Pas du tout difficile(s)						Très difficile(s)	
1	2	3	4	5	6		

**21. Maintenant que votre stage tire à sa fin ou qu'il est terminé, quelle appréciation feriez-vous du degré de compétence de votre personne enseignante associée (PEA) à gérer la classe?**

Encerclez la réponse correspondant à votre perception

Très faible			Très élevé		
1	2	3	4	5	6

**22. Combien de cours en lien avec la gestion de la classe avez-vous reçus au cours de votre programme de baccalauréat en enseignement?**

- 1 cours  
 2 cours  
 3 cours  
 4 cours et plus

**23. Avez-vous reçu d'autres formations en lien avec la gestion de classe?**

Oui	
Non	

Si vous avez répondu « non », passez à la question 17

**a. Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, veuillez nous fournir les informations suivantes :**

Nom de la formation	Nature de la formation (Théorique, pratique, à distance, en présentiel, etc.)	Moment de la formation (Quand?)	Durée de la formation (Nombre d'heures approximatif)

**24. Avez-vous des expériences antérieures en matière d'intervention éducative (exemple : suppléance, animation, entraînement, etc.)?**

Oui	
Non	

Si vous avez répondu « non », passez à la partie B

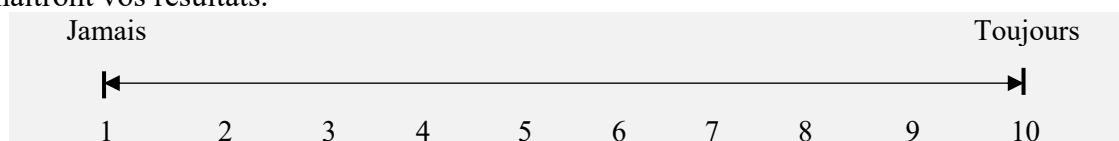
**b. Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, veuillez fournir dans le tableau ci-dessous : la nature de chacune des expériences, sa durée ainsi que la clientèle auprès de laquelle l'expérience a eu lieu.**

Nature de l'expérience	Durée de l'expérience	Clientèle auprès de laquelle l'expérience a eu lieu

### **PARTIE B : Style d'accompagnement en stage**

Le style d'accompagnement en stage correspond à la façon particulière par laquelle votre personne enseignante associée (PEA) vous a accompagné tout au long du stage. Le style d'accompagnement se caractérise notamment par le type de relation instauré entre vous et votre PEA.

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons savoir comment vous avez perçu globalement le style d'accompagnement de votre PEA lors de votre stage. Vos réponses demeureront confidentielles et n'influenceront en rien l'évaluation de votre stage. Seuls vous et le chercheur connaîtront vos résultats.



À l'aide de l'échelle d'appréciation en dix points, allant de « Jamais » à « Toujours », située ci-dessus, encerclez la réponse correspondant à votre perception, en fonction de la fréquence de manifestation de chacune des actions décrites dans les énoncés suivants :

#### **Votre PEA... :**

	<b>Jamais</b>									<b>Toujours</b>
1. Vous a encouragé à donner votre point de vue.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Vous a aidé à clarifier vos idées.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Vous a appuyé dans vos initiatives.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Vous a montré comment enseigner en mettant en scène ses propres interventions.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. A utilisé une image (métaphore) pour illustrer son propos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. A accordé de l'importance à votre vécu personnel.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Vous a aidé à mettre des mots sur votre ressenti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Vous a aidé à structurer votre pensée.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Vous a expliqué les caractéristiques du groupe-classe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. A vérifié que vous maîtrisez bien les activités enseignées.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Vous a dit comment agir lorsque vous rencontrez des difficultés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- |     |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 12. | A accordé de l'importance à ce que vous ressentez.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13. | Vous a donné des consignes précises sur la façon d'enseigner.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14. | A tenu compte de votre point de vue.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15. | A confronté vos perceptions avec les siennes.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16. | Vous a laissé développer votre propre style d'enseignement.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17. | Vous a soutenu dans votre apprentissage.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18. | A souligné des contradictions / incohérences dans vos interventions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19. | A été à l'écoute de vos difficultés.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |



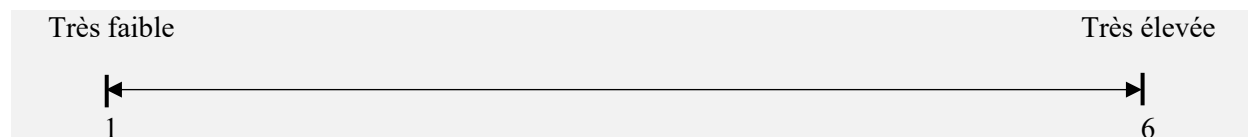
### PARTIE C : Votre sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la classe

Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme la croyance d'un individu quant à sa capacité à réaliser des actions pour répondre aux besoins d'une situation (Bandura, 1986).

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons connaître votre sentiment d'efficacité personnelle au regard de la gestion de la classe.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. L'important est de décrire votre propre perception.

- 1) Indiquez une matière (ou un thème) que vous avez enseigné lors de votre stage et précisez votre niveau d'expertise comme stagiaire dans cette matière (ou thème) à partir de l'échelle suivante :



#### Exemple :

Matière (ou thème) : \_\_\_\_\_ Mathématiques \_\_\_\_\_

Niveau d'expertise

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

***Interprétation.*** Dans ce cas-ci, les réponses suggèrent que le stagiaire perçoit son niveau d'expertise comme très élevé pour les mathématiques.

**INDIQUER DANS CETTE SECTION VOTRE RÉPONSE :**

Matière (ou thème) : \_\_\_\_\_

Niveau d'expertise

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

- 3) En vous référant à la matière (ou au thème) que vous avez identifiée précédemment, veuillez indiquer dans la colonne de droite votre degré d'accord avec les propositions suivantes figurant dans la colonne de gauche.

**(1 = Tout à fait en désaccord à 6 = Tout à fait en accord).**

1.	Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance.	1	2	3	4	5	6
2.	Je peux gérer les comportements difficiles des élèves sans élever la voix.	1	2	3	4	5	6
3.	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, je suis en mesure d'utiliser des techniques d'intervention efficaces pour le ramener à l'ordre.	1	2	3	4	5	6
4.	Dès la rentrée scolaire, je suis capable d'établir des routines efficaces en classe qui aident les élèves à bien travailler.	1	2	3	4	5	6
5.	Je peux facilement capter et maintenir l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement.	1	2	3	4	5	6
6.	Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien.	1	2	3	4	5	6
7.	Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves.	1	2	3	4	5	6
8.	Je peux gérer efficacement la situation lorsqu'un de mes élèves adopte des comportements provocateurs.	1	2	3	4	5	6
9.	Je suis en mesure de gérer efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire.	1	2	3	4	5	6
10.	Je sais comment faire en sorte que les élèves suivent les règles de classe.	1	2	3	4	5	6
11.	Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche.	1	2	3	4	5	6
12.	Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction.	1	2	3	4	5	6
13.	Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe.	1	2	3	4	5	6
14.	Je peux empêcher quelques élèves indisciplinés de nuire à toute la classe.	1	2	3	4	5	6
15.	Je suis capable d'aménager physiquement ma classe en tenant compte des besoins particuliers des élèves.	1	2	3	4	5	6
16.	Lorsque je transmets des consignes aux élèves, je sais qu'elles seront respectées.	1	2	3	4	5	6

- |     |  |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| 17. | Je suis en mesure de maintenir les élèves présentant des difficultés comportementales engagés dans la tâche.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. | Je suis capable de maintenir un niveau élevé d'engagement de la part des élèves dans les tâches scolaires.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Je suis capable d'établir et de maintenir un climat de classe qui est juste et impartial.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Je suis capable de maintenir un environnement de classe dans lequel les élèves travaillent en coopération.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. | Je réussis à aménager physiquement ma classe de manière à faciliter les apprentissages des élèves.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. | J'ai recours à des méthodes de rangement efficaces qui facilitent l'utilisation du matériel pédagogique disponible en classe.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. | Je sais comment motiver les élèves afin qu'ils demeurent impliqués dans leur travail.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. | Dans les situations conflictuelles, je peux agir de manière à éviter l'escalade verbale menant à une crise.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. | Je sais quelles règles sont appropriées pour mes élèves.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. | Je suis capable d'intervenir efficacement auprès des élèves les plus difficiles.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. | Je peux intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. | Je me sens compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

## ANNEXE F. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Objectif	Principaux constats
<b>1. Le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe</b>	
1.1. Description du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe	<p>Avant et après le stage :</p> <p>⇒ Près de la moitié (45,8 % à 49,5 %) des stagiaires finissants rapportent un SEP à gérer la classe de niveau modéré.</p> <p>Après le stage :</p> <p>⇒ Une légère augmentation dans la catégorie relative à un SEP élevé en gestion de classe est constatée.</p>
1.2. Description du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant leur niveau de stage	<p>Avant et après le stage :</p> <p>⇒ Près de la moitié des stagiaires de troisième (47,6% à 51,6%) et de quatrième années (44,1% à 49,1%) rapportent un SEP à gérer la classe de niveau modéré.</p> <p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Il y a plus de stagiaires de quatrième année qui rapportent un niveau de SEP en gestion de classe faible que de stagiaires de troisième année. Après le stage, la situation s'inverse.</p>

	<p>Après le stage :</p> <p>⇒ Le nombre de stagiaires de quatrième année ayant un niveau de SEP en gestion de classe modéré ou élevé augmente. En revanche, pour les stagiaires de troisième année, ce nombre diminue entre le pré- et le poststage pour les mêmes modalités de réponses.</p>
<p>1.3. Comparaison du SEP des stagiaires par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe</p> <p>1.3.1. Comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage</p>	<p>Avant et après le stage :</p> <p>⇒ D’abord, les stagiaires se sentent plus efficaces à <i>gérer les ressources en classe</i> (dimension 1). Ensuite, ils se sentent plutôt efficaces à <i>établir des attentes claires</i> (dimension 2) et à <i>développer des relations sociales positives</i> (dimension 4). Enfin, la dimension 3, qui consiste à <i>capter et maintenir l’attention et l’engagement des élèves sur l’objet d’apprentissage</i>, et la dimension 5, qui consiste à <i>gérer les comportements difficiles des élèves</i>, sont les dimensions par rapport auxquelles les stagiaires se sentent le moins efficaces.</p> <p>⇒ Les résultats de comparaison du SEP des stagiaires au regard des cinq dimensions de la gestion de classe en fonction de leur niveau de stage sont sensiblement les mêmes.</p>
<p><b>2. Les facteurs influençant le SEP des stagiaires à gérer la classe</b></p>	
<p><i>Influence des caractéristiques personnelles</i></p>	
<p>2.1. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du genre</p>	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires de genre masculin se sentent plus efficaces que leurs les stagiaires de genre féminin par rapport aux dimensions 3 (<i>capter et maintenir l’attention et l’engagement des élèves sur l’objet d’apprentissage</i>) et 5 (<i>gérer les comportements difficiles des élèves</i>).</p>

	<p>Après le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires de genre masculin se sentent plus efficaces que les stagiaires de genre féminin par rapport à la dimension 5 (<i>gérer les comportements difficiles des élèves</i>)</p>
<p>2.2. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de l'âge</p>	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires âgés de 25 ans et plus rapportent se sentir plus efficaces à gérer leur classe que ceux âgés de 23 ans.</p> <p>⇒ Les stagiaires âgés de 25 ans et plus rapportent se sentir plus efficaces à <i>gérer les comportements difficiles des élèves</i> (dimension 5) comparativement à leurs collègues âgés de 24 ans et de 22 ans et moins.</p> <p>Après le stage :</p> <p>⇒ Aucune différence significative</p>
<p>2.3. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation</p>	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Aucune différence significative</p> <p>Après le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires ayant des expériences antérieures en matière d'intervention en éducation se perçoivent plus efficaces que leurs collègues qui n'ont pas d'expérience, et ce, au niveau des dimensions 2 (<i>établir des attentes claires</i>), et 3 (<i>capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage</i>) de la gestion de classe.</p>

2.4. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la durée de leurs expériences antérieures en matière d'intervention en éducation

Avant le stage :

⇒ Les expériences antérieures en matière d'intervention éducative qui dépassent une durée de 3 ans influencent significativement et positivement le SEP des stagiaires à gérer la classe de façon générale (score global) et plus spécifiquement en ce qui concerne les interventions permettant d'*établir des attentes claires (dimension 2), de développer des relations sociales positives (dimension 4) et de gérer les comportements difficiles des élèves (dimension 5)*.

Après le stage :

⇒ Les expériences antérieures en matière d'intervention éducative de trois ans et plus influencent positivement le SEP des stagiaires à gérer la classe de façon générale (score global) et plus spécifiquement en ce qui concerne des interventions permettant de *capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (dimension 3)*.

*Influence des variables liées au programme de formation et au contexte du stage*

2.5. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau d'expertise dans les activités à enseigner (préstage) ou enseignées (poststage)	<p>Avant et après le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires ayant perçu un niveau d'expertise élevé dans les activités enseignées durant leur expérience de stage rapportent un SEP plus élevé à gérer la classe (score global) et dans ses dimensions que leurs collègues qui perçoivent que leur niveau d'expertise est moyen ou faible dans les activités enseignées.</p>
2.6. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur niveau de stage	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires de quatrième année rapportent un SEP plus élevé que les stagiaires de troisième année par rapport à la dimension 2 (<i>établir des attentes claires</i>) de la gestion de la classe.</p>
2.7. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de leur domaine de formation	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires au BEÉPS rapportent se sentir plus efficaces à gérer leur classe (score global) que les stagiaires au BES.</p> <p>⇒ Les stagiaires au BEÉPS rapportent également se sentir plus efficaces à gérer l'indiscipline (dimension 5) que les stagiaires au BES et au BEPP.</p> <p>Après le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires au BEÉPS et au BEPP rapportent un SEP plus élevé en gestion de la classe, plus précisément dans les dimensions 2 et 4, comparativement aux stagiaires au BES.</p>
2.8. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'écoles/pavillons	<p>Avant et après le stage :</p> <p>⇒ Aucune différence significative</p>
2.9. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre de groupes à enseigner et enseignés	<p>Avant et après le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires ayant un seul groupe auquel enseigner se sentent plus efficaces à <i>établir des attentes claires</i> (dimension 2) que leurs collègues ayant plus d'un groupe auquel enseigner.</p>



2.10. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération des différences de niveaux scolaires entre les groupes enseignés	Après le stage : ⇒ Aucune différence significative
2.11. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération des classes multiniveaux enseignées	Après le stage : ⇒ Aucune différence significative
2.12. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles du comportement (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage	Après le stage : ⇒ Aucune différence significative
2.13. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération de la présence ou de l'absence d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (diagnostiqués) dans leur(s) classe(s) de stage	Après le stage : ⇒ Aucune différence significative
2.14. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté du (des) groupe(s)-classe(s)	Après le stage : ⇒ Plus les stagiaires perçoivent que le degré de difficulté de leur groupe-classe est faible, plus ils rapportent un SEP en gestion de classe élevé, et ce, pour les cinq dimensions.
2.15. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de turbulence du (des) groupe(s)-classe(s)	Après le stage : ⇒ Aucune différence significative
2.16. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de difficulté à gérer le(s) groupe(s)-classe(s)	Après le stage : ⇒ Les stagiaires qui perçoivent le degré de difficulté à gérer leur groupe-classe comme étant faible rapportent un niveau plus élevé du SEP à gérer la classe, et ce, pour les cinq dimensions.

<p>2.17. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du degré de compétence de leur PEA en gestion de classe</p>	<p>Après le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence élevé en gestion de classe rapportent un niveau de SEP en gestion de classe (et pour les dimensions 2, 3 et 4) plus élevé que leurs collègues qui perçoivent que leur PEA a un degré de compétence moyen ou faible en gestion de classe.</p>
<p>2.18. Comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considération du nombre d'AP en lien avec la gestion de classe</p>	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires ayant suivi deux AP ou plus en gestion de classe ont un SEP à gérer la classe, plus précisément au niveau du score global et des dimensions 1 et 3, plus élevé que les stagiaires ayant suivi une seule AP.</p> <p>Après le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires ayant suivi deux AP ou plus en gestion de classe ont un SEP à gérer la classe, plus précisément au niveau du score global, plus élevé que les stagiaires ayant suivi une seule AP.</p>
<p><b>3. Évolution du SEP des stagiaires à gérer la classe</b></p>	<p>⇒ Le SEP des stagiaires à gérer la classe tend à augmenter à la suite d'un stage long.</p>

<p><b>4. Style d'accompagnement de la PEA</b></p>	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Les stagiaires ont tendance à privilégier, en ordre :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. des pratiques d'accompagnement qui les aident à <i>se situer quant à leur niveau de développement professionnel</i> (P1);</li> <li>2. des pratiques d'accompagnement qui pourraient les aider à <i>structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement</i> (P2);</li> <li>3. des pratiques d'accompagnement leur permettant de <i>donner du sens à leur expérience de stage</i> (P3).</li> </ol> <p>Après le stage :</p> <p>⇒ Les étudiants disent avoir reçu les pratiques d'accompagnement qu'ils souhaitaient recevoir en amont du stage.</p>
<p><b>5. Associations entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement de leur PEA</b></p>	<p>Avant le stage :</p> <p>⇒ Les pratiques d'accompagnement de type 1 (<i>situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant</i>) et de type 2 (<i>proposer une structure à l'agir du stagiaire</i>) sont significativement et faiblement associées au SEP des stagiaires à gérer la classe. Pour les pratiques d'accompagnement de type 3 (<i>aider le stagiaire à donner du sens à son expérience</i>), il n'y a aucune association significative entre ces pratiques et le SEP des stagiaires à gérer la classe</p> <p>Après le stage :</p> <p>⇒ La force des associations statistiques est faible dans l'ensemble entre le SEP des stagiaires à gérer la classe et les trois types de pratiques d'accompagnement des PEA.</p>

5.1. Analyses factorielles des correspondances (AFC) entre le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA

Avant et après le stage :

⇒ Des associations positives sont constatées entre un niveau de SEP élevé en gestion de classe et un accompagnement de la part de la PEA qui combine minimalement deux des trois types de pratiques d'accompagnement.