

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants et d'enseignantes du secondaire
en formation et en exercice à l'égard de leur gestion de classe dans le cadre de la
pédagogie à valeur entrepreneuriale

Par Marie-Claude Harnois

Matricule 09 203 961

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade Maître ès arts, M.A.
Maîtrise en sciences de l'éducation

Août2017

© Marie-Claude Harnois, août 2017

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET LISTE DES FIGURES	5
SOMMAIRE	6
REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION	8
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	11
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	11
2. POSITION DU PROBLÈME.....	13
2.1 Difficultés vécues par les enseignants et enseignantes	14
2.2 Situation professionnelle des enseignants et enseignantes en formation et en exercice	15
3. QUESTION DE RECHERCHE	20
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE	21
1. ENTREPRENEURIAT ET CULTURE ENTREPRENEURIALE	21
2. PÉDAGOGIE À VALEUR ENTREPRENEURIALE	22
3. GESTION DE CLASSE.....	26
3.1 Planification des situations pédagogiques	30
3.1.1 Gestion de la variation des stimuli	30
3.1.2 Gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et de l'enseignante et celles des élèves	31
3.1.3 Gestion des moments critiques dans une journée et dans un enseignement.....	32
3.1.4 Gestion du temps.....	33
3.2 Organisation en salle de classe.....	34
3.2.1 Routine de socialisation	35
3.2.2 Routine de soutien	35
3.2.3 Routine de communication.....	36
3.3 Contrôle durant l'action	37
4. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP).....	40
TROISIÈME CHAPITRE – RECENSION DES ÉCRITS	47
1. DÉMARCHES DE RECENSION DES ÉCRITS	47
2. QUESTIONNAIRES CONCERNANT LE SEP DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES	49

2.1 <i>Teacher Efficacy : A construct validation</i> (Gibson et Dembo, 1984).....	49
2.2 <i>L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale</i> (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001).....	53
2.3 <i>Teacher Efficacy : Toward the Understanding of a Multi-Faceted Construct</i> (Soodak et Podell, 1996).....	56
2.4 <i>Teacher self-efficacy : a classroom-organization conceptualization</i> (Friedman et Kass, 2001).....	58
3. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES ET GESTION DE CLASSE	60
4. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES.....	63
5. PERTINENCE ET OBJECTIF DE RECHERCHE	65
QUATRIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE.....	67
1. RÉSUMÉ DU PROJET SOURCE DE RECHERCHE.....	67
2. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.....	68
3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON ET DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	71
4. DEVIS DE RECHERCHE ET TRAITEMENT DES DONNÉES	73
5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	74
CINQUIÈME CHAPITRE – ANALYSE DES RÉSULTATS	76
1. RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN FORMATION SELON LES DEUX TEMPS DE MESURE.....	76
2. RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN EXERCICE SELON LES DEUX TEMPS DE MESURE.....	80
3. COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN FORMATION ET EN EXERCICE SELON DEUX TEMPS DE MESURE	83
CONCLUSION.....	89
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	94

ANNEXE A : Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice	101
ANNEXE B : Attestation de conformité éthique du projet source.....	103

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 : Mots clés utilisés pour la recherche dans les banques de données	48
Tableau 2 : Résumé de la passation des instruments de mesure dans la recherche de Gibson et Dembo (1984)	52
Tableau 3 : Critères de regroupement des articles scientifiques traitant de questionnaires sur le SEP des enseignants et enseignantes.....	70
Tableau 4 : Résultats des enseignants et enseignantes en formation au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les deux temps de mesure ..	77
Tableau 5 : Résultats des enseignants et enseignantes en exercice au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les deux temps de mesure ..	81
Tableau 6 : Résultats des enseignants et enseignantes en formation et en exercice au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les deux temps de mesure	84
Figure 1 : <i>Classroom and School Context (CSC)</i> du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (Friedman et Kass, 2001).....	59
Figure 2 : Devis expérimental de la recherche.....	74

SOMMAIRE

Des recherches dans le domaine de l'éducation démontrent qu'un fort pourcentage d'enseignants et d'enseignantes du secondaire abandonnent la profession après seulement quelques années d'exercice. Parmi les principaux facteurs explicatifs de ce malheureux constat figure la gestion de classe qui semble aussi être une difficulté de maintien en emploi pour les enseignants et enseignantes d'expérience. D'autres études indiquent que l'utilisation de différentes pédagogies comme la pédagogie à valeur entrepreneuriale peut contribuer à solutionner ce problème en permettant aux élèves de s'engager et de se motiver davantage par rapport à leurs apprentissages, diminuant du même coup les comportements indésirables. Ce mémoire a donc pour objectif de vérifier les retombées de la pédagogie à valeur entrepreneuriale sur les habiletés de gestion de classe d'enseignants et d'enseignantes du secondaire en formation et en exercice, et plus particulièrement en ce qui concerne leur sentiment d'efficacité personnelle.

Pour ce faire, le *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants en formation et en exercice* a été administré à des enseignants et enseignantes en exercice et en formation (stagiaires) de la région de Sherbrooke et de la Mauricie lors de leur participation à une formation sur la pédagogie à valeur entrepreneuriale, incluant la réalisation d'un projet entrepreneurial auprès de leurs élèves.

Dans l'ensemble, les résultats révèlent une augmentation significative sur tous les énoncés du questionnaire représentant la dimension Gestion de classe, et ce, entre les deux temps de mesure ainsi que pour les enseignants et enseignantes en formation et en exercice. Par conséquent, il est plausible de croire que l'utilisation de la pédagogie à valeur entrepreneuriale semble faciliter la gestion de classe des enseignants et enseignantes en formation et en exercice, tout en contribuant à l'augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Mots clés : gestion de classe, sentiment d'efficacité personnelle, pédagogie à valeur entrepreneuriale, enseignants et enseignantes du secondaire en formation et en exercice.

REMERCIEMENTS

D'entrée de jeu, je tiens à remercier sincèrement ma directrice de maîtrise, madame Marcelle Gingras, qui a été d'un appui et d'une confiance indéfectibles pendant ces quatre années à la maîtrise. Elle a su intervenir au bon moment et avec les bons mots lors de périodes plus difficiles. C'est en majeure partie grâce à elle que je n'ai pas abandonné malgré la dépression. Merci de ton temps et de ton énergie, Marcelle!

J'ai décidé de garder le cap afin de donner un exemple de persévérance à mes trois enfants. Ils ont été une source de motivation à continuer et à ne pas lâcher malgré les difficultés. J'espère que les efforts investis dans ce travail les inspireront, peut-être un jour, à poursuivre leur rêve. Sans le savoir, vous m'avez portée par votre énergie et votre joie de vivre. Merci Ophélie, Jules et Adélie!

Un énorme merci à mes parents, Bernard et Johanne, et à ma famille qui se sont occupés de mes enfants pour me laisser le temps d'avancer ma rédaction. Je n'y serais jamais arrivée sans vous.

Une pensée toute particulière et amoureuse va à Jean-François Perras-Fortin. La vie est remplie de rencontres fortuites. Celle-ci, elle est magnifique et surprenante. Merci, Jean-François, de croire en moi et d'être là, tout simplement!

Enfin, je tiens à saluer chaleureusement les membres du jury qui ont accepté de lire et commenter mon projet de maîtrise et mon mémoire. Je pense à monsieur Ghislain Samson et monsieur Marcos Balbinotti de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui ont fait preuve d'une grande rigueur dans leurs commentaires et leurs conseils. Merci à vous deux!

INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, le milieu de l'éducation a vu naître différentes approches pédagogiques afin de répondre aux besoins d'une société qui évolue dans une ère de rapidité et de changements. Pour répondre aux enjeux du 21^e siècle et former des citoyens autonomes et responsables, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003a) préconise des processus d'apprentissage dynamiques tout en accordant une place importante, voire obligatoire au secondaire, aux savoirs essentiels afin que l'élève puisse réinvestir ses apprentissages dans des situations qu'il vit au quotidien. Tous les éléments qui composent le PFEQ sont intrinsèquement liés et rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes en considérant les problématiques auxquelles doivent faire face les jeunes. D'ailleurs, une des grandes orientations est la réussite pour tous, qui met en lumière des interventions adaptées en fonction des besoins des élèves. Aussi, une des grandes visées de l'éducation est le développement du pouvoir d'action qui s'actualise dans les domaines généraux de formation, incluant celui intitulé Orientation et entrepreneuriat, et qui sont un lieu de convergence des interventions éducatives et « des enjeux importants pour les individus et les collectivités » (MELS, 2003a, p. 21).

La pédagogie à valeur entrepreneuriale (PVE) est au cœur même des préoccupations éducatives dans la mesure où elle fait partie intégrante des domaines généraux de formation, trame de fond du PFEQ, qui « favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (MELS, 2003a, p. 21). Pour l'élève, les projets à valeur entrepreneuriale, où prévalent une participation active et la coopération, l'aident à actualiser son pouvoir d'agir et à structurer son identité. Du côté de l'enseignant et de l'enseignante, cette pédagogie leur permet de favoriser des interventions qui respectent, de façon plus personnalisée et particulière, les besoins des élèves. Cette pédagogie s'inscrit aussi au cœur des préoccupations du Renouveau pédagogique et touche directement aux compétences 6. « Planifier, organiser et

superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves »; 7. « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap »; 9. « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » et 10. « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » figurant dans le document « La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles » (MELS, 2001, p. 103).

Ce mémoire s'inscrit à l'intérieur d'une recherche source intitulée *La pédagogie à valeur entrepreneuriale : effets sur la réussite des élèves et les conditions de pratique des enseignants et autres intervenants scolaires* (Samson et Gingras, 2010). Il a pour but de vérifier les effets de la pédagogie à valeur entrepreneuriale sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants et enseignantes du secondaire en formation et en exercice, et plus particulièrement en ce qui a trait à leur gestion de classe.

Le premier chapitre présente le contexte de la recherche en faisant un survol de la situation des enseignants et enseignantes. Les difficultés qu'ils rencontrent relativement à la gestion de classe sont également explorées et la pédagogie à valeur entrepreneuriale est introduite comme voie de solution aux problèmes posés. Ce chapitre se termine par la formulation de la question générale de recherche. Le deuxième chapitre décrit le cadre de référence retenu en considérant les principaux thèmes au cœur de cette étude, soit la culture entrepreneuriale, la pédagogie entrepreneuriale et les projets entrepreneuriaux, la gestion de classe et le sentiment d'efficacité personnelle. Le troisième chapitre, référant à la recension des écrits, expose la démarche utilisée pour identifier les principaux travaux de recherche pertinents et ceux-ci sont également analysés. La pertinence et l'objectif de la présente recherche sont ensuite mentionnés. Le contenu du quatrième chapitre fait

état de la méthodologie retenue en s'attardant plus particulièrement à la recherche source, à l'instrument de collecte des données, à l'échantillon et au déroulement de l'expérience, au devis expérimental et aux considérations éthiques. Quant au dernier chapitre, il fait état des résultats observés par rapport au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et des enseignantes en formation et en exercice relativement à leur gestion de classe dans le cadre de la pédagogie à valeur entrepreneuriale. Enfin, la conclusion rappelle les grandes lignes de la recherche effectuée tout en précisant ses principales limites et quelques pistes de recherches ultérieures.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre a pour objectif de faire un survol des difficultés rencontrées par les enseignants et les enseignantes notamment en ce qui a trait à la gestion de classe. Cet aspect est au cœur de la profession, autant chez les jeunes enseignants et enseignantes qu'auprès des plus expérimentés. Les éléments de contenu exposent également la façon dont la pédagogie à valeur entrepreneuriale peut s'avérer une stratégie valable pour aider les enseignants et enseignantes sur ce plan.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La gestion de classe est un défi de taille pour les enseignants et enseignantes. Selon Thomas et Kiley (1994), une forte proportion d'enseignants et d'enseignantes, soit 50 %, quittent leur profession au cours de six premières années d'exercice, et les difficultés à bien gérer leur classe font partie des principales raisons de ce taux élevé d'abandon. Comme le mentionne Doyle (1986), la gestion de la classe consiste en un ensemble de règles et de dispositifs mis en place par l'enseignant et l'enseignante afin de créer et de maintenir une ambiance propice aux apprentissages. Bien qu'une bonne gestion de la classe soit une condition essentielle à la réussite scolaire des jeunes, cet auteur affirme qu'elle n'en est pas une garantie absolue. En effet, d'après lui, il est possible que dans une classe où règne l'ordre l'on retrouve des élèves non motivés qu'il associe à un « non-engagement passif ». De plus, il avance que la gestion de classe est une affaire de contexte et que l'enseignant ou l'enseignante doit être flexible et s'adapter aux élèves.

Ainsi, si l'on considère la complexité de la gestion de classe, il est possible de croire à l'instar de Lapointe, Labrie et Laberge (2010) que la pédagogie à valeur entrepreneuriale (PVE) pourrait avoir des retombées positives auprès des jeunes (motivation, autonomie, désir d'apprendre et d'entreprendre, mobilisation, désir d'aller à l'école, etc.) et qu'elle permettrait au personnel enseignant d'avoir une flexibilité dans leurs interventions et de pratiquer la différenciation pédagogique, ce

qui pourrait être une piste de solution afin de les aider à développer leur compétence en gestion de classe. Dans leur étude qualitative, ces auteurs membres du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) à l'Université Laval soutiennent que les projets entrepreneuriaux ont des effets positifs sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes Québécois. Ils constatent que la PVE a une influence marquée sur « la capacité des jeunes à travailler en équipe et à collaborer ainsi que sur le développement d'une plus grande confiance, d'une meilleure estime de soi et d'un plus grand sens des responsabilités » (p. 58). Également, en ce qui a trait à l'apport de la PVE sur la réussite scolaire, il ressort que les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage n'auraient plus peur de l'échec et s'investiraient davantage dans leurs apprentissages (*Ibid.*, p. 58). Une autre conclusion indique que les élèves développent un réel plaisir à apprendre grâce au contexte interactif et à la collaboration que permettent les projets entrepreneuriaux et que les apprentissages auraient plus de sens à leurs yeux. Lapointe, Labrie et Laberge (2010) mentionnent, en plus, que la plupart des situations d'apprentissage observées qui mettent en lumière la PVE auraient permis « aux élèves d'améliorer leurs résultats scolaires et auraient facilité leur processus de choix de carrière » (*Ibid.*, p. 59).

Le fait que la PVE ait des retombées positives chez les élèves est non négligeable, car il s'agit du point d'ancrage de la réflexion développée à l'intérieur de la présente recherche. En effet, considérant que les projets entrepreneuriaux sont généralement bénéfiques pour un grand nombre d'élèves à différents égards, il est possible de se demander quel pourrait être l'apport d'une telle pédagogie sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes au secondaire par rapport à la gestion de classe, un aspect central de leur pratique. Autrement dit, est-ce que la pédagogie à valeur entrepreneuriale aurait des retombées positives chez les enseignants et enseignantes au secondaire en ce qui concerne la gestion de classe? Dans ce sens, Surlemont et Kearney (2009) font mention que la PVE (appelée « pédagogie entreprenante » dans leur ouvrage) peut devenir un levier différent et puissant pour les enseignants et enseignantes contemporains qui désirent relever de

nouveaux défis auxquels ils doivent dorénavant faire face au quotidien. Pour ce faire, ils avancent l'idée suivante :

Il est donc naturel de conclure que la pédagogie entreprenante est susceptible de renforcer la motivation des jeunes et, ce faisant, d'entraîner un cercle vertueux par lequel des apprenants, plus motivés, s'impliquent davantage en classe, ce qui réduit le risque de décrochage scolaire et augmente la satisfaction des enseignants, qui sont alors motivés pour s'investir dans leur métier. (*Ibid.*, p. 119)

À la lecture de cet ouvrage, on peut supposer que la PVE engendrerait des comportements souhaitables pour favoriser une bonne gestion de classe parce que les jeunes sont plus motivés et parce qu'ils s'impliquent davantage dans leurs apprentissages; ils perturbent possiblement moins le climat d'apprentissage dans la mesure où ils sont mobilisés par le projet qui leur tient à cœur. En laissant une plus grande place à ses élèves et en les responsabilisant vis-à-vis du projet qu'ils ont choisi de mener, l'enseignant ou l'enseignante serait ainsi en mesure de créer une relation de confiance et de respect mutuel, et possiblement que cette dynamique engendrerait une meilleure gestion de classe.

2. POSITION DU PROBLÈME

Le décrochage scolaire des jeunes au Québec est souvent au cœur des débats de notre société. Plusieurs études traitant de cette malheureuse situation tentent d'ailleurs de mieux comprendre ce phénomène et de trouver des facteurs explicatifs et des solutions pour essayer de l'enrayer. Cependant, il existe une autre forme de décrochage dans le système de l'éducation, celui des enseignants et enseignantes qui quittent de façon prématurée la profession enseignante en raison de différentes difficultés. Au Québec, ce serait entre 15 % et 20 % des nouveaux enseignants ou enseignantes qui quitteraient la profession après cinq ans. (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008)

2.1 Difficultés vécues par les enseignants et enseignantes

Dans leur étude, Karsenti et collaborateurs (2015) font état des facteurs explicatifs du décrochage des nouveaux enseignants et enseignantes. Ils concluent que la charge de travail trop importante est la raison première pour l'ensemble des personnes répondantes. Suivent la gestion de classe, le climat de travail, une formation initiale ou continue lacunaire, le manque de ressources, et la gestion des élèves éprouvant des difficultés. Parmi quelques résultats pertinents de leur étude, ils mentionnent que « ce sont aussi 82 % des nouveaux enseignants qui ont indiqué être insuffisamment préparés à la réalité des milieux scolaires, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe » (p. 15). Selon Rojo et Minier (2015), plusieurs difficultés rencontrées lors de leur insertion professionnelle pourraient expliquer les raisons pour lesquelles les enseignants et enseignantes abandonnent la profession (sentiment d'incompétence dévastateur, inconfort psychologique, gestion des groupes difficiles, tâches morcelées, etc.).

Plusieurs autres écrits précisent qu'une proportion non négligeable d'enseignants et d'enseignantes quittent leur profession après quelques années dans le milieu de l'enseignement. Thomas et Kiley (1994) cités dans Léveillé et Dufour (1999) rapportent ceci :

Au secondaire, 15 % des enseignants débutants quittent la profession au cours de leur première année d'enseignement; ce taux atteint 50 % si l'on considère les six premières années. Les causes d'abandon portent sur les différences individuelles entre les élèves, leurs besoins spéciaux, ainsi que la discipline et la gestion de classe. (p. 516)

Conformément à Jones (1996), ces auteurs avancent l'idée que, dans la préparation à la profession enseignante, les plus grands besoins des enseignants et enseignantes en général sont les connaissances de leur matière et des façons de gérer les classes ainsi que la compréhension des antécédents des élèves. Reprenant les

écrits de Cruickshank, Kennedy et Meyers (1974), Legault (1999) explique que la gestion de classe est l'un des plus importants problèmes des enseignants et enseignantes débutants et plus expérimentés, car elle est une activité complexe et dynamique et de nature multidimensionnelle. Par conséquent, à partir de l'ensemble de ces écrits, de notre expérience professionnelle à titre d'enseignante et des différentes lectures effectuées sur ce sujet, il serait opportun d'identifier les retombées possibles de méthodes pédagogiques innovantes, comme la PVE, sur la gestion de classe des enseignants et enseignantes au secondaire. Cette approche pourrait être une piste de solution intéressante pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes en ce qui concerne leur compétence en gestion de classe, principalement parce que cette dernière favorise une ambiance respectueuse de travail de laquelle découle un bien-être, autant pour l'enseignant et l'enseignante que pour les élèves (Surlemont et Kearney, 2009), ce qui pourrait sans doute accentuer du même coup leur rétention en emploi.

2.2 Situation professionnelle des enseignants et enseignantes en formation et en exercice

Pour Nault (1998), « La gestion de l'enseignement représente la difficulté la plus importante à surmonter lorsqu'un stagiaire commence à enseigner [...] [et elle] constitue un sujet de préoccupation même pour un enseignant expérimenté » (p. 9). Comme le précise Opinel, cité dans Fijalkow et Nault (2002), « cette compétence [celle de gérer une classe] représente l'un des plus grands défis de leur [les enseignants] insertion professionnelle » (p. 172). Selon cette même source de renseignement, il faut éviter de croire que la gestion de classe est un don.

Afin de mieux cerner les difficultés que les enseignants et enseignantes peuvent vivre en classe, il importe de comprendre globalement le contexte de leur insertion professionnelle dans le milieu de l'éducation. Au cours de leur carrière, jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur statut de « permanence », les enseignants et enseignantes reçoivent des tâches résiduelles ou d'autres responsabilités plus ou moins en lien

avec leur identité professionnelle. Mukamurera (2006) résume cette situation comme suit :

La précarité contribue beaucoup au malaise parce qu'elle affecte les conditions d'exercice, surtout quand on est plus jeune [...] le mécanisme d'affectation fait en sorte que les plus jeunes enseignants reçoivent les tâches résiduelles et les groupes les plus difficiles, les pires tâches d'une école en quelque sorte. (p. 3-4)

Ce genre de situation où les enseignants et enseignantes les moins expérimentés exercent leur métier dans des conditions exigeantes et peu favorables à leur épanouissement professionnel – tout comme ceux d'expérience qui n'arrivent pas à obtenir un poste dans leur champ d'expertise ou une stabilité d'emploi malgré les années de métier qui s'accumulent – a inévitablement un impact sur la qualité de leur travail et leur désir de poursuivre dans cette voie. Selon Martineau et Presseau (2003), l'enseignant et l'enseignante font alors face à un double défi : « Il [l'enseignant ou l'enseignante] doit réaliser son insertion institutionnelle [...] et ajuster ou développer rapidement plusieurs savoirs et plusieurs compétences à la situation concrète d'intervention où il se trouve » (p. 54). Ces auteurs mentionnent que ce double défi peut amener l'enseignant et l'enseignante à se conformer et à construire des situations d'apprentissage peu novatrices et souvent traditionnelles. De plus, ils indiquent que les premières années dans le milieu de l'éducation sont souvent déterminantes, car le nouvel enseignant ou la nouvelle enseignante qui « œuvre dans un milieu stimulant et agréable accroît très souvent son désir d'engagement professionnel » (p. 55). Par contre, Bourque et collaborateurs (2007) prétendent que « le contexte dans lequel s'insèrent les novices serait caractérisé par la précarité » (p. 13). Conformément à d'autres travaux (Mukamurera, 2005; Gingras et Mukamurera, 2008), ces auteurs ajoutent ceci :

Il faudrait de cinq à sept ans pour qu'une recrue obtienne finalement un emploi régulier ou permanent [...]. Durant cette période d'attente, la pratique est caractérisée par la suppléance occasionnelle, les tâches éclatées, les groupes difficiles ou ayant des besoins particuliers, les

changements d'école fréquents et l'enseignement hors du champ de formation ». (p. 13)

Dans cette perspective, il est légitime de se demander de quelle façon il est possible de vivre une expérience agréable en enseignement, peu importe les années accumulées à l'intérieur de ce travail.

Également, en dépit de ces conditions d'emploi difficiles, Bourque et collaborateurs (2007) mentionnent que plus de 25 % des enseignants et enseignantes ne reçoivent toujours pas de soutien ni de mesure d'accompagnement, et seulement une commission scolaire sur huit offre de tels dispositifs. De leur côté, à partir d'une recherche qualitative menée auprès d'enseignants et d'enseignantes ayant moins de cinq années d'expérience, Martineau et Presseau (2003) remarquent que les jeunes enseignants et enseignantes ne se sentent pas comme des enseignants ou enseignantes à part entière et qu'ils éprouvent le besoin de recevoir de la reconnaissance de la part de leurs collègues chevronnés. En ce qui a trait à la notion d'incompétence pédagogique, les enseignants et enseignantes interrogés souhaitent, entre autres, « obtenir des conseils sur les meilleures stratégies pour maintenir la discipline en classe ou encore qu'on leur donne de bons trucs pour susciter la motivation à apprendre chez les élèves » (*Ibid.*, p. 61).

Une fois de plus, ces conclusions révèlent que la gestion de classe est au cœur des préoccupations des enseignants et enseignantes. De surcroît, les auteurs recensés identifient sept compétences attendues par certaines directions envers les enseignants et enseignantes novices, et la compétence en gestion de classe figure au premier plan. D'ailleurs, comme le précisent Bourque et collaborateurs (2007), plusieurs pays, dont le Canada, concentrent leurs efforts pour définir les principaux obstacles et défis auxquels sont confrontés les enseignants et enseignantes débutants. Au cours de la première année de métier, les jeunes enseignants et enseignantes québécois « sont nombreux à identifier le maintien de la discipline comme principal défi à leurs débuts » (p. 15). En plus du statut précaire des enseignants et enseignantes et des

tâches de plus en plus lourdes et difficiles, le milieu de l'enseignement est intrinsèquement complexe. En ce sens, Martineau et Presseau (2003) qualifient l'enseignement comme suit : « Un métier qui exige une grande flexibilité, une pratique exercée dans l'incertitude, où cohabitent diverses dimensions des rapports humains. Il ne peut se résumer à une tâche purement cognitive, car les variables affectives, relationnelles, stratégiques, éthiques, et autres, le traversent » (p. 56).

Dans leur étude, Karsenti et collaborateurs (2015) concluent que la meilleure façon de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes, et ainsi prévenir leur décrochage, serait le mentorat. En contrepartie, seulement 19 % des nouveaux enseignants et enseignantes interrogés affirment avoir bénéficié d'une telle mesure lors de leur insertion professionnelle dans leur école. De plus, les résultats observés montrent que 63 % des futurs enseignants et enseignantes, lorsqu'ils viennent d'être diplômés, ne se sentaient pas suffisamment préparés à faire face à la réalité des salles de classe. Seulement 5 % d'entre eux se disent bien outillés pour exercer leur métier. À cet égard, les stages semblent être l'élément le plus apprécié et le plus pertinent dans leur formation initiale (92 %), et on note aussi, cependant, le manque de formation à la gestion de classe pour les groupes difficiles. La gestion de classe revient donc encore une fois comme étant une préoccupation importante chez les enseignants et enseignantes débutants.

Somme toute, il importe d'obtenir un portrait global de la réalité vécue par les enseignants et enseignantes dans le but de trouver des pistes de solution en ce qui concerne leur réel besoin en matière de gestion de classe, car cet aspect est au cœur de leurs préoccupations et de leur sentiment d'efficacité personnelle ou de leur croyance en leur capacité de réaliser cette tâche. Comme le précise Bandura (2007), « certains enseignants se sentent menacés jour après jour par des élèves perturbateurs et en échec. Leur sentiment d'inefficacité à répondre aux exigences scolaires leur cause finalement beaucoup de dégâts » (p. 366). Cet auteur constate même que :

Les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité sont submergés par les problèmes en classe. Ils n'ont pas confiance en leur aptitude à gérer leur classe, sont stressés et énervés par la mauvaise conduite des élèves et doutent fortement de la capacité d'amélioration des élèves [...] et ne choisiraient pas le métier d'enseignant s'ils pouvaient recommencer. (*Ibid.*)

Pourtant, tel qu'il est rapporté auparavant, la pédagogie à valeur entrepreneuriale semble une voie de solution possible. Mais en quoi consiste-t-elle exactement? C'est en 2004 que le Gouvernement du Québec a mis en place le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse*¹ dans le but de développer chez les jeunes les compétences à devenir des citoyens engagés et autonomes qui sauront contribuer à une culture entrepreneuriale forte dans la société québécoise. À partir de cette initiative gouvernementale, le MELS (2005) estime que la culture entrepreneuriale est une approche qui « fait désormais partie des intentions éducatives du système scolaire québécois [et qu'] il s'agit bel et bien d'une reconnaissance officielle de la place de la valeur entrepreneuriale dans le milieu scolaire » (p. 7). Il faut noter que l'entrepreneuriat en milieu scolaire demeure une approche pédagogique qui est beaucoup plus englobante que le simple démarrage d'une entreprise. En effet, au-delà de l'aspect économique de ce que peut représenter l'entrepreneuriat de façon générale, il s'agit d'amener les élèves à entreprendre des projets, quels qu'ils soient, afin de leur apprendre à entreprendre leur vie et leurs idées, ce qui pourrait contribuer en bout de piste à faciliter la gestion de classe pour les membres du personnel enseignant.

En ce sens, d'après le MELS (2005), la pédagogie à valeur entrepreneuriale, parce qu'elle se veut une « culture du projet » qui favorise la participation active de tous les élèves en fonction de leurs forces et de leurs habiletés, pourrait être une approche pertinente pour aider les enseignants et enseignantes à maintenir un climat propice à l'apprentissage. Selon cet organisme, si les élèves doivent réaliser un objectif commun qu'ils ont choisi et pensé, chacun devra prendre des initiatives pour

¹ www.defi.gouv.qc.ca

remplir les responsabilités qui lui sont attribuées et s'engager solidairement dans des tâches complémentaires à celles de ses pairs. De ce fait, les élèves devront coordonner leurs actions, travailler en équipe, s'encourager, gérer les échéanciers, les contraintes et les conflits. Dans cette perspective, chacun occupe une place à l'image de sa compétence, chacun a son rôle à jouer et ses tâches à accomplir, ce qui peut contribuer à limiter les comportements perturbateurs et à faciliter la gestion de classe.

3. QUESTION DE RECHERCHE

Parce qu'une bonne gestion de classe est au cœur même des préoccupations des enseignants et des enseignantes et que la pédagogie à valeur entrepreneuriale est une approche récente qui aurait des effets positifs « sur la capacité des jeunes à travailler en équipe et de collaborer ainsi que sur le développement d'une plus grande confiance, d'une meilleure estime de soi et d'un plus grand sens des responsabilités » (Lapointe, Labrie et Laberge, 2010, p. 58), il serait opportun de se poser la question suivante : Quelles sont les retombées de la pédagogie à valeur entrepreneuriale sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants et d'enseignantes au secondaire, en formation et en exercice, relativement à la gestion de classe?

DEUXIÈME CHAPITRE CADRE RÉFÉRENCE

Ce chapitre décrit les principaux concepts à la base de la présente recherche. Tout d'abord, les notions d'entrepreneuriat, de culture entrepreneuriale et de pédagogie à valeur entrepreneuriale seront décrites. Par la suite, une définition de ce qu'il est habituellement convenu d'entendre par gestion de classe et de ses différentes dimensions. Puis, le concept du sentiment d'efficacité personnelle est analysé de façon générale et en tenant compte de la profession enseignante.

1. ENTREPRENEURIAT ET CULTURE ENTREPRENEURIALE

L'entrepreneuriat peut être décrit comme :

Un ensemble de qualités et d'attitudes qu'on associe habituellement à l'esprit d'entreprise [...] et la culture entrepreneuriale serait en effet constituée de qualités et d'attitudes exprimant la volonté d'entreprendre et de s'engager pleinement dans ce que l'on doit faire et mener à terme ». (MELS, 2005, p. 9)

Dans l'ouvrage intitulé Conception d'activités pédagogiques entrepreneuriales CAPE le MELS (2006) stipule que : « La culture entrepreneuriale ne doit plus être considérée uniquement comme un moyen de créer de nouvelles entreprises, mais plutôt comme une attitude générale qui constitue un atout précieux dans la vie quotidienne et professionnelle de tout citoyen, compte tenu de la portée des caractéristiques qui la définissent » (p. 10). Cette attitude est définie comme étant le développement, dans l'action, des qualités entrepreneuriales telle la confiance en soi, la motivation, l'effort, le sens des responsabilités, l'initiative, la persévérance, la solidarité, l'esprit d'équipe, la débrouillardise et la détermination (MELS, 2005, p. 19-23). Selon Chabot, Riverin et Mireault (2004),

La culture entrepreneuriale est l'ensemble des valeurs et des convictions partagées, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-agir qui orientent plus ou moins consciemment le comportement des personnes, des

institutions et de la population à l'égard de l'entrepreneuriat. En ce sens, la culture entrepreneuriale peut être assimilée à un environnement propice à l'émergence de l'entrepreneuriat et des valeurs entrepreneuriales, ainsi qu'à la reconnaissance de la contribution des entrepreneurs à leur milieu. (p. 8)

Outre l'importance d'instaurer dans les écoles une culture entrepreneuriale, il faut toutefois comprendre de quelle façon cette culture peut s'articuler dans le contexte scolaire afin que « notre compréhension de la culture entrepreneuriale puisse être mise en relation avec les conceptions et les pratiques pédagogiques actuelles » (MELS, 2005, p. 27). Comme le souligne Pépin (2010), il y a peu de recherches qui se sont attardées à décrire ce qui se vit au quotidien dans les écoles afin de comprendre de quelle façon les enseignants et enseignantes, tout comme les élèves, transposent la culture entrepreneuriale en classe. De même, il existe peu de connaissances sur la façon dont les acteurs de terrain actualisent, de l'intérieur même des écoles, cette volonté de développer et de vivre une culture entrepreneuriale. Concrètement, parce qu'elle tend à développer les valeurs entrepreneuriales chez les jeunes, la culture entrepreneuriale est sans contredit une « culture de projets » (MELS, 2005, p. 27).

2. PÉDAGOGIE À VALEUR ENTREPRENEURIALE

La pédagogie à valeur entrepreneuriale est une pédagogie active dont l'un des objectifs principaux est de développer le pouvoir d'action chez les élèves. Dans la mesure où « l'étudiant passe des années, du primaire à l'université, dans une relation de quasi-passivité par rapport à l'apprentissage » (Fillion, 1999, dans MELS, 2005), il est possible de considérer qu'une pédagogie qui favorise la participation active des élèves, qui mobilise leurs connaissances dans le but de développer des compétences et qui respecte les habiletés et les compétences de chacun, peut être une avenue plus qu'intéressante pour les enseignants et enseignantes débutants ou plus expérimentés pour les aider avec leur gestion de classe. En effet, on peut supposer que les jeunes qui participent activement à un projet de nature entrepreneuriale se sentent plus

motivés à venir à l'école (Lapointe, Labrie et Laberge, 2010, p. 48) et qui éprouvent un certain plaisir à acquérir de nouvelles connaissances, sont plus assidus à leurs tâches et manifestent des comportements souhaitables qui nécessitent moins d'interventions de la part de l'enseignant ou de l'enseignante. De fait, la pédagogie à valeur entrepreneuriale se définit, s'actualise et prendrait tout son sens à l'intérieur même des projets de nature entrepreneuriale, où chacun, enseignant ou enseignante et élève, a son rôle à jouer.

Réaliser des projets entrepreneuriaux c'est « produire de la nouveauté, innover, mener des actions en vue d'un bien, d'un service, d'un événement à créer qui a une valeur dans le milieu parce qu'il répond à un besoin » (MELS, 2005, p. 29) alors que l'apprentissage par projets, c'est « expérimenter et comprendre des concepts et des principes par la réalisation de projets, de manière à construire un savoir dans le champ illimité de la connaissance » (*Ibid.*, p. 29). Il faut noter qu'« un projet à valeur entrepreneuriale est également une activité pédagogique, car il inclut des apprentissages disciplinaires » (*Ibid.*, p. 52). En effet, lors de la réalisation d'un tel projet, les élèves ont l'occasion de contribuer positivement et d'agir sur leur environnement économique, social, culturel et communautaire. Globalement, *entreprendre* c'est participer activement au projet. Cela consiste « à mener une action efficace en rapport avec des buts à atteindre individuellement et collectivement » (MELS, 2005, p. 16) afin que l'élève soit au cœur même de la démarche entrepreneuriale, car il est « l'instigateur à la fois du but poursuivi et de la démarche mise en place pour atteindre ce but » (*Ibid.*, p. 30). Plus concrètement, les élèves choisissent la problématique du milieu concerné (ou d'un public cible), organisent, mettent en place et réalisent le projet qui tend à améliorer cette situation; ils sont au cœur même des décisions. Ils instaurent divers comités (ex. : publicité, communication, direction, rédaction, etc.) pour se répartir les tâches. Ils établissent eux-mêmes les règles internes à suivre et gèrent du même coup les conflits et les difficultés afin de trouver des solutions. Comme l'indique le MELS (2005) :

Si des élèves se retrouvent ensemble pour réaliser un projet collectif, ils auront à prendre des initiatives, à proposer des buts et des moyens, à s'engager solidairement dans des tâches complémentaires; ils devront coordonner leurs activités, travailler en équipe, s'encourager, échanger l'information, gérer les contraintes [...] respecter les échéances. Chacun, étant une ressource pour lui-même et pour les autres, devra se mettre à l'épreuve dans une situation globale inédite. (p. 18)

De cette situation, une responsabilité solidaire et une part du devoir s'imposent à chacun des jeunes, et ultimement, une réussite partagée. Toutefois, même si le projet entrepreneurial est mené et pensé par les jeunes, il n'en demeure pas moins que l'enseignant et l'enseignante a un rôle important à jouer au cours de cette démarche. Ainsi, lors de la mise en œuvre du projet, son rôle est essentiellement d'accompagner les jeunes et de les guider positivement dans leurs choix et dans leurs prises de décision. Sa fonction « consiste à guider et à accompagner les élèves tout au long de leur découverte de l'entrepreneuriat [...] tout en s'assurant [...] qu'ils utilisent les stratégies et les ressources nécessaires » (MELS, 2003a, p. 11). Pour ce faire, l'enseignant ou l'enseignante peut recourir à toutes sortes d'approches pédagogiques comme la coopération, le mentorat, la résolution de problèmes ou la pédagogie par projets afin de s'assurer de l'engagement de ses élèves dans chacune des étapes de leur expérience entrepreneuriale. Lors de la mise en œuvre d'un projet, il pousse les jeunes à être créatifs dans la recherche de besoins à combler dans leur environnement ou au sein de leur communauté (MELS, 2003a).

De là, l'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer qu'une partie du projet correspond à chacun des élèves qui s'y engagent, tout en tenant compte de la réalité. Aussi, bien qu'il soit préférable que l'idée du projet naisse des élèves eux-mêmes, il est possible pour un enseignant ou une enseignante moins expérimenté de proposer l'idée du projet. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, il faut « une situation qu'on veut changer, une amélioration qu'on veut apporter, un produit, un service ou un événement qu'on veut créer » (MELS, 2005, p. 36). Dans ce contexte, et

conformément au MELS (2005, p. 34-35), il est possible de s'attendre à ce qu'un enseignant ou une enseignante :

- Amène les élèves à faire l'analyse de la situation visée par le projet.
- Procède de manière à ce que chacun construise son opinion et exerce un jugement critique sur le sujet.
- Fait en sorte que la compréhension du but soit formulée en une phrase, individuellement, mais aussi collectivement.
- Encourage les élèves à poser le plus de questions possible au regard des idées du projet, des solutions envisagées et des possibilités d'action.
- Explique aux élèves qu'il faut entreprendre un processus de découverte, qu'il faut produire de la nouveauté, de l'innovation ; leur proposer des méthodes de travail qui génèrent de la fluidité, de la diversité et de l'originalité.
- Fait débattre de la question en petits groupes, avec un forum général ensuite, si nécessaire.
- Fait identifier les ressources dont le groupe dispose pour réaliser le projet.
- Fait en sorte que le projet soit ouvert afin que tout le monde puisse y trouver son compte et puisse y participer à sa façon.
- Anime la classe de manière à faire ressortir les idées les plus appropriées à la problématique visée.
- Accompagne les élèves afin d'identifier les différentes étapes et tâches à accomplir pour mener à terme le projet.
- Amène les élèves à identifier les qualités ou les forces nécessaires à l'accomplissement des tâches, donc favorise un questionnement personnel.
- Permet aux élèves de choisir leurs tâches en fonction de leurs intérêts.
- Expose aux jeunes différentes approches méthodologiques afin de faciliter la communication, le travail d'équipe, la collaboration (ex. : un calendrier, échéancier commun, pigeonnier, etc.).
- Propose aux jeunes d'afficher les différentes tâches sous forme de rôle afin qu'ils puissent proposer leur candidature (ex. : équipe de la direction du projet, des communications, etc.).
- Amène les élèves à prévoir les difficultés et à envisager des solutions.

- Annonce ouvertement aux élèves que ce genre de projet implique une certaine part d'inconnu, donc d'impondérables.

En somme, l'enseignant ou l'enseignante agit comme un guide et un accompagnateur qui s'assure du bon fonctionnement du projet entrepreneurial dans son ensemble, et chaque élève a une tâche qui lui est assignée et participe en fonction de ses capacités. Évidemment, tout comme pour les élèves, l'enseignant ou l'enseignante est susceptible de vivre une part de nouveauté et d'inconnu. Les projets entrepreneuriaux permettent donc aux enseignants et enseignantes d'ajuster leurs interventions en prenant en compte l'hétérogénéité de leur groupe. Ils incitent « à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et capacités de chacun » (MELS, 2005, p. 12). Mais qu'en est-il du côté de la gestion de classe ?

3. GESTION DE CLASSE

Tel qu'il est mentionné auparavant, la gestion de classe est un défi et une préoccupation constante pour les enseignants et enseignantes au secondaire, peu importe leur expérience. Léveillé et Dufour (1999) soutiennent d'ailleurs que certains enseignants et enseignantes d'expérience ont besoin, eux aussi, de développer des habiletés en ce qui concerne la gestion de leur classe. Ils affirment que :

L'importance d'étudier le domaine de la gestion de classe est indéniable; on doit en tenir compte non seulement pour préparer et former adéquatement la relève, mais aussi pour améliorer la vie des enseignants en exercice, et ce, quels que soient la personnalité de l'enseignant ou le milieu culturel où s'exerce l'acte d'enseigner. (p. 517)

Le sens de l'expression « gestion de classe » s'est élargi progressivement au fil des années. Autrefois, on lui attribuait la réalité de « l'unique contrôle disciplinaire » (Léveillé et Dufour 1999, p. 518). Maintenant, bien que la plupart des auteurs s'entendent sur le fait que la gestion de classe sert d'abord et avant tout à maintenir un climat propice à l'apprentissage, ce concept inclut également les multiples

dimensions qui favorisent l'apprentissage, tout en considérant les diverses facettes du rôle des enseignants et enseignantes.

En d'autres mots, pour tendre vers une bonne gestion de classe, l'enseignant ou l'enseignante doit planifier ses interventions et mettre sur pied des systèmes de gestion qui répondent aux besoins de ses élèves. Il doit alors s'ajuster en fonction des jeunes et du contexte. Ainsi, les enseignants et enseignantes doivent respecter le rythme et le bagage d'expériences et de connaissances de leurs élèves. Un bon cours bien planifié du point de vue du contenu à enseigner n'est pas suffisant, et « les meilleurs manuels scolaires ne font pas nécessairement les bons enseignants » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 235).

Selon Nault (1998), lorsque les enseignants et enseignantes mettent sur pied un système de gestion, chaque intervention doit être répétée, planifiée, réfléchie et cohérente avec ce qu'ils ont établi et leurs interventions antérieures. Dans cet ouvrage, l'auteure propose un modèle éprouvé de gestion de classe qui repose sur ces trois éléments : la planification des situations pédagogiques, l'organisation en salle de classe et le contrôle durant l'action. Elle ajoute que les enseignants et enseignantes doivent aussi faire une réflexion sur leur pratique de gestion de classe. Ceci réfère d'ailleurs à la composante de la compétence 11 du document « La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles » (MELS, 2001) qui suggère que les enseignants et enseignantes établissent un bilan de leurs compétences et qu'ils mettent en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles, dans l'esprit de la formation professionnelle continue. Cette réflexion sur leur gestion de classe devrait les mener vers des ajustements et de nouvelles idées afin d'améliorer leurs compétences, et par le fait même, leur sentiment d'efficacité personnelle. Comme le précisent Nault et Fijalkow (1999), « La gestion de classe est devenue une compétence reconnue de l'enseignant qui œuvre tant en formation initiale qu'en formation continue » (p. 451). Parce que la pédagogie à valeur entrepreneuriale est une approche qui sollicite beaucoup la

planification et l'action, dans le cadre de la présente étude, les proactives et actives-interactives seront considérées.

De son côté, Chouinard (1999) définit la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant et l'enseignante afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (p. 497). En faisant le parallèle avec le modèle proposé par Nault (1998) qui est intégré à l'acte d'enseigner et qui s'inscrit dans une démarche préventive, on peut conclure que cette dernière définition est moins « opérationnelle » et qu'elle ne met pas en lumière l'importance du contexte d'apprentissage et d'enseignement ni tout l'aspect réflexif lié à la pratique de gestion de classe. Bien que la définition de Chouinard (1999) résume bien l'essence même de la gestion de classe, elle est trop vague et peu campée dans la réalité vécue par les enseignants et enseignantes.

En effet, pour Nault et Lacourse (2008), afin que la gestion de classe de l'enseignant et de l'enseignante ait de la valeur, elle doit tenir compte du contexte d'enseignement et s'ajuster en cours de route.

L'enseignant, de par sa fonction, doit intervenir dans différents contextes et auprès de clientèles diversifiées en tenant compte de ses droits et de ses responsabilités. Pour ce faire, il utilise un ensemble de ressources pour agir dans un contexte et une situation donnée. [...] Sa manière de gérer les conflits donnera une valeur à ses actions. [...] Par extension, la compétence à gérer une classe est elle-même indissociable de l'enseignant [...] nous pouvons parler de la gestion de classe comme d'une compétence situationnelle. (p. 190)

Ainsi, le contexte dans lequel l'enseignant ou l'enseignante se trouve et sa façon de réagir à une situation semblent être des facteurs essentiels dans le maintien d'une bonne gestion de classe. D'après Nault et Fijalkow (1999), l'enseignant ou l'enseignante est au cœur du développement de la compétence à gérer une classe et,

dans la mesure où « cette compétence est faite de savoirs qui s’actualisent dans des contextes variés, ces divers savoirs prennent alors la couleur des caractéristiques de la personne de l’enseignant auquel ils sont proposés [...] [celle-ci] devient pour ainsi dire le filtre des stratégies et des habiletés de la gestion de classe » (p. 460). On peut donc ressortir l’idée que la gestion de classe n’est pas la même pour tous les enseignants et enseignantes. En ce sens, ce qui fonctionne pour une personne dans un contexte donné peut ne pas convenir à une autre, parce que la gestion de classe s’inscrit dans une dynamique complexe et multidimensionnelle. En ce sens, « Pour personnifier sa gestion, l’enseignant, placé en contrôle de situation pédagogique, intègre des métacompétences de gestion en fonction de ses possibilités et de ses caractéristiques personnelles » (*Ibid.*, p. 460), incluant son sentiment d’efficacité personnelle.

De plus, la manière dont on conçoit la gestion de classe évolue dans le temps « au gré des valeurs et des structures sociales qui sous-tendent le système d’éducation en place » (Nault et Lacourse, 2008, p. 10). Tel qu’il est relevé et appuyé par différents auteurs, dont Vellas dans Fijalkow et Nault (2002), la gestion de classe ne se réduit plus « à l’acte de gérer dans sa seule expression tangible, extériorisée, observable. Elle est d’abord mouvement de pensée, réflexion, manière d’investir la tâche » (p. 103). Elle est caractérisée par « des transformations constantes, qui réclament des enseignants des compétences en évolution permanente » (p. 104). En s’inspirant des propos de Perrenoud (1999), Lusignan (2001) précise qu’il faut dorénavant distinguer le concept de gestion de classe de celui de discipline, entre autres parce que la gestion de classe se situe davantage dans une approche préventive et compréhensive selon Nault et Lacourse (2008). Dans le contexte de la pédagogie à valeur entrepreneuriale au cœur de la présente étude, cette définition proposée par Nault (1998) est retenue :

La gestion de classe représente l’ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages.

Cette habileté à gérer les situations en salle de classe est la conséquence directe d'un bon système de planification qui se traduira dans une organisation consciente des réalités de l'action. (p. 15)

Pour rendre davantage concrète sa conception de la gestion de classe, cette auteure propose les trois dimensions principales suivantes qui se trouvent dans les trois phases nommées précédemment : la planification de situations pédagogiques; l'organisation en salle de classe et le « contrôle » durant l'action.

3.1 Planification des situations pédagogiques

Ce premier élément de la gestion de classe englobe différentes composantes comme la gestion de la variation des stimuli; la gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et de l'enseignante et celles des élèves; la gestion des moments critiques dans une journée et dans un enseignement; et la gestion du temps.

3.1.1 Gestion de la variation des stimuli

La variation des stimuli est la variété des méthodes d'enseignement et du matériel dans le but de maintenir l'attention des élèves et de maintenir leur intérêt vis-à-vis d'un objet d'apprentissage. Souvent, comme le précise cette auteure, les enseignants et les enseignantes ont recours à un éventail restreint de matériel didactique, ce qui engendre le peu d'innovation et de diversification en matière de méthodes d'enseignement et de matériel didactique. Ils sont alors trop souvent limités à ce qui se trouve dans leur manuel scolaire. Aussi, le budget limité des écoles ou des commissions scolaires pour acheter des outils complémentaires et la possible peur de perdre le « contrôle » de leur classe en introduisant de nouvelles façons de faire peuvent rendre les enseignants et enseignantes anxieux et plus conservateurs dans leur approche. La pédagogie à valeur entrepreneuriale peut donc devenir une avenue intéressante pour pallier certaines difficultés d'ordre administratif et pour amener les jeunes à apprendre autrement. Parce que les jeunes sont au cœur des décisions, du choix du projet, qu'ils sont mobilisés et engagés et

qu'ils doivent trouver les ressources (communautaires, financières, culturelles ou autres) pour mener à terme leur projet, les enseignants et enseignantes avec leurs élèves peuvent vivre une expérience différente et innover à leur manière, en fonction de leur réalité.

Dans l'accompagnement pédagogique, les membres du personnel enseignant invitent les jeunes « à planifier leurs activités dans leur secteur respectif et à prévoir le matériel dont ils auront besoin [et leur] demande de trouver ou de prévoir des tâches à accomplir, des idées d'intervention » (MELS, 2005, p. 38). De plus, des personnes ressources se déplacent gratuitement dans les écoles de toutes les régions du Québec pour sensibiliser les jeunes et les enseignants et enseignantes à la pédagogie à valeur entrepreneuriale et pour les soutenir dans leur démarche, comme les agents de sensibilisation à l'entrepreneuriat jeunesse (ASEJ) ou les agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse (APECJ) rattachés et soutenus, entre autres, par les Carrefours jeunesse-emploi (CJE) et le Secrétariat à la jeunesse.

3.1.2 Gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et de l'enseignante et celles des élèves

Nault (1998) affirme qu'une gestion efficace de classe est le résultat, entre autres, d'un équilibre entre les actions de l'enseignant ou de l'enseignante et celles des élèves. Elle cite Doyle (1986) qui précise que « l'indicateur d'une bonne gestion est le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant » (Nault, 1998, p. 23). En d'autres mots, plus l'enseignant ou l'enseignante et les élèves entre eux collaborent et s'entraident dans le but d'atteindre un objectif commun, plus facile pourrait être la gestion de classe. Dans le contexte d'un projet à valeur entrepreneuriale, dans lequel les élèves prennent part aux décisions, choisissent en partie ou en totalité leur projet, s'engagent en tant qu'individus et que groupe à relever un nouveau défi, et dans lequel l'enseignant ou l'enseignante participe en tant qu'accompagnateur, guide et personne-ressource, le degré de coopération et de collaboration entre les différents acteurs du projet se voit généralement accru.

3.1.3 Gestion des moments critiques dans une journée et dans un enseignement

Dans une journée normale de cours, il y a des moments charnières qui demandent une bonne planification de la part des enseignants et enseignantes. Par exemple, le retour de la récréation, de l'heure du dîner, du cours d'éducation physique, etc. demande à l'enseignant et à l'enseignante de s'ajuster. Après ces activités, les élèves ont moins tendance à participer aux activités qui leur sont présentées. L'enseignant ou l'enseignante doit donc prévoir des activités « afin d'obtenir de ses élèves une participation maximale » (Nault, 1998, p. 28) parce qu'une faible participation conduit souvent « l'élève à manifester des comportements inacceptables » (p. 28) qui nuisent à une bonne gestion de classe. Cette auteure précise que le fait d'« Adopter une approche pédagogique qui impliquerait davantage les élèves dans leur apprentissage tout en développant chez ces derniers des habiletés de réflexion et de coopération » (p. 28) pourrait être une avenue avantageuse pour les enseignants et les enseignantes afin de faciliter leur gestion de classe. Dans cette perspective, le projet à valeur entrepreneuriale, dont un des objectifs est de mobiliser les jeunes autour d'une activité commune, impose aux élèves de travailler en équipe, de collaborer, de prendre le temps de discuter, d'écouter les idées d'autrui, d'accepter la critique, d'organiser leurs actions, de poser des questions, de réfléchir à leurs interventions, etc. Cette mobilisation collective et l'engagement qu'ont les jeunes envers leur projet entrepreneurial pourraient contribuer à une bonne gestion de classe chez l'enseignant et l'enseignante, parce que chaque élève a son rôle et ses tâches ; et la qualité de son travail a des répercussions sur l'ensemble du projet mené par la classe. Ainsi, les élèves régulent leurs comportements entre eux parce qu'ils sentent bien que chacun joue un rôle important pour la réussite du projet commun. Un élève se permet donc d'avertir un autre élève afin qu'il améliore son attitude ou son comportement pour que le groupe réussisse le projet.

Aussi, à l'instar des moments charnières d'une journée, d'autres moments à l'intérieur même d'un cours, appelés *transition*, peuvent être critiques dans le bon

déroulement d'un cours. En effet, l'ouverture d'un cours, le passage d'une activité à une autre et la fermeture d'un cours sont des moments qui demandent une certaine planification (Nault, 1998). Par exemple, selon elle, la façon d'accueillir les élèves, l'organisation spatiale et matérielle du local, les manières de susciter l'intérêt des jeunes (retour sur les cours précédents, rappel des consignes, du cheminement, des objectifs et des dates à retenir, avertir les élèves cinq minutes avant la fin, établir des routines de soutien pour ramasser le matériel, faire une synthèse du cours, annoncer le contenu du prochain cours, etc.) sont différentes stratégies utiles et efficaces pour maintenir une bonne gestion de classe. Toutes ces stratégies peuvent faire partie d'une pédagogie à valeur entrepreneuriale. L'enseignant ou l'enseignante, bien qu'il agisse comme un guide et un accompagnateur, a un rôle bien précis à jouer. Les stratégies d'enseignement qu'il utilise s'avèrent particulièrement efficaces parce qu'il partage avec les jeunes un projet commun et collabore avec eux pour atteindre les mêmes objectifs. Les élèves peuvent même contribuer à l'établissement des règles, par exemple, ou à la gestion du temps en classe.

3.1.4 Gestion du temps

Nault (1998), inspirée par Kuceris et Zkariya (1982), précise que « la stratégie la plus efficace pour augmenter la réussite éducative peut être le contrôle de temps alloué à chacune des activités d'apprentissage. Les enseignants et les enseignantes éprouvent parfois de la difficulté à déterminer le temps à consacrer aux différents segments d'une période d'enseignement, surtout au secondaire » (p. 44). Ils doivent planifier les différentes parties d'un cours : notions magistrales, travail individuel ou d'équipe, transitions, etc. Dans le contexte d'un projet à valeur entrepreneuriale, il est évident que la partie du cours plus magistrale de même que les transitions sont beaucoup moins présentes dans la mesure où les jeunes apprennent dans l'action (MELS, 2005). À cet égard, la planification pour l'enseignant ou l'enseignante est généralement moins longue. De fil en aiguille, le projet entrepreneurial se bâtit, et les élèves organisent leurs tâches et leur temps en fonction des échéanciers et du travail à faire. Les enseignants et enseignantes accompagnent les élèves dans leur

cheminement, les réorientent au besoin, les aident à trouver de nouvelles idées et des solutions réalistes, etc. La dynamique de classe n'est plus celle d'un enseignant ou d'une enseignante devant les élèves qui dirige les discussions et les activités. Il circule plutôt entre les équipes de travail, répond aux questions ponctuelles, fait de petites capsules, aide les jeunes à s'organiser et à planifier leurs actions. Comme le précise Nault (1998), « les enseignants-gestionnaires les plus efficaces sont constamment capables d'ajuster les activités à la durée de la période, même en début d'année scolaire » (p. 45). Elle ajoute que « cette difficulté dans la gestion du temps est liée en partie au rythme d'apprentissage des élèves » (p. 45). Dans cette perspective, parce que les projets à valeur entrepreneuriale respectent le rythme d'apprentissage des jeunes et leurs habiletés, il est plausible de croire qu'il s'agit d'une approche permettant à l'enseignant ou à l'enseignante d'optimiser ses efforts et son temps à son « enseignement » et au soutien qu'il fournit aux jeunes. Comme l'auteure le mentionne, « [...] des approches pédagogiques variées telles que le tutorat par les pairs et l'apprentissage coopératif peuvent aider à maximiser le temps réel d'enseignement » (Rhode et Reavis, 1995, dans Nault, 1998, p. 47).

3.2 Organisation en salle de classe

Ce deuxième élément de la gestion de classe référant à l'organisation en salle de classe est décrit par Nault (1998) comme étant :

Une activité qui consiste à identifier et à mettre en place un mode de fonctionnement des plus efficaces, pour accomplir le travail à faire, tout en répondant aux besoins et aptitudes des élèves, de façon à ce que ces derniers demeurent assidus au travail sans perte de temps. (p. 51)

Selon elle, l'organisation de la salle de classe est une étape intermédiaire importante entre la planification et l'action, et elle prend tout son sens grâce à un ensemble de routines, établies par l'enseignant et l'enseignante en collaboration avec les jeunes, qui regroupent ces trois aspects : 1) organisation sociale : les routines de socialisation; 2) organisation didactique et matérielle : les routines de soutien; 3) organisation relationnelle : les routines de communication.

3.2.1 Routines de socialisation

Cette superstructure organisationnelle définit le fonctionnement général que les élèves doivent respecter en classe. Elle regroupe les interactions et les mouvements des élèves en périphérie des situations d'apprentissage ; elles sont les règles de vie de la classe. Par exemple, on y retrouve la façon de ranger les livres, d'aménager le local, de se déplacer à l'extérieur du local, de demander de sortir de la classe pour répondre à un besoin personnel, d'entretenir la classe, etc. En plus, l'enseignant ou l'enseignante doit savoir doser les règles établies afin de respecter la liberté et l'individualité de chacun. Dans le contexte d'un projet entrepreneurial, cette routine s'applique facilement dans la mesure où les jeunes sont au cœur de la mise en place des règles à suivre. Ces derniers seront à même de faire respecter les règles parce qu'ils les auront formulées avec l'enseignant ou l'enseignante ; le degré d'engagement étant alors plus grand. Nault (1998) mentionne que les routines de socialisation sont : « un code d'éthique explicite qui, s'il est maintenu avec constance dès le début des rencontres, devient rapidement implicite » (p. 56). En ce sens, un projet à valeur entrepreneuriale peut devenir une occasion idéale pour établir ce code d'éthique en faisant participer activement les élèves à la réflexion, tout en respectant leur niveau de compétence. Ils auront sans doute tendance à faire appliquer entre eux et par eux-mêmes les règles qu'ils auront établies afin de réaliser le projet commun. De plus, possiblement que ces règles deviendront vite implicites.

3.2.2 Routines de soutien

D'après Nault (1998), les routines pour l'organisation didactique et matérielle sont le rappel des actions à faire et du matériel nécessaire pour réaliser une tâche; elles sont un soutien important aux activités d'apprentissage. Par exemple, il y a « la distribution et la remise des feuilles ou des travaux, la description du matériel nécessaire pour un enseignement [...], la disposition du lieu [...], la forme de travail (en groupe, en sous-groupes, individuellement, etc.), la localisation de pages dans un texte, etc. » (p. 57). Ces routines doivent respecter la personnalité de l'enseignant ou

de l'enseignante et son style d'enseignement afin qu'il se sente à l'aise dans son organisation. Selon cette auteure, « l'enseignant doit passer un temps suffisamment important au début de l'année à rappeler aux élèves les routines [...] [car elles] sont implantées progressivement par la pratique et l'implication des élèves » (p. 58). De plus, « si les élèves n'ont pas adopté ces routines, elles peuvent se révéler pénibles ou inefficaces, surtout si elles reposent exclusivement sur la responsabilité de l'enseignant » (p. 58). Il importe donc de faire participer les jeunes à l'établissement de ce type de routines afin qu'ils se sentent concernés et qu'ils participent à son respect. La PVE est une parfaite occasion de faire participer les élèves aux routines de soutien; celles-ci auront alors plus de sens à leurs yeux.

3.2.3 Routines de communication

Pour Nault (1998), ce type de routines précise les comportements à adopter lors des échanges entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves. Il se définit en deux modes : « l'un explicite, par des expressions verbales, et l'autre implicite, par des gestes non verbaux » (p. 60). À son avis, c'est à l'intérieur des routines de communication que « l'équilibre entre la participation verbale de l'enseignant et celle des élèves prend toute son importance » (p. 60), notamment parce qu'elles permettent d'établir une interactivité entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves. Elles sont aussi directement liées à l'habileté à questionner, qui est à la base de l'apprentissage et du raisonnement des jeunes. Sans vouloir s'attarder sur les différents types de questionnement possibles pour un enseignant ou une enseignante à cet égard (voir Nault, 1998), on peut simplement mentionner que la PVE est une approche qui favorise grandement le questionnement afin de guider les élèves dans leur démarche entrepreneuriale où l'enseignant ou l'enseignante joue plutôt un rôle important de soutien.

3.3 Contrôle durant l'action

Le contrôle durant l'action qui est le troisième élément de la gestion de classe se vit directement en classe avec les jeunes et « il s'adresse aux habiletés de prise de

décision de l'enseignant » (Nault, 1998, p. 74). Plus précisément, « il s'intéresse à l'actualisation des attentes précises de l'enseignant à l'égard des comportements des élèves par une utilisation des routines, des procédures et des règlements » (p. 74). Également, le contrôle dans l'action est influencé par la rapidité de l'enseignant ou de l'enseignante à réagir à une situation précise, et de façon spontanée devant la multitude de stimuli possibles, et en fonction de sa compétence à remettre en question ses pratiques, c'est-à-dire « la capacité de réfléchir rétroactivement à ses actions en salle de classe » (*Ibid.*, p. 73). L'auteure reprend les écrits de Bibeau (1987) qui définit le contrôle durant l'action comme suit :

Un ensemble d'habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation qui visent à assurer la conformité des opérations par rapport aux attentes planifiées, aux conditions de réalisation prescrites, aux exigences réglementaires et procéduriales, et qui permettent aussi de corriger la situation durant l'action. (p. 122)

Selon Nault (1998), le contrôle durant l'action repose sur quatre habiletés principales :

- i) Définir auprès des élèves ses attentes avec clarté et fermeté, tout en partageant la responsabilité du climat de la classe;
- ii) Enseigner les règles de fonctionnement en salle de classe;
- iii) Être hypersensitif au déroulement global de l'action ainsi qu'au mouvement individuel;
- iv) Réagir aux différents mouvements qui surviennent en salle de classe.

De ce fait, l'enseignant ou l'enseignante doit être en mesure de préciser, dès les premières rencontres avec ses élèves, les attentes, les limites et les conditions de travail qu'il prône en salle de classe. Ensuite, « dans un climat de respect et de consensus mutuels, l'enseignant et ses élèves conviendront des routines, des procédures et des règlements en fonction de leurs attentes respectives ainsi que des conséquences logiques d'une infraction aux règles établies » (Nault, 1998, p. 75). Le « contrat » entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante devrait tenir compte de quelques éléments : règlements négociables, règlements établis par les élèves à l'égard de l'enseignant ou de l'enseignante; conséquences ou pertes de privilèges en

fonction du comportement; récompenses positives; un vote de classe (démocratie), etc. L'enseignant ou l'enseignante aura ainsi plus de chance de faire respecter les règlements s'ils sont l'aboutissement d'une démarche démocratique qui implique les élèves. Aussi, l'enseignant ou l'enseignante doit prendre le temps, au mieux lors de premières rencontres avec ses élèves, d'enseigner et de rendre les plus clairs possible les règlements, parce qu'il est important que ces derniers « comprennent les règles adoptées et puissent justifier eux-mêmes leur adoption » (*Ibid.*, p. 85). Par exemple, une affiche récapitulative peut être accrochée au mur pour rappeler aux élèves certaines règles qu'ils auront choisies.

Dans un autre ordre d'idées, l'enseignant ou l'enseignante doit être hypersensitif afin d'être continuellement attentif « aux élèves, au matériel, et à la mouvance de ces entités physiques durant une période de classe. L'hypersensitivité s'adresse aussi au mouvement psychologique et pédagogique de la collectivité des élèves ainsi que de chacun d'être eux durant les activités en salle de classe » (Nault, 1998, p. 88). Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure d'intervenir rapidement auprès d'un élève qui dévie le groupe des objectifs et qui ne respecte pas certaines règles. Être capable d'identifier l'instigateur d'une infraction et d'intervenir rapidement est sans contredit le comportement premier d'un bon « gestionnaire » dans l'action. Ce type d'enseignant ou d'enseignante s'apercevra aussi rapidement que les élèves, collectivement, sont désintéressés et qu'il doit s'ajuster afin de maintenir leur attention et éviter des comportements indésirables. Aussi, l'enseignant ou l'enseignante doit être mobile, c'est-à-dire se déplacer fréquemment et savoir se situer par rapport aux élèves plus perturbateurs. En effet, pour Nault (1998), « L'enseignant doit pouvoir voir chaque élève et circuler librement » (p. 91). Il faut d'ailleurs que l'enseignant ou l'enseignante sache réagir rapidement et avec efficacité lors de situations difficiles et ainsi garder le contrôle de l'action en salle de classe. L'auteure ajoute entre autres, que la pensée réflexive et l'expérience permettent à l'enseignant ou à l'enseignante de se « constituer un ensemble de réflexes disponibles à tout moment » (p. 92). Toujours selon elle,

C'est la maîtrise de cette dimension de la compétence à gérer une classe qu'est le contrôle durant l'action que dépend pour plusieurs le désir de poursuivre leur carrière d'enseignant ou d'abandonner cette profession [...]. Ceux et celles qui ne réussissent pas très tôt à prendre le contrôle de la classe développeront rapidement un sentiment d'incompétence. (p. 97)

Nault (1998), précise que la maîtrise de cette dimension de la gestion de classe est indubitablement influencée par une bonne planification et une bonne organisation. Il est donc important de se doter du plus d'atouts possibles, avant l'action, et de bien planifier les interventions.

Ainsi, la PVE semble être une approche pédagogique qui pourrait faciliter les interventions auprès des élèves. En effet, à l'aide des propos Jones (1981), Nault (1998) indique que « 50 % du temps réel d'enseignement est perdu à cause des élèves qui ne sont pas attentifs » (p. 92). Dans la mesure où les jeunes sont au centre de la réalisation du projet entrepreneurial, que l'approche magistrale est quasi absente, que les jeunes gèrent les conflits et que l'enseignant ou l'enseignante joue un rôle d'accompagnateur afin d'aider les élèves à trouver des solutions réalistes, il est plausible de croire que la pédagogie à valeur entrepreneuriale est une belle occasion pour les enseignants et enseignantes d'apprendre à gérer une classe et de développer leurs réflexes en matière de gestion de classe. De ce fait, ils ont la chance d'être actifs, de favoriser le questionnement auprès des élèves, de les faire participer activement en mettant en valeur la coopération, la collaboration et le travail d'équipe; ils ont aussi l'occasion de faire des suivis individuels ou en petits groupes avec les élèves et d'intervenir rapidement parce qu'une grande part de leur attention est centrée sur le bon fonctionnement du cours et du travail des petites équipes. Nul doute que ces différentes interventions peuvent avoir une incidence sur la perception de leur compétence en enseignement ou sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

Ainsi, Nault (1998) précise que l'enseignant ou l'enseignante qui désire développer sa compétence professionnelle doit avant tout mettre en œuvre des habiletés de gestion de classe. Ensuite, elle suggère qu'il prenne le temps de faire une pause sur ses pratiques et porte une réflexion sur les situations pédagogiques mises en place afin d'apporter les ajustements nécessaires et de bonifier ses interventions auprès des élèves.

4. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP)

Nota, Salvatore et Ferrari (2008) expliquent que selon « la théorie sociale cognitive » le caractère dynamique de l'être humain et des capacités que les individus possèdent pour diriger eux-mêmes leurs propres actions » leur permettent d'ajuster leurs comportements en fonction des situations dans lesquelles ils sont impliqués et ainsi tirer les conséquences de leurs actions. En ce sens, Lent, Brown et Hackett (1996, cités dans Nota, Soresi et Ferrari (2008), affirment que les individus « ne sont pas simplement les bénéficiaires (ou les victimes) de forces situationnelles, capricieuses ou intrapsychiques » (p. 373). Ces auteurs précisent que les comportements évoluent à travers le temps dans la mesure où les individus les adaptent en fonction des contextes; ils ne sont donc pas constants ni rigides. Les réactions de tout un chacun sont donc modulées par les croyances d'efficacité que les individus ont de leur développement ou de leurs capacités à accomplir une tâche. En conséquence, ce serait « l'information dont les personnes disposent de leurs propres capacités qui régulerait réellement leur comportement et qui déterminerait en grande partie le choix des objectifs et des moyens qu'elles mettent en œuvre pour les réaliser » (Nota, Soresi et Ferrari, 2008, p. 114). Ces mêmes auteurs résument ainsi les propos de Bandura (1997) selon lesquels « les sentiments d'efficacité personnelle jouent un rôle fondamental sur la croyance que quelqu'un se fait de sa capacité à élever ses niveaux de motivation, à mobiliser ses ressources cognitives et à réaliser les actions appropriées au niveau de difficulté d'une tâche » (Nota, Soresi et Ferrari, 2008, p. 114).

D'entrée de jeu, Bandura (2007) fournit des exemples concrets afin de différencier l'efficacité personnelle et l'estime de soi ; deux expressions trop souvent utilisées de façon interchangeable parce qu'elles renvoient à des données totalement différentes. Il définit l'efficacité personnelle perçue² comme étant « les évaluations par les individus de ses aptitudes personnelles », tandis que « l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle » (p. 24). Ainsi, il n'y a donc pas de lien systémique à établir entre ces deux concepts. Par exemple, un individu peut être inefficace dans la réalisation d'une activité et obtenir de mauvais résultats sans pour autant se déprécier. À l'inverse, une personne qui performe dans une activité donnée peut ne retirer aucun bénéfice personnel, aucune fierté. En conséquence, les individus ont besoin de beaucoup plus qu'une grande estime de soi pour mener à bien un projet et atteindre leurs objectifs. De même, Bandura (2007) précise qu'une « bonne estime de soi ne conduit donc pas toujours à de bonnes performances. Celles-ci sont le produit d'un effort discipliné. Les gens ont besoin d'une solide confiance en leur efficacité pour commencer et poursuivre l'effort requis pour réussir » (p. 25).

Il faut préciser que d'après cet auteur, l'efficacité personnelle perçue n'est pas une mesure des aptitudes d'un individu, mais bien « une croyance relative à ce qu'[il] peut faire dans diverses situations quelles que soient ses aptitudes » (p. 64). De plus, selon lui, certains auteurs, dont Eastman et Marzillier (1984), réduisent l'efficacité personnelle à des actes moteurs « au sein d'un répertoire comportemental ou à une quantité décontextualisée d'aptitudes perçues. Ils isolent les actes moteurs élémentaires des adaptations complexes » (Bandura, 2007, p. 64). Toutefois, Bandura (2007) rejette cette conception très limitée de l'efficacité personnelle perçue dans la mesure où elle ne tient pas compte de la complexité des situations et de la réaction des individus à leur égard. Par exemple, la croyance des gens en leur capacité de conduire ne se résume pas à être capable de démarrer la voiture ni de

² L'efficacité personnelle perçue est l'équivalent du concept du sentiment d'efficacité personnelle utilisé dans ce mémoire.

tourner le volant. En fait, ils évaluent leur niveau d'efficacité perçue de conduite dans des conditions réelles de la circulation (circulation dense, interprétation des panneaux de signalisation, manœuvres plus complexes telles que la marche arrière, etc.).

Pour cet auteur, la croyance d'efficacité perçue des individus modifie leurs processus cognitifs, leur niveau de motivation et son maintien, de même que les états émotionnels, qui définissent grandement le type de performance et contribuent à l'atteinte des objectifs personnels. Ainsi, les individus qui doutent de leurs capacités à réaliser une tâche en particulier évitent celles les plus complexes et abandonnent rapidement devant les obstacles qu'ils rencontrent. Il soutient que ces individus « ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts [...]. Ils expriment des aspirations réduites et une faible implication vis-à-vis des objectifs qu'ils décideront de poursuivre. [...] ils s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir [...] il leur suffit que de quelques échecs pour qu'ils perdent foi en leurs capacités » (Bandura, 2007, p. 66). À l'inverse, selon sa conception, des personnes qui ont une grande confiance en leurs capacités voient les obstacles et les difficultés comme un défi, non pas comme une menace : « Ces personnes se fixent des buts stimulants et conservent une forte implication à leur égard » (p. 66). Aussi, elles expliquent l'échec par le manque d'efforts et se relèvent très rapidement, « ce qui favorise une orientation vers le succès » (p. 66). Il prétend qu'une grande confiance en ses capacités « améliore les performances, réduit le stress, et diminue la vulnérabilité à la dépression » (p. 66). Ainsi, comme le précise Bandura (2007),

Ces résultats apportent une confirmation substantielle à la conception selon laquelle les croyances d'efficacité personnelle contribuent activement aux réussites humaines plutôt qu'elles n'en sont que des prédicteurs inertes. Les gens font survenir des choses plutôt qu'ils ne sont que des spectateurs passifs subissant des événements comportementaux. (p. 21)

Plus encore, il mentionne ceci :

Le développement des compétences cognitives requiert un engagement soutenu dans les activités. Structurées de manière appropriée, celles-ci fournissent les expériences de maîtrise nécessaire à la construction d'un intérêt intrinsèque et d'un sentiment d'efficacité cognitive [...] Ce type de motivation personnelle durable est le mieux obtenu par l'intermédiaire de challenges personnels qui génèrent un sentiment d'efficacité et d'autosatisfaction à la suite de bonnes performances. (p. 329)

En résumé, d'après l'ensemble de ces informations, la meilleure façon pour une personne de maintenir sa motivation est de se fixer des objectifs réalistes à moyen terme afin de poursuivre les efforts qui mènent vers la réussite d'un objectif plus général. Par exemple, pour les enseignants et enseignantes et les élèves, les buts proximaux permettent de maintenir la motivation, mais aussi d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle à long terme grâce à la réalisation de tâches accessibles.

Afin de préciser davantage le concept de la croyance d'efficacité perçue, Bandura (2007) propose une structure aux échelles d'efficacité personnelle qu'il divise en quatre dimensions « qui ont d'importantes implications de performance » (p. 71), soit le niveau, l'autorégulation, la généralité et la force.

Premièrement, en ce qui concerne *le niveau*, l'efficacité perçue de différents individus « peut se limiter à des tâches simples, s'élargir à des exigences de difficulté moyenne, ou encore inclure les exigences de performances les plus difficiles » (Bandura, 2007, p. 71). Pour mesurer l'étendue de la capacité perçue, il faut offrir aux individus des activités de difficulté variable. La nature des défis va se définir en fonction des sphères d'activité. Il peut s'agir d'observer le niveau d'efforts, d'ingéniosité, d'exactitude, de productivité, etc. Comme l'écrit Bandura (2007), « en construisant des échelles d'efficacité, les chercheurs doivent se fonder sur une analyse conceptuelle et sur les connaissances d'experts relatives à ce qui est nécessaire pour atteindre un objectif donné » (p. 71).

Deuxièmement, plusieurs domaines d'activité sont concernés par l'*efficacité autorégulatrice* qui a pour but de motiver et de guider les individus dans les activités

qu'ils maîtrisent. L'idée est de savoir si la personne a l'efficacité de les faire régulièrement, peu importe les situations difficiles et variées auxquelles elle peut être confrontée. Dans le cadre d'une recherche qui vise à évaluer l'efficacité autorégulatrice, on demande aux sujets de décrire les situations pour lesquelles il leur semble difficile de maintenir une motivation suffisante pour mener à bien une activité. Il faut fournir suffisamment de défis en items d'efficacité afin d'éviter l'effet de plafond en lien avec la capacité d'une personne à réaliser une activité. Comme pour les autres dimensions, Bandura (2007) prétend qu'il faut « introduire un large éventail d'exigences de tâche [qui] permet d'identifier la limite supérieure des croyances des gens en leurs capacités ainsi que les gradations de force d'efficacité personnelle perçue situées en dessous de ce point. » (p. 74)

Troisièmement, les croyances d'efficacité diffèrent également en *généralité*, qui peut varier sur diverses dimensions, dont le degré de similitude, les caractéristiques de la situation ou des personnes que l'individu côtoie lors de l'activité. Ainsi, « des gens peuvent s'estimer efficaces dans une large gamme d'activités ou seulement dans certains domaines de fonctionnement » (Bandura, 2007, p. 72). Certaines croyances d'efficacité ont plus d'impact dans la vie des individus; ils structurent alors leur existence en fonction de celles qu'ils considèrent comme étant fondamentales.

En dernier lieu, les croyances d'efficacité varient aussi en *force* : « plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus la persévérance et la probabilité que l'activité choisie soit réalisée avec succès sont importantes » (Bandura, 2007, p. 72). À l'inverse, les croyances d'efficacité faibles sont facilement détruites face aux difficultés; et les individus sont facilement accablés par l'adversité.

Bandura (2007) ajoute que « les croyances d'efficacité impliquent différentes capacités telles que la gestion de la pensée, des émotions, de l'action et de la motivation » (p. 75). De plus, dans cet ouvrage, il consacre plusieurs pages à

l'efficacité perçue de façon générale dans le milieu de l'éducation, notamment du côté des enseignants et enseignantes qu'il considère comme des acteurs de premier plan auprès des élèves. À son avis, les membres du personnel enseignant ont différentes occasions de soutenir les jeunes dans le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle et ainsi augmenter leur chance de réussite scolaire. À cet effet, Bandura (2007) indique ce qui suit :

Parvenir à créer un environnement d'apprentissage favorable au développement des compétences cognitives repose fortement sur leurs talents et sur l'efficacité personnelle des enseignants. Les données indiquent que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles. (p. 363)

Il souligne d'ailleurs que selon des résultats de recherche, les enseignants et enseignantes qui possèdent un sentiment élevé d'efficacité pédagogique orientent leurs actions et leurs interventions auprès des élèves en ayant la conviction qu'ils peuvent aider ceux qui éprouvent des difficultés. En ce sens, grâce à des techniques appropriées et adaptées, ils considèrent qu'ils ont la capacité de les soutenir dans leurs apprentissages, tout en sollicitant la participation de la famille et de la communauté, atouts majeurs dans le cheminement scolaire des jeunes. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes occupe donc une place doublement importante : il influence l'enseignant ou l'enseignante dans ses tâches et ses élèves dans leurs apprentissages. À ce propos, Bandura (2003) précise que les enseignants et enseignantes qui se perçoivent comme inefficaces consacrent plus de temps aux activités non académiques, abandonnent plus rapidement si les élèves obtiennent des résultats médiocres et émettent des commentaires plus ou moins constructifs à ceux qui vivent l'échec ; les jeunes se sentent ainsi eux-mêmes inefficaces vis-à-vis de ces comportements de leur enseignant ou enseignante.

Étant donné que le sentiment d'efficacité personnelle comporte plusieurs dimensions et qu'il est lié de très près à la pratique en enseignement axée sur des

méthodes traditionnelles et innovantes, il est maintenant utile de présenter les principales conclusions de travaux de recherche réalisés sur ce concept qui considèrent particulièrement la profession enseignante.

TROISIÈME CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre explique d'abord la démarche entreprise lors de la recension des écrits. Il est ensuite question des travaux de recherche en lien avec des questionnaires portant précisément sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes. Par la suite, les études traitant spécifiquement de ce concept relativement à la gestion de classe et aux approches pédagogiques innovantes sont introduites. Ces différentes informations conduisent finalement à la présentation de la pertinence de cette étude et à l'identification de l'objectif de recherche.

1. DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS

Une première démarche exploratoire à l'aide du moteur de recherche Google Scholar a permis de cibler l'article de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) intitulé « Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves ». Cet article traite de deux aspects importants en lien avec le présent mémoire, à savoir la gestion de classe/comportements difficiles des élèves et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Il contient aussi une bibliographie exhaustive où figurent plusieurs articles pertinents qui ont également été analysés. D'autres écrits considérés proviennent de la consultation de différentes banques de données, dont FRANCIS, Érudit, Repère et PASCAL, etc. (voir tableau 1) à l'aide des mots clés suivants : 1) sentiment d'efficacité personnelle; 2) sentiment d'efficacité personnelle + enseig*³; 3) efficacité personnelle + enseig*; 4) perceived self-efficacy; 5) self efficacy + high school teacher. Ce relevé de la documentation scientifique a permis d'identifier un total de vingt-cinq articles scientifiques.

³ * = signe de troncature

Tableau 1

Mots clés utilisés pour la recherche dans les banques de données

Mots clés	Banques de données
Sentiment d'efficacité personnelle	PASCAL, FRANCIS, Repère
Sentiment d'efficacité personnelle + enseig*	Repère
Efficacité personnelle + enseig*	PASCAL, FRANCIS, Repère
Sentiment d'efficacité personnelle + enseig*	Érudit
Sentiment d'efficacité + enseig*	Érudit
"self efficacy" OR "perceived self-efficacy" + "high school teacher" OR "secondary teacher"	Academic Search Complete, Education Research Complete, ERIC, psycArticles, psycINFO
self efficacy + teacher	CBCA Complete, ProQuest Research Library
self efficacy + "high school teacher" OR "secondary teacher"	SCOPUS
auto-efficacité + enseig*	WorldCat (OCLC)

La lecture de chacun de ces textes a permis de constater qu'aucun d'entre eux ne traitait proprement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes et leurs pratiques de gestion de classe dans le contexte de la pédagogie à valeur entrepreneuriale. D'ailleurs, comme le précisent Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), malgré les nombreuses recherches portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes, « peu d'écrits mettent en relation les résultats de celles-ci [les recherches] avec les méthodes d'intervention des enseignants à l'égard des élèves » (p. 84). Au total, ce sont d'abord dix articles abordant la mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes au secondaire qui ont été retenus, car leurs éléments de contenu avaient également servi à la construction du *Questionnaire sur le sentiment*

d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice utilisé dans le cadre de la recherche source; informations qui seront rapportées au prochain chapitre. Ces articles comprenaient les questionnaires suivants :

- Teacher Efficacy Scale (TES)
- Bandura's Teacher Self-Efficacy Scale (BTES)
- Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline (tecmd)
- Teacher Efficacy : a Multifaced Construct
- Sources of Self-Efficacy Inventories (SOSI)
- Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES)
- L'échelle d'autoefficacité des enseignants (ÉAEE)
- The Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)
- Classroom and School Context Teacher Self Efficacy Scale Items (CSC)
- The Teachers' Efficacy Beliefs System-Self (TEBS-Self)

Conséquemment, les 15 autres articles retenus traitaient, de façon plus ou moins exhaustive, de la relation entre le SEP des enseignants et enseignantes et la gestion de classe et les approches pédagogiques innovantes. Les principaux constats tirés de ces articles sont présentés plus bas.

2. QUESTIONNAIRES CONCERNANT LE SEP DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

Cette section résume uniquement les quatre questionnaires qui sont les plus souvent utilisés dans les recherches recensées et réalisées auprès des enseignants et enseignantes afin de mesurer leur sentiment d'efficacité personnelle. Ceux-ci sont également retenus en fonction de leur pertinence par rapport à la présente étude.

2.1 *Teacher Efficacy : A construct validation (Gibson et Dembo, 1984)*

Les objectifs de cette recherche sont de construire un instrument afin de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes, de valider l'hypothèse suggérant que le SEP a une influence sur leur pratique, et

d'établir la relation entre leur SEP et leurs comportements observables en classe. D'entrée de jeu, les auteurs affirment que le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur important qui pourrait expliquer les différences entre les enseignants et enseignantes sur le plan de leur approche pédagogique. Toutefois, bien que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes soit reconnu comme étant un facteur important dans la pratique enseignante, les auteurs mentionnent qu'aucun instrument n'existe vraiment pour mesurer ce concept.

Ils ont donc amorcé leurs travaux de construction d'un questionnaire par une étape préliminaire destinée à cerner les énoncés les plus pertinents et à éliminer les ambiguïtés. Leur outil comprend à ce moment 53 énoncés et est soumis à 90 enseignants et enseignantes. Les corrections apportées à la suite de cette démarche permettent la production de l'instrument final, le Teacher Efficacy Scale, composé de 30 énoncés se répondant à l'aide d'une échelle de type Likert calibrée à six points allant de 1 (*Tout à fait désaccord*) à 6 (*Tout à fait en accord*).

Essentiellement, leur recherche se décline en deux principales phases. La première phase (« Factor analysis ») consiste en la passation de la version finale du questionnaire et au choix de l'échantillon à rejoindre, à savoir 208 enseignants et enseignantes provenant de 13 écoles primaires (de la maternelle à la 6^e année). Leur expérience professionnelle varie entre une et trente-neuf années : 26 % des enseignants et enseignantes ont entre 1 et 5 ans d'expérience ; 25 % entre 6 et 10 ans; 23, % entre 11 et 20 ans; et 16,3 % entre 21 et 39 ans. Environ 75 % d'entre eux sont des femmes.

Lors de cette première phase, les analyses factorielles effectuées à l'aide des réponses fournies à cet instrument révèlent la présence de deux facteurs distincts, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité générale (SEG) – la croyance du corps enseignant par rapport à son habileté pour apporter des changements chez les élèves, en dépit de contraintes extérieures au milieu scolaire) et le sentiment d'efficacité

personnelle (SEP) de l'enseignant ou de l'enseignante qui est une forme d'évaluation personnelle quant à sa capacité d'avoir une influence positive sur les apprentissages de ses élèves. Les résultats montrent donc que le sentiment d'efficacité des enseignants et enseignantes est un concept multidimensionnel. Ainsi, le SEP de l'enseignant ou de l'enseignante, qui équivaut au sentiment d'autoefficacité de Bandura, explique 18,2 % de la variance totale tandis que le SE générale explique 10,6 % de la variance totale. De plus, Gibson et Dembo (1984) rapportent une corrélation de -0,19 entre les deux facteurs, ce qui suggère leur indépendance relative.

Les résultats de cette première phase montrent aussi que l'instrument utilisé présente une bonne cohérence interne. En effet, le coefficient alpha de Cronbach se situe à 0,78 en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et de l'enseignante et à 0,75 pour le sentiment d'efficacité générale. Les auteurs affirment que les résultats obtenus pour les deux dimensions viennent confirmer le concept de l'autoefficacité de Bandura et appuient le modèle du sentiment d'efficacité de l'enseignant proposé par Ashton et Webb's (1982). Ils notent également que sur les trente énoncés de départ, seulement seize d'entre eux présentent un coefficient de fiabilité acceptable, soit près de 0,50. À cet égard, ils précisent qu'il serait pertinent d'utiliser seulement ces énoncés lors d'une prochaine recherche.

La deuxième phase (« multitrait-multimethod analysis ») de la recherche de Gibson et Dembo (1984) s'est effectuée auprès de 55 enseignants et enseignantes en formation dans une université californienne. Plusieurs méthodes de collecte de données ont été retenues : l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et de l'enseignante, une mesure comprenant des questions ouvertes et fermées ainsi que différents questionnaires (habileté verbale, recherche de mots de vocabulaire, résolution de problèmes). La passation de ces instruments figure sur le tableau suivant :

Tableau 2

Résumé de la passation des instruments de mesure dans la recherche de Gibson et Dembo (1984)

Tests	Description du test	Moment de passation
Teacher Efficacy Scale (TES) « More opened-ended measure »	Questionnaire de 30 énoncés (1 ^{re} phase) Choisir 10 variables sur 20 qui contribuent le plus au succès de l'élève. 10 variables = habiletés de l'enseignant 10 variables = liées à l'élève (intelligence, environnement familial, etc.)	Début du cours I Début du cours II
Verbal Facility Test	Choisir un mot parmi les cinq proposés pour remplir les espaces et ainsi compléter chacun des 30 énoncés.	Début du cours II
The Finding Useful Parts Test	Pour chacun des dix énoncés, choisir la meilleure option sur les cinq proposées qui remplacerait un objet habituellement utilisé dans un contexte précis.	Début du cours III
The Planning Test	Relever ce qui est à améliorer dans les solutions proposées pour la résolution de diverses situations problèmes.	Début du cours IIII

Une question principale a guidé cette deuxième phase de la recherche : est-ce que les données recueillies à l'*Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes* convergent avec celles obtenues aux autres instruments de mesure utilisés. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive (0,42) entre les questions ouvertes et fermées et que les trois caractéristiques retenues (« verbal ability », « flexibility » et « teacher efficacy ») présentent respectivement une validité de convergence de 0,30 ; 0,39 et 0,42.

Cet article est pertinent dans le cadre de la présente recherche, car l'*Échelle du sentiment d'efficacité personnelle* contient un bon nombre d'énoncés mesurant ce concept. Cette étude permet aussi de mettre en lumière la différence entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et le sentiment d'efficacité générale (SEG)

de l'enseignant ou de l'enseignante. Par contre, sur les 30 items considérés dans cet instrument, seulement trois traitent de la gestion de classe (traduction libre – item 15 (SEP) : *Même si j'essaie vraiment, je ne viens pas à bout des élèves les plus difficiles*; item 25 (SEP) : *Si un élève devient perturbant dans ma classe, je suis convaincu que j'ai les bonnes stratégies pour intervenir rapidement et efficacement*; item 6 (SEG) : *Si les élèves ne sont pas disciplinés à la maison, ils ne respecteront aucune discipline ailleurs*).

De plus, bien que le nombre d'années d'expérience soit assez bien réparti lors du choix de l'échantillon, tous les répondants et répondantes qui ont participé à cette recherche proviennent d'écoles primaires uniquement, et la très grande majorité d'entre eux sont des femmes. Une meilleure représentativité des hommes et de l'ordre d'enseignement secondaire serait donc à considérer lors d'une nouvelle passation de cet outil en lien avec le SEP.

2.2 *L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001)*

Cet article rapporte deux études menées par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001) afin de traduire en français et de valider le *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). Selon ces auteurs, cet instrument est probablement l'un des plus fréquemment utilisés pour mesurer le concept d'autoefficacité des enseignants et enseignantes à l'aide de deux facteurs. Le premier, le sentiment d'efficacité générale (SEG), réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les élèves, en dépit de contraintes extérieures au milieu scolaire » (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001, p. 182). Le second facteur, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'enseignant et de l'enseignante, est plutôt une forme d'évaluation personnelle en la capacité de l'enseignant et de l'enseignante à avoir une influence positive sur les apprentissages de ses élèves. Comme il est écrit précédemment, il correspond à l'autoefficacité personnelle de Bandura. Les deux études effectuées par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001) veulent ainsi contribuer à établir la valeur de cet instrument en

tenant compte des étapes proposées par Vallerand (1989). Plus précisément, les données concernent principalement les étapes 5 et 6 se référant respectivement à l'évaluation de la fidélité et à l'évaluation de la validité de construit.

Cet instrument est composé de seize items qui se répondent à l'aide d'une échelle de type Likert calibrée à six points allant de 1 (*Tout à fait désaccord*) à 6 (*Tout à fait en accord*). Le SEP de l'enseignant et de l'enseignante et le SEG sont respectivement évalués à l'aide de neuf et sept items. Ainsi, plus le score est élevé à chacun de ces items, plus le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant ou de l'enseignante est grand. Dans la version d'origine de ce questionnaire, Gibson et Dembo (1984) rapportent un coefficient alpha de Cronbach de 0,78.

Lors de la première étude réalisée par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001), la validation de l'échelle traduite s'est effectuée auprès d'un groupe de 314 étudiants (289 femmes et 35 hommes) inscrits en formation des maîtres en adaptation scolaire (n=58), en enseignement au préscolaire (n=178) et en enseignement au secondaire (n=78). L'âge moyen de ces sujets était de 22,2 ans et chacun d'entre eux est à mi-parcours dans ses études universitaires. Parmi les participants, 46 ont complété à deux reprises et à deux semaines d'intervalle l'*Échelle d'autoefficacité des enseignants* (ÉAEE) afin d'en établir la stabilité temporelle. Les résultats obtenus montrent que l'ÉAEE présente non seulement une bonne cohérence interne, le coefficient étant de 0,71, mais également, une bonne stabilité temporelle puisque le coefficient test-retest est de 0,83.

Au cours de la deuxième étude, les personnes participantes étaient composées de 266 enseignants et enseignantes âgés de 23 à 60 ans (moyenne de 41,7 ans). Parmi ceux-ci, 25 enseignent au préscolaire, 129 au primaire, 91 au secondaire général et 18 en formation professionnelle. Trois enseignants ou enseignantes n'ont pas indiqué leur niveau d'enseignement. L'échantillon comprend 178 femmes et 88 hommes. Les mêmes items du questionnaire ont été retenus pour mener à bien cette seconde étude.

Les résultats observés à l'aide des moyennes et des écarts types calculés à chacun des items font ressortir que le niveau d'accord des enseignants et enseignantes sur la dimension « sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant » est plus fort que sur la dimension « sentiment d'efficacité générale ». Aussi, les résultats indiquent que les deux dimensions du questionnaire constituent une bonne représentation de la structure factorielle de l'échelle d'autoefficacité des enseignants et enseignantes.

Par conséquent, Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001) soutiennent que ces deux études confirment dans une large mesure « la validité de construit du test et mettent en relief le caractère bidimensionnel du concept d'autoefficacité, et ce, auprès d'étudiants en formation des maîtres et auprès d'enseignants en exercice » (p. 192). D'après ces auteurs, de tels résultats valideraient aussi le construit théorique de Bandura (1982 et 1997) et l'instrument de Gibson et Dembo (1984). En conclusion, ils ajoutent que « parce qu'il offre de bonnes qualités métrologiques, ce [leur] questionnaire pourra contribuer à décrire empiriquement le sentiment d'efficacité des enseignants » (p. 192), et ce, même si d'autres études devront être menées afin de consolider la validation de l'*Échelle d'autoefficacité des enseignants*.

Les travaux de Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001) traitent de deux facteurs du sentiment d'autoefficacité des enseignants et enseignantes, c'est-à-dire le SEP de l'enseignant et de l'enseignante et le SEG. Parmi les énoncés, il est peu question de dimensions de la profession enseignante comme le SEP des enseignants et des enseignantes dans la gestion de classe (seulement 2 énoncés). Aussi, chacun des facteurs identifiés comprend un petit nombre d'énoncés. Afin de donner plus de consistance au test et pour mieux représenter la réalité de la pratique enseignante, il aurait été avantageux d'ajouter d'autres énoncés pour chacun des facteurs (SE générale et SEP de l'enseignant et de l'enseignante) et d'étendre davantage la nature des énoncés pour englober plus de dimensions (gestion de classe, prise de décision, motivation et soutien aux élèves, stratégies d'enseignement, etc.).

Enfin, cet article est fort intéressant dans le contexte de la présente recherche, car il concerne des enseignants et enseignantes en formation et en exercice dont bon nombre œuvrent au secondaire. Il ne permet toutefois pas de constater des différences ou des similitudes dans le SEP de ceux et celles qui entament leur carrière (1^{re} étude = moyenne d'âge 22 ans) et qui sont au mitan de leur carrière (2^e étude = moyenne d'âge 41,7 ans).

2.3 Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a Multi-Faceted Construct (Soodak et Podell, 1996)

Les objectifs de cette recherche sont d'abord d'explorer les dimensions relatives au construit du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes et à leur signification respective, puis à déterminer si leurs croyances concernant le rôle des influences externes réfèrent à d'autres aspects que le milieu familial.

L'étude se base sur un échantillon de 310 enseignants et enseignantes d'écoles situées dans la ville (n=187) et en banlieue (n=123) de la région métropolitaine de New York. Ces personnes enseignent au préscolaire (n=41), au primaire (n=150), au premier cycle du secondaire ou *junior high school* (n=67) et au dernier cycle du secondaire ou *high school* (n=52). Parmi celles-ci, 245 sont des femmes et 65 sont des hommes. Il y a aussi 110 personnes répondantes dans la vingtaine, 76 dans la trentaine, 99 dans la quarantaine, 20 dans la cinquantaine et 5 ont au-delà de 60 ans. L'expérience professionnelle de ces enseignants et enseignantes varie entre une et trente-trois années, avec une moyenne de 9,2 ans et un écart type de 8,2 ans.

L'efficacité de l'enseignant et de l'enseignante est mesurée à l'aide d'une version modifiée de la *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). En plus des 16 items contenus dans la version abrégée de cette échelle, Soodak et Podell (1996) ont ajouté 18 items, dont dix ont trait au comportement des élèves ou à leur émotivité, trois concernent les effets de l'hérédité, deux portent sur les effets de l'alimentation et trois se rapportent à l'influence du visionnement de violence à la

télévision. Une échelle de Likert comprenant six choix de réponse est utilisée sur chacun de ces items.

Une solution à deux facteurs, semblable à celle utilisée par Gibson et Dembo, a d'abord été retenue, mais par la suite, les estimations se sont révélées meilleures avec une solution à trois facteurs. Le premier facteur « Efficacité personnelle » (*Personal Efficacy*) est composé de plusieurs items dont la saturation réfère à la conviction d'un enseignant ou d'une enseignante en sa capacité de poser les actions nécessaires pour encourager l'apprentissage de ses élèves. Le deuxième facteur « Efficacité en enseignement » (*Teaching Efficacy*) contient les items indiquant dans quelle mesure l'enseignement peut surmonter l'influence du milieu familial. Ce facteur comprend aussi les items qui ont été ajoutés pour explorer les autres sources d'influence que le milieu familial. Le troisième facteur regroupe les items qui ont trait aux « Attentes d'efficacité en matière d'enseignement » (*Outcome Efficacy*).

Pour explorer davantage les trois facteurs identifiés, les auteurs ont effectué des comparaisons à l'aide de l'expérience en enseignement des sujets concernés. Bien qu'aucune différence entre les groupes ne ressorte au facteur Efficacité en enseignement, les résultats démontrent une différence pour les deux autres facteurs (Efficacité personnelle et Attentes d'efficacité en matière d'enseignement). Ainsi, les enseignants et enseignantes du préscolaire et du primaire n'ont pas la même perception que les enseignants et enseignantes du premier cycle du secondaire au niveau des attentes d'efficacité en matière d'enseignement. De même, il existe certaines similarités et distinctions entre les enseignants et enseignantes plus expérimentés et ceux qui sont moins expérimentés.

Selon les auteurs, ces différences par rapport aux croyances des enseignants et des enseignantes concernant leur efficacité personnelle et leurs attentes d'efficacité en matière d'enseignement sont conformes aux conclusions de Bandura (1977). L'existence de ces trois facteurs est donc démontrée par les résultats d'une analyse

factorielle, ce qui représente d'après Soodak et Podell (1996) un premier pas pour la validation de leur instrument de mesure.

2.4 Teacher self-efficacy : a classroom-organization conceptualization (Friedman et Kass, 2001)

Cette étude suggère une nouvelle définition du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes. Comparativement à celle selon laquelle le SEP réfère à la perception que les enseignants et enseignantes ont de leurs habiletés à enseigner en classe, Friedman et Kass (2001) proposent une définition plus large qui considère le contexte complexe de la classe et de l'organisation de l'école. L'apport principal de leur étude est donc l'ajout du contexte d'enseignement (école) et des relations interpersonnelles entre les enseignants et enseignantes comme étant de facteurs déterminants de leur SEP.

Les personnes participantes sont représentées par 555 enseignants et enseignantes qui ont été sélectionnés de façon aléatoire au sein de 22 écoles primaires et secondaires en Israël. Leur moyenne d'âge est de 34,9 ans et celle associée à leur expérience de travail est de 10,8 ans. Le questionnaire *The Teacher Professional Capability Scale* comprenant 45 items a été développé à l'aide des réponses fournies par d'autres enseignants et enseignantes lors d'entrevues semi-dirigées et de questionnaires divers. L'instrument utilisé contient quatre dimensions : l'élève et les tâches liées à la classe; les relations avec l'élève; l'école et les tâches liées à l'organisation scolaire; les relations avec les collègues et la direction. Les choix de réponse se situent sur une échelle de 1 à 6 (1 = jamais, 6 = toujours). Les auteurs rapportent aussi un coefficient alpha de Cronbach de 0,86, ce qui démontre un bon niveau de fidélité du questionnaire.

À la suite des résultats de cette étude, les chercheurs ont proposé un modèle conceptuel du SEP de l'enseignant et de l'enseignante intitulé *Classroom and School*

Context (CSC) illustré à la figure 1 ci-après et qui s'appuie sur les trois prémisses suivantes (traduction libre) :

1) L'enseignant ou l'enseignante travaille à la fois comme un leader et un employé à l'intérieur de deux systèmes sociaux au sein d'une école, c'est-à-dire la classe et l'organisation générale de l'école. La classe est la structure sociale où se développe la relation entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignante dans laquelle ce dernier joue le rôle de leader, tandis que l'école est le lieu où l'enseignant ou l'enseignante est un employé qui participe à l'organisation des tâches éducatives.

2) Les membres du personnel enseignant sont engagés dans deux systèmes sociaux. L'un qui leur permet d'interagir avec les élèves, et l'autre qui les oblige de collaborer avec leurs collègues, les parents et la direction (adultes).

3) Les enseignants et enseignantes doivent être en mesure de bien « performer » dans les deux niveaux du système (les tâches éducatives et l'établissement de relations).

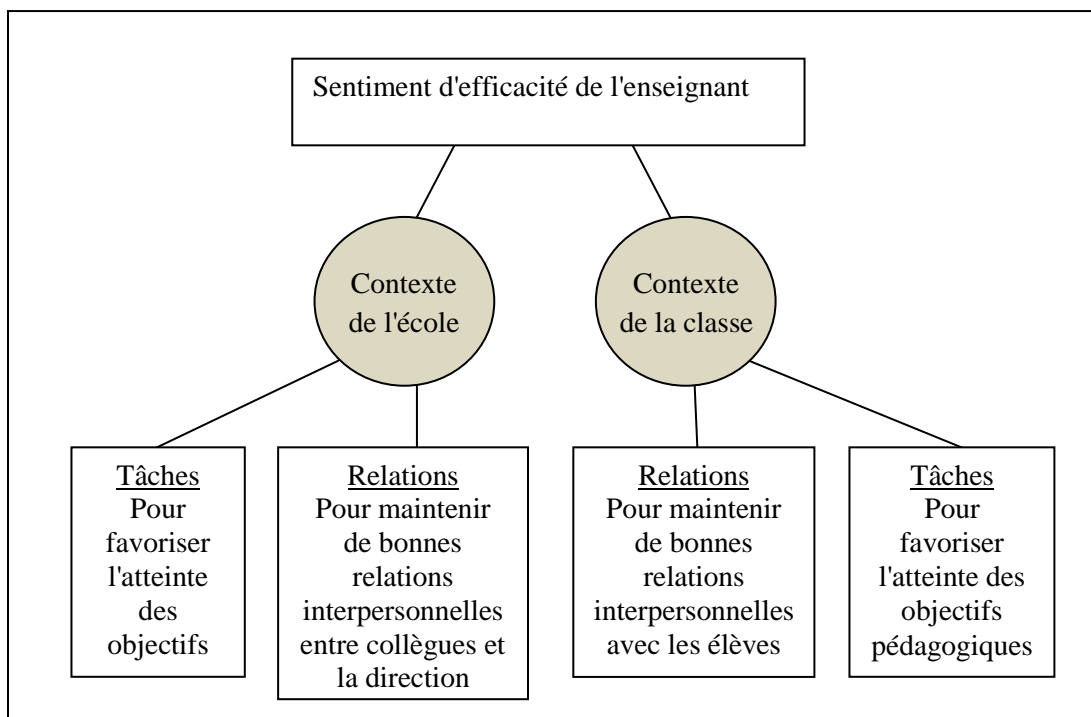


Figure 1 : Classroom and School Context (CSC) du sentiment d'efficacité de l'enseignant (Friedman et Kass, 2001)

De ce modèle, les auteurs proposent une nouvelle définition du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et de l'enseignante qui s'énonce comme suit (traduction libre) :

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant réfère à la perception que l'enseignant a de son habileté à 1) réaliser des tâches éducatives et de réguler ses relations auprès des jeunes à qui il enseigne (efficacité en classe), et 2) participer activement à la réalisation de tâches de nature organisationnelle tout en respectant les procédures politiques et sociales établies (efficacité organisationnelle). (p. 684)

Ainsi, selon ces auteurs, le SEP des enseignants et enseignantes se développe au-delà des murs de la classe. Ils proposent un modèle du sentiment d'efficacité personnelle qui englobe différentes facettes de la profession enseignante, les unes étant essentielles aux autres. Leur modèle du SEP des enseignants et enseignantes ouvre la voie à d'intéressantes recherches afin de vérifier, entre autres, s'il existe des liens entre l'efficacité en classe et l'efficacité organisationnelle. De ces études futures pourraient ressortir des pistes de réflexion sur les stratégies à adopter dans les écoles pour développer le SEP des enseignants et enseignantes, qui ont une grande influence ultimement sur la réussite des élèves.

3. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES ET GESTION DE CLASSE

Pour Lecompte (2004), les enseignants et enseignantes qui présentent un faible sentiment d'efficacité pédagogique éprouvent généralement plus de difficulté à gérer efficacement les comportements difficiles de leurs élèves et sont plus facilement stressés et énervés par ceux qui perturbent la classe. Les enseignants et enseignantes sont alors plus enclins à imposer des règles strictes, car ils doutent de la réelle motivation des jeunes. Ils concentrent donc davantage leurs interventions sur la matière à enseigner plutôt que sur l'établissement d'une relation de qualité auprès de leurs élèves. De ce fait, ils utilisent les récompenses extrinsèques et les sanctions pour amener les élèves à étudier. Selon cet auteur,

Les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles. Les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées [...] En revanche, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils sont négativement influencés [...]. (Lecompte, 2004, p. 67)

Dans leur recension des écrits, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), précisent que les enseignants et enseignantes qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont plus enclins à expérimenter de nouvelles façons d'intervenir en classe. Ils ont tendance à s'investir davantage auprès des jeunes, utilisent le renforcement positif et s'adaptent beaucoup mieux aux besoins de leurs élèves. Les auteurs mentionnent en conclusion que les enseignants et enseignantes qui ont un sentiment élevé d'efficacité personnelle et pédagogique incluent plus facilement les élèves dans la recherche de solutions pour améliorer la gestion de classe. Ils usent également de stratégies plus humaines pour intervenir en classe, contrairement à ceux qui ont un sentiment faible d'efficacité personnelle qui favorisent les mesures contraignantes et qui consacrent plus de temps aux activités non scolaires. Ces derniers auraient aussi tendance à offrir moins de soutien aux élèves qui vivent des échecs.

Dans son étude visant à déterminer le lien entre le sentiment d'efficacité des enseignants et enseignantes et leurs habiletés à gérer efficacement leur classe, Baker (2005) arrive à la même conclusion. Cette auteure suggère que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et de l'enseignante a une influence sur la qualité des interventions auprès des jeunes pour améliorer la gestion de classe. Elle met aussi en évidence le fait que plus la croyance d'efficacité personnelle est forte, plus les enseignants et enseignantes ont tendance à demander conseil à leurs

collègues. De même, plus ils se sentent soutenus, plus ils font preuve d'ouverture pour ajuster et adapter leurs interventions et leurs attentes vis-à-vis des jeunes afin de mieux les encadrer. Aussi, comme les travaux de cette auteure montrent qu'il existe un lien entre le sentiment d'efficacité et les habiletés de gestion de classe des enseignants et enseignantes, elle propose des pistes d'intervention afin d'augmenter le SEP des enseignants et enseignantes pour accroître leur confiance afin de trouver de nouvelles façons pour répondre aux différents besoins de leurs élèves et ainsi améliorer le climat d'apprentissage de la classe. Par exemple, sont identifiées à ce titre des stratégies comme l'esprit de communauté et d'échange entre pairs et la création de partenariats avec les différentes ressources en éducation.

Pour leur part, Safourcade (2010) ainsi que Safourcade et Alava (2009) ont cherché à vérifier si l'efficacité perçue des enseignants et enseignantes est un élément organisateur et mobilisateur de l'action enseignante. De façon spécifique, la recherche de Safourcade (2010), menée à l'aide d'un échantillon de six cents enseignants et enseignantes et d'un autre échantillon d'observation formé de 23 enseignants et enseignantes volontaires ayant participé aux séances d'observation filmées en classe et aux entretiens, arrive à la conclusion que :

[...] les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé valorisent fortement les dimensions « motivation pour le métier » ou « transmission de la discipline ». Les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité moins élevé ne valorisent pas les dimensions « autorité participative » ou « empathie envers les élèves ». (p. 144)

Toutefois, selon cet auteur, il reste encore bien des choses à approfondir pour affirmer hors de tout doute si c'est vraiment « le sentiment d'efficacité de l'enseignant qui guide l'action ou le résultat de l'action qui construit son sentiment d'efficacité » (p. 145).

Quant à l'étude de Safourcade et Alvada (2009), elle indique que le sentiment d'efficacité personnelle est un processus organisateur et mobilisateur de ressources. En ce sens, plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus les choix et les

décisions de l'enseignant et de l'enseignante qui en découlent favoriseront généralement la réussite. De même, d'après ces auteurs, « les individus qui croient à leur efficacité personnelle vont effectuer des choix, sélectionner des situations, des types d'activités, des actions dans lesquelles ils auront confiance en leurs capacités. Plus l'efficacité personnelle perçue est élevée, plus les gens se lancent des défis » (p. 114). Ainsi, il est plausible de croire qu'un enseignant ou une enseignante qui a un SEP élevé aura possiblement plus tendance à innover dans son enseignement et à sortir des sentiers battus.

D'autres recherches tendent aussi à confirmer que plus le SEP d'un enseignant ou d'une enseignante est grand, meilleure sera la qualité de ses interventions. En ce sens, plus il effectue des interventions positives et humanistes (Woolfolk, Rossoff et Hoy, 1990), meilleure sera sa gestion de classe (Saklofske, Michayluk et Randhawa, 1988). De tels résultats incitent donc bon nombre de chercheurs à se pencher sur le sentiment d'efficacité des enseignants et enseignantes, notamment si l'on considère comme le soulignent Rich, Lev et Fischer (1996), que le SEP des enseignants et enseignantes a une influence significative sur la qualité et la nature de leur travail et, par le fait même, sur les apprentissages de leurs élèves.

4. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES

D'après Bandura (2003), un individu est porté à éviter une activité ou une situation dans laquelle il ne se sent pas en confiance ou qu'il perçoit comme étant trop difficile. Par contre, il s'engage facilement dans celles qu'il juge être en mesure de réussir. Ainsi, plus grandes sont les croyances d'efficacité personnelle d'un enseignant ou d'une enseignante, plus étendu est le choix d'activités qu'il se permettra de considérer. Par exemple, il essayera plus naturellement d'innover dans ses pratiques pédagogiques. Comme le suggèrent Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), « les enseignants qui ont un SEP élevé sont plus ouverts aux nouvelles idées et plus enclins à expérimenter de nouvelles manières d'intervenir en

classe. Ils s'investissent davantage auprès des élèves qui présentent des difficultés » (p. 88).

Dans leurs travaux de recherche menés auprès d'écoles situées à Singapour, Nie et collaborateurs (2013) ont voulu mesurer le rôle du SEP des enseignants et enseignantes dans l'implantation d'approches novatrices à l'intérieur de leur pratique. Les résultats obtenus soutiennent l'idée qu'un enseignant ou une enseignante qui présente un SEP élevé aura plus tendance à innover dans ses pratiques. Ces auteurs vont même un peu plus loin en mentionnant que les directions d'école devraient mettre en place des mesures qui permettraient d'augmenter le SEP de leurs enseignants et enseignantes afin que ceux-ci soient plus enclins à essayer de nouvelles approches pédagogiques auprès de leurs élèves. Ils précisent en plus que plusieurs recherches, dont celle de Guskey (1988), montrent qu'il existe un lien étroit entre le sentiment d'efficacité d'un enseignant ou d'une enseignante et son attitude positive vis-à-vis des approches pédagogiques innovantes. Ainsi, les enseignants et enseignantes perçoivent moins de difficultés à instaurer de nouvelles pratiques pédagogiques et présentent une attitude plus positive à cet égard.

Dans sa récente étude qui ressort les effets d'une « entreprise virtuelle » (p. 11) comme une pédagogie innovante pour rapprocher les enseignants et enseignantes et les élèves, Flavier (2016) conclut que ces expériences nouvelles vécues par les élèves sont à l'origine de meilleures relations enseignant-élèves « parce qu'elles les responsabilisent et leur permettent de faire 'jeu-égal' avec l'enseignant », renforce leur sentiment d'appartenance au groupe et à la communauté, ce qui aurait pour impact de favoriser la persévérance scolaire. L'auteur précise qu'une pédagogie innovante, telle que l'entreprise virtuelle, présente un bilan plutôt positif en ce qui a trait à la mobilisation des élèves. C'est redonner aux élèves le goût d'apprendre et de s'engager dans leurs apprentissages, mais cela constitue aussi « une opportunité non négligeable pour les professionnels d'accroître leur pouvoir d'agir en s'inscrivant dans de nouvelles formes de professionnalité » (p.13).

Une autre étude réalisée auprès de 25 enseignants par Ghaith et Yaghi (1997) indique qu'il existe un lien étroit entre le SEP d'un enseignant et l'implantation d'un apprentissage coopératif qui est souvent associé à une approche novatrice. Plus précisément, les conclusions de cette recherche révèlent que les enseignants et enseignantes qui ont un sentiment d'efficacité élevé perçoivent moins les coûts (temps, préparation, etc.) engendrés par une nouvelle approche pédagogique, car ils considèrent qu'elle est cohérente avec ce qu'ils font déjà. Aussi, ces auteurs prétendent que l'expérience des enseignants et enseignantes en salle de classe pourrait avoir une influence positive sur leur volonté à adapter leur pratique professionnelle envers des approches pédagogiques plus innovantes. De plus, comme le précise Coladarci (1992), les enseignants et enseignantes ayant un SEP plus élevé auraient tendance à s'engager plus positivement dans la profession. Il est donc plausible de croire qu'un enseignant ou qu'une enseignante qui démontre un sentiment d'efficacité personnelle élevé a plus de facilité à gérer efficacement sa classe et est plus enclin à privilégier des pratiques pédagogiques innovantes. De même, il serait ainsi en mesure d'entrevoir la profession plus positivement et de s'y engager davantage. Il est donc possible de supposer que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes a un effet significatif sur la nature et la qualité de leur travail, incluant la gestion de classe et conséquemment, sur les apprentissages des élèves.

5. PERTINENCE ET OBJECTIF DE RECHERCHE

De façon générale, la gestion de classe est un des défis importants des enseignants et enseignantes. Malgré le fait que l'on dispose de peu de données pour le Québec en ce qui a trait au décrochage de la profession enseignante, il semble que ce phénomène survient de plus en plus tôt chez les enseignants et enseignantes, comparativement aux années 80 et 90. À cet effet, Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) mentionnent que 51 % des participants et participantes à leur étude auraient sérieusement envisagé de quitter la profession enseignante; leur statut précaire pouvant expliquer en partie ce malheureux constat. Par ailleurs,

Baker (2005) suggère que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ou enseignantes a une influence sur la qualité de leurs interventions auprès des élèves afin d'améliorer leur gestion de classe. Lecompte (2004), met aussi en évidence que plus le SEP est fort, plus les enseignants et enseignantes ont tendance à gérer avec facilité les comportements difficiles de leurs élèves.

Bref, la description de la situation de pratique professionnelle des enseignants et enseignantes jumelée à l'étude des différents concepts clés qui sous-tendent la présente recherche ainsi que l'analyse des écrits scientifiques permettent de constater qu'aucune étude ne porte spécifiquement sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes dans le contexte de la pédagogie à valeur entrepreneuriale en ce qui a trait à la gestion de classe. Par conséquent cette recherche vise à atteindre l'objectif suivant :

- Vérifier les retombées de la pédagogie à valeur entrepreneuriale sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants et d'enseignantes du secondaire en formation et en exercice quant à leur gestion de classe.

QUATRIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre résume d'abord le projet de recherche source dans lequel s'inscrit la présente étude. Il contient en second lieu une description de l'instrument de mesure utilisé lors de la collecte des données, à savoir le *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice*. Une autre section décrit les caractéristiques des sujets composant l'échantillon et le déroulement de l'expérimentation. En dernier lieu, il est question du devis de recherche, du traitement des données ainsi que des principales considérations éthiques.

1. RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE SOURCE

Le projet de recherche global dans lequel s'inscrit la présente étude s'intitule *La pédagogie à valeur entrepreneuriale : effets sur la réussite des élèves et les conditions de pratiques des enseignants et autres intervenants scolaires* (Samson et Gingras, 2010). Plus spécifiquement, ce projet a pour but, dans un premier temps, de documenter la réussite des élèves du primaire et du secondaire engagés dans une pédagogie à valeur entrepreneuriale en considérant leurs perceptions de leurs caractéristiques entrepreneuriales, la représentation de leur projet d'orientation et leurs intérêts professionnels. Dans un deuxième temps, il vise à documenter les conditions de pratique d'enseignants et d'autres intervenants scolaires (conseillers d'orientation), en formation et en exercice, engagés dans une pédagogie à valeur entrepreneuriale en considérant leurs représentations de l'entrepreneuriat et de la pédagogie à valeur entrepreneuriale, leur position par rapport à leurs compétences professionnelles, leurs opinions en ce qui a trait à leur pratique et leurs perceptions quant à leur sentiment d'efficacité personnelle. La présente étude se rattache exclusivement à cette dernière composante

2. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

L'élaboration du *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice* (Annexe A) s'appuie sur un relevé de littérature portant sur des instruments en lien avec ce concept et destinés à des enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire. Ainsi, les dix outils rapportés auparavant dans la recension des écrits ont été analysés sur le plan de leur contenu et les énoncés les plus pertinents ont été retenus pour la construction de ce questionnaire.

Pour chacun des instruments identifiés, une fiche aide-mémoire a été rédigée afin de présenter ses principales caractéristiques : le ou les auteurs, le cadre théorique, le but ou l'objectif, les éléments de contenu, les propriétés psychométriques, la fréquence d'utilisation dans d'autres travaux de recherche et la source de référence. Un tableau synthèse a été produit, afin de comparer et de regrouper l'ensemble des dimensions observées à l'intérieur de ces questionnaires. Cette synthèse a ensuite été présentée par le professionnel de recherche concerné lors d'une rencontre de travail avec deux professeurs membres du Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC) le 1^{er} avril 2011. Cette rencontre a permis de cerner les principales dimensions à retenir dans l'instrument à bâtir. Par la suite, les énoncés figurant sur chacune des dimensions retenues ont été regroupés en tenant compte de certains critères de sélection (ex. : nature de l'énoncé, corrélation item/total, représentativité par rapport au contenu à mesurer). Ce travail a contribué à mettre en lumière les trois regroupements illustrés dans le tableau 3. Puis, les énoncés représentant ces trois regroupements ont été analysés et sélectionnés lors d'une autre rencontre de travail qui s'est déroulée le 6 juin 2011. Finalement, les 35 énoncés retenus ont fait l'objet d'une traduction et d'une révision par les membres du CRCDC le 14 juin 2011.

Tableau 3
Critères de regroupement des 15 articles scientifiques traitant de questionnaires sur le SEP des enseignants et enseignantes

Efficacité concernant les stratégies d'enseignement (Efficacy for instructional strategies)	Efficacité concernant la gestion de classe (Efficacy for classroom management)	Efficacité concernant l'engagement de l'élève (Efficacy for student engagement)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Efficacy for Instructional strategies du The Teachers' Sense of Efficacy Scale (IS-TSES) ○ Communication/Clarification (<i>regroupement de dimensions</i>) du TEBS-Self (CC-TEBS) ○ Accomodating individual differences (<i>regroupement de dimensions</i>) du TEBS-Self (AID-TEBS) ○ Teacher Efficacy Scale (TES) ○ Sources of Self-Efficacy Inventories (SOSI) ○ L'échelle d'auto-efficacité des enseignants (ÉAEE) ○ Bandura's Teacher Self-Efficacy Scale (BTES) ○ Teacher Efficacy : a multifaced construct 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Classroom Management/ Discipline du Teacher efficacy in classroom management and discipline (TECMD) ○ Classroom Management du Teacher Inter-personal self-efficacy scale (TISES) ○ Efficacy for Classroom Management du The Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) ○ Management/Climate (<i>regroupement de dimensions</i>) du TEBS-Self (MC-TEBS) ○ Classroom ans School Context teacher self efficacy scale items (CSC) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Efficacy for student Engagement du The Teacher's Sense of Efficacy Scale (SE-TSES) ○ Motivation or Students du TEBS-Self (MS-TEBS)

Certaines considérations ont donc été respectées afin d'assurer une bonne validité de contenu de ce questionnaire et de son administration. Ainsi, la validité interne de cet instrument se traduit par le degré de confiance que l'on peut accorder à la véracité des résultats à l'effet que « la variable indépendante [ici la formation], et

non d'autres facteurs, soit la seule responsable du changement produit dans la variable dépendante » [ici le SEP] (Fortin, 2010, p. 256). À cet égard, le contrôle des variables étrangères, dont les facteurs extrinsèques (ex. : constance des interventions auprès des sujets) et intrinsèques (ex. : différences individuelles potentielles entre les participants), est au cœur des préoccupations afin que les conditions de la recherche demeurent constantes et ainsi assurer la validité (interne et externe), qui constitue la qualité essentielle de la recherche (Fortin, 2010, p. 321).

Par conséquent, le *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice* est constitué de trente-cinq énoncés au total qui se répondent à l'aide d'une échelle de type LIKERT calibrée en cinq points (1. *Tout à fait en accord* ; 2. *En accord* ; 3. *Ni en accord, ni en désaccord* ; 4. *En désaccord* ; 5. *Tout à fait en désaccord*) en réponse à la question : Actuellement, dans ma pratique professionnelle, je me sens capable de À noter que cette pondération a été inversée lors du traitement des données.

De plus, ces énoncés se regroupent selon les quatre dimensions suivantes : Prise en compte des différences des élèves (énoncés 1 à 7; ex. : 1-Planifier des activités qui tiennent compte des différences individuelles des élèves); Stratégies d'enseignement (énoncés 8 à 15; ex. : 10-Utiliser une variété de stratégies d'enseignement); Gestion de classe (énoncés 16 à 26; ex. : 16-Maintenir une ambiance positive en groupe/classe) ainsi que Motivation et Soutien (énoncés 27 à 35; ex. : 32-Encourager la créativité d'un élève). Étant donné l'objectif de la présente recherche, ce sont uniquement les énoncés concernant la gestion de classe qui sont retenus.

3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON ET DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

L'échantillon rejoint est composé d'enseignants et enseignantes en exercice (en emploi dans diverses écoles secondaires des régions de l'Estrie et de la Mauricie) et

en formation (étudiants et étudiantes stagiaires en enseignement au secondaire à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec à Trois-Rivières).

Concernant le déroulement de l'expérimentation, il faut mentionner que dans le cadre du projet de recherche source, les enseignantes et les enseignants en exercice et en formation (stagiaires) participent à une formation sur la pédagogie à valeur entrepreneuriale offerte au début du trimestre universitaire, c'est-à-dire au mois de septembre et de janvier (les deux premières journées). Chaque couple (enseignant ou enseignante et stagiaire) réalise ultérieurement avec leurs élèves un projet entrepreneurial en milieu scolaire qui est ensuite présenté lors de la dernière journée de formation, à l'automne ou à l'hiver.

Au début de la première journée (pré-stage), divers instruments de mesure sont administrés aux personnes participantes afin de vérifier leurs représentations de l'entrepreneuriat et leurs compétences professionnelles. Par la suite, elles reçoivent les contenus de formation en lien avec la pédagogie entrepreneuriale qui englobent plusieurs aspects, dont le rôle de l'école dans le développement de la culture entrepreneuriale et une introduction aux ouvrages suivants : *Invitation à la culture entrepreneuriale* (MELS, 2005), *Conceptions d'activités pédagogiques entrepreneuriales : Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire* (MELS, 2006), *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (MELS, 2008) et *Un entrepreneur dans ma classe !* (MELS, 2007). Le lendemain, lors de la deuxième journée de formation, les enseignants et enseignantes en exercice et les stagiaires travaillent en équipe afin d'élaborer les grandes lignes d'une proposition de projet entrepreneurial à développer ultérieurement en milieu scolaire avec les élèves. D'autres contenus portant sur l'évaluation des caractéristiques entrepreneuriales et l'importance de travailler en réseau sont également transmis. Puis, à la fin de la journée, le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est distribué, et les personnes participantes remplissent aussi le formulaire d'appréciation de ces deux journées de formation. Ainsi, en vue d'assurer une certaine constance lors de l'expérimentation, toutes les personnes qui font partie de

l'échantillon rejoint ont reçu le même contenu de formation au même moment et sont invitées à répondre en silence au questionnaire sur le SEP sur place et à remettre leur copie avant leur départ.

Par la suite, il s'écoule environ trois mois au cours desquels les stagiaires conjointement avec les enseignants et enseignantes réalisent un projet entrepreneurial avec les élèves sous leur responsabilité. Il peut s'agir, par exemple, de la fabrication d'un produit (ex. : carte de Noël), de la mise sur pied d'un service (ex. : atelier de pairs aidants) ou d'un événement (ex. : spectacle-bénéfice pour venir en aide à des personnes dans le besoin).

Enfin, lors de la troisième journée de formation (post-stage) qui se situe habituellement au mois de décembre ou au mois d'avril, chacun des projets entrepreneuriaux réalisés en cours de stage en milieu scolaire est présenté par les enseignants et enseignantes en formation et en exercice. Par la suite, chacun de ceux-ci est de nouveau invité à répondre à tous les instruments de mesure administrés lors des deux premières journées de formation, incluant celui sur le SEP.

4. DEVIS DE RECHERCHE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Le devis de recherche retenu à l'intérieur de la présente étude correspond à un devis quasi expérimental et vise à « établir une relation de causalité entre une variable indépendante [l'intervention] et une ou plusieurs variables dépendantes [résultat] » (Fortin, 2010, p. 255). Comme il n'y a pas eu de randomisation ni de groupe témoin, la présente étude ne remplit donc pas les conditions d'un devis expérimental. La figure 2 introduite ci-après illustre à l'aide d'un schéma le devis quasi expérimental correspondant au protocole retenu (inspiré de Fortin, 2010, p. 337).

Ainsi, la variable indépendante est la formation en entrepreneuriat dispensée aux enseignants et enseignantes en formation et en exercice avant la réalisation du projet entrepreneurial avec les élèves en milieu scolaire et la variable dépendante réfère à leur sentiment d'efficacité personnelle qui a été mesuré à l'aide d'un questionnaire afin d'atteindre l'objectif de recherche identifié.

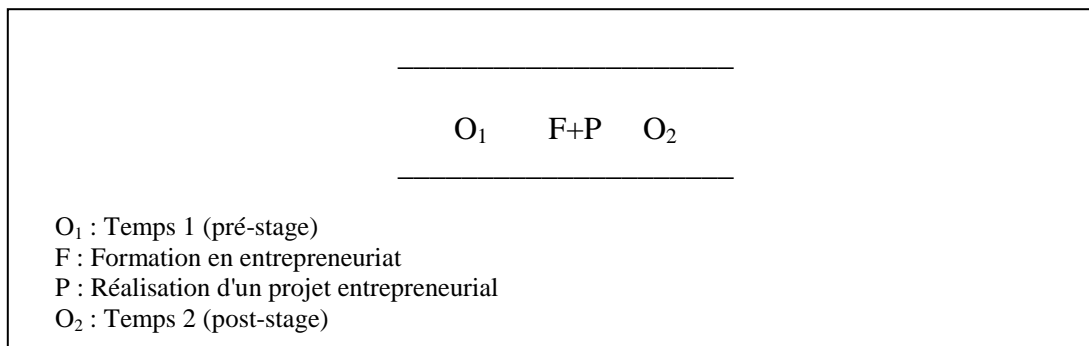


Figure 2 : Devis expérimental de la recherche

Concernant le traitement des données, précisons que les réponses fournies par les personnes participantes au *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice*, selon les deux temps de mesure, ont été compilées à partir du logiciel SPSS, version 22. Elles ont ainsi été transposées en statistiques descriptives simples (ex. : nombres, pourcentages, moyennes) et le test non paramétrique de Mann-Whitney a été utilisé afin de vérifier la présence de différences significatives entre les deux temps de mesure (pré et post) pour la cohorte des enseignants et enseignantes en exercice et celle des stagiaires (enseignants et enseignantes en formation). Ce test a été utilisé en raison de l'impossibilité de paier les réponses fournies par les personnes répondantes lors des deux passations du questionnaire sur le SEP. En effet, au moment de la seconde passation de cet instrument, bon nombre d'entre elles avaient oublié le code secret qu'elles avaient utilisé au cours de la première passation de cet outil, ce qui rendait impossible le jumelage des copies pour les deux temps de mesure.

5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Puisque cette étude s'inscrit à l'intérieur d'une recherche source, c'est uniquement cette dernière qui a fait l'objet d'une demande éthique. D'abord, le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a examiné la proposition de recherche déposée par les deux chercheurs concernés et a certifié, le 17 janvier 2011, que le projet présenté était conforme aux principes éthiques énoncés dans la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains (voir l'attestation de conformité à l'annexe B). Plus spécifiquement, il était indiqué que cette recherche était de nature consensuelle et que les personnes participantes (des enseignants et enseignantes en formation et en exercice) seront clairement informées des objectifs envisagés lors de la première journée de formation et dans le formulaire de consentement. Il était aussi précisé que ces personnes pouvaient décider de se retirer à tout moment sans subir de préjudice et que les seules informations nominatives demandées seraient le sexe des répondants et répondantes, leur programme d'études universitaires, leur situation (en formation ou en exercice) ainsi qu'un code secret (quatre premières lettres du nom de famille de leur mère suivi de sa date de naissance) en vue du pairage des questionnaires administrés aux deux temps de mesure (pré et post-stage). Également, il était mentionné sur cette demande éthique que seules les tendances de groupe seraient analysées afin de préserver l'anonymat des sujets.

CINQUIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats obtenus par les enseignants et enseignantes du secondaire en formation et en exercice lors de la passation du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle. La première section contient les résultats observés au temps 1 (pré-stage) et au temps 2 (post-stage) auprès des stagiaires tandis que la seconde section concerne ceux des enseignants et enseignantes qui sont en emploi. Quant à la troisième section, elle comprend une comparaison des résultats entre ces deux groupes pour ces deux temps de mesure. Également, l'ensemble de ces données est décrit et discuté à lumière des différentes informations rapportées dans les précédents chapitres.

1. RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN FORMATION SELON LES DEUX TEMPS DE MESURE

Le tableau 4 qui suit présente les moyennes au T1 (pré-stage) et T2 (post-stage) obtenues par les stagiaires ainsi que les tests de différences de moyennes pour chacun des énoncés appartenant à la dimension Gestion de classe du *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice*. D'entrée de jeu, il est possible de constater que la valeur des moyennes révèle une augmentation entre le pré-test et le post-test pour l'ensemble des énoncés de cette dimension (T1 = 3,57 et T2= 4,04) ainsi que sur chacun de ceux-ci (T1 = 3,31 à 3,76 et T2 = 3,79 à 4,34). Ainsi, à la lumière des moyennes obtenues, il semble que le fait de recevoir la formation sur la pédagogie à valeur entrepreneuriale et de réaliser un projet entrepreneurial en contexte scolaire avec les élèves a contribué à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes en formation concernant leur gestion de classe.

Tableau 4

Résultats des enseignants et enseignantes en formation au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les deux temps de mesure

DIMENSION/Énoncés	Moyenne T1 en formation (n = 49)	Moyenne T2 en formation (n = 48)	Test de Mann- Whitney
GESTION DE CLASSE (MOYENNE)	3,57	4,04	0,000
16. Maintenir une ambiance en groupe classe.	3,72	4,31	0,000
17. Utiliser mes habiletés pour bien gérer le groupe classe.	3,53	4,02	0,000
18. M'assurer que les élèves suivent les règles du groupe classe.	3,58	4,15	0,000
19. Identifier des règles qui conviennent aux élèves du groupe classe.	3,36	4,17	0,000
20. Préciser clairement mes attentes auprès des élèves.	3,44	4,13	0,000
21. Identifier les méthodes pédagogiques à utiliser pour maintenir un bon déroulement des activités en groupe classe.	3,76	3,93	0,259
22. Garder l'attention des élèves plus turbulents.	3,54	3,79	0,049
23. Gérer le comportement des élèves qui perturbent le bon fonctionnement du groupe classe.	3,64	3,89	0,163
24. Intervenir pour remettre rapidement à la tâche un élève qui perturbe une activité.	3,74	3,95	1,161
25. Utiliser différents types de renforcements positifs pour maintenir l'implication des élèves.	3,60	4,34	0,000
26. Recentrer sur la tâche les élèves qui s'éloignent du travail demandé.	3,31	4,13	0,000

De façon particulière, bien qu'il n'existe pas de différences significatives entre les deux passations (T1 et T2) sur 3 énoncés représentés (21, 23 et 24), force est de constater qu'il y a tout de même une augmentation au niveau des moyennes lors du post-test. À l'opposé, tous les autres énoncés (16, 17, 18, 19, 20, 22, 25 et 26) affichent une différence significative au test de Mann-Whitney.

Ces derniers résultats pourraient s'expliquer par le fait que la formation sur l'entrepreneuriat et la réalisation d'un projet qui en découle ont possiblement permis de concrétiser des aspects en lien avec la gestion de classe, et plus particulièrement sur la dimension *Contrôle durant l'action* du modèle de Nault (1998), qui se résume

en ces quatre habiletés : 1) Définition des attentes avec clarté et partage de cette responsabilité avec les élèves; 2) Enseignement des règles de fonctionnement en classe; 3) Manifestation d'une hypersensibilité au déroulement global de l'action et au mouvement individuel; 4) Réaction aux différents mouvements qui surviennent en classe. Ainsi, la maîtrise de cette dimension qu'est le contrôle dans l'action s'avère, selon Nault (1998), le principal aspect qui a un impact important sur le sentiment de compétence des enseignants et enseignantes. Aussi, comme la pédagogie à valeur entrepreneuriale mobilise les élèves dans l'action, qu'elle les responsabilise dans la réussite d'un objectif commun et les aide à autoréguler des comportements indésirables, il serait possible de penser que son application en classe par la réalisation d'un produit, d'un service ou d'un événement serait susceptible d'expliquer ces résultats si significatifs. Il serait donc plausible de croire que la pédagogie à valeur entrepreneuriale a été une occasion pour les enseignants et les enseignantes en formation de développer, dans le cadre de leur stage, des compétences de gestion de classe « dans l'action » et de gagner en confiance sur ce plan, d'où l'accroissement de leur SEP au T2.

De plus, en soustrayant simplement les scores associés aux moyennes du T1 et du T2, on remarque une nette augmentation pour les énoncés suivants : 19 (+0,81), 20 (+0,69), 25 (+0,74) et 26 (+0,82). De ce fait, parmi tous les énoncés considérés comme significatifs, ce sont ceux dont le contenu se rattache le plus à la dimension active-interactive de Nault (1998) représentant des actions concrètes et tangibles entreprises auprès des élèves et au rôle joué par l'enseignant ou l'enseignante dans la réalisation d'un projet entrepreneurial, à savoir : identifier des règles (énoncé 19), préciser clairement les attentes (énoncé 20), utiliser différents types de renforcements positifs (énoncé 25), recentrer sur la tâche les élèves qui s'éloignent de la tâche demandée (énoncé 26).

Ces résultats suggèrent donc que la formation reçue sur la pédagogie à valeur entrepreneuriale ainsi que la réalisation d'un projet entrepreneurial avec les élèves

ont eu une influence positive sur les actions entreprises par ces stagiaires, et conséquemment, sur la perception de leur SEP. Également, comme le proposent Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), les enseignants et enseignantes qui présentent un SEP élevé ont plus tendance à utiliser le renforcement positif et à impliquer les élèves dans la recherche de solutions. Pour sa part, Baker (2005) identifie des pistes semblables d'intervention afin de soutenir les enseignants et enseignantes en vue de renforcer leur SEP dans leur pratique, aspect intrinsèquement lié aux habiletés à bien gérer une classe. Parmi celles proposées, rappelons les échanges entre pairs et l'esprit de communauté. Étant donné que ces éléments étaient présents dans la formation reçue, ils pourraient constituer une autre piste d'explication par rapport à l'augmentation du SEP des enseignants et enseignantes en formation.

Par ailleurs, l'énoncé 21 (Identifier les méthodes pédagogiques à utiliser pour maintenir un bon déroulement des activités en groupe classe) se rattache plus particulièrement à la dimension *Planification des situations pédagogiques* du modèle de Nault (1998). Malgré le fait que la différence de moyennes sur cet énoncé est non significative, il serait plausible de croire que les enseignants et enseignantes en formation, possiblement à cause de leur expérience limitée, pouvaient difficilement identifier et planifier des méthodes pédagogiques pour mieux gérer les routines, le temps, la variation des stimuli, les moments critiques dans une journée et l'équilibre entre leurs actions et celles de leurs élèves. De ce fait, il serait opportun, à l'intérieur de leur formation universitaire, d'inclure ce genre de notions pour outiller davantage ces étudiants et étudiantes relativement à cette dimension essentielle de la gestion de classe, car le contrôle dans l'action est indubitablement influencé par une bonne planification. En ce sens, comme le précise Nault (1998), pour un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes, un contrôle dans l'action difficile est souvent l'élément déclencheur du désir d'abandonner la profession.

En ce qui a trait aux deux autres valeurs non significatives associées aux énoncés 23 et 24, elles pourraient s'expliquer par le fait que ces stagiaires n'ont peut-être pas senti le besoin d'intervenir auprès d'élèves perturbateurs parce qu'ils ne savaient pas comment faire ou encore parce qu'ils voyaient quand même que ces jeunes étaient mobilisés au sein du projet entrepreneurial, qu'ils apprenaient dans l'action et qu'ils avaient des responsabilités à respecter pour la réussite commune des tâches à réaliser.

L'ensemble de ces résultats révèle que le recours à la PVE, incluant la réalisation d'un projet entrepreneurial avec les élèves, peut avoir une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants et d'enseignantes en formation. De tels résultats pourraient également s'expliquer par le fait que ces stagiaires n'ont possiblement pas eu à intervenir pour remettre rapidement à la tâche un élève qui gêne une activité, ni à gérer le comportement d'élèves qui perturbent le bon fonctionnement du groupe classe en raison de leur manque d'expérience sur ce plan, ou encore par l'accomplissement de cette intervention par son enseignant ou enseignante associé.

2. RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN EXERCICE SELON LES DEUX TEMPS DE MESURE

Le tableau 5 présente les moyennes au T1 (pré-stage) et T2 (post-stage) obtenues par les enseignants et enseignantes en exercice ainsi que les tests de différences de moyennes pour chacun des énoncés de la dimension Gestion de classe du *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice*. Une fois de plus, il est facile de constater que les valeurs des moyennes indiquent une nette augmentation pour l'ensemble des énoncés entre le pré-test et le post-test (T1 = 3,58 et T2 = 3,92) ainsi que sur chacun de ceux-ci (T1 = 3,35 à 3,73 et T2 = 3,69 à 4,09). De même, toutes les moyennes associées à la dimension Gestion de classe et aux énoncés qui la composent montrent une différence significative au test de Mann-Whitney. Ainsi, même si ces

enseignants et enseignantes possèdent différentes années d'expérience dans la profession, il semble d'après ces résultats que la formation sur la pédagogie à valeur entrepreneuriale à laquelle ils ont participé et la réalisation d'un projet entrepreneurial en contexte scolaire avec leurs élèves ont contribué à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle relativement à leur gestion de classe.

Tableau 5

Résultats des enseignants et enseignantes en exercice au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les deux temps de mesure

DIMENSION/Énoncés	Moyenne T1 en exercice (n = 118)	Moyenne 2 en exercice (n = 54)	Test de Mann-Whitney
GESTION DE CLASSE (MOYENNE)	3,58	3,92	0,000
16. Maintenir une ambiance en groupe classe.	3,68	4,02	0,002
17. Utiliser mes habiletés pour bien gérer le groupe classe.	3,72	4,09	0,000
18. M'assurer que les élèves suivent les règles du groupe classe.	3,71	3,96	0,017
19. Identifier des règles qui conviennent aux élèves du groupe classe.	3,73	4,06	0,002
20. Préciser clairement mes attentes auprès des élèves.	3,53	3,97	0,000
21. Identifier les méthodes pédagogiques à utiliser pour maintenir un bon déroulement des activités en groupe classe.	3,35	3,84	0,000
22. Garder l'attention des élèves plus turbulents.	3,46	3,69	0,028
23. Gérer le comportement des élèves qui perturbent le bon fonctionnement du groupe classe.	3,62	3,89	0,014
24. Intervenir pour remettre rapidement à la tâche un élève qui perturbe une activité.	3,60	4,06	0,000
25. Utiliser différents types de renforcements positifs pour maintenir l'implication des élèves.	3,59	3,94	0,002
26. Recentrer sur la tâche les élèves qui s'éloignent du travail demandé.	3,39	3,85	0,000

Cette augmentation se remarque plus particulièrement sur les énoncés 17 (+0,37), 20 (+0,44), 24 (+0,46), 25 (+0,35) et 26 (+0,46). Ces cinq énoncés se concrétisent également dans la dimension *Contrôle durant l'action* du modèle de Nault (1998) qui se vit directement en classe avec les élèves et qui permet d'observer

les habiletés de prise de décision de l'enseignant ou de l'enseignante. Il s'agit notamment de la rapidité de l'enseignant ou de l'enseignante à réagir, à s'ajuster et à intervenir de façon spontanée lors d'une situation précise afin de maintenir une bonne ambiance dans sa classe. Ainsi, d'après l'ensemble des résultats observés au tableau 5, il est plausible de croire que la formation sur la pédagogie à valeur entrepreneuriale suivie par ces enseignants et enseignantes et le projet entrepreneurial réalisé avec leurs élèves a contribué à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire leur croyance en leurs capacités à enseigner dans un tel contexte.

D'ailleurs, comme le précise Lecompte (2004), les enseignants et enseignantes qui présentent un sentiment élevé d'efficacité pédagogique montrent plus de facilité à bien gérer leur classe. Ils interviennent également plus aisément auprès des élèves plus difficiles parce qu'ils croient qu'ils ont la capacité de les aider grâce à des efforts supplémentaires ou en ajustant leur approche pédagogique. De même, selon Gaudreau, Beaumont et Frenette (2012), ces enseignants et enseignantes sont plus enclins à expérimenter de nouvelle façon de faire, ils s'adaptent plus aux besoins de leurs élèves et utilisent le renforcement positif dans leurs interventions. Les résultats observés aux énoncés 24, 25 et 26 soutiennent plus particulièrement ces propos. En revanche, d'après Lecompte (2004), les enseignants et enseignantes qui possèdent un faible SEP éprouvent généralement plus de difficulté à bien gérer les comportements difficiles de leurs élèves. Ils sont aussi plus facilement énervés par les élèves qui perturbent la classe et ils imposent davantage des règles strictes. De ce fait, ils limitent leurs interventions sur la matière à enseigner plutôt que sur l'établissement d'une relation de qualité avec leurs élèves.

Probablement qu'en utilisant la pédagogie à valeur entrepreneuriale, ces enseignants et enseignantes en exercice sont parvenus à créer un environnement d'apprentissage favorable « dans l'action » en mettant à profit leurs habiletés de gestion de classe (énoncé 17), en précisant leurs attentes (énoncé 20), en intervenant

rapidement auprès des élèves perturbateurs (énoncé 24), en utilisant différents types de renforcements (énoncé 25) et en recentrant sur la tâche les élèves qui s'en éloignaient (énoncé 26). Ce faisant, ils se sont peut-être sentis davantage satisfaits et investis dans leur travail et, conséquemment, leur SEP s'est amélioré au T2.

Pour sa part, l'énoncé 21 (Identifier les méthodes pédagogiques à utiliser pour maintenir un bon déroulement des activités en groupe classe), qui présente aussi une différence de moyenne significative, s'articule à l'intérieur de la dimension *Planification des situations pédagogiques* du modèle de Nault (1998). Cette dimension propose quelques aspects de la gestion de classe, dont les suivants : 1) la gestion des stimuli; 2) la gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et de l'enseignante et celles des élèves; 3) la gestion des moments critiques dans une journée et dans un enseignement; et 4) la gestion du temps. Cet énoncé touche davantage à la gestion de la variation des stimuli, c'est-à-dire à la variété des approches pédagogiques utilisées et du matériel retenu dans le but de maintenir l'attention des élèves et leur intérêt vis-à-vis d'un objet d'apprentissage. De façon complémentaire à leur expérience en enseignement, possiblement que la formation reçue en lien avec la pédagogie entrepreneuriale les a aidés à identifier et à appliquer des méthodes pédagogiques gagnantes dans le contexte de la réalisation d'un projet entrepreneurial. De ce fait, ces enseignants et enseignantes en exercice se sont peut-être sentis bien outillés à cet égard. Ainsi, la diversification de leur approche et la nature intrinsèque de la PVE ont probablement contribué à favoriser une meilleure gestion de classe, ce qui aurait eu pour conséquence de renforcer leur SEP.

3. COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN FORMATION ET EN EXERCICE SELON LES DEUX TEMPS DE MESURE

Les résultats observés au tableau 6 qui reprend de façon comparative le contenu des tableaux 4 et 5 introduits auparavant démontrent de très nombreuses différences significatives entre les deux temps de mesure sur la plupart des mêmes énoncés, et ce, tant chez les enseignants et enseignantes en formation qu'en exercice.

Ce constat permet de confirmer quelques conclusions provenant de travaux de recherche en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes et des pédagogies innovantes comme la pédagogie à valeur entrepreneuriale.

Tableau 6

Résultats des enseignants et enseignantes en formation et en exercice au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les deux temps de mesure

DIMENSION/Énoncés	Moyenne T1 en formation (n = 49)	Moyenne T2 en formation (n = 48)	Test de Mann-Whitney	Moyenne T1 en exercice (n = 118)	Moyenne 2 en exercice (n = 54)	Test de Mann-Whitney
GESTION DE CLASSE	3,57	4,04	0,000	3,58	4,02	0,000
16. Maintenir une ambiance en groupe classe.	3,72	4,31	0,000	3,68	4,02	0,002
17. Utiliser mes habiletés pour bien gérer le groupe classe.	3,53	4,02	0,000	3,72	4,09	0,000
18. M'assurer que les élèves suivent les règles du groupe classe.	3,58	4,15	0,000	3,71	3,96	0,017
19. Identifier des règles qui conviennent aux élèves du groupe classe.	3,36	4,17	0,000	3,73	4,06	0,002
20. Préciser clairement mes attentes auprès des élèves.	3,44	4,13	0,000	3,53	3,97	0,000
21. Identifier les méthodes pédagogiques à utiliser pour maintenir un bon déroulement des activités en groupe classe.	3,76	3,93	0,259	3,35	3,84	0,000
22. Garder l'attention des élèves plus turbulents.	3,54	3,79	0,049	3,46	3,69	0,028
23. Gérer le comportement des élèves qui perturbent le bon fonctionnement du groupe classe.	3,64	3,89	0,163	3,62	3,89	0,014
24. Intervenir pour remettre rapidement à la tâche un élève qui perturbe une activité.	3,74	3,95	1,161	3,60	4,06	0,000
25. Utiliser différents types de renforcements positifs pour maintenir l'implication des élèves.	3,60	4,34	0,000	3,59	3,94	0,002
26. Recentrer sur la tâche les élèves qui s'éloignent du travail demandé.	3,31	4,13	0,000	3,39	3,85	0,000

Ainsi, d'après l'ensemble de ces données et conformément aux propos de Gibson et Dembo (1984), il est possible de prétendre que le SEP de ces enseignants et enseignantes est une forme d'évaluation personnelle quant à leur capacité d'avoir une influence positive sur les apprentissages de leurs élèves.

De plus, tant les enseignants et enseignantes en formation que ceux en exercice semblent avoir la même perception relativement à leur sentiment d'efficacité personnelle, principalement parce qu'il y a plusieurs similitudes dans les résultats de ces deux groupes, et ce, pour les deux temps de mesure.

Les résultats de la présente étude suggèrent également que les enseignants et enseignantes répondants présentent un plus faible SEP sur tous les énoncés du questionnaire associés à la dimension relative à la gestion de classe avant la formation sur l'entrepreneuriat (pré-stage), mais que celui-ci augmente considérablement par la suite et après la réalisation d'un projet entrepreneurial (post-stage), ce qui pourrait indiquer une meilleure gestion de classe. Ainsi, comme le précise Lecompte (2004), les enseignants et enseignantes qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle éprouvent généralement plus de difficulté à gérer efficacement leur classe. En revanche, ceux qui possèdent un SEP élevé agissent en pensant qu'il est possible de contrer ces difficultés.

Également, Bandura (2003) précise qu'un individu aura plus tendance à s'investir dans une activité ou à s'engager facilement dans une situation lorsqu'il se sent en confiance et qu'il envisage un succès. Conséquemment, Blanchard (2011) mentionne que cette « sélection différentielle produit un fonctionnement en boucles : en s'engageant dans des situations où il s'attend réussir, l'individu accroît ses compétences et son SEP relatif à ces situations » (p. 9). À cet égard, l'un des objectifs de la formation offerte aux enseignants et enseignantes en formation (stagiaires) et en exercice était de bien les outiller par rapport à la pédagogie à valeur entrepreneuriale et à la réalisation d'un projet entrepreneurial afin qu'ils se sentent en

confiance. Si l'on considère que la perception de leur SEP s'est améliorée entre les deux temps de mesure (pré et post-stage), il est plausible de croire que la formation qu'ils ont suivie et le matériel didactique mis à leur disposition ont eu un effet positif sur leur SEP, voire qu'ils se sont engagés plus facilement dans cette approche innovante. Comme le suggèrent Surlemont et Kearney (2009), un cercle vertueux s'est probablement mis en place : grâce à ces connaissances théoriques et pratiques liées à l'entrepreneuriat, peut-être que ces enseignants et enseignantes se sont sentis en confiance dès le départ, qu'ils se sont investis dans le projet entrepreneurial avec leurs élèves, qu'ils y ont vécu du succès, et par voie de conséquence, la perception de leur SEP s'est améliorée.

L'une des conclusions de l'étude de Baker (2005) suggère d'ailleurs que le SEP des enseignants et enseignantes a une influence sur la qualité des interventions effectuées auprès des jeunes pour améliorer la gestion de classe. Aussi, d'après cette auteure, plus leur croyance d'efficacité personnelle est élevée, plus ils font preuve d'ouverture afin d'ajuster leurs interventions vis-à-vis les jeunes pour mieux les encadrer. De même, selon Bandura (2003), les enseignants et enseignantes qui présentent un SEP élevé agissent en pensant qu'ils peuvent influencer positivement le comportement des élèves plus difficiles grâce à des efforts supplémentaires et à des techniques appropriées. Une telle considération peut sans doute expliquer les nombreuses différences significatives observables sur les énoncés du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle qui concernent la gestion de classe. À cet effet, notons que plusieurs enseignants et enseignantes en formation et en exercice rejoins à l'intérieur de la présente étude œuvraient auprès d'élèves de l'adaptation scolaire inscrits dans le parcours de formation axée sur l'emploi.

Il semble donc que la formation reçue en lien avec la PVE a donné de bons outils et des pistes appropriées d'intervention aux enseignants et enseignantes en formation et en exercice et que la « force » de leur SEP (l'une des quatre dimensions du SEP identifiées par Bandura, 2007) s'est améliorée, entre autres parce qu'ils ont

vécu une réussite avec leurs élèves lors de la réalisation d'un projet entrepreneurial et qu'ils ont réussi à mobiliser leurs habiletés en gestion de classe. Tel que le soutient Flavier (2016), la PVE, comme approche pédagogique innovante, leur a possiblement permis de développer un pouvoir d'agir auprès de leurs élèves, découvrant par le fait même une nouvelle forme de professionnalité.

Dans le même sens, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) précisent que si l'on considère que le SEP des enseignants et enseignantes joue un rôle central pour intervenir auprès des élèves présentant des comportements difficiles, « il s'avère essentiel de porter une attention particulière à son développement [SEP] au cours de la formation initiale et continue [parce que] plusieurs études démontrent l'importance de son développement dans l'implantation de pratiques éducatives innovantes » (p. 92). Une fois de plus, la formation sur la pédagogie à valeur entrepreneuriale que les enseignants et enseignantes en formation et en exercice ont reçue a possiblement eu pour effet d'augmenter leur SEP et leur a permis de vivre une expérience pédagogique novatrice et positive avec leurs élèves, ce qui est d'ailleurs ressorti de leurs propos et de leurs appréciations lors de la troisième journée de formation selon les conclusions des deux chercheurs de la recherche source. De même, tant pour les enseignants et enseignantes en formation qu'en exercice, il existe une différence significative entre les deux temps de mesure (pré et post-stage) à l'énoncé 16 Maintenir une ambiance positive en groupe classe.

De façon générale, et tel qu'il est rapporté auparavant, les enseignants et enseignantes présentant un SEP élevé ont plus tendance à intervenir de manière constructive auprès des élèves difficiles. À l'inverse, selon Gordon (2001), les enseignants et enseignantes présentant un SEP faible se sentent plus facilement contrariés par les comportements difficiles de leurs élèves. Ils utilisent alors des punitions coercitives et des conséquences négatives qui ont pour effet de dévaloriser les élèves et de réduire leur motivation. Aussi, d'après Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), les enseignants et enseignantes qui ont un SEP élevé sont « plus

ouverts aux nouvelles idées et plus enclins à expérimenter de nouvelles manières d'intervenir en classe » (p. 89). Pour Bandura (2003), le SEP des enseignants et enseignantes repose sur divers facteurs, dont leur efficacité à maintenir un climat favorable d'apprentissage. Les enseignants et enseignantes en formation et en exercice rejoints à l'intérieur de la présente recherche suggèrent qu'ils ont eu l'occasion d'utiliser leurs habiletés pour bien gérer leur groupe classe lors de la réalisation du projet entrepreneurial avec leurs élèves. En effet, on note une augmentation significative entre les deux temps de mesure pour l'énoncé 17 Utiliser mes habiletés pour bien gérer le groupe classe. De ce fait, Bandura (2003) prétend qu'un enseignement interactif permet aux apprenants d'être motivés, car ils travaillent souvent ensemble, en petits groupes, et s'entraident mutuellement. Les élèves sont ainsi encouragés à gérer eux-mêmes, autant que cela est possible, leurs apprentissages. Par conséquent, comme la PVE permet de mobiliser les jeunes dans leurs apprentissages et les amène à s'autoréguler et à se motiver (Lapointe, Labrie et Laberge, 2010; MELS, 2005), on peut supposer que les enseignants et enseignantes en formation et en exercice rejoints ont pu maintenir une ambiance positive de travail en classe, en plus de mobiliser et de mettre à profit leurs habiletés en gestion de classe, ce qui pourrait expliquer l'augmentation de leur SEP sur plupart des énoncés du questionnaire au temps 2.

CONCLUSION

La gestion de classe est une grande préoccupation dans le milieu de l'éducation, car au-delà du simple acte de « faire de la discipline », se cache une réalité beaucoup plus complexe. Pour Nault (1998), la gestion de classe est « un ensemble des actes réfléchis et séquentiels que posent un enseignant [elle est] la conséquence directe d'un bon système de planification qui se traduira dans une organisation consciente des réalités de l'action » (p.15). La gestion de classe demeure donc un défi de taille pour les enseignants et enseignantes. D'ailleurs, selon Karsenti et collaborateurs (2015), la charge de travail trop importante est suivie de près par la gestion de classe comme étant deux principaux facteurs explicatifs au décrochage des nouveaux enseignants et enseignantes. Dans leur recherche, ces auteurs mentionnent que 82 % d'entre eux indiquent « être insuffisamment préparés à la réalité des milieux scolaires, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe » (p. 15). Les auteurs notent aussi que le manque de formation à la gestion de classe pour les groupes difficiles fait partie des embûches vécues par les enseignants et les enseignantes lors de leur insertion professionnelle. L'une des principales conclusions de leur étude indique à cet égard que les nouveaux enseignants quitteraient la profession parce que la gestion de classe est un réel problème et qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés pour affronter des élèves présentant des comportements difficiles ou étant plus ou moins motivés à venir à l'école. Rojo et Minier (2015) appuient aussi ce constat à l'intérieur de leurs travaux qui illustrent bien que la gestion de classe est un irritant majeur pour les enseignants et enseignantes. En effet, l'une de leurs conclusions révèle que « Les participants interrogés se sentent 'désarmés' en raison de la relation avec l'élève perturbateur, mais aussi en raison du jugement des collègues » (p. 228).

Puisque le sentiment d'efficacité personnelle repose sur le jugement que porte un individu sur ses croyances relativement à ses habiletés à réussir ou accomplir une activité donnée, il est plausible de conclure que les enseignants et enseignantes qui doutent de leurs capacités envers leur profession se découragent facilement et ne

voient pas d'intérêt à investir de l'énergie dans l'utilisation de pédagogies innovantes et dans une tâche en particulier comme la gestion de classe. De ce fait, l'objectif de la présente étude visait à vérifier les retombées de la pédagogie à valeur entrepreneuriale sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants et d'enseignantes du secondaire en formation et en exercice quant à leur gestion de classe. Pour ce faire, un questionnaire en lien avec le SEP a été passé avant et après une formation sur la PVE à des membres du personnel enseignant et à leurs stagiaires afin d'identifier dans quelle mesure une telle pédagogie peut devenir un levier prometteur pour aider les enseignants et enseignantes à maintenir une ambiance positive en classe, à gérer le comportement des élèves qui perturbent le groupe, à maintenir l'attention et l'engagement des élèves autour d'une activité pédagogique, etc. Ainsi, les résultats observés auprès de ces deux groupes montrent que l'utilisation de cette approche innovante peut augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes en formation et en exercice, et qu'il est étroitement lié à la confiance qu'ils accordent en leurs habiletés à gérer une classe. Comme le mentionne Dufour (2009), « plus l'enseignant croit qu'il peut aider les élèves à bien se comporter et à apprendre, plus il adoptera diverses stratégies pour favoriser la réussite des élèves » (p. 60). Il fait alors preuve d'une plus grande ouverture à mettre en œuvre de nouvelles façons de faire et à innover dans ses pratiques pédagogiques.

Malgré la présence de plusieurs différences significatives obtenues entre les réponses fournies au pré-test et au post-test sur les énoncés correspondant à la dimension Gestion de classe du questionnaire administré, il importe de se questionner sur la généralisation de ces résultats et des conclusions émises. D'abord, il paraît essentiel de reconsidérer la qualité inhérente de l'échantillon dans la mesure où le nombre de personnes participantes n'est pas équivalent entre les enseignants et enseignantes en formation ($n = 49$) et ceux en exercice ($n = 118$). Cet écart s'explique par le fait que des enseignants et enseignantes tenaient à participer à la formation même sans pouvoir être jumelés à un ou une stagiaire. De plus, au cours

d'une dernière journée de formation, il manquait malheureusement le verso de certains questionnaires, ce qui explique une autre différence en terme de nombre lors du pré-test (n=118) et du post-test (n=54) chez les enseignants et enseignantes en exercice. Possiblement que les comparaisons auraient été plus probantes et représentatives si le nombre de sujets entre ces deux groupes et ces deux passations avait été équivalent.

Aussi, cette étude s'inscrit dans un projet de recherche beaucoup plus large, dont l'objectif général est de vérifier les effets d'une pédagogie à valeur entrepreneuriale sur la réussite des élèves du primaire et du secondaire, ainsi que sur les conditions de pratique des enseignants et enseignantes et autres intervenants scolaires. Étant donné cette situation, les personnes participantes devaient répondre à plusieurs instruments de mesure et plus particulièrement à un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle qui englobait quatre grandes dimensions, dont la gestion de classe. Puisque la gestion de classe est un aspect qui est au cœur des préoccupations des enseignants et enseignantes et qu'il s'agit d'une réalité complexe et multifactorielle, il aurait été intéressant de construire un questionnaire sur le SEP comprenant un plus grand nombre d'énoncés uniquement en lien avec la gestion de classe. En ce sens, il aurait été intéressant de formuler des énoncés en tenant compte des différentes dimensions identifiées par Nault (1998) afin de mieux comprendre l'impact de la PVE sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et enseignantes en matière de gestion de classe et à différents moments au cours de leurs interventions auprès des élèves.

Malgré les limites énoncées, il est néanmoins possible d'envisager que cette étude constitue une étape préliminaire et une ouverture vers d'autres recherches portant sur les effets d'une pédagogie innovante telle que la pédagogie à valeur entrepreneuriale, sur le SEP des enseignants et enseignantes stagiaires, novices et expérimentés. Comme le précisent Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), « force est de constater qu'il existe très peu de recherches portant sur le

développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en exercice ». (p. 94). De ce fait, il apparaît primordial d'en apprendre davantage sur les façons de soutenir le développement du SEP des enseignants et enseignantes afin de mettre en place des stratégies bonifiant leurs interventions auprès des élèves, notamment ceux présentant des comportements difficiles. À cet égard, il serait intéressant de considérer des variables comme le nombre d'années d'expérience dans la profession enseignante, le genre, l'ordre d'enseignement et le programme de formation universitaire suivi afin d'identifier des stratégies concrètes gagnantes ou des pistes de réflexion en ce qui a trait principalement à la formation de futurs enseignants et enseignantes ou encore, au perfectionnement d'enseignants et d'enseignantes en exercice. Des observations en classe, de même que des entrevues avec des enseignants et enseignantes en formation et en exercice permettraient aussi d'obtenir un complément d'information plus qu'appréciable pour appuyer les conclusions de la présente étude.

Comme la pédagogie à valeur entrepreneuriale semble avoir des retombées positives non seulement chez les élèves, mais également chez les enseignants et enseignantes en formation et en exercice, Surlemont et Kearney (2009) mentionnent qu'elle « peut se révéler un outil puissant pour contribuer à relever certains défis auxquels l'enseignement contemporain est confronté » (p. 118). Ces auteurs ajoutent que cette approche pédagogique présente toutes les caractéristiques qui favorisent la motivation des élèves. De ce fait, la PVE entraîne un cercle vertueux par lequel « des apprenants, plus motivés, qui trouvent plus de sens à leur apprentissage, améliorent systématiquement leurs résultats scolaires [...] ce qui réduit le risque de décrochage scolaire et augmentent la satisfaction des enseignants, qui sont alors davantage motivés pour s'investir dans leur métier » (p. 119). Ce faisant, la PVE amène les élèves à se sentir et à s'investir personnellement dans leurs apprentissages. Viau (1999) est aussi de cet avis, car il avance l'idée que l'élève sera motivé si les apprentissages sont signifiants et productifs pour lui. En ce sens, ils doivent représenter un défi, lui permettre d'interagir et de collaborer avec ses compagnons de

classe et le responsabiliser vis-à-vis de tâches à accomplir. Selon cet auteur, c'est dans le respect de ces aspects, clés de la motivation, que l'enseignant ou l'enseignante arrive à éviter les difficultés liées à la gestion de classe.

Dans leur article, Lapointe, Labrie et Laberge (2010) concluent que les projets entrepreneuriaux (PVE) « créent, chez les élèves, un authentique plaisir d'apprendre grâce au caractère interactif, concret et signifiant des apprentissages » (p. 58). La PVE est en plus une approche, selon eux, qui favorise la participation active et la collaboration des élèves. Les enseignants et enseignantes ont alors plus de facilité à favoriser une ambiance positive en classe, ils ont la chance d'utiliser leurs habiletés en gestion de classe, de même que différents types de renforcements positifs auprès des élèves. Conséquemment et en cohérence avec les données recueillies dans le cadre de la présente étude, la pédagogie à valeur entrepreneuriale pourrait assurément devenir un levier intéressant afin d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et des enseignantes, notamment en ce qui concerne leur gestion de classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior : How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. (original publié en 1997).
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecompte trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. (1^{re} éd. 2003, original publié en 1997).
- Blanchars, S. (2011). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 5 à 27.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants, recension d'écrits. In A. Akkari, L. Solar Pelletier et S. Heer (dir.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : L'insertion professionnelle des enseignants*, p.11-34.
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Chabot, S., Riverin, J.P. et Mireault, C. (2004). *Plan d'action triennal 2004-2005-2006; mon avenir à ma manière*. Gouvernement du Québec : Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Site téléaccessible à l'adresse <<http://défi.gouv.qc.ca/publications/défi.pdf>>. Consulté le 12 mai 2014.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Coladarci, T. (1992). Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Avis au ministre de l'Éducation du Québec – Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cruickshank, D. R., Kennedy, J.J. et Meyers, B. (1974). Perceived problems of secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 68, 154-159.
- Dellinger, A.B., Bobbett, J.J., Olivier, D.F. et Ellett, C.D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs : Development and use of TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766

- Doyle, W. (1986). Classroom and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook on research on teaching* (p. 392-431). New York : Macmillan (3^e édition).
- Dufour, F. (1997). *Perceptions des difficultés en gestion de classe des enseignants au secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- 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, Montréal.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Eastman, C. et Marzillier, J.S. (1984). Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 213-229.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Fillion, L.J. (1999). *Tintin, Minville, l'entrepreneur et la potion magique*. Montréal : Les Éditions Fides.
- Flavier, É. (2016). L'entreprise virtuelle, un projet de classe innovant pour rapprocher enseignants et élèves : une ressource au service de l'accrochage scolaire des élèves en difficultés. *Questions Vives*, 25. Site téléaccessible à l'adresse <<http://questionsvives.revues.org/1906>>. Consulté le 5 février 2017.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Friedman, I.A. et Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy : A classroom-organization conceptualisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gaudreau, N., Royer, É. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Ghaith, G. et Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Guskey, T.R. (1988). Teachers efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T.R. et Passaro, P.D. (1994). Teachers efficacy : A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Kieffer, K.M. et Henson, R.K. (2000). *Development and validation of the sources of self-efficacy inventory (SOSI) : exploring a new measure of teacher efficacy*. 1-18. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445061.pdf>>
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. et Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Lapointe, C., Labrie, D. et Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes : l'expérience québécoise*. Rapport de recherche. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* (hors-série), 59-90.
- Legault, F. (1999). La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 593-618.
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown et L. Brooks (ed.), *Career. Choice and development* (p. 373-422). San Francisco : Jossey Bass (3^e édition).
- 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.
- Lusignan, G. (2001). La gestion de classe : un survol historique. *Vie pédagogique*, 119, 19-22.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *BrockEducation*, 12(2), 54-67.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise. Sensibilisation à l'entrepreneuriat*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale : guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Conception d'activités pédagogiques entrepreneuriales : développer et vivre une culture entrepreneuriale*. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/PrimSecond.pdf>>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Un entrepreneur dans ma classe!* Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/secondaire_2_1.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
[en ligne]
<<http://inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/portfolio.pdf>>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale*. Québec : Gouvernement du Québec.
[en ligne]
<<http://entrepreneuriat.inforoutefpt.org/documents/PrimSecond.PDF>>
- Morin, D., Gingras, M., Samson, G. et collaborateurs (2013). *Le projet entrepreneurial orientant : guide pratique pour des enseignants et des conseillers d'orientation et formation et en exercice*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.

- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.) *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme*. Texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec madame J. Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html>>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nault, T. (1998). *L'enseignement et la gestion de classe. Comment se donner une liberté d'enseigner*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe, une compétence à développer*. Montréal : CEC.
- Nie, Y., Hoon Tan, G., Kienfie Liao, A., Lau, S. et Leng Chua, B. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation : Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Springer Science+Business Media*, 12, 67-77.
- Nota, L., Soresi, S. et Ferrari, L. (2008). Premier principe : « je crois en moi parce que c'est aussi dans mon intérêt » : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 113-134.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pépin, M. (2010). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 3(1), 1-9.
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570.

- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Rich, Y., Lev, S. et Fisher, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychology Measurement*, 56(6), 1015-1025.
- Rajo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels. *Recherche et formation*, 64, 141-156.
- Safourcade, S. et Alava, S. (2009). S'autoévaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions vives*, 6(12), 109-123.
- Saklofske, D.H., Michayluk, J.O. et Randhawa, B.S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.
- Samson, G. et Gingras, M. (2010). *La pédagogie à valeur entrepreneuriale : effets sur la réussite des élèves et les conditions des pratiques des enseignants et autres intervenants scolaires*. Présentation PowerPoint diffusée dans le cadre de la formation dispensée aux enseignants et enseignantes en exercice et en formation. Document inédit.
- Surlemont, B. et Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Soodak, L.C. et Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy : Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Thomas, B. et Kiley, M. A. (1994). *Concerns of beginning middle and secondary school teachers*. Paper presented at the annual meeting of the eastern educational research association, Sarasota, Floride, 11 février.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy : It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W.K. (2001). Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Unamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaire psychologique : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 63(3), 217-230.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Woolfolk Hoy, A. et Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparaison of four measures. *Teaching and Education*, 21, 343-356.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. et Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

ANNEXE A

Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en formation et en exercice

Actuellement, dans ma pratique professionnelle, je me sens capable de ...

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	Ni en accord, ni en désaccord	En désaccord	Tout à fait désaccord
1. Planifier des activités qui tiennent compte des différences individuelles des élèves.	1	2	3	4	5
2. Planifier des méthodes d'évaluation qui tiennent compte des différences individuelles des élèves.	1	2	3	4	5
3. Offrir un environnement d'apprentissage qui convient aux élèves en difficulté.	1	2	3	4	5
4. Utiliser du matériel didactique et pédagogique qui tient compte des différences individuelles des élèves.	1	2	3	4	5
5. Adapter mes méthodes d'enseignement au rythme des élèves.	1	2	3	4	5
6. Offrir des défis qui conviennent aux élèves ayant plus de facilité en classe.	1	2	3	4	5
7. Améliorer la performance scolaire des élèves, y compris ceux ayant des difficultés d'apprentissage.	1	2	3	4	5
8. Donner des explications ou des exemples différents lorsque les élèves ont de la difficulté à comprendre.	1	2	3	4	5
9. Expliquer aux élèves les éléments incompris ou leurs difficultés dans leurs apprentissages.	1	2	3	4	5
10. Utiliser une variété de stratégies d'enseignement.	1	2	3	4	5
11. Utiliser une variété de stratégies d'évaluation.	1	2	3	4	5
12. Offrir aux élèves de la rétroaction (<i>feedback</i>) sur leurs apprentissages.	1	2	3	4	5
13. Donner des suggestions aux élèves afin qu'ils puissent améliorer leur capacité à apprendre.	1	2	3	4	5
14. Évaluer le niveau de compréhension des élèves par rapport au contenu enseigné.	1	2	3	4	5
15. Préciser aux élèves l'utilité des apprentissages à réaliser.	1	2	3	4	5
16. Maintenir une ambiance positive en groupe classe.	1	2	3	4	5
17. Utiliser mes habiletés pour bien gérer le groupe classe.	1	2	3	4	5
18. M'assurer que les élèves suivent les règles du groupe classe.	1	2	3	4	5

19. Identifier des règles qui conviennent aux élèves du groupe classe.	1	2	3	4	5
20. Préciser clairement mes attentes auprès des élèves.	1	2	3	4	5
21. Identifier les méthodes pédagogiques à utiliser pour maintenir un bon déroulement des activités en groupe classe.	1	2	3	4	5
22. Garder l'attention des élèves plus turbulents	1	2	3	4	5
23. Gérer le comportement des élèves qui perturbent le bon fonctionnement du groupe classe.	1	2	3	4	5
24. Intervenir pour remettre rapidement à la tâche un élève qui perturbe une activité.	1	2	3	4	5
25. Utiliser différents types de renforcements positifs pour maintenir l'implication des élèves.	1	2	3	4	5
26. Recentrer sur la tâche les élèves qui s'éloignent du travail demandé.	1	2	3	4	5
27. Faire en sorte que les élèves croient en leur capacité à bien performer dans leurs travaux scolaires.	1	2	3	4	5
28. Motiver les élèves qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires.	1	2	3	4	5
29. Faire en sorte que les élèves accordent de la valeur à leurs apprentissages.	1	2	3	4	5
30. Améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	1	2	3	4	5
31. Influencer positivement un élève dans son développement scolaire.	1	2	3	4	5
32. Encourager la créativité d'un élève.	1	2	3	4	5
33. Aider un élève à développer sa pensée critique.	1	2	3	4	5
34. Susciter une variété de questions en groupe classe afin de stimuler le raisonnement des élèves.	1	2	3	4	5
35. Amener les élèves à résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5

ANNEXE B

Attestation de conformité éthique du projet source.