

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des
enseignants débutants du secondaire au Québec**

**Par
Immaculée Mukamutara**

**Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
Doctorat en éducation**

Février 2012

© Immaculée Mukamutara, 2012



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-89630-3

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-89630-3

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec

Immaculée Mukamutara

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

_____ Président du jury
(Jean-Claude Coallier)

_____ Directrice de recherche
(Joséphine Mukamurera)

_____ Codirectrice de recherche
(Hélène Hensler)

_____ Évaluateur Interne
(Jean-François Desbiens)

_____ Évaluateur Interne
(André Balleux)

_____ Évaluateur externe
(Michel Lepage)

Thèse acceptée le 24 février 2012

Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec

Par Immaculée Mukamutara

Depuis une trentaine d'années, les nouveaux enseignants sont confrontés à des conditions d'insertion difficiles, notamment en raison de la précarité professionnelle. Ce contexte peut affecter de différentes manières le développement et la mobilisation des compétences, processus qui sont en relation avec le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) face à l'enseignement. Le SEP étant considéré comme une ressource essentielle pour agir avec compétence, s'engager dans les tâches et persévérer dans la profession enseignante, nous avons consacré notre recherche doctorale à ce sujet. Pour la méthodologie, la recherche a fait appel à des entrevues semi-structurées auprès de 15 enseignantes et enseignants, à une liste de contrôle permettant aux participants de cibler les sources de leur SEP, et enfin à la technique des incidents critiques pour faire évoquer des expériences mettant en relief le déploiement du SEP en contexte de pratique.

Les résultats de la recherche montrent que le SEP se développe premièrement, au cours de la formation initiale grâce à la formation théorique et surtout aux stages. Deuxièmement, durant la phase d'insertion professionnelle par la mobilisation réussie des compétences acquises en formation initiale, par l'expérience d'enseignement, les conditions d'insertion facilitantes, la formation continue et l'apport des différents acteurs du milieu scolaire et universitaire, notamment à travers le soutien social, la rétroaction, la collaboration, la reconnaissance et la confiance témoignées. Les résultats indiquent également que ceux et celles qui se sentent efficaces surmontent mieux les difficultés de l'insertion, prennent davantage d'initiatives, innovent dans leur pratiques et obtiennent de meilleures performances dans les tâches attribuées.

Notre étude contribue à apporter une nouvelle perspective dans la compréhension du SEP basée sur de véritables expériences d'enseignants débutants du secondaire, fait découvrir les possibilités sur lesquelles les programmes de formation et les mesures d'insertion pourraient s'appuyer et enfin, permet d'enrichir la problématique de l'insertion en enseignement.

Mots clés : Enseignants débutants, sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'auto-efficacité, insertion professionnelle, précarité professionnelle, formation à l'enseignement.

SOMMAIRE

Cette thèse a pour but de comprendre, selon une posture inspirée de l'interactionnisme symbolique, le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignantes débutantes qui passent généralement, depuis les années 80, par la précarité professionnelle avant d'obtenir des postes réguliers.

Ce contexte leur impose une adaptation sous plusieurs aspects: enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés, avoir des tâches changeantes et éclatées, avoir des groupes-classes difficiles, se trouver de petits emplois pour survivre financièrement avant de trouver un poste régulier qui procure un salaire convenable en enseignement. Ce contexte de précarité professionnelle peut affecter de différentes manières le développement, la maîtrise et la mobilisation des compétences pédagogiques durant la phase de l'insertion professionnelle, notamment en privant les enseignantes et enseignants débutants des conditions favorables d'acquisition et de mobilisation des compétences professionnelles. Or, ces éléments sont aussi en relation avec le développement du SEP. Le SEP étant à son tour considéré comme une ressource essentielle pour agir avec compétence, pour s'engager dans les tâches et persévérer dans la profession enseignante, nous avons consacré notre recherche doctorale sur ce sujet. Notre recherche documentaire montre en effet que jusqu'à maintenant, peu d'études ont été réalisées sur les enseignantes débutantes, encore moins des études basées sur la théorie sociocognitive.

La recherche que nous avons réalisée vise à répondre à quatre objectifs portant sur le SEP des enseignantes et enseignants du secondaire en insertion professionnelle:

1. Comprendre le sens que les enseignantes et les enseignants débutants donnent au SEP ;
2. Décrire et comprendre l'état et l'évolution d'un SEP durant les premières années d'enseignement;
3. Identifier les sources du SEP des enseignantes et des enseignants débutants et
4. Explorer la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences acquises en formation initiale dans la pratique des enseignantes et des enseignants débutants. Pour explorer le SEP des enseignants débutants, nous nous

sommes appuyée, au plan théorique, sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986) qui préconise la prise en considération de l'interaction mutuelle triadique entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. En ce qui a trait à l'aspect méthodologique, cette recherche de nature qualitative avec une approche inspirée de l'interactionnisme symbolique a été menée auprès de 15 enseignants débutants du secondaire ayant suivi leur formation dans une même université québécoise et dans un programme de formation professionnalisant implanté dans les années 90. Au plan de la collecte de données auprès des enseignants débutants, nous avons eu recours à une triple stratégie: amener les participants à expliciter à fond le sens, le niveau et les sources de leur SEP au moyen d'entrevues semi-structurées avec la chercheuse, demander aux participants de choisir les sources qui ont influencé le plus leur SEP parmi celles répertoriées dans les recherches antérieures sur le SEP et amener les participants par la technique des incidents critiques à évoquer les expériences concrètes positives ou négatives mettant en relief le déploiement du SEP en contexte authentique de pratique du métier. L'analyse de données fait appel aux procédés de l'analyse qualitative et utilise plus spécifiquement l'analyse thématique développée par Paillé et Mucchielli (2003).

À l'issue du processus d'analyse, le SEP, comme objet d'investigation, a été défini par les participants à notre recherche comme une croyance dans sa capacité personnelle d'enseigner, soit une croyance qui amène l'enseignant à prendre conscience des moyens nécessaires pour maîtriser sa profession, tout en tenant compte de l'influence de son environnement immédiat. Cette croyance se développe principalement pendant deux périodes cruciales: Premièrement, au cours de la formation initiale quand la future enseignante ou le futur enseignant se concentre sur l'apprentissage du métier tout en profitant de l'encadrement mis en place. Deuxièmement, au moment de l'insertion professionnelle où l'enseignant débutant cherche à conserver et à développer son SEP à travers toutes les expériences entourant l'entrée dans la profession. Le niveau du SEP peut différer d'un enseignant à un autre ayant le même nombre d'années de pratique d'enseignement, selon les

caractéristiques personnelles qui amènent les débutants à se comporter différemment selon les conditions d'insertion vécues. Les enseignantes et les enseignants de cette recherche ont retenus trois catégories de sources de leur SEP : d'abord le soutien social auquel ils attachent une importance capitale pour la recherche d'emploi et l'intégration dans le milieu scolaire, les sources de compétences qui favorisent la maîtrise des compétences professionnelles et les modèles. Les enseignantes et les enseignants qui se sentent efficaces pour enseigner arrivent à faire valoir leurs capacités d'enseigner pour se faire embaucher plus facilement, surmontent les difficultés de l'insertion par leur tolérance au risque, leur persévérance et obtiennent de meilleures performances dans les tâches enseignantes qui leur sont attribuées.

La croyance ainsi conceptualisée est remise dans la perspective du développement du SEP.

Cette recherche apporte une nouvelle perspective dans la compréhension du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en début de carrière en partant de véritables expériences des enseignantes et enseignants débutants du secondaire. Elle offre une occasion de découvrir les énormes possibilités sur lesquelles un accompagnement des enseignantes et enseignants débutants pourrait s'appuyer pour favoriser le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit notamment de qualités telles que leur volonté d'innover, de performer, d'apprendre et de partager les succès, ainsi que leur ouverture aux autres et à la nouveauté. Par ailleurs, les résultats de cette recherche élargissent les avenues à explorer pour les formateurs, les formatrices, les chercheurs et les chercheuses intéressés par le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du secondaire.

À titre d'exemples, citons le SEP collective, le SEP en enseignement auprès des enfants en difficulté, le SEP en milieu défavorisé et le SEP en milieu urbain.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES	11
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION	15
PREMIÈRE PARTIE – LA PROBLÉMATIQUE, LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	20
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	21
1. LA FORMATION INITIALE À L’ENSEIGNEMENT	21
1.1 Les expériences de maîtrise de l’enseignement	22
1.2 L’encadrement des futurs enseignants dans l’acquisition des compétences et le développement de la croyance dans la capacité personnelle d’enseigner	26
2. L’ENTRÉE DANS L’ENSEIGNEMENT	28
2.1 La complexité de l’enseignement	28
2.2 Le soutien aux débutants	31
2.3 La précarité professionnelle	32
2.3.1 La précarité d’emploi et la précarité de travail	32
2.3.2 L’attribution des tâches	37
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	39
4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	41
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	42
1. AUX ORIGINES DE LA THÉORIE SOCIOCOGNITIVE ET DU CONCEPT DE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE	43
2. LA DÉFINITION DU SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE	44
3. LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE SELON LA THÉORIE SOCIOCOGNITIVE DE BANDURA	53

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	59
1. LE TYPE DE RECHERCHE	59
2. LA STRATÉGIE DE COLLECTE DES DONNÉES	64
2.1 La constitution de l'échantillon	64
2.2 Les méthodes de collecte des données utilisées	70
2.2.1 L'entrevue semi-dirigée	70
2.2.2 La méthode des incidents critiques	72
2.3 L'instrument de collecte des données	74
3. L'ANALYSE DES DONNÉES	75
3.1 Le processus général d'analyse	75
3.2 Le type d'analyse : l'analyse thématique	77
3.3 La validation des données et des résultats	79
4. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	83
DEUXIÈME PARTIE-LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	85
QUATRIÈME CHAPITRE-LE SENS ATTRIBUÉ AU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP)	86
1. LA REPRÉSENTATION D'UN ENSEIGNANT EFFICACE	86
1.1 La représentation du SEP axée sur la relation didactique	87
1.2 La représentation du SEP axée sur la relation pédagogique	89
2. LA DÉFINITION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	95
2.1 La définition du SEP par la maîtrise des compétences de l'acte d'enseigner	96
2.2 La définition du SEP par la relation éducative	98
2.3 La définition du SEP par les effets sur les élèves	99
2.4 La définition du SEP par les attributs de l'enseignant	101

CINQUIÈME CHAPITRE-LE NIVEAU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ	107
PERSONNELLE	
1 LE NIVEAU DU SEP À L'ENTRÉE EN ENSEIGNEMENT	107
2 LE NIVEAU DU SEP AU MOMENT DE L'ENTREVUE	115
2.1 Les enseignantes et les enseignants avec un fort SEP	116
2.2 Les enseignantes et les enseignants en voie de devenir efficaces	127
2.2.1 Les enseignantes et les enseignants d'une année et demie d'expérience dans leur spécialité	127
2.2.2 Les enseignantes de trois ans d'expérience dans leur spécialité	132
2.2.3 Les enseignantes et les enseignants ayant trois ans d'expérience en dehors de leur spécialité	137
SIXIÈME CHAPITRE-LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ	143
PERSONNELLE	
1 LES SOURCES DU SEP DURANT LA FORMATION INITIALE	146
1.1 La formation initiale	146
1.2 Les acteurs de la formation initiale et les enseignants du secondaire	155
1.2.1 Les enseignants du secondaire et les professeurs d'université	155
1.2.2 Le superviseur de stage	156
1.2.3 L'enseignant associé	158
2 LES SOURCES DU SEP DURANT LA PHASE D'INSERTION PROFESSIONNELLE	160
2.1 Les caractéristiques personnelles et l'environnement de travail comme sources du SEP	161
2.2 La précarité professionnelle	163
2.3 Les acteurs de l'enseignement	166
2.3.1 Les élèves	167
2.3.2 Les collègues de travail	169
2.3.3 Le directeur d'école	171
2.3.4 Les membres de la famille de l'enseignant	173

	SEPTIÈME CHAPITRE- RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA MOBILISATION DES COMPÉTENCES DANS LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT	176
1	LES EXPÉRIENCES POSITIVES DE MOBILISATION DES COMPÉTENCES	179
	1.1 Les expériences positives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «Actes d'enseigner»	179
	1.1.1 La planification des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre	179
	1.1.2 Le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage	184
	1.1.3 L'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences par les élèves	192
	1.1.4 La planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe	193
	1.2 Les expériences positives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «Contexte social et scolaire» dans la pratique de l'enseignement	195
	1.2.1 L'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves	196
	1.2.2 L'intégration des TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage (C8)	200
	1.2.3 La coopération avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves	202
	1.2.4 La concertation avec les membres de l'équipe pédagogique	205
2	LES EXPÉRIENCES NÉGATIVES DE MOBILISATION DES COMPÉTENCES	208
	2.1 Les expériences négatives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «Actes d'enseigner»	209
	2.1.1 La conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre	209
	2.1.2 L'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences par les élèves	214
	2.1.3 La planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe	216
	2.2. Les expériences négatives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «Contexte social et scolaire» dans la pratique de l'enseignement	218
	2.2.1 L'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves	219
	2.2.2..L'intégration des TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage (C8)	221
	2.2.3 La coopération avec l'équipe-école et la concertation avec les membres de l'équipe pédagogique	222

HUITIÈME CHAPITRE - DISCUSSION DES RÉSULTATS	227
1. DU SENS DONNÉ AU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	227
1.1 Par rapport à l'expérience d'études	228
1.2 Par rapport à l'expérience d'insertion en enseignement	229
2. DU NIVEAU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	231
2.1 Du niveau du SEP à l'entrée dans l'enseignement	231
2.2 Du niveau du SEP au moment de l'entrevue	233
3. DES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	240
3.1 Des sources du soutien social: les acteurs de l'enseignement	241
3.2 De la maîtrise des compétences comme source du sentiment d'efficacité personnelle	243
3.3 Des modèles comme source du sentiment d'efficacité personnelle	248
4. DE LA PLACE DU SEP DANS LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT	250
CONCLUSION GÉNÉRALE	254
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	270
ANNEXE A : SYNTHÈSE DES STATUTS D'EMPLOI SELON MUKAMURERA (1998)	284
ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	287
ANNEXE C : GUIDE D'ENTREVUE	289

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques de l'échantillon	68
Tableau 2	Niveau du sentiment d'efficacité personnelle au regard des conditions d'insertion professionnelle	108
Tableau 3	Sentiment d'efficacité personnelle à l'entrée dans l'enseignement	109
Tableau 4	Sentiment d'efficacité personnelle au moment de l'entrevue	115
Tableau 5	Évolution du niveau de sentiment d'efficacité personnelle	115
Tableau 6	Sources du sentiment d'efficacité personnelle	145
Tableau 7	Contribution de la formation initiale au développement du SEP	147
Tableau 8	Expériences vécues face aux compétences de l'«acte d'enseigner»	178
Tableau 9	Expériences vécues face aux compétences de la catégorie «contexte social et scolaire»	178
Tableau 10	Expériences positives vécues face aux compétences de la catégorie« Actes d'enseigner »	179
Tableau 11	Composantes de la compétence 3 touchées par les expériences positives	180
Tableau 12	Composantes de la compétence 4 touchées par les expériences positives	185
Tableau 13	Composantes de la compétence 6 touchées par les expériences positives	193
Tableau 14	Expériences positives vécues face à la catégorie «Contexte social et scolaire»	196
Tableau 15	Composantes de la compétence 7 touchées par les expériences positives	197
Tableau 16	Composantes de la compétence 8 touchées par les expériences positives	200
Tableau 17	Composantes de la compétence 9 touchées par les expériences positives	203
Tableau 18	Composantes de la compétence 10 touchées par les expériences positives	205
Tableau 19	Expériences négatives vécues face aux compétences de l'«acte d'enseigner»	209
Tableau 20	Composantes de la compétence 3 touchées par les expériences négatives	210
Tableau 21	Composantes de la compétence 4 touchées par les expériences négatives	211
Tableau 22	Composantes de la compétence 5 touchées par les expériences négatives	215
Tableau 23	Composantes de la compétence 6 touchées par les expériences négatives	216
Tableau 24	Expériences négatives vécues face à la catégorie «contexte social et scolaire»	218
Tableau 25	Composantes de la compétence 7 touchées par les expériences négatives	219
Tableau 26	Composantes de la compétence 9 touchées par les expériences négatives	222
Tableau 27	Composantes de la compétence 10 touchées par les expériences négatives	223

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Deux moments-clés dans le développement du SEP des enseignants	38
Figure 2	Évolution de la définition du sentiment d'efficacité personnelle et dimensions en jeu	48
Figure 3	Sentiment d'efficacité personnelle et notions apparentées	52
Figure 4	Interdépendance entre les sources du SEP selon Bandura	54
Figure 5	Synthèse du cadre de référence sur le SEP	57
Figure 6	Statut des enseignantes et des enseignants interviewés	69
Figure 7	Composantes de l'analyse des données : modèle itératif	76
Figure 8	Schéma synthèse de la méthodologie	82
Figure 9	Dimension du SEP selon les définitions des enseignants interviewés	95
Figure 10	Sources du SEP selon les enseignants débutants interviewés	144

**À Dieudonné mon plus beau cadeau du ciel,
À ma mère, mon exemple de courage,
À ma famille et à mes amis, mon soutien**

REMERCIEMENTS

Cette thèse est l'aboutissement d'un long trajet d'études de doctorat. Bien que je sois l'actrice principale de ce parcours et l'auteure de cette thèse, je m'en voudrais de ne pas souligner la contribution significative de certaines personnes qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée, soutenue et encouragée à un moment donné de mon parcours académique.

Mes premiers remerciements s'adressent tout particulièrement à ma directrice de recherche, Madame Joséphine Mukamurera, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a assuré la direction de cette recherche. Par la rigueur dont elle a fait preuve et par ses lectures critiques, toujours attentives et généreusement annotées, elle a apporté l'encadrement nécessaire à l'élaboration progressive de cette thèse, puis à son accomplissement. Je lui suis particulièrement reconnaissante de sa patience et de la confiance dont elle a systématiquement fait preuve au cours de ce long périple, souvent parsemé d'embûches. Avec elle, j'ai appris la rigueur, le sens critique et la persévérance, autant de qualités essentielles en recherche et dans la vie de tous les jours.

Mes remerciements s'adressent également à Madame Hélène Hensler (codirectrice) et à Monsieur Jean-François Desbiens (membre de l'équipe d'encadrement) qui m'ont enrichie de leurs idées pour l'amélioration progressive de la qualité de cette thèse. Les remarques constructives et les questions qu'ils ont soulevées tout le long de ce parcours m'ont permis d'améliorer la qualité scientifique et la présentation matérielle de cette thèse. J'aimerais également témoigner ma gratitude aux autres examinateurs, Monsieur André Balleux et Monsieur Michel Lepage qui, chacun selon sa spécialité et ses orientations théoriques, ont contribué à rehausser la qualité de cette thèse. Je les remercie tous pour l'intérêt manifesté et pour les connaissances et commentaires constructifs dont j'ai pu bénéficier.

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans la participation des enseignantes et des enseignants qui ont accepté de m'accorder des entrevues et de partager leurs expériences vécues dans l'exercice de leur profession. Je les remercie vivement de l'intérêt qu'ils ont manifesté pour notre recherche, de leur disponibilité et de la richesse des informations qu'ils ont accepté de partager avec moi.

Je remercie finalement mon fils, Dieudonné, ma famille et mes amis pour leur soutien et leur compréhension, pour leur tolérance devant mon manque de disponibilité et pour la confiance dont ils ont fait preuve à mon endroit.

INTRODUCTION

La perception de l'importance de l'action des personnes enseignantes pour l'éducation des jeunes est partagée par plusieurs acteurs (Durand, Ria et Flavier, 2002). De nombreuses études, tant canadiennes, américaines qu'européennes, ont souligné le mérite de l'enseignant dans la réussite des élèves (Ingersoll, 1999; OCDE, 2005). Par ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008) reconnaît que l'excellence de l'enseignant constitue la base de la qualité de l'apprentissage et qu'elle favoriserait la réussite d'un plus grand nombre d'élèves (CSE, 2009). Dans ce sens, les efforts de professionnalisation de la formation des personnes enseignantes se sont intensifiés au Québec pour répondre à cette exigence de compétence. Les propositions d'amélioration de la formation des futurs enseignants ont pour but ultime d'offrir une préparation plus adéquate en vue de l'exercice compétent de la profession (Gouvernement du Québec, 2001).

Toutefois, en dépit des réformes successives de la formation des personnes enseignantes, les débuts dans l'enseignement demeurent critiques et difficiles à bien des égards (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008; Mukamurera et Gingras, 2005). En effet, plusieurs acteurs de l'éducation constatent que la profession enseignante devient de plus en plus complexe (CSE, 2009) parce que l'expertise de l'enseignant est de plus en plus requise sur plusieurs plans, en matière de services aux élèves en plus de le convier à une pratique collégiale. De plus, Mukamurera (2005) invite à questionner les conditions d'entrée des nouveaux enseignants dans l'enseignement. La réalité est qu'il n'est pas toujours facile pour eux de réussir leur intégration dans la fonction enseignante et que le contexte professionnel et organisationnel aurait sa part de responsabilité dans les difficultés vécues. Même s'ils ont, jusqu'à un certain point, acquis certaines compétences professionnelles par la formation initiale, ils ne sont pas toujours placés dans des conditions qui leur permettent de les mobiliser à bon escient. Certains débutants éprouvent des difficultés qui les poussent à quitter l'enseignement. Selon les pays et les contextes examinés, le taux d'abandon dans la profession au cours des cinq premières années

d'enseignement varie entre 3 et 46 % (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2004; Karsenti *et al*, 2008; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Ingersoll, 2002; OCDE, 2005; Ouellette, 2001).

Par ailleurs, les facteurs subjectifs propres à l'enseignant débutant sont également susceptibles d'influencer son intégration professionnelle. Les propos de chercheurs connus dans le domaine de la formation des maîtres, dont principalement Hensler (1993), Boutin (1999), Héту, Lavoie et Baillauquès (1999) ainsi que Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999) au Québec, révèlent la nécessité de mettre de l'avant des études qui s'intéressent aux dimensions personnelles internes pour clarifier le sens des pratiques de formation initiale et renouveler notre compréhension de l'entrée en fonction après la formation. Bandura (1997), Haccoun (1998), Haccoun et Saks (1998) et Sack (1995) avancent que la croyance dans ses capacités à performer dans une tâche déterminée constitue un des moteurs fondamentaux du comportement humain et un des prédicteurs les plus stables de la performance. Selon eux, cette croyance joue un rôle central en agissant comme un catalyseur dans le processus de transfert des apprentissages réalisés en formation. Tannenbaum et Yuki (1992) ajoutent que, plus une personne se sent capable d'appliquer ce qu'elle a appris, plus elle va transférer ses apprentissages. Elle sera plus encline à risquer de nouveaux comportements et à surmonter les obstacles qu'elle pourra rencontrer. C'est dans le but de comprendre plus à fond comment les enseignantes et les enseignants débutants entrent en relation avec le monde de l'enseignement et vivent leur entrée dans la profession que nous avons mis en œuvre notre étude. Nous nous intéressons particulièrement à la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner.

Les recherches récentes réalisées à la suite des travaux théoriques et empiriques initiés par Bandura (1977, 1986, 1997, 2003) qualifient la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner comme étant une ressource personnelle qui peut aider les enseignantes et les enseignants débutants à s'intégrer au plan professionnel malgré des conditions difficiles. Dans le domaine de l'éducation spécialement, les études sur les enseignantes et les enseignants débutants montrent qu'une forte croyance dans sa

capacité personnelle d'enseigner a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de ceux-ci et sur les élèves (Dussault, Villeneuve, Beauchesne et Deaudelin, 2001; Dussault, Deaudelin, Brodeur et Richer, 2002). Par contre, les doutes sur sa capacité personnelle d'enseigner figurent parmi les causes qui inciteraient certaines personnes enseignantes à quitter la profession (Almog et Berl, 2005).

Dans la présente étude, nous nous intéressons spécialement à la croyance des enseignantes et des enseignants débutants dans leur capacité de mobilisation des compétences relatives à l'enseignement. À l'heure où plusieurs acteurs se rallient pour les soutenir, une telle étude s'avère intéressante pour découvrir les éléments susceptibles d'influencer les milliers de jeunes enseignants dans leur capacité d'enseigner et pour les aider à composer avec les multiples contraintes auxquelles ils sont confrontés lors de leur entrée dans l'enseignement. Notre étude entend apporter une contribution significative à la compréhension de la croyance de la personne enseignante dans sa capacité personnelle d'enseigner et des éléments qui l'affectent au moment de l'insertion dans la profession enseignante. Elle offre aux chercheurs un cadre d'analyse et d'intervention fondé sur une investigation scientifique. Élaborée à partir des expériences menées en contexte québécois, notre étude s'inspire de réflexions qui ont cours dans l'ensemble du monde de l'éducation. Elle offre des pistes qui peuvent être adaptées à d'autres milieux, les questions soulevées étant d'ordre universel.

Les personnes qui assurent la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants trouveront des orientations pour la formation initiale en enseignement. Les directions d'école pourront aussi s'en inspirer pour soutenir le personnel enseignant et les stagiaires de leur école. Les enseignantes et les enseignants trouveront dans la présente thèse des expériences professionnelles vécues par des collègues qui pourront les aider à mieux cerner le développement de la croyance dans la capacité d'enseigner, des pistes pour prolonger leur réflexion et aider leurs collègues novices en enseignement.

Cette thèse s'organise en deux grandes parties. Une première partie est composée des trois premiers chapitres: la problématique, le cadre de référence et la méthodologie. Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique qui aborde la formation initiale à l'enseignement et l'entrée dans la profession. Ce processus de problématisation se termine par la question générale et les objectifs spécifiques de la recherche. Dans le deuxième chapitre, relatif au cadre de référence de notre recherche, nous cherchons à présenter une compréhension claire du concept de sentiment d'efficacité personnelle, des notions apparentées et des composantes de la théorie sociocognitive qui entrent en jeu. Nous voulons comprendre comment les enseignantes et les enseignants débutants construisent la croyance dans leur capacité personnelle d'enseigner en interagissant avec leur environnement. Pour cela, nous nous proposons d'aborder cette croyance comme étant un mécanisme adaptatif et dynamique, qui se développe progressivement dans l'effort des enseignantes et des enseignants débutants pour maîtriser leur travail et grâce à leurs interactions sociales quotidiennes. Nous nous appuyons sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 2003) qui permet d'identifier les diverses ressources dont disposent les enseignantes et les enseignants débutants. Ce modèle stipule qu'un sujet ne peut être étudié indépendamment de son milieu, c'est-à-dire de son contexte social ou culturel.

Le milieu joue un rôle important non seulement dans la formation, mais aussi dans l'intégration dans la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2008).

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Nous partons du postulat que les personnes enseignantes sont les principaux acteurs du développement de la croyance dans leur capacité personnelle d'enseigner. Pour cela, la démarche qualitative, qui privilégie l'exploration des expériences et des significations des acteurs, retient notre attention tout au long de notre étude. Les indications sur le type de recherche, l'approche méthodologique, la stratégie, la démarche, l'instrument de collecte des données ainsi que le type d'échantillonnage y sont précisées. De plus, le guide d'entrevue, le modèle d'analyse de données et de validation des résultats utilisés y sont explicités.

Quant à la deuxième partie, elle est composée des quatre derniers chapitres portant sur la présentation, l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats. Le chapitre quatre présente le sens que les personnes enseignantes donnent à la croyance dans leur capacité personnelle d'enseigner. Sur cet aspect, les résultats convergent avec ceux des recherches antérieures sur la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner, dans le sens où elle est définie par rapport aux préoccupations de la personne face à la tâche à maîtriser. Le chapitre cinq aborde le niveau de croyance dans la capacité personnelle d'enseigner des enseignantes et des enseignants débutants de notre étude suivant leurs champs de formation et leur expérience en enseignement. Ce qui est remarquable sur ce point, c'est que la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner croît avec l'expérience en enseignement. Ainsi, il y a une évolution entre le niveau de croyance dans la capacité personnelle d'enseigner à l'entrée dans l'enseignement et le moment de l'entrevue. Le chapitre six analyse les sources de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner des enseignantes et des enseignants débutants. Ces sources sont soit internes à la personne, proviennent de l'environnement de travail ou sont produites par l'interaction des sources internes et des sources de l'environnement de travail. Le chapitre sept examine la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences au cours de la pratique quotidienne du métier des enseignantes et des enseignants débutants. Par des expériences vécues, les personnes enseignantes montrent que les tâches dans lesquelles elles se sentent efficaces à mobiliser les compétences acquises sont les mieux accomplies et produisent les effets escomptés chez les élèves et les autres acteurs de l'enseignement. Le chapitre huit pose un regard transversal sur les quatre chapitres des résultats, regard qui est accompagné d'une discussion. C'est dans cette partie que se retrouvent les réponses à nos questions de recherche. Nous terminons par une conclusion générale qui regroupe et met en perspective les principaux résultats de notre étude.

**PREMIÈRE PARTIE: PROBLÉMATIQUE, CADRE DE RÉFÉRENCE ET
MÉTHODOLOGIE**

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons la problématique de notre recherche en examinant les éléments pouvant contribuer au développement de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner au cours de la formation initiale des enseignantes et des enseignants débutants. Nous poursuivons en analysant les conditions l'insertion dans l'enseignement pouvant influencer l'état de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner et son développement durant les premières années de l'entrée dans la profession enseignante. Sur le plan historique, nous analysons l'orientation professionnalisante de la préparation au métier d'enseignement selon une logique de compétences. Ce processus de problématisation nous amène à poser la question générale de notre recherche et à fixer des objectifs spécifiques de recherche. Comme le souligne bien le Gouvernement du Québec (2008), l'université et le milieu scolaire sont deux contextes qui «permettent, dans une approche par compétences, le recours à un ensemble de ressources à mobiliser en contexte d'action professionnelle» (p. 5). Voyons comment les deux milieux aident les futurs enseignantes et enseignants à acquérir les compétences professionnelles, base importante de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner durant la formation initiale à l'enseignement et durant l'insertion professionnelle dans le milieu de travail.

1. LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Dans cette partie, nous abordons la formation initiale préparant les enseignantes et les enseignants à leur métier comme étant un élément qui peut influencer le développement de la croyance dans leur capacité personnelle d'enseigner. Notre préoccupation ne consiste pas à dresser l'historique de leur formation ni à tracer leur trajectoire en enseignement. Ainsi, nous nous limitons aux aspects susceptibles d'influencer le fondement expérientiel et la perception de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner des futurs enseignants. Cela nous permettra justement de comprendre l'évolution de la croyance dans la capacité d'enseigner des enseignantes

et des enseignants de cette étude dont les aspects et les sources demeurent peu connus.

1.1 Les expériences de maîtrise de l'enseignement

Les chercheurs Bandura (2003), Carré, Compte, Carapato, Demonty, François, Galand, Lecomte, Meyer, Petot, Pourtois, Vanlede et Verliac (2004), qui ont travaillé sur la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner, ont constaté que les succès perçus dans les activités effectuées servent d'indicateurs de capacité et permettent de construire une forte croyance dans la capacité personnelle d'enseigner. Ici, l'expérience de formation sous tous les aspects en rapport avec l'enseignement influence le développement de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner. Il reste à savoir si l'expérience de formation est positive aux yeux des futurs enseignants et enseignantes pour constituer une source importante de leur croyance dans la capacité d'enseigner. Plusieurs auteurs, dont Bandura (2003, 1986), Carré (2004), Desmette, Jaminon et Herman (2001), Dussault *et al.* (2001, 2002), Galand et Vanlede (2004), François (1998) et Piguet (2003) sont unanimes pour affirmer que l'expérience vécue est la principale source de la croyance dans la capacité personnelle. L'expérience est comprise ici dans le sens que lui donne LeBoterf (2002) en ces termes:

L'expérience est un temps de réflexion sur l'action et non seulement de temps d'ancienneté. Ce n'est pas parce que l'on a suivi une formation que l'on peut agir avec compétence dans des contextes de travail évolutifs et de plus en plus caractérisés par l'incertitude. Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables (p. 33 et 94).

Selon Bandura (1986), le développement de la capacité personnelle, grâce aux expériences de maîtrise, est le moyen le plus puissant pour générer une forte croyance dans sa capacité personnelle d'enseigner. L'auteur poursuit en affirmant que la principale source de cette croyance chez les enseignantes et les enseignants réside dans les occasions qui leur sont offertes de développer des aptitudes et de s'affirmer par l'exercice. Le Québec a fait le choix de poursuivre des efforts de

professionnalisation pour répondre au besoin des futures enseignantes et des futurs enseignants d'avoir de plus en plus d'occasions de développer des compétences en enseignement. Ces efforts passent par les améliorations continues sur le plan des programmes de formation. En effet, depuis les années 50, les démarches de transformation des programmes de formation à l'enseignement se sont succédé au Québec. Déjà, en 1953, apparaît une nouvelle vision de la formation des futurs enseignantes et enseignants qui ont commencé à apprendre la psychologie génétique, les méthodes de mesure du rendement scolaire, des tests diagnostics des difficultés d'apprentissage et des techniques d'orientation professionnelle des élèves (Gauthier et Mellouki, 2005).

Le rapport Parent, publié en 1966 a, par la suite, proposé de relever le niveau de la qualité de formation des enseignants et de leur offrir une formation plus scientifique (Gauthier et Mellouki, 2005) d'où le transfert de la formation des enseignants des écoles normales aux universités. Toutefois, c'est avec la réforme de la formation des maîtres de 1992 (Gouvernement du Québec, 1992) qu'on assiste de façon plus concrète à un virage professionnalisant. La professionnalisation est alors orientée vers «la maîtrise pratique de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées» (Gauthier et Mellouki, 2005, p 13). C'est depuis lors qu'on assiste à l'allongement de la formation (de 3 à 4 ans), notamment en raison de l'intensification de la formation pratique (de 200 heures environ à 700 heures). À ce propos, les tenants de la réforme de la formation initiale à l'enseignement affirment que l'augmentation du nombre d'heures de pratique a allégé le choc de la réalité qui provoquait l'abandon du métier au moment de l'insertion (Gouvernement du Québec, 2001). Pourtant, les recherches sur la profession enseignante montrent que le taux d'abandon en enseignement reste le plus élevé parmi les autres métiers en Amérique du Nord (Ingersoll, 2002; Karsenti *et al.*, 2008). Les orientations de la réforme de 1992 ont été consolidées par celles de 2001 qui, tout en maintenant l'accroissement de la durée de la formation pratique, renforce l'objectif de professionnalisation en enrichissant et en explicitant davantage les compétences professionnelles attendues

pour l'exercice professionnel. Le référentiel des compétences à l'enseignement identifie maintenant douze compétences professionnelles regroupées sous quatre catégories (les fondements de la profession, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle) touchant divers aspects de la pratique du métier d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001; Forest et Lamarre, 2008). L'acquisition des connaissances nécessaires à la maîtrise de ces compétences se fait au cours des quatre années de formation à l'université.

En ce qui concerne le niveau de maîtrise des compétences tel que perçu par ceux qui ont bénéficié des nouveaux programmes orientés vers le développement des compétences et la professionnalisation, nous nous référons aux auteurs Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005) qui ont noté que les stagiaires finissants disent maîtriser très bien trois des quatre catégories de compétences professionnelles du référentiel. Ces trois catégories de compétences touchent les fondements, les actes d'enseigner et l'identité professionnelle (Gouvernement du Québec, 2001). Par contre, ils ont observé que les compétences de la catégorie «Contexte social et scolaire» reçoivent moins d'attention lors des stages en milieu de pratique et, par conséquent, qu'elles sont perçues comme moins bien maîtrisées. Les perceptions des stagiaires sont corroborées, quoique de façon plus mitigée, par les enseignants associés de la même étude. En matière d'évaluation, bien des enseignants associés accordent davantage d'importance à la performance du stagiaire en classe auprès des élèves qu'aux aspects qui sont en dehors de l'enseignement proprement dit (Mellouki, Bellehumeur et Gauthier, 2003). Pour plusieurs, la priorité semble donc être donnée à l'acquisition des compétences issues des catégories Fondements, Acte d'enseigner et Identité professionnelle. Pour la catégorie Contexte social et scolaire, d'abord l'occasion n'est pas donnée de manière aussi systématique aux étudiants stagiaires de communiquer avec les parents des élèves dont ils ont la responsabilité lors de leur période de stage terminal et de s'intégrer au sein de l'équipe disciplinaire ou de l'équipe-école.

Ensuite, l'utilisation des TIC est occasionnelle et même moins répandue chez les enseignants associés. Enfin, parmi les classes assignées aux stagiaires, certaines n'ont que peu d'élèves présentant des difficultés de comportement et/ou d'apprentissage (Bidjang *et al.*, 2005). Serait-ce là l'origine des difficultés qui sont rapportées régulièrement dans les résultats de recherche concernant la gestion de classe et l'intervention auprès d'élèves en difficulté au moment de l'entrée dans la profession (Mukamurera et Gingras, 2005)? Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants débutants interrogés par ces dernières auteures ont manifesté une insatisfaction par rapport à la formation psychopédagogique et par rapport à formation disciplinaire. D'une part, ils qualifient certains aspects de la formation psychopédagogique de trop théoriques et déconnectés de la réalité de l'enseignement. D'autre part, la formation disciplinaire est jugée trop spécialisée par rapport à ce qui est enseigné au secondaire. Cette perception négative reste-t-elle présente malgré les efforts continus de professionnalisation? Aurait-elle un impact sur la perception de la croyance dans sa capacité d'enseigner? C'est pour cela qu'il nous semble important d'investiguer le rapport entre les perceptions du niveau de maîtrise des compétences professionnelles par les enseignantes et enseignants débutants et le développement de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner dans le contexte actuel d'enseignement.

L'encadrement des futurs enseignants est un élément important dans la profession enseignante. Le gouvernement du Québec (2001) le souligne d'ailleurs en précisant que «les formateurs universitaires travaillent davantage sur le terrain pour pouvoir accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences» (p. 31). De ce fait, il est intéressant d'en tenir compte lors de l'exploration des dimensions de la formation initiale susceptibles d'influencer le développement de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner.

1.2 L'encadrement des futurs enseignants dans l'acquisition des compétences et le développement de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner

Le gouvernement du Québec (2008) définit l'encadrement comme étant un processus par lequel une personne compétente encadre, soutient et dirige une autre personne en voie de formation et d'apprentissage dans un métier ou une profession (p. 11). L'encadrement des futurs enseignants est associé aux orientations de la réforme de la formation des maîtres de 1992 (Gouvernement du Québec, 1992).

Les objectifs poursuivis au regard de cet encadrement en formation initiale consistent à permettre aux futurs enseignants de développer les compétences nécessaires à l'enseignement, de se préparer aux différentes situations de la carrière et de s'intégrer progressivement à la profession (Gervais, 1999; Lenoir et Laforest, 1995; Gouvernement du Québec, 2008). L'accompagnement offert par l'enseignant associé et le superviseur universitaire lors des stages a pour but d'aider le candidat ou la candidate à tirer parti des échanges pédagogiques et de la rétroaction sur son intervention en vue de mieux planifier son enseignement et de réfléchir sur sa pratique. Comme le souligne Gervais (1999), chaque acteur de l'enseignement apporte sa part à la formation pratique du stagiaire lors de son accompagnement pratique. L'accompagnement par une personne de l'université chargée de la supervision vise à favoriser une réflexion sur la mise en relation complémentaire de la théorie et de la pratique pour la compréhension des actions et des gestes à poser. Quant à l'accompagnement en sous-groupes de pairs, celui-ci favorise l'apport d'un soutien mutuel des stagiaires dans leurs rôles respectifs. Enfin, la personne stagiaire sollicite l'avis de l'enseignant associé sur son enseignement et recherche un réconfort auprès de lui dans les moments d'hésitation ou de détresse. Il est aidé à découvrir qui il est en tant que personne, ses forces, ses faiblesses et ses exigences face à la profession.

En ce qui concerne l'appréciation générale des stages en milieu de pratique, certains chercheurs, à l'exemple de Mellouki, Bellehumeur et Gauthier (2003), indiquent que la formation pratique est très appréciée par les stagiaires non seulement pour les acquis auxquels elle donne accès, mais aussi pour l'encadrement que les stagiaires reçoivent. Selon eux, le stage est une expérience humaine enrichissante, un lieu d'échange mutuel, d'efforts soutenus et de regard lucide sur soi. Ce futur enseignant a l'occasion d'observer différentes formes d'intervention et de découvrir des perceptions différentes de ce qu'est l'enseignement. Il apprend des astuces et des pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants associés et y puise de nouvelles idées sur le plan didactique. Selon Fréchette, Lapointe, Legault et Brodeur (2005), la confrontation des idées permet aux futurs enseignantes et enseignants d'approfondir leurs savoirs, de se distancier des solutions simplistes et de s'aventurer vers des solutions plus acceptables. Sur ce plan, Bandura (2003), dans l'analyse développementale de l'efficacité personnelle, souligne que l'évaluation de ses propres capacités est bénéfique et est essentielle pour un fonctionnement efficace. Pour se sentir pleinement efficace et développer son professionnalisme, le stagiaire doit prendre conscience qu'il est lui-même agent de ses actions et que celles-ci sont une partie de lui. Les perceptions des stagiaires à propos du rôle de l'enseignant associé et du superviseur universitaire sont positives pour la plupart et perçues comme étant une source d'ajustements importants de la croyance dans la capacité d'enseigner.

Un autre point de vue sur les stages semble nier cette prise de conscience de la part de certains stagiaires pendant la formation en milieu de pratique. En effet, certains chercheurs avancent que, malgré tout le dispositif mis en place, les enseignantes et les enseignants débutants ne se sentent pas assez bien formés pour assumer les nombreux défis quotidiens. Dans ce sens, l'étude de Fréchette *et al.* (2005) constate que peu de stagiaires font appel aux savoirs théoriques pour tenter de comprendre et de résoudre les problèmes de motivation des élèves. Serait-ce là l'origine du sentiment d'incompétence pédagogique constatée chez les enseignantes

et les enseignants débutants (Lessard et Gervais, 1998; Martineau et Corriveau, 2001)? Peut-on attribuer cette situation à des lacunes dans la formation initiale, qui affecteraient le degré de maîtrise des compétences professionnelles ou encore à une faible croyance dans la capacité personnelle d'enseigner, qui perturberait la mobilisation des connaissances acquises en formation initiale dans la pratique effective au moment de l'insertion dans l'enseignement?

2. L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT

Plusieurs études menées au cours des années 2000, dont celles de Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), Mukamurera et Gingras (2005) et Université du Québec (2000), soulignent que les conditions d'insertion des nouveaux enseignants sont difficiles à bien des égards. Ces conditions pourraient affecter la croyance dans sa capacité personnelle d'enseigner dans le sens où elles ne semblent pas permettre aux débutants en enseignement de vivre des expériences de réussite. Il s'avère donc intéressant d'analyser les conditions d'entrée dans le métier et leurs possibles liens avec la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner des enseignantes et enseignants débutants. Dans cette partie, nous abordons, successivement, la complexité de la profession enseignante, le soutien aux débutants et la précarité professionnelle comme étant de possibles facteurs pouvant influencer sur la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner.

2.1 La complexité de l'enseignement

La complexité de l'enseignement comme activité est reconnue par plusieurs auteurs (CSE, 2004; Gingras, 2006; Gouvernement du Québec, 2001; Uwamariya, 2004). D'ailleurs, la description faite par le ministère de l'Éducation du Québec, dans son document sur les orientations de la formation à l'enseignement, met très bien en relief cette complexité:

La situation de l'enseignement se caractérise plutôt par l'ambiguïté, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé [...] L'expertise professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant est requise sur plusieurs plans en matière de services éducatifs (adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves, participer activement à l'équipe pédagogique et à l'équipe-école). [...] Les élèves d'aujourd'hui résistent à l'influence de l'enseignant, ils veulent faire autre chose (Gouvernement du Québec, 2001, p. 31).

Également, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît que le renouveau pédagogique des années 2000 ajoute un autre ingrédient à la complexité de l'enseignement:

Non seulement la réforme rend la tâche du personnel enseignant plus complexe, mais elle le convie également à un changement de culture: passer d'une pratique privée à une pratique publique, d'une tâche individuelle à une tâche collégiale, etc. [...] Ainsi, l'apprentissage d'une citoyenneté responsable, bien qu'il s'agisse d'une mission fondamentale et légitime de l'école québécoise, ajoute, néanmoins un élément de complexité à la fonction du personnel enseignant. (CSE, 2004, p. 13)

Nous reconnaissons avec le ministère de l'Éducation du Québec (2001) et le Conseil supérieur de l'éducation (2004) que le travail de l'enseignant s'alourdit de plus en plus et qu'il lui est dorénavant impossible de résoudre seul les problèmes rencontrés dans son métier. Cependant, les études sur la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner sont arrivées à des résultats intéressants dans ce sens qu'un fort sentiment d'efficacité personnelle permet à l'enseignante et à l'enseignant de résoudre les problèmes liés à leur travail (Gibson et Dembo, 1984). Toutefois, les effets du SEP, ressource importante au même titre que les connaissances et les compétences acquises (Bandura, 2003), n'ont pas fait l'objet de recherches, notamment dans le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement. C'est pour cela que, dans la présente étude, nous nous intéressons au SEP des enseignantes et enseignants débutants ainsi qu'aux sources qui l'influencent. Les résultats de cette recherche apportent un nouvel éclairage aux professionnels de l'enseignement qui pourraient ainsi mieux aider les enseignantes et les enseignants débutants à composer avec la complexité de la profession enseignante.

En effet, devant cette situation complexe que représente l'enseignement, contrairement à ce qu'ils ont vécu durant les stages encadrés, certaines enseignantes et certains enseignants débutants doivent apprendre seuls à maîtriser leur nouveau rôle, à s'adapter à leur nouvelle réalité professionnelle et à se faire accepter par les élèves, les collègues et la direction de l'école (Gervais, 1999; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Uwamariya, 2004). Uwamariya (2004) mentionne par ailleurs que les représentations de la profession entretenues avant et pendant la formation initiale (avoir sa classe, ses élèves) sont remises en question lorsque les enseignantes et les enseignants inexpérimentés font face à l'ensemble de leurs nouvelles responsabilités professionnelles (la difficulté de mener de front la gestion et l'instruction, les difficultés avec des élèves intimidants, le matériel didactique inapproprié) et à des pratiques d'insertion plus ou moins organisées dans le milieu scolaire. Selon Bandura (2003), plus le SEP des personnes est élevé, plus celles-ci tendent à fournir un effort supplémentaire durant les activités pédagogiques; utilisent une rétroaction positive pour soutenir l'effort des élèves; fournissent un guidage nécessaire aux enfants manifestant des difficultés d'apprentissage; recourent au soutien familial en cas de difficulté; acceptent les situations problématiques et stressantes et parviennent à les modifier en fonction de leurs besoins (p. 363). Cette relation avec la profession enseignante et les autres acteurs éducatifs et sociaux est vécue sainement lorsque la personne enseignante se sent soutenue par les personnes autour d'elle.

La documentation scientifique sur le décrochage enseignant (Karsenti et Collin et Dumouchel, 2009), sur l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2008) et sur le SEP (Carré *et al.*, 2004) mettent en évidence l'importance du soutien lors de l'intégration dans la profession enseignante.

2.2 Le soutien aux débutants

Le soutien que reçoivent les enseignantes et les enseignants pendant la période d'insertion professionnelle constitue une autre source susceptible d'influencer le sentiment d'efficacité personnelle. Pour Desmette, Jaminon et Herman (2001), le soutien peut prendre différentes formes. Selon ces auteurs, le soutien social correspond aux comportements reconnus par une personne comme étant intentionnellement développés pour l'aider. Ce soutien correspond à la partie du réseau social de l'individu qui est perçue par celui-ci comme offrant une aide affective (de l'estime, de la confiance), informative (des conseils), instrumentale (matérielle) et évaluative (un feed-back, un renforcement positif). Le soutien social devient l'un des déterminants les plus importants lorsque sa source présente un haut degré d'intimité et de similarité sociale (la famille, les pairs) et/ou d'expertise dans le domaine (les professionnels). Malgré l'importance attribuée au soutien social, l'enquête menée par l'Université du Québec (2000) sur les premiers diplômés des programmes de formation à l'enseignement au secondaire, montre que l'insertion encadrée, prévue dans le projet de professionnalisation de l'enseignement au Québec, est loin d'être une réalité pour plusieurs enseignantes et enseignants débutants. En effet, bien qu'un peu plus de la moitié d'entre eux (57 %) aient bénéficié des mesures d'accueil, ce sont seulement 34 % qui ont eu une personne-ressource, 15 % qui ont bénéficié du mentorat et 13 % qui ont profité du groupe de soutien, tandis que 25,5 % n'ont bénéficié d'aucune mesure d'insertion. Comme on peut le constater, les mesures considérées comme plus efficaces pour une intégration professionnelle harmonieuse telles que le mentorat et le groupe de soutien, ne sont accessibles qu'à une minorité de nouveaux enseignants. D'ailleurs, une récente enquête (Mukamurera *et al.*, 2008) montre qu'il reste encore beaucoup à faire, car environ la moitié des enseignants ne bénéficient pas de soutien des collègues durant leurs débuts de carrière. Laissés à eux-mêmes dans un contexte pourtant nouveau et plus exigeant en termes de responsabilités, les enseignantes et les enseignants débutants se sentent démunis, notamment par rapport aux moyens nécessaires pour susciter la motivation

et l'apprentissage chez les élèves. À cet égard, plusieurs conséquences nuisibles au développement de la professionnalité de l'enseignante et de l'enseignant débutant sont évoquées. Il s'agit notamment d'une baisse de l'estime de soi (Boutin, 1999) et du développement du sentiment d'incompétence ou d'un manque d'assurance (Martineau et Corriveau, 2001), qui provoquent des difficultés d'intervention pédagogique en classe et d'intégration au sein de l'institution. À cette situation qualifiée de «difficile» et d'absence de soutien s'ajoute la précarité par laquelle passent les enseignantes et enseignants débutants au Québec.

2.3 La précarité professionnelle

La précarité professionnelle en enseignement se vit au cours de la période d'insertion pendant laquelle l'avenir de la carrière se décide normalement (1-7 ans) et le taux d'abandon semble plus important (Karsenti *et al.*, 2009; Karsenti *et al.*, 2008; Mukamurera *et al.*, 2008). D'ailleurs, Ingersoll (2002), aux États-Unis, et Gervais (1999), au Québec, pensent que former un enseignant coûte plus cher que former un médecin lorsqu'on tient compte de cet abandon de la profession! La précarité constitue l'un des principaux facteurs d'abandon de la profession enseignante (Mukamurera *et al.*, 2008). Pour cette raison et beaucoup d'autres, la précarité professionnelle mérite d'être explicitée dans les deux dimensions que relève Paugam (2000), à savoir la précarité d'emploi et la précarité de travail.

2.3.1 La précarité d'emploi et la précarité de travail

Tremblay (1994a) définit la précarité d'emploi comme «une insécurité liée à un statut de travail qui n'offre aucune garantie de maintien en emploi et donc de revenu stable» (p. 111). C'est cette forme de précarité professionnelle qui a longtemps retenu l'attention des chercheurs (Mukamurera, 1998; Belzile, 1999; Gingras, 2006). Sur ce plan, les caractéristiques principales retenues d'un emploi précaire sont le côté

incertain de l'emploi et l'insécurité économique qu'il engendre (Belzile, 1999). La notion est alors utilisée pour qualifier les statuts différenciés par rapport au poste typique qu'est l'emploi à temps plein régulier en enseignement. Il est à constater ici que les statuts d'emploi sont déterminés en rapport avec le mode d'engagement (avec ou sans contrat) sans lien avec la nature du travail à effectuer. À cet effet, la direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1999) définit cinq statuts d'emploi: permanent ou à temps plein, à temps partiel, à la leçon, à taux horaire et la suppléance. Selon cette classification, quatre des cinq statuts peuvent être qualifiés de précaires à savoir: la suppléance, le taux horaire, le contrat à la leçon et, même le contrat à temps partiel, si ce statut n'est pas choisi par l'enseignante ou l'enseignant.

Par contre, les statuts qu'on retrouve dans les milieux scolaires dépassent cette classification du Gouvernement du Québec et sont bien illustrés dans la thèse de Mukamurera (1998). Cette auteure distingue sept statuts d'emploi: permanent, temps plein régulier, temps plein non régulier, temps partiel, à la leçon, à taux horaire et la suppléance occasionnelle, qui sont détaillés à l'annexe A de cette thèse. Mukamurera (1998) classe clairement les enseignantes et enseignants précaires d'un point de vue objectif. Pour cette auteure sont précaires:

Tous les emplois sans contrat ou avec contrat à durée limitée dans le temps et donc non renouvelable tacitement. C'est donc ici toutes les situations de travail à la suppléance occasionnelle, à taux horaire, à la leçon et à temps partiel [et même à temps plein non régulier], situations pour lesquelles la commission scolaire n'a aucune obligation de lien d'emploi envers l'employé (sous réserve des ententes relatives à la priorité d'emploi pour l'octroi des contrats à temps partiel et à la leçon). Pratiquement, les emplois précaires ont en commun le fait de constituer à court et à moyen terme des emplois «sans avenir» qui exposent les concernés à une mise à pied systématique et donc au chômage et à une incertitude liée à l'emploi année après année. (Mukamurera, 1998, p. 308-309)

L'analyse de la précarité dans son rapport à l'emploi permet de distinguer les salariés selon le degré de stabilité de leur situation professionnelle. Bien que cette perspective soit intéressante pour identifier et classer les enseignants dits «à statut précaire», elle ne constitue qu'un point de départ pour comprendre la précarité professionnelle, car comme le note Paugam (2000), la précarité professionnelle doit aussi être considérée par rapport au travail à effectuer. L'analyse de la précarité des salariés par rapport au travail qu'ils effectuent permet d'appréhender notamment les dimensions de la satisfaction ou de l'insatisfaction dans l'exercice de la fonction. Selon Paugam, le type idéal de l'intégration professionnelle correspond à la double assurance de la reconnaissance matérielle et symbolique du travail et de la protection sociale qui découle de l'emploi. La première condition est remplie lorsque les salariés disent qu'ils éprouvent des satisfactions au travail, et la seconde, lorsque l'emploi qu'ils exercent est suffisamment stable pour leur permettre de planifier leur avenir et d'être protégés face aux aléas de la vie (p. 362). Le type idéal qui conjugue satisfaction dans le travail et stabilité de l'emploi peut être qualifié d'intégration assurée. Dans ce cas, les salariés peuvent élaborer des projets de carrière et s'investir dans le travail pour les réaliser. Les satisfactions qu'ils en retirent sont l'expression d'une intégration réussie dans l'entreprise, en particulier dans les relations avec les collègues et les supérieurs hiérarchiques. C'est à partir de ce type idéal de l'intégration professionnelle que Paugam présente les déviations qui constituent selon lui des sources possibles d'insatisfaction pour les salariés (p. 97-98):

1. L'intégration incertaine qui correspond à une forme d'intégration professionnelle plus limitée, où l'instabilité de l'emploi ne s'accompagne pas d'une insatisfaction dans le travail. Il s'agit notamment des situations vécues par les salariés qui, tout en travaillant dans de bonnes conditions, en ayant de bonnes relations avec leurs collègues et leurs supérieurs, savent néanmoins qu'ils ont de fortes chances de perdre leur emploi. Il peut s'agir aussi bien de salariés dont le contrat à durée déterminée ne sera pas renouvelé ou de salariés employés dans des entreprises dont l'avenir est incertain (p. 98).

2. L'intégration laborieuse qui est une forme d'intégration professionnelle correspondant aux salariés globalement insatisfaits dans leur travail, mais dont l'emploi n'est pas menacé. L'activité professionnelle ne correspond donc pas pour ces salariés à un plaisir puisqu'elle implique des souffrances physiques, lorsque les conditions de travail sont pénibles, ou morales, quand l'ambiance dans l'entreprise est tendue, les relations avec les collègues et supérieurs, mauvaises. Ce qui garantit l'intégration professionnelle, ce n'est donc pas le travail en lui-même, mais l'emploi qui reste stable (p. 100).

3. L'intégration disqualifiante qui conjugue l'insatisfaction dans le travail et l'instabilité de l'emploi. Elle peut se traduire par des problèmes relationnels à l'intérieur de l'entreprise. Les salariés qui en font l'expérience éprouvent le sentiment d'appartenir à un groupe au sein duquel leur identité est menacée, soit parce que leur statut est nettement inférieur à celui des autres, soit parce que le groupe lui-même est condamné à disparaître.

En enseignement, au moment de l'insertion professionnelle, la plupart des enseignantes et des enseignants débutants commencent par des cours moins valorisés par les autres acteurs (dessin, arts plastiques, morale) et sont obligés de cumuler plusieurs écoles ou plusieurs emplois, car les tâches résiduelles faites dans une école sont mal rétribuées. La précarité de travail mérite d'être examinée de plus près, car elle pourrait influencer la décision de rester ou de quitter l'enseignement (Coladarci, 1992; King et Peart, 1992).

Cette explicitation étant faite, traitons des aspects qui se rapportent aux écrits sur la précarité au moment de l'entrée dans l'enseignement. L'enquête menée par l'Université du Québec (2000) auprès des diplômés des programmes de formation à l'enseignement secondaire (BES) est éloquent au sujet de la précarité. Selon les résultats de l'enquête, 34,8 % des enseignantes et enseignants travaillaient à temps plein, 41,9 % à temps partiel, 18,2 % à titre de suppléants et 5,1 % étaient à la leçon ou à taux horaire. L'enquête annonce également que 80 % enseignaient la valeur

d'une demi-année scolaire et que 44 % faisaient plus d'une école à la fois. Parmi eux, 79 % avaient au moins quatre cours à préparer, d'autres enseignaient des matières pour lesquelles ils n'avaient pas été formés. Comme le notent Bousquet et Martel (2001), les nouveaux enseignants doivent parfois se contenter d'emplois dans d'autres domaines d'activité. Pendant une longue période d'attente pour un emploi régulier ou permanent, les petits emplois ne permettent pas aux enseignantes et enseignants débutants de se réaliser pleinement dans leur fonction d'enseignement. Cette recherche qui date de plus de dix ans mise à part, d'autres sources plus récentes fournissent des statistiques sur l'emploi en enseignement, à l'exemple de Service Canada (2010) qui montrent que seulement 57 % des enseignants au niveau secondaire bénéficiaient en 2006-2007 du statut d'employés « permanents » à temps plein, près de 20 % étaient considérés comme des employés « d'appoint » (remplaçants, surnuméraires, suppléants, etc.), et près de 25 % occupaient des postes à temps partiel, à forfait non renouvelable ou à la leçon. À ce propos, Mukamurera et Gingras (2005) ont d'ailleurs constaté que l'identité professionnelle est ébranlée ou parfois détruite chez les enseignantes et enseignants débutants qui connaissent des conditions défavorables dans l'environnement de travail. Les enseignantes et les enseignants débutants pourraient être déçus par le peu d'occasions qui leur sont offertes pour développer leurs compétences, maîtriser le métier et, par ricochet, avoir ou maintenir le sentiment d'efficacité personnelle initial développé au cours de la formation initiale. Le débutant précaire qui fait plus d'une école ou qui change de matières enseignées est en situation d'adaptation et d'intégration à refaire continuellement à cause de la mobilité et de l'instabilité professionnelle qu'il vit au quotidien.

La recherche sur le SEP s'avère utile dans le sens où la documentation scientifique révèle que ceux qui ont une forte croyance en leurs capacités intensifient leurs efforts quand ils n'obtiennent pas ce qu'ils recherchent et persistent jusqu'à ce qu'ils réussissent. Enfin, mentionnons que l'effet négatif de la précarité est accentué par les pratiques d'affectation et de répartition des tâches en vigueur dans les

commissions scolaires qui font que les enseignantes et les enseignants débutants se retrouvent avec des tâches difficiles, décousues, résiduelles et instables dans le temps. Nous examinons ce sujet ci-dessous.

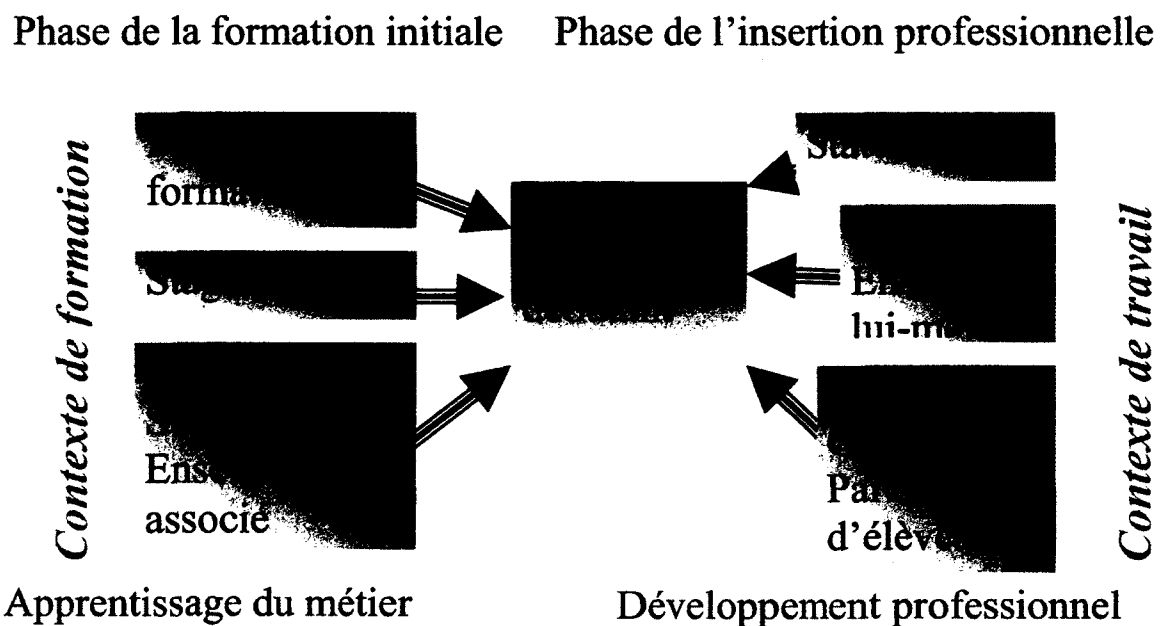
2.3.2 L'attribution des tâches

Les conventions collectives au Québec font que les enseignantes et les enseignants ayant plus d'ancienneté au sein de la commission scolaire ont la priorité dans le choix des tâches d'enseignement. Les enseignantes et les enseignants débutants précaires qui se retrouvent avec des tâches résiduelles en dehors de leur champ de spécialisation, et souvent auprès de classes difficiles, affirment perdre les acquis dans leur matière de spécialisation. D'autres n'ont pas l'occasion de mettre à profit leurs pleines capacités à cause de l'éparpillement sur le plan des tâches. Ils sont donc affectés dans leur efficacité et leur efficience (Mukamurera et Gingras, 2005; Martineau et Corriveau, 2000). Le fait d'être en recommencement perpétuel, tant pour l'appropriation de la matière à enseigner que pour la planification et l'intervention pédagogique, nuit à la maîtrise du métier par les enseignantes et enseignants débutants (Mukamurera et Gingras, 2004; Mukamurera et Martineau, 2009).

Dans les pages précédentes, nous avons montré que le développement du SEP débute par la formation initiale qui permet au futur enseignant d'acquérir les compétences nécessaires par la formation théorique, de s'exercer durant la formation pratique et de recevoir des conseils de la part de ses accompagnateurs. Ce SEP initial développé durant la formation va se maintenir, progresser ou se stabiliser selon les conditions auxquelles l'enseignant débutant va faire face au cours de son insertion, période variant entre une et sept années selon la littérature sur l'insertion professionnelle, ce qui est illustré à la figure 1, et que nous explicitons par la suite.

Figure 1

Deux moments-clés dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants



Il ressort de cette figure 1 que le SEP se développe et se maintient au sein de deux contextes: d'abord, dans le contexte de la formation initiale où la future enseignante et le futur enseignant sont encadrés et aidés pour la maîtrise des compétences professionnelles par les professeurs, le superviseur et l'enseignant associé; ensuite, dans le contexte de l'insertion professionnelle selon l'expérience vécue (accueil, acceptation, intégration au quotidien et collaboration en rapport avec les élèves, les collègues, la direction d'école et les parents des élèves dans leur intégration dans le rôle d'enseignante ou d'enseignant et au sein de l'école. Enfin, les qualités personnelles, les perceptions, les comportements, les actions de l'enseignant débutant constituent un autre élément de base important pour le développement de son SEP. Les développements précédents induisent une question générale de recherche qui est présentée au point 3 ci-après.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

De la problématique que nous avons présentée, il ressort que ce n'est pas seulement le fait d'être débutant qui pourrait influencer le niveau du SEP, ce sont aussi certains aspects de la formation initiale, les caractéristiques personnelles et les conditions d'insertion dans le métier qui entrent en jeu et alimentent le sentiment d'être capable ou non de réussir sa tâche enseignante (Mukamurera et Gingras, 2005). Par ailleurs, l'enseignement demeure un métier complexe malgré les améliorations continues aux programmes de formation à l'enseignement (CSE, 2009; Tardif et Lessard, 1999) et en plus le renouveau pédagogique des années 2000 représente un défi de taille en conviant les enseignants à de nouvelles pratiques dans leur travail (CSE, 2004). Il n'est donc pas étonnant qu'une bonne partie des enseignants débutants ne se sentent pas suffisamment préparés pour faire face à la réalité du métier (Mukamurera et al. 2008). Le contexte actuel d'insertion en enseignement ne favorise pas non plus le développement de la confiance dans sa capacité d'enseigner de l'enseignant débutant. Premièrement, il se voit attribuer la même tâche que celle d'un enseignant chevronné et parfois même une tâche plus difficile (Martineau et Corriveau, 2001). Deuxièmement, pour plusieurs, cette tâche s'accomplit dans un contexte d'isolement professionnel l'obligeant à maîtriser seul son nouveau rôle (Karsenti et al., 2008; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Troisièmement, la précarité professionnelle qui affecte des milliers de jeunes enseignants depuis les années 1980 s'accompagne souvent d'une instabilité et d'une discontinuité professionnelles qui compromettent la consolidation des acquis issus de la formation initiale et de la pratique (Mukamurera et al., 2008; Mukamurera et Martineau, 2009). On comprend ainsi que les enseignants débutants sont de plus en plus confrontés à des expériences d'insertion difficiles.

Or, bien que les études sur le SEP se soient développées dans plusieurs domaines de la vie durant ces trente dernières années, elles sont peu nombreuses au Québec et ne concernent que rarement les enseignantes et enseignants débutants.

Il devient donc important d'explorer en profondeur le SEP en relation avec la pratique durant les premières années de l'enseignement. Cela est d'autant plus impératif si nous considérons la détérioration des conditions de travail en enseignement, la complexification croissante de la fonction d'enseignant et le taux d'abandon assez significatif durant les cinq premières années d'enseignement (Tardif *et al.*, 2001; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Karsenti et Collin, 2009; Karsenti *et al.*, 2008; CSE, 2004). Notre recherche examine la question du SEP en tant que ressource de l'enseignante et de l'enseignant pour agir avec compétence (Le Boterf, 2004) et prétend ainsi apporter un éclairage nouveau sur cet aspect chez les enseignantes et les enseignants débutants.

Notre investigation analyse l'état du SEP, ses sources et sa possible relation avec la performance au travail de l'enseignant débutant aux prises avec la précarité professionnelle. Cette recherche constitue une référence intéressante pour les différents acteurs de l'enseignement soucieux de mettre en place des mesures de soutien adaptées aux besoins des enseignantes et enseignants débutants. Compte tenu de cela, une question générale de recherche retient notre attention: Comment le sentiment d'efficacité personnelle se développe-t-il et quel rapport entretient-il avec la mobilisation efficiente des compétences acquises en formation initiale dans la pratique des enseignantes et enseignants débutants du secondaire au Québec?

Cette question générale peut se traduire en quatre objectifs spécifiques.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Conformément à la question générale de recherche présentée ci-dessus, les objectifs de recherche poursuivis sont les suivants:

1. Comprendre le sens que les enseignantes et les enseignants débutants donnent au SEP ;
2. Décrire et comprendre l'état et l'évolution du SEP durant les premières années d'enseignement;
3. Identifier les sources du SEP des enseignantes et des enseignants débutants;
4. Explorer la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences acquises en formation initiale dans la pratique des enseignantes et des enseignants débutants.

Après avoir posé la question de recherche et énoncé les objectifs spécifiques de recherche, la place a été donnée au cadre de référence qui fait l'objet du second chapitre.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

L'enseignement est un métier complexe (Gouvernement du Québec, 2001 ; CSE, 2004). La réussite de cette activité complexe renvoie non seulement à la maîtrise d'un ensemble de compétences professionnelles, mais aussi à l'adhésion à une forte croyance dans la capacité de mobiliser ses acquis dans la pratique enseignante. Or, nous remarquons au sein des écrits qui concernent spécifiquement les conditions d'insertion dans la profession enseignante que l'on accorde peu d'attention au développement de cette croyance dénommée sentiment d'efficacité personnelle (SEP). En conséquence, la théorie sociocognitive de Bandura et le concept du SEP qui en découle ont retenu notre attention pour la réalisation de notre recherche. La théorie sociocognitive a retenu notre attention principalement parce qu'elle tient compte à la fois des caractéristiques de la personne, de ses comportements ainsi que de l'influence de son environnement de formation et de travail. De plus, la théorie de l'efficacité personnelle qui découle de la théorie sociocognitive apporte un éclairage approfondi sur les conditions dans lesquelles les individus développent des croyances positives sur leur compétence. Nous avons choisi la théorie sociocognitive comme cadre de référence entre autres pour des raisons suivantes: 1. La théorie sociocognitive voit l'individu comme un acteur social en situation de communication avec ses semblables et l'éducation comme un jeu de rôles ouvert. 2. Les acteurs posent des actions chargées de sens pour eux-mêmes et, dans leur vie, ils doivent composer avec les actions d'autres acteurs et les significations qui les accompagnent. 3. L'activité humaine unifie à la fois la pensée, l'action et son contexte. 4. L'enseignement en classe est vu comme une activité organisée par la culture et l'interaction sociale. Dans ce chapitre, nous définissons d'abord le concept du SEP pour mieux circonscrire notre cadre d'analyse. Ensuite, nous décrivons la théorie sociocognitive de Bandura qui sert de cadre de référence aux études sur le SEP. Toutefois, avant d'aborder ces deux éléments qui servent d'assises théoriques à notre recherche, nous considérons pertinent de présenter un

bref historique de la théorie sociocognitive et du concept du SEP qui est au cœur de celle-ci.

1. AUX ORIGINES DE LA THÉORIE SOCIOCOGNITIVE ET DU CONCEPT DE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

La théorie sociocognitive et le concept de sentiment d'efficacité personnelle tirent leur origine profonde dans les travaux de Bandura réalisés de 1952 à 1997 sur la théorie de l'apprentissage social, théorie élaborée en opposition au behaviorisme dominant des années 1930. À cette époque, Bandura considère que l'analyse du comportement humain par la méthode behavioriste (stimulus-réponse) est réductrice, illusoire et inutile face à l'importance des dimensions cachées et, inconscientes du psychisme. À la place du renforcement qui prévaut dans la théorie du conditionnement opérant pour expliquer l'apprentissage ou modifier le comportement, Bandura propose l'apprentissage par observation. Ce dernier n'est pas synonyme d'imitation, car Bandura explique que l'apprentissage est inscrit dans des réseaux sociaux et que les processus cognitifs servent de médiateurs puissants aux influences environnementales. Il choisit dès lors de centrer ses travaux sur le rôle important du modelage social dans la motivation, la pensée et l'action humaines.

Le développement de son travail théorique conduit Bandura à abandonner progressivement le cadre relativement restreint de l'apprentissage social (1977) pour celui de la théorie sociocognitive. Dans cette nouvelle théorie, Bandura accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et réflexifs dans l'adaptation et le changement humain. Il parle alors de l'agentivité pour mettre en valeur le rôle central du sujet social sous ses différentes facettes dans l'action.

Le fonctionnement humain devient le produit d'une interaction dynamique entre les influences contextuelles, comportementales et internes. Bandura explique l'aspect social de la théorie sociocognitive par l'importance accordée aux interactions entre la personne, son comportement et son environnement et l'aspect cognitif par l'importance accordée à la capacité de symbolisation humaine. Selon Bandura, la

symbolisation de l'expérience permet à l'humain de donner à sa vie une forme, un sens et une continuité. Pour y arriver, l'humain doit croire en sa capacité de réussir ce qu'il entreprend et d'obtenir un résultat souhaité. C'est ce que Bandura désigne par «Sentiment d'efficacité personnelle» ou «Autoefficacité», concept qu'il place au centre de sa théorie sociocognitive car selon lui, ce sentiment est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains.

2. LA DÉFINITION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

La définition du concept de SEP a évolué depuis une trentaine d'années et son utilisation est fréquente dans des domaines professionnels aussi variés que la psychologie, la psychothérapie, la santé, l'éducation, la gestion, le sport, pour ne citer que ceux-ci (Bandura, 2003). Il n'est pas question ici de couvrir toute la documentation à propos du concept de SEP. Il s'agit plutôt de circonscrire le sens que nous retenons de ce concept en nous inspirant de son premier auteur, Albert Bandura, et des écrits faisant appel à ce concept qui relèvent plus spécifiquement du champ de l'éducation.

Dans ses premiers travaux, Bandura (1977) définit le SEP comme «la croyance qu'entretient une personne par rapport à sa capacité de manifester certains comportements dans une situation donnée». En 1986, Bandura fait du SEP le concept central de sa théorie sociocognitive et reformule sa définition en ces termes: «Le sentiment d'efficacité personnelle est le jugement qu'une personne porte sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche donnée» (p. 391). Cette deuxième définition a l'avantage de souligner l'importance du jugement de la personne dans l'évaluation de sa capacité par rapport à la tâche à effectuer.

Lecomte, dans une note placée au début de l'ouvrage de Bandura (2003) consacré à l'auto-efficacité, a constaté l'utilisation par l'auteur de plusieurs termes anglais de façon synonyme: « *self-efficacy, personal efficacy, sense of personal efficacy, perceived efficacy, personal perceived efficacy, beliefs in efficacy* ». Dans cet ouvrage, Bandura revient à plusieurs reprises sur l'efficacité personnelle perçue pour la différencier de ce qu'elle n'est pas.

L'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées. [...] Elle ne reflète pas nécessairement une estimation rationnelle des capacités réelles de la personne. [...] Elle est plutôt le résultat d'un processus transactionnel entre l'estimation que fait la personne des exigences et des conditions d'une tâche particulière, des ressources qu'elle possède ou croit posséder, et surtout de sa capacité de les utiliser adéquatement dans cette situation précise. (Bandura, 2003, p. 63)

En tentant d'appliquer cette définition à la population-cible de notre recherche, nous pouvons affirmer que le SEP de l'enseignante ou de l'enseignant débutant résulte de l'estimation des exigences et des conditions de l'exercice de l'enseignement, des connaissances et des compétences que l'enseignant débutant possède ou croit posséder et de sa capacité à les mobiliser adéquatement dans des situations concrètes relatives à fonction d'enseignant. Quant à l'utilisation du concept de SEP dans les recherches sur l'enseignement, Dussault, Deaudelin, Brodeur, Richer, Villeneuve et Beauchesne (2001), Dussault, Deaudelin, Brodeur et Richer (2002) et Deaudelin, Dussault et Brodeur (2002) précisent deux aspects du sentiment d'efficacité des enseignants: le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Ils considèrent que le sentiment d'efficacité générale est lié à la capacité du corps enseignant d'apporter des changements chez les élèves en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. Il s'agit pour ces auteurs «de la croyance que le corps enseignant a dans la capacité des élèves à apprendre en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire» (p. 183). Selon cette définition, le sentiment d'efficacité générale se rapproche de la notion de sentiment d'efficacité collective défini dans d'autres écrits (Bandura, 1995; Lecomte, 2004; Carré et al.,

2004). Les deux dimensions (collective et individuelle) du sentiment d'efficacité sont encore expliquées par Carré, Compte, Carapato, Demonty, François, Galand, et al. (2004) dans ces termes:

Le sentiment d'efficacité peut être individuel ou collectif: dans le cadre sociocognitif, les gens sont avant tout des sujets sociaux, qu'il serait absurde de séparer de leurs contextes physique et humain d'existence. Ils interagissent dans la réalisation de buts communs, partagent des conceptions des autres et des choses qui les entourent, construisent ensemble projets, programmes d'action et ambitions. L'efficacité collective illustre les croyances construites par des groupes sociaux relativement à leurs capacités à réaliser certaines actions ensemble. (p. 41-42). Quant au sentiment d'efficacité personnelle, Dussault *et al.* (2001, 2002) le définissent comme « [...] la croyance que l'enseignant a en sa capacité d'influencer les apprentissages des élèves» (p. 395). Deaudelin *et al.* (2002) indiquent en plus que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant à l'égard de l'enseignement constitue un construit bidimensionnel composé des attentes d'efficacité et des attentes de résultat. À ce propos, Bandura (2003) établit comme suit des liens entre des attentes d'efficacité et des attentes de résultat: «L'efficacité personnelle perçue est un jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances alors qu'une attente de résultat est un jugement sur la conséquence probable que ces performances entraîneront» (*Ibid.*, p. 38). Ainsi, l'attente de résultat constitue l'évaluation faite par l'individu en ce qui concerne les conséquences de son action. Appliquée à l'enseignement, les attentes d'efficacité représentent un jugement que l'enseignant porte sur sa capacité à bien enseigner ou encore sa capacité à mobiliser les compétences pédagogiques alors que les attentes de résultats représentent un jugement sur la probabilité que son enseignement ait un impact sur les élèves (par exemple, susciter l'intérêt et leur permettre d'apprendre et de réussir).

On peut donc penser qu'une enseignante ou un enseignant qui croit fortement en sa capacité d'enseigner (attente d'efficacité perçue) et à l'impact positif de sa performance (attente de résultats) se découragera moins facilement devant la

complexité de sa tâche qu'un autre qui n'y croit pas. Bandura (2003) donne en ses termes quelques exemples d'attentes de résultats:

Sur le plan positif, les résultats comprennent des réactions d'autrui telles que les manifestations d'intérêt, l'approbation, la reconnaissance sociale, le salaire et l'attribution d'un statut et de pouvoir [...]. Sur le plan négatif, ils comprennent le manque d'intérêt, la désapprobation, le rejet social, la censure, la perte de privilèges et les sanctions. Dans chaque forme, les attentes positives servent d'incitateurs, les négatives de désincitateurs. Les gens agissent quand les croyances d'efficacité et leurs attentes de résultat les amènent à penser que l'effort semble en valoir la peine. (Bandura 2003, p. 40 et 43)

Selon ce qui vient d'être cité, le SEP «dans ses dimensions individuelles et collectives» est un moteur important pour l'action. Parallèlement, l'absence de SEP ou un faible SEP peut conduire à l'inertie, au découragement ou à l'absence d'initiative et d'innovation dans sa pratique. Il importe de préciser ici que plusieurs facteurs sont à la base du SEP des enseignants et qu'ils ne concernent pas seulement l'aptitude à transmettre la matière. À ce sujet, et dans le même sens que les orientations actuelles de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001), Bandura (2003) souligne que le développement d'un fort SEP chez les enseignantes et les enseignants nécessite la maîtrise et la mobilisation efficiente de compétences variées tant au plan didactique, pédagogique que relationnel.

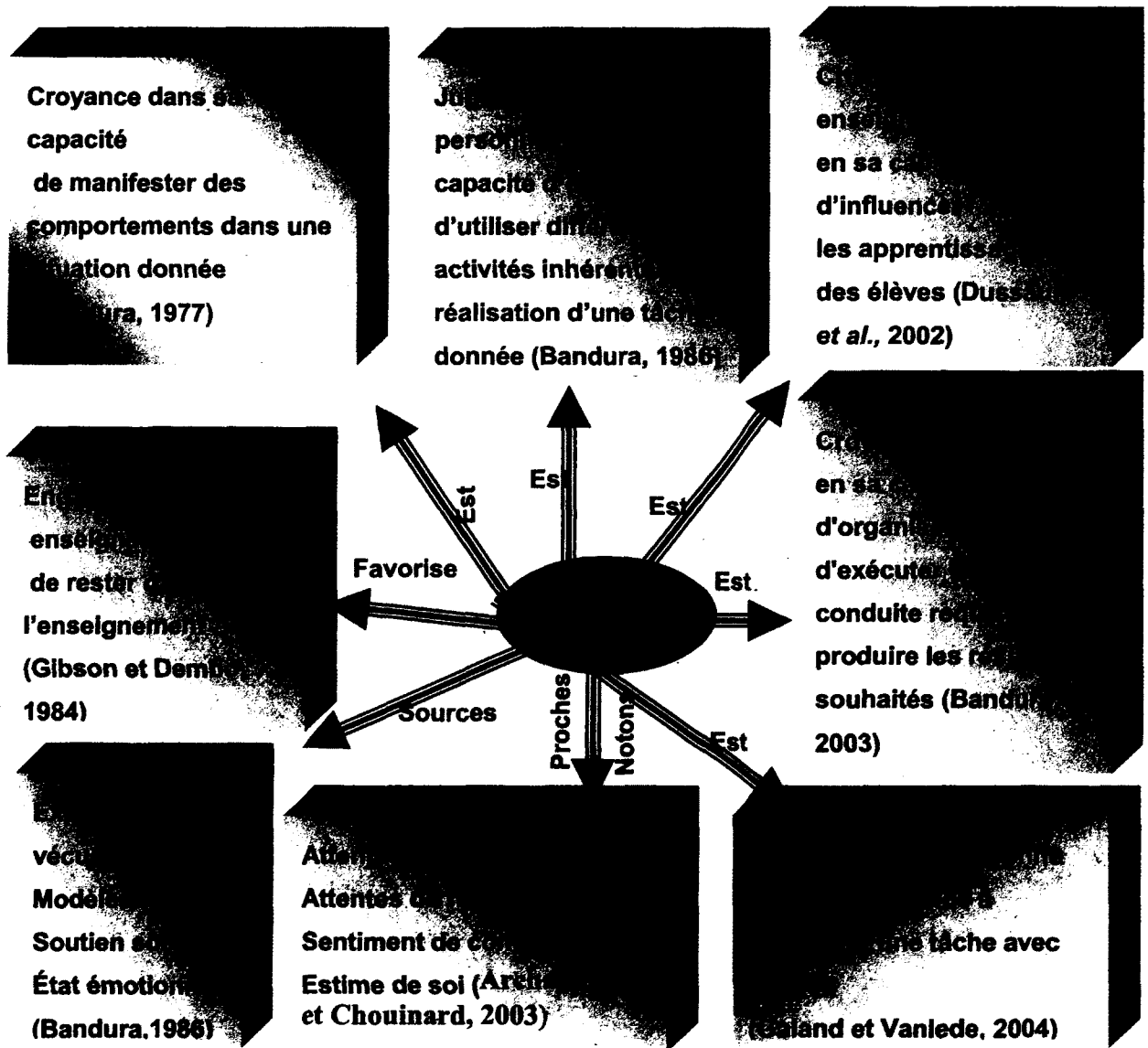
L'efficacité perçue des enseignants repose sur beaucoup plus d'éléments que la seule aptitude à transmettre le sujet. Leur efficacité est également partiellement déterminée par leur efficacité à maintenir une classe calme, donc favorable à l'apprentissage, à solliciter des ressources et l'implication parentale dans les activités scolaires des enfants et à contrecarrer les influences sociales qui ébranlent le parcours scolaire. (Bandura, 2003, p. 367)

La documentation scientifique consultée montre que qu'un SEP se développe dans la pratique par la mobilisation efficiente de compétences professionnelles comme celles définies dans le document du Gouvernement du Québec (2001) relatives à l'acte d'enseigner, au contexte social et scolaire et à l'identité

professionnelle. Dans la figure 2 et les pages qui la suivent, nous faisons état de l'évolution de la définition du concept de SEP et clarifions sa relation avec les notions proches pour mieux circonscrire ce concept qui semble relativement complexe.

Figure 2

Évolution de la définition du sentiment d'efficacité personnelle et dimensions en jeu



Il est à remarquer que la définition du SEP a évolué en suivant les différents courants qui se sont succédé dans la recherche en sciences humaines. Au début des années 70, le sentiment d'efficacité personnelle est défini par rapport à la croyance en sa capacité de produire un comportement approprié. En 1986, le jugement de la personne sur l'expérience vécue s'ajoute à la définition initiale. En 2002, l'élément nouveau de la définition concerne l'influence sur son entourage. En 2003, le rôle de l'individu dans l'agencement de ses ressources pour résoudre une situation problématique est clairement souligné comme résultat à atteindre et, en 2004, le SEP est défini par rapport à la croyance en sa compétence à réussir une activité quelconque. L'importance du résultat à atteindre apparaît clairement comme une seconde dimension de la définition du SEP en plus de l'attente d'efficacité. Les sources du SEP, au nombre de quatre, sont les expériences vécues, les modèles, le soutien social et l'état émotionnel. De plus, le SEP est présenté comme un élément important pour s'engager et rester dans l'enseignement. En ce qui concerne les notions proches, l'attente d'efficacité et l'attente de résultat sont considérées par les auteurs comme des dimensions du sentiment d'efficacité personnelle (Dussault *et al.*, 2002). Selon Bandura (2003), les deux sortes d'attentes déterminent les efforts à investir et la persévérance que l'enseignant manifeste, surtout si sa tâche lui semble difficile. De ce qui précède, nous adoptons pour notre recherche la définition qui résume les idées avancées par les auteurs consultés. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant représente la croyance qu'il a dans sa capacité d'organiser et d'utiliser différentes ressources nécessaires à la réussite de son enseignement et d'atteindre ses objectifs.

Après avoir abordé l'évolution de la définition du SEP, nous avons tenu à expliciter les notions apparentées que sont l'attente d'efficacité, l'attente de résultat, le sentiment de compétence et l'estime de soi. L'attente d'efficacité et l'attente de résultat ayant déjà été expliquées plus haut, nous examinons maintenant le concept de sentiment de compétence. La première constatation, dès qu'on se penche sur la

relation entre le SEP et le sentiment de compétence, c'est que la définition même de la compétence ne fait pas l'unanimité des auteurs. À ce propos, Stroobants et Vanheerswynghels (2000) mentionnent que la compétence se prête à de nombreuses définitions et à de multiples modèles. Ceci rejoint Le Boterf (2001) qui affirme l'existence d'une pluralité de définitions pertinentes de la compétence selon les organisations et les situations de travail. En éducation, Louis (1999) considère la compétence comme: « [...] l'exercice du jugement dans le choix et l'application des connaissances nécessaires en vue de réaliser efficacement une action, compte tenu du problème posé et du contexte dans lequel l'action se déroule» (p. 23). Cette définition de la compétence est intéressante dans le cas des enseignantes et des enseignants débutants qui, selon les conditions d'insertion professionnelle, ont pour la plupart à enseigner différentes matières et à pratiquer dans différentes écoles ou auprès de publics variés. Ainsi, être compétent, c'est faire appel aux bonnes ressources, les combiner de manière efficace et les utiliser à bon escient. L'idée de ressources correspond à une variété d'acquis hétérogènes qui ne sont pas nécessairement le produit d'une formation ou d'un enseignement, elles sont d'ordre interne et externe à la personne. Le fait que les ressources soient mobilisables revient à dire qu'elles peuvent être utilisées en fonction des contextes et pas nécessairement toutes en même temps. Puisque c'est la notion de compétence professionnelle qui nous intéresse ici, nous nous inspirons aussi de la définition de Parmentier et Paquay (2002) pour qui la compétence représente la mobilisation de ressources cognitives, affectives, motrices et conatives d'un individu pour faire face efficacement à des familles de situations professionnelles. Comme nous l'avons vu plus haut, le SEP de l'enseignante ou de l'enseignant prend naissance dans la croyance qu'il a de réussir à mobiliser les compétences acquises au cours de ses pratiques enseignantes. Selon Bru (2004), les pratiques enseignantes peuvent être définies de la façon suivante :

Ce qui relève de l'exercice professionnel de l'enseignement (pratiques d'organisation des conditions et des moyens de travail des élèves, pratiques de mise en place des tâches proposées aux élèves, pratiques de communication en classe, pratiques d'évaluation, pratiques d'animation,

pratiques de concertation en équipe éducative, pratiques des relations avec les parents d'élèves). (p. 294-295)

Il est intéressant de remarquer que toutes les définitions du concept de compétence appliquées à l'enseignement font surtout référence aux compétences regroupées dans les catégories «Acte d'enseigner» et «Contexte social et scolaire». Ceci peut être rattaché au fait que l'action visible de l'enseignant se passe d'abord dans sa classe auprès de ses élèves avant de s'étendre au travail en collaboration avec ses collègues et les parents des élèves. Cela ne veut pas dire que les compétences relatives aux autres catégories «Fondements» et «Identité professionnelle» ne doivent pas être acquises par l'enseignant débutant. Au Québec, elles font partie intégrante du référentiel de compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). Pour leur part, François et Botteman (1996) soulignent que la motivation à mettre en œuvre les compétences dépend en grande partie de la perception par l'individu du niveau de compétences qu'il possède et de la perception de ses capacités à les mettre en œuvre. Pour les deux auteurs, l'agir de l'individu dépend non seulement des compétences qu'il croit avoir, mais aussi de son assurance sur sa capacité de les mettre en œuvre (SEP). À ce sujet, Archambault et Chouinard (2003) avancent que le sentiment de compétence est plus large que le SEP. Selon eux, le sentiment de compétence représente un jugement global que l'individu porte sur lui-même en relation avec différents domaines d'activité (scolaire, social, sportif, etc.). Bong et Skaalvik (2003) renforcent cette idée en affirmant que le SEP fait généralement référence à une activité particulière, ce qui n'est pas le cas pour le concept de sentiment de compétence.

Quant à l'estime de soi, Dortier (2004) la présente comme étant « [...] une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour de plusieurs composantes essentielles du soi notamment cognitive (regard sur soi) et affective (évaluation de soi) » (p. 206). Dans le même ordre d'idées, Bandura (2003) soutient que le SEP concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle.

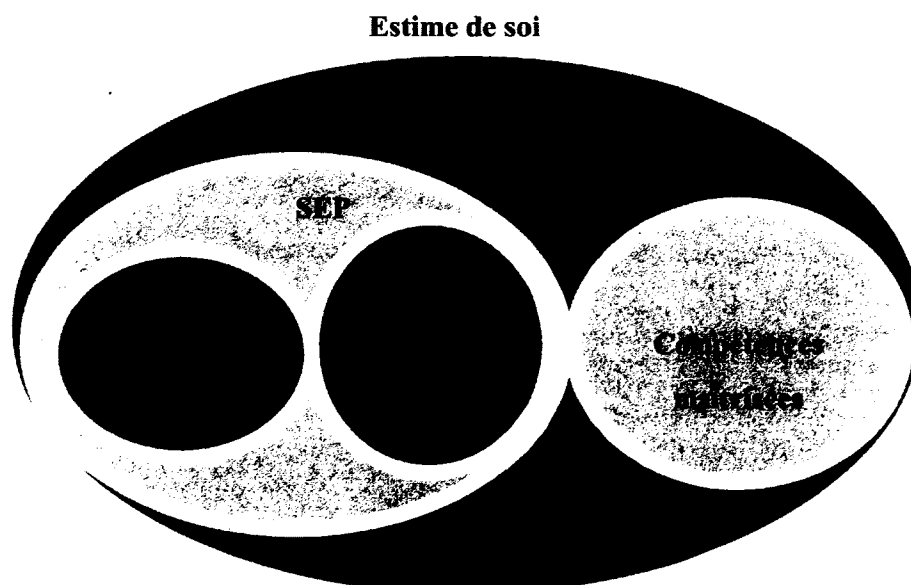
Par exemple, une personne enseignante, formée pour enseigner l'univers social, n'est pas nécessairement portée à se dévaloriser quand elle enseigne l'anglais, même si elle reconnaît son inefficacité à enseigner cette matière la première année d'emploi. De la même manière, cette personne ne sera pas fière face à l'échec des élèves faibles en univers social même si elle est compétente pour enseigner l'univers social. Bien qu'il soit exact que les personnes aient tendance à cultiver leurs aptitudes dans les activités qui leur donnent un sentiment de valeur personnelle, il faut être conscient qu'en début de carrière, les choix de tâches sont rares, ce qui peut entraîner un écart plus important entre l'estime de soi et le SEP. Pour leur part, Desmette *et al.* (2001) font la distinction entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi comme suit:

Comme le concept d'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle renvoie à l'image qu'une personne se forge d'elle-même. Toutefois, alors que l'estime de soi est définie comme un trait, une représentation personnelle, globale et relativement stable, on considère que le sentiment d'efficacité personnelle, également appelé, estime de soi spécifique est, lui, un jugement factuel, strictement lié à la dimension évaluée. (p. 218)

Les liens entre le SEP et les notions proches sont représentés à la figure 3.

Figure 3

Relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les concepts apparentés



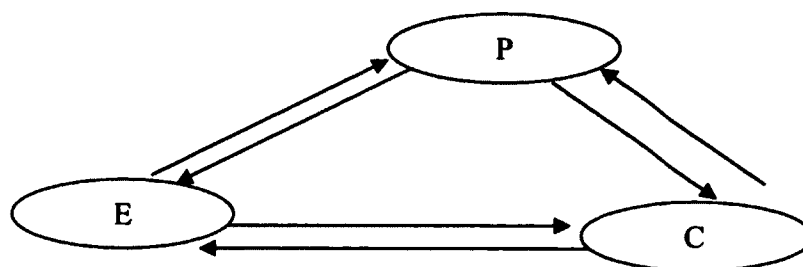
Comme vu précédemment et sur la base de la documentation scientifique, le SEP est composé par l'attente d'efficacité et de l'attente de résultat. Une personne qui possède les compétences nécessaires à l'exercice de son métier et un SEP élevé est portée à avoir un sentiment de compétence. Ce dernier lui procure une certaine valeur d'elle-même qui se traduit en estime de soi. Le SEP étant explicite, nous abordons la théorie sociocognitive qui sert de cadre de référence aux études empiriques sur le SEP menées jusqu'à maintenant dans plusieurs domaines de la vie.

3. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE SELON LA THÉORIE SOCIOCOGNITIVE DE BANDURA

La théorie sociocognitive de Bandura sert de cadre pour étudier et comprendre le SEP. Quatre sources du SEP sont décrites dans les recherches sur ce concept: les capacités, les expériences vécues, les modèles, le soutien social et l'état émotionnel et physiologique. Les capacités, les expériences vécues et l'état émotionnel et physiologique font partie des sources personnelles tandis que les modèles et le soutien social relèvent des sources environnementales. Au contact de l'environnement, l'individu va se comporter différemment selon ses caractéristiques personnelles d'où la troisième catégorie de sources: les sources comportementales. Dans la poursuite de la présentation de notre cadre de référence, nous illustrons l'interaction des trois types de sources tels que décrits dans la théorie sociocognitive de Bandura (figure 4). Selon Carré (2004), les sources internes à la personne (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet, en particulier les perceptions personnelles d'efficacité, les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du comportement (C) décrivent les modèles d'actions effectivement réalisés et les schémas comportementaux, tandis que les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne sur le plan comportemental représentent les déterminants environnementaux (E). L'interdépendance entre les

sources du sentiment d'efficacité personnelle a été schématisée par Carré et al., (2004) comme illustré dans la figure 4

Figure 4
Interdépendance entre les sources du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (Carré *et al.*, 2004, p. 33)



L'influence relative de chacune de ces trois sources varie d'une situation à une autre, d'une personne à une autre et d'un événement à un autre (Bandura, 1986; Prévost-Bernier, 1994).

En ce qui concerne les sources personnelles, la théorie sociocognitive reconnaît six capacités de base aux individus. *La capacité de représentation symbolique* consiste à utiliser les symboles pour traiter et transformer les expériences transitoires en modèles internes qui servent de guide pour les actions futures. Cette capacité d'utiliser les symboles constitue un moyen efficace pour s'adapter à l'environnement. *La capacité de prédiction* permet aux individus d'anticiper les conséquences de leurs actions, de se fixer des objectifs et de développer des plans d'action pour le futur.

La capacité de modelage consiste à observer les comportements des gens, leurs conséquences et à s'ajuster. Ce faisant, le comportement approprié peut être adopté en évitant un cheminement par essais et erreurs. Cette capacité d'apprendre par observation est vitale pour le développement professionnel en enseignement comme dans toute autre profession reposant sur des relations humaines où l'erreur peut avoir de graves répercussions. *La capacité de changement* est la capacité que possède

l'individu de se développer et de changer. Cette capacité est importante au regard de l'apprentissage tout au long de la vie. Par cette capacité, l'enseignante ou l'enseignant débutant pourra se développer professionnellement s'il a la chance de bénéficier d'expériences enrichissantes et de formations continues. *La capacité d'autorégulation* est celle que possède l'individu de contrôler ses comportements à partir de croyances personnelles. Enfin, *la capacité d'autoréférence* est la capacité qu'a l'individu de penser à ses expériences personnelles et de trouver une connaissance générique de soi et du monde extérieur qui l'entoure. L'efficacité personnelle est une des formes les plus puissantes d'autoréférence (Bandura, 1986). Grâce à cette capacité, l'enseignante ou l'enseignant débutant tire profit de ses expériences de stage ou de pratique et les investit dans sa profession. Chacune de ces six capacités influence le niveau de SEP exprimé pour chaque tâche et par chaque individu (Prévost-Bernier, 1994). Ces six capacités vont nous aider dans l'interprétation des données en ce qui a trait aux sources personnelles qui ont été évoquées comme ayant influencé le SEP des enseignantes et enseignants interviewés dans le cadre de notre recherche.

En ce qui concerne l'interaction entre la personne et son environnement, Carré *et al.* (2004) ont défini trois types d'environnement : a) *l'environnement imposé* recouvre des circonstances sur lesquelles les sujets ont peu ou aucune prise, comme une grève des transports en commun, un licenciement ou le fait de passer par les listes de priorité pour avoir un emploi permanent en enseignement; b) *l'environnement choisi* dépend de la décision prise par le sujet devant une variété d'options possibles, comme le choix d'un métier ou d'une formation parmi d'autres; et c) *l'environnement construit* ne préexiste pas à l'action humaine, même si certaines potentialités de celui-ci sont déjà inscrites dans le tissu des possibles: par exemple, la modification de son lieu de vie, la création d'une entreprise, la décision de s'impliquer dans la vie de l'école malgré son statut précaire.

Concernant les sources comportementales, Bandura (2003) indique que l'influence combinée des croyances d'efficacité et des résultats de performance attendus dans des sociétés données peut prédire le comportement et l'état émotionnel d'une personne. À cet égard, quatre principales catégories de comportements sont observables: a) *les aspirations, l'engagement productif et la réussite personnelle* proviennent d'un fort SEP au sein d'un environnement stimulant; b) *la revendication* résulte d'un fort SEP dans un environnement non stimulant; c) *l'apathie et la résignation* dérivent d'un faible SEP dans un milieu non stimulant; et d) *l'autodévalorisation et le découragement* découlent d'un faible SEP et de l'observation des pairs récompensés pour leurs efforts.

Le discours des enseignantes et enseignants débutants nous renseigne sur leurs comportements à travers les divers emplois dans différentes écoles ou au sein d'une même école et sur leur effet sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce qui transparaît dans la description de l'interdépendance des trois sources de la théorie de l'efficacité personnelle, c'est que Bandura met de l'avant une approche interactionniste sans oublier les acquis des approches comportementalistes et cognitivistes. Dans cette étude, nous avons privilégié un cadre de référence ouvert pour ne rien laisser de côté qui soit significatif pour les enseignantes et enseignants participants à notre étude. Ce cadre de référence est présenté à la figure 5.

Figure 5
Synthèse du cadre de référence sur le SEP

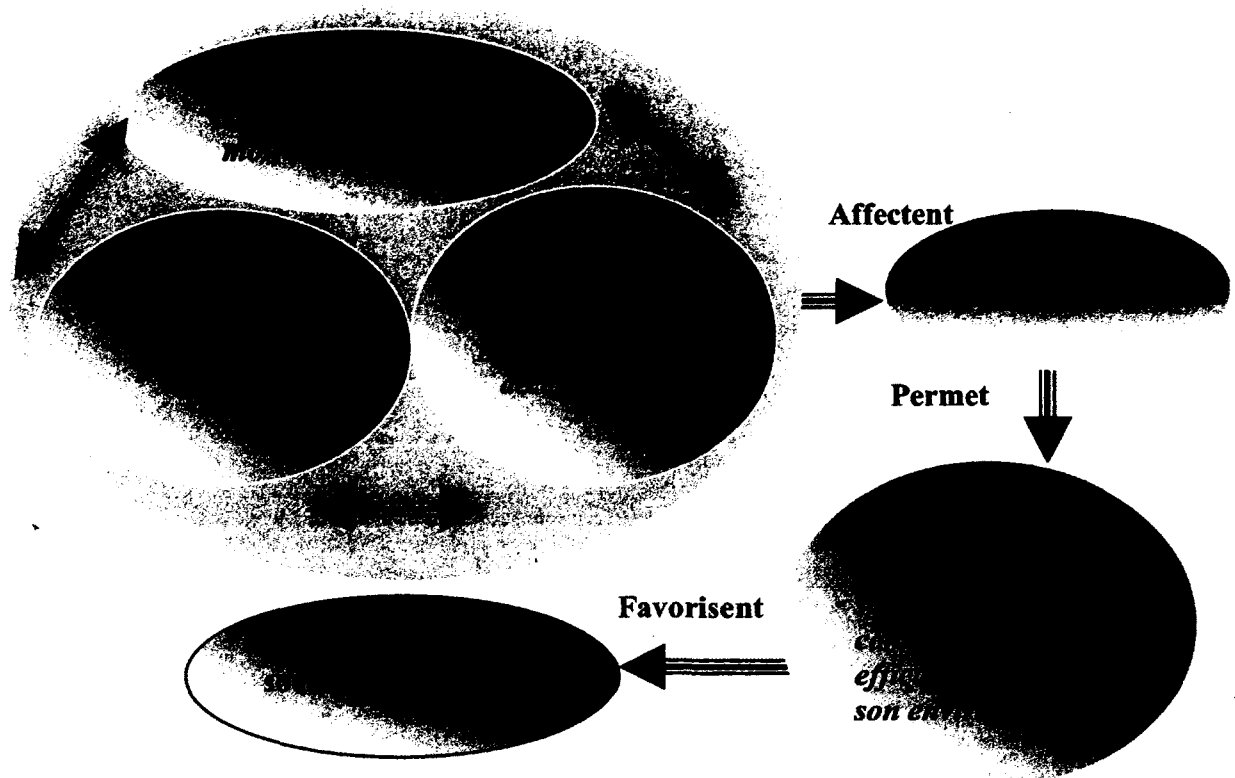


Schéma élaboré à partir des différents éléments de la théorie de l'efficacité personnelle, concept central de la théorie sociocognitive de Bandura (2003)

En faisant un rapprochement entre la description des éléments du contexte de formation, des éléments d'insertion dans l'enseignement et les trois types de sources du SEP, il ressort que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant provient de la relation qu'il entretient avec son milieu de travail (élèves, collègues et direction de l'école), de sa maîtrise effective des compétences professionnelles et des occasions qu'il a de les mobiliser, des conditions d'exercice ou d'insertion professionnelle.

En synthèse du cadre de référence, nous avons comme objectif de présenter deux éléments essentiels: une définition du SEP comme ressource de l'enseignante et

de l'enseignant débutants et la théorie pouvant nous servir de fondement pour l'étude de ce concept. Pour accomplir la première tâche, nous avons d'abord défini le SEP à partir des écrits de son auteur phare et à travers les études empiriques qui ont été effectuées sur ce concept en éducation. Nous constatons que la définition du sentiment d'efficacité personnelle a évolué depuis trente ans, passant de la croyance en sa capacité de manifester un comportement approprié à la croyance à accomplir une tâche avec succès impliquant à la fois l'attente d'efficacité et l'attente de résultat. Par la même occasion, quelques précisions sur les notions proches, notamment le concept de compétence, le sentiment de compétence et l'estime de soi, ont été avancées. Cela a ouvert la voie à la deuxième partie de ce chapitre qui consiste à illustrer la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 2003), théorie qui sert de cadre de référence à notre thèse. Cet auteur montre que le sentiment d'efficacité personnelle résulte d'une interaction entre les sources personnelles, les sources comportementales et les sources de l'environnement de travail. Lorsque le SEP devient fort, la personne est capable de faire face aux problèmes rencontrés, de se développer professionnellement et de maîtriser son environnement. Ainsi, l'intégration socioprofessionnelle est facilitée. Le cadre de référence étant défini, la prochaine section est consacrée à la méthodologie qui a orienté la collecte et l'analyse des données de notre thèse.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette section décrit la démarche méthodologique que nous avons utilisée pour mener à bien notre étude. Nous y précisons d'abord le type d'étude et le choix de l'approche méthodologique basée essentiellement sur l'interactionnisme symbolique. Ensuite, nous spécifions le type d'échantillonnage, la stratégie et les instruments qui ont été utilisés pour recueillir l'information. Enfin, la méthode d'analyse des résultats est présentée.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Avant d'aborder les divers aspects de notre méthode de collecte des données, nous tenons à préciser le type de recherche que nous avons retenu. En conformité avec nos choix théoriques et nos objectifs de recherche, nous avons adopté une méthodologie qui s'apparente à l'approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000). Cette approche, issue de la sociologie compréhensive, privilégie les expériences et les significations des acteurs. Gosselin (2002) parle du paradigme interprétatif et en donne les principales caractéristiques suivantes: a) le milieu naturel est la première source d'informations, b) le chercheur est un élément clé de la recherche, c) la recherche qualitative s'attarde aux significations des acteurs ainsi qu'aux processus, d) les théories sont produites de manière inductive, e) la recherche est descriptive, c'est-à-dire qu'elle tente d'analyser les données en rendant toute leur richesse d'information. Cela suppose, dit l'auteure, de les rendre le plus près possible de leur forme initiale. Dans le même ordre d'idées et selon Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 133), cinq éléments d'ordre épistémologique caractérisent le paradigme interprétatif qui est à la base de notre recherche: 1) la réalité est construite par les acteurs d'une situation, elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut arriver à comprendre; 2) le savoir produit est intimement

rattaché aux contextes; 3) la finalité de l'étude, c'est de comprendre la dynamique du phénomène grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre; 4) le chercheur admet sa subjectivité; et 5) la méthodologie recourt à l'interprétation. Dans la recherche de type interprétatif, le chercheur fait partie de l'investigation. Il en est un élément clé dans le sens où ses habiletés et sa subjectivité contribuent à en permettre la profondeur. La recherche interprétative incite le chercheur à rendre clairs les choix qu'il opère et qui peuvent avoir des incidences sur le déroulement de la recherche. La présente recherche répond aux caractéristiques de la recherche qualitative/interprétative évoquée ci-dessus. Toutefois, en ce qui concerne le milieu naturel pour collecter les données, nous précisons que nous n'avons pas fait d'observation sur le terrain. Nous avons plutôt eu recours à des entretiens avec les participantes et participants et nous avons analysé les incidents critiques qu'ils ont rapportés. En effet, dans notre recherche, nous avons l'intention de recueillir les significations et les expériences des enseignantes et enseignants débutants en rapport avec le SEP et les deux méthodes de collecte des données choisies répondant adéquatement à ce besoin.

Notre recherche se situe plus spécifiquement dans l'interactionnisme symbolique. Selon Strauss (1992), Levesque (1994) et Mucchielli (1996), l'interactionnisme symbolique est une approche répondant aux plans théorique, méthodologique et de l'implication du chercheur et des sujets de la recherche, aux sept caractéristiques suivantes: 1) elle prend l'individu comme un être social et en interaction significative avec les autres; 2) elle considère que c'est au cours des interactions quotidiennes entre les acteurs que s'établit, se construit dans l'ici et le maintenant la signification des objets; 3) elle cherche à comprendre les processus sociaux et non les faits qui se réalisent à travers ces interactions; 4) elle accorde la priorité aux perspectives et aux considérations des acteurs sociaux; 5) elle préconise la démarche inductive en contexte de découverte; 6) elle concentre son attention sur les processus interactionnels et les significations des acteurs et 7) elle amène par des stratégies diverses les sujets à exprimer leurs conceptions, leurs représentations de la

réalité. Ces critères rejoignent la vision des chercheurs sur le SEP, qui signalent que son développement résulte à la fois des attentes perçues et de l'interprétation que l'acteur donne aux contextes et aux circonstances de la situation. Selon cette vision, les gens sont les producteurs de leurs propres actions et significations. L'interaction est alors considérée comme le résultat d'une construction de sens qui peut prendre appui sur plusieurs composantes de la réalité interprétée par l'individu. L'adhésion à la perspective interactionniste comporte, selon Bogdan, et Biklen (1982, 2007) et Gosselin (2002), des implications importantes pour nous en tant que chercheure.

Il nous faut, en premier lieu, respecter la réalité vécue par les enseignantes et enseignants. Le principe est valable non seulement pour l'étape de la collecte de données, mais aussi pour toute la démarche de recherche, que ce soit à l'étape où il convient d'énoncer les questions de recherche ou à celle qui consiste à établir les relations entre les données et à faire l'interprétation des résultats. Dans cette perspective, la priorité du chercheur doit être de refléter le phénomène tel qu'il est vécu ou présenté.

Respecter la réalité telle qu'elle est vécue par les participantes et les participants et être prêt à modifier ses préconceptions exigent évidemment une ouverture d'esprit de la part du chercheur. Gosselin (2002) souligne que cette disposition essentielle favorise la compréhension de la réalité du point de vue de ceux qui la vivent. Comme nous voulons comprendre les croyances et les expériences des participantes et des participants, cela signifie que nous devons faire preuve d'empathie ou être capables de nous mettre à leur place. L'empathie permet, selon la même auteure, d'avoir accès à des informations autrement peu manifestes, tels les états d'âmes, les contradictions, les ambiguïtés et les incohérences. Dans cette recherche, même si nous n'avons pas été présente dans la classe, nous sommes entrée en communication avec les enseignantes et les enseignants débutants au moins deux fois avant chaque entrevue. Lors du premier contact, nous avons expliqué les buts de notre recherche et nos attentes quant à leur participation. Nous avons ensuite contacté les personnes qui ont accepté volontairement de participer à la recherche pour

confirmer les dates de chaque rencontre et pour donner des tâches préparatoires aux rencontres (comme, par exemple, le fait de penser à des événements marquants avant la rencontre).

Dans la perspective de l'interactionnisme symbolique, l'individu agit non seulement en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il perçoit des attentes des autres, mais aussi en fonction des situations telles qu'il les interprète. Ceci exige pour nous de prendre en considération les situations d'interaction et les significations qu'en donnent les enseignantes et les enseignants interviewés. L'approche de l'interactionnisme symbolique met évidemment l'accent sur la personne, non pas qu'elle exclue la société, mais elle ne tient compte des éléments sociaux que s'ils interviennent dans l'interprétation qu'en fait la personne. Cette position est d'ailleurs celle que proposent les études sur le SEP. On se rappelle, par exemple, que Dussault *et al.* (2002) estiment que la voie la plus fructueuse pour étudier le SEP est de l'étudier à partir des attentes de l'enseignant envers lui-même (attente d'efficacité) en tant qu'agent du développement de son SEP, non pas que les attentes de la société ou des autres ne soient pas significatives pour prédire les conduites, mais plutôt parce qu'elles exercent une influence uniquement si elles sont endossées par l'enseignant. Ainsi, dans cette recherche, les éléments sociaux ne sont pris en considération que s'ils sont rapportés par les individus comme des sources de leur SEP.

Il est à noter que cette recherche est basée spécifiquement sur les significations et les expériences vécues, sur les perspectives des enseignantes et des enseignants débutants en lien avec leur SEP. En effet, comme le soulignent Bourassa *et al.* (2000, p. 79-80)

Le praticien est le seul véritable juge de son efficacité ou de son inefficacité. Même si des personnes qui l'entourent désapprouvent son action, même s'il subit des conséquences désagréables, il peut vraiment continuer à croire que c'est ce qu'il doit faire, qu'il le fait bien et que ce sont les autres qui sont dans l'erreur. À la limite, il pourra accepter d'apporter quelques modifications à ses stratégies habituelles, sans par ailleurs reconsidérer ses intentions et ses représentations de la réalité. Il

pourra faire tout en son pouvoir pour que son scénario s'actualise comme prévu.

Comme notre objet de recherche est le sentiment d'efficacité personnelle, il va sans dire que le point de vue des enseignantes et enseignants débutants comme juges de leur SEP pour notre recherche est très important parce que nous reconnaissons qu'ils sont capables de changer leurs façons de faire et de se développer professionnellement après avoir compris les sources de leur SEP. Nous présentons ci-après la stratégie de collecte de données, en commençant par la constitution et les caractéristiques de l'échantillon.

2. LA STRATÉGIE DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons élaboré notre stratégie de collecte des données en trois étapes : d'abord, la constitution de l'échantillon, ensuite, la méthode de collecte des données utilisées et, finalement, l'instrument de collecte des données.

2.1 La constitution de l'échantillon

Notre recherche envisage de comprendre le SEP des enseignantes et des enseignants débutants, ses enjeux dans la pratique ainsi que ses sources en tant que facilitatrices ou inhibitrices du SEP. Il va sans dire que les participants à notre recherche ont été choisis parmi les enseignants débutants. De plus, soulignons que notre thèse n'a pas de visée de généralisation statistique, puisque notre but est de comprendre en profondeur un phénomène du point de vue de ceux qui le vivent. Par conséquent, la constitution de notre échantillon est de type intentionnel (Pourtois et Desmet, 1997; Savoie-Zajc, 2000) et elle privilégie les personnes qui répondent au « type idéal » par rapport aux objectifs de la recherche. Plus précisément, nous avons choisi, sur une base raisonnée, des informateurs clés à partir d'un ensemble de critères de base permettant d'obtenir un maximum d'informations pertinentes par rapport à l'objet de la recherche. Il s'agit d'un échantillonnage théorique qui nous permet d'effectuer une première sélection de participantes et de participants au début de la recherche puis, au fur et à mesure que la recherche progresse, d'y ajouter d'autres personnes selon des pistes qui se révèlent intéressantes. Ce type d'échantillonnage nous permet d'avoir une bonne souplesse dans le choix des candidates et des candidats (tout en respectant nos critères de base) et, par le fait même, de recueillir une information riche, variée et qui cerne les différentes facettes de notre problématique.

Neufs enseignantes et six enseignants débutants recrutés répondent à un certain nombre de critères de base. Premièrement, ils enseignent au secondaire. L'intérêt pour ce niveau d'enseignement repose sur notre expérience d'enseignante du secondaire et aussi sur le fait que c'est l'ordre d'enseignement où les conditions d'insertion semblent les plus difficiles, notamment en raison de la précarité professionnelle et des problèmes d'apprentissage et de comportement qui représentent un défi de taille pour les enseignants débutants.

Deuxièmement, les candidates et candidats sont dans leurs cinq premières années d'enseignement et ont enseigné pendant au moins l'équivalent d'une année complète (1- ½ à 3 ans). Ce dernier critère permet d'avoir des enseignantes et enseignants qui ont vécu suffisamment d'événements et qui sont donc capables de retracer l'influence de ces derniers sur le sentiment d'efficacité personnelle pour donner un témoignage riche en expérience. En fait, durant les cinq premières années d'enseignement, l'enseignant est considéré comme débutant et en pleine période d'adaptation et d'apprentissage du métier (Veenman, 1984; Vonk, 1988 ; Huberman, 1989; Nault, 1993; Mukamurera, 1998). C'est une période déterminante en ce qui concerne l'évolution ultérieure dans la carrière de l'enseignant, car elle influence non seulement le choix de rester ou de quitter l'enseignement, mais aussi le type d'enseignant qu'il deviendra. Les recherches actuelles montrent d'ailleurs que c'est durant les cinq premières années d'enseignement que le taux d'abandon et de remise en question de la carrière est le plus important et inquiétant, respectivement de 15 % à 43 % durant les quatre premières années d'exercice (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2006). Signalons que, compte tenu de la précarité d'emploi et des difficultés à trouver un emploi en enseignement à la fin des études, le nombre d'années passées après la fin des études ne correspond pas nécessairement au nombre d'années d'expérience d'enseignement selon les règles de la convention collective des enseignantes et enseignants du Québec. Nous avons précisé dans nos critères que nous voulions des participants ayant au moins une année scolaire complète en présence des élèves, c'est-à-dire environ 180 jours de travail.

L'échantillon de départ a été constitué sur une base volontaire à partir de quatre personnes enseignantes parmi celles qu'avait supervisées notre directrice de recherche et d'une autre personne ayant participé à notre entrevue test durant l'année 2005. Les premiers candidats recrutés nous ont ensuite référé d'autres personnes répondant aux mêmes critères de base tout en ayant des caractéristiques sociodémographiques différentes. Nous nous sommes inspirée de l'échantillonnage intentionnel et théorique (Gauthier, 2000). Nous sommes donc passée des premières personnes enseignantes à d'autres en choisissant, parmi les suggestions, les personnes qui permettent de bien diversifier notre échantillon aux plans sociodémographique et professionnel. Nous avons tenu compte de certains autres paramètres pour diversifier notre échantillon: le type d'école, la commission scolaire, la discipline d'enseignement, le genre et le statut d'emploi. Au début, nous avons pensé privilégier les candidates et candidats travaillant dans les écoles de l'Estrie afin de réduire les coûts liés à la cueillette de données. Cependant, nous avons été obligée d'élargir le territoire couvert à cause de l'insuffisance de volontaires disponibles en Estrie. C'est dans cet objectif que deux autres moyens de recrutement ont été utilisés: d'abord, une voisine de bureau formée en mathématiques nous a identifié deux anciens collègues de formation. Ensuite, l'Association des étudiantes et des étudiants de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke nous a fourni les coordonnées des finissants du BES que nous avons contactés par téléphone. Au fur et à mesure que les candidates et candidats potentiels étaient identifiés, nous les avons sollicités par écrit. Ainsi, nous leur avons envoyé une lettre d'information sur notre projet de recherche suivie d'un formulaire de consentement (Annexe C) à signer (si la participation est acceptée). Ensuite, nous avons communiqué avec les volontaires par téléphone et par courrier électronique pour confirmer leur participation et fixer un rendez-vous. Nous avons limité la taille de notre échantillon à une dizaine d'enseignantes et enseignants suivant le principe de la saturation des données (Van der Maren, 1995). La saturation est ici considérée comme un phénomène selon lequel les informations commencent à paraître de moins en moins fructueuses, voire répétitives, sans apporter aucune explication ou données nouvelles relatives à l'objet de la recherche (Deslauriers,

1991; Savoie-Zajc, 1996; Roy, 2003). À ce propos, nous avons la possibilité d'avoir plusieurs candidats enseignant le français, mais nous avons senti une certaine saturation dès la sixième personne. La septième personne enseigne, en plus du français, les sciences et technologie, ce qui a amené d'autres pistes intéressantes.

Le domaine des sciences humaines étant couvert par les premiers candidats dont les coordonnées ont été fournies par notre directrice de recherche, nos efforts ont été consacrés à la recherche des candidats qui enseignent d'autres disciplines. Notre échantillon final se compose de quinze individus dont neuf femmes et six hommes provenant du réseau privé et de six commissions scolaires différentes. Ils exercent dans quatre disciplines d'enseignement soit le français langue d'enseignement et langue seconde, les sciences humaines (Univers social), les mathématiques et les sciences et technologie. Comme l'indique le tableau 1, ils sont entrés en enseignement en 2003, 2004 et 2005 et avaient entre un et trois ans d'expérience au moment de l'entrevue. Précisons que les noms des participants qui apparaissent sont des noms fictifs.

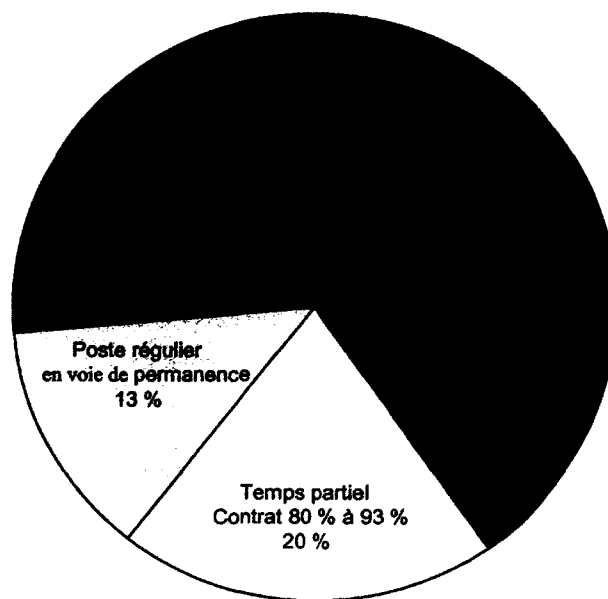
Tableau 1
Caractéristiques de l'échantillon

Sexe			
Disciplines enseignées			
Années d'expérience			
Statut			

Les enseignantes et les enseignants interviewés se répartissent dans quatre disciplines d'enseignement au moment de l'entrevue, mais pour la majorité ils ont dû enseigner d'autres disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés, à savoir: les arts plastiques, la religion, l'anglais, la mécanique et l'informatique. Rappelons également que l'expérience de travail varie entre un an et demi et trois ans au moment de l'entrevue. Quant au statut d'emploi, trois participants sont permanents, deux sont

en voie de permanence, huit sont à temps partiel et deux sont en situation de suppléance occasionnelle. La figure 6 ci-après apporte plus de détails relativement aux statuts d'emploi, particulièrement en ce qui concerne la diversité des conditions parmi les enseignants à temps partiel.

Figure 6
Statut d'emploi des enseignantes et des enseignants interviewés



Comme illustré à la figure 6, trois participants sont permanents, deux sont en voie de permanence, huit sont à temps partiel avec des contrats variant entre 68 % et 100 % et, enfin, deux participantes font de la suppléance occasionnelle. Après cette description des caractéristiques de notre échantillon, nous décrivons la méthode utilisée pour collecter les données.

2.2 Les méthodes de collecte des données utilisées

Il existe plusieurs techniques de collecte des données en recherche qualitative/interprétative. Notre collecte des données a fait appel à deux d'entre elles : l'entrevue semi-dirigée et la méthode des incidents critiques. Ces techniques sont autant de façons d'amener les enseignantes et enseignants débutants à faire une réflexion sur le sentiment d'efficacité personnelle et à en révéler les principales significations et sources. Toutefois, chacune de ces méthodes a ses caractéristiques propres. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée permet une description du sentiment d'efficacité personnelle sur un plan plus personnel. L'explicitation des incidents critiques, quant à elle, se situe plus près du contexte de développement du sentiment d'efficacité personnelle par des actions et des situations qui font partie de l'expérience concrète des participantes et participants à la recherche. L'explicitation des incidents critiques a été sollicitée en prenant appui sur la méthode d'entretien d'explicitation développée par Vermersch (2000). Nous avons utilisé également le journal de bord dans lequel nous avons consigné les difficultés rencontrées sur le terrain, nos réflexions personnelles, nos observations ainsi que les ébauches d'explications.

2.2.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée constitue la première étape formelle de la collecte de données. Évidemment, nous avons d'abord communiqué avec les enseignantes et enseignants débutants pour expliquer les objectifs de la recherche, les informer sur les attentes et préciser les engagements (formulaire de consentement en annexe C). L'entrevue semi-dirigée a permis de recueillir des informations sur la vision que les enseignantes et les enseignants débutants ont de leur SEP, de son développement durant leur formation initiale et leur pratique actuelle de l'enseignement. Comme l'explique Savoie-Zajc (2003), l'entrevue semi-dirigée consiste en:

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but

d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2003, p. 296)

Le choix de l'entrevue semi-dirigée repose sur sa particularité au plan de l'expression du répondant. Le discours de l'interviewé est à la fois libre et guidé par les thèmes et les pistes préétablis. Cela offre au chercheur non seulement la garantie d'obtenir rapidement l'information désirée, mais aussi la possibilité de revenir sur certains thèmes en vue de les préciser et/ou de les explorer de manière plus approfondie en cas de nécessité. D'une durée d'environ 90 minutes chacune, les quinze entrevues ont été enregistrées sur bandes sonores. Nous en avons fait la transcription intégrale par informatique dans les jours suivant la collecte des données afin de demeurer dans l'esprit des entrevues et pour ainsi rester le plus fidèle possible au récit des personnes participantes. De plus, nous avons complété nos notes d'entrevue immédiatement après chaque rencontre et nous avons consigné les réflexions qui ont été suscitées (Savoie-Zajc, 2004). Les bandes sonores, les transcriptions d'entrevues et nos notes ont été conservées pour les besoins ultérieurs d'analyse et de validation.

Les quinze entrevues ont été réalisées individuellement par nous-même dans un milieu convenu avec chaque participante et participant. Pour la plupart, nous nous sommes déplacée pour aller les rencontrer et nous avons réalisé les entrevues en dehors du milieu de travail des personnes participantes. Tout d'abord, cette disposition a favorisé l'échange et la confidentialité. Ensuite, cela a permis d'éviter le plus possible l'autocensure que certaines personnes auraient éventuellement pu s'imposer en étant interrogées dans leur milieu de travail. Nous avons commencé les entrevues à l'automne 2006 et nous les avons terminées en hiver 2007. Les données collectées ont été analysées pour en faire ressortir les résultats. Dans les lignes qui suivent, nous explicitons la méthode des incidents critiques qui a été utilisée pour

approfondir les données obtenues en nous approchant davantage de la pratique enseignante effective.

2.2.2 La méthode des incidents critiques

La méthode des incidents critiques est utilisée en formation et en milieu de travail. En formation, Hensler (2005) définit un incident critique comme un événement qui survient dans une situation d'enseignement relativement complexe et pour laquelle l'enseignant se sent déstabilisé parce qu'il ne dispose pas de réponse toute prête. L'enseignant prend une décision rapidement concernant l'action à faire, provoquant une réussite ou un échec remarquable. En milieu de travail, la méthode peut être utilisée pour le repérage des dysfonctionnements d'un système de production ou la satisfaction des participants à la recherche (Pourin, Daucourt et Barberger-Gateau, 2001). La méthode des incidents critiques permet de recueillir, à partir d'entretiens individuels, les incidents que les participants à l'étude ont jugés critiques pour leur travail à un moment donné. La valeur de la méthode tient à ce qu'elle permet de cerner les stratégies utilisées dans l'exécution de diverses tâches et d'examiner des aspects précis du comportement dans des situations données.

Pour notre recherche, la méthode des incidents critiques a été utilisée avec l'objectif de nous situer le plus près possible de la réalité enseignante. L'enseignante ou l'enseignant débutant qui acceptait de participer à notre recherche acceptait par la même occasion de partager les expériences qui ont affecté positivement ou négativement la croyance en sa capacité d'enseigner. Il s'agit d'abord de tout événement qui a été vécu comme une expérience riche et positive ou comme une expérience pauvre et négative d'enseignement dans la classe avec les élèves depuis les stages jusqu'au moment de l'entrevue. Ensuite, une expérience riche et positive ou une expérience pauvre et négative vécue avec les autres acteurs de l'éducation (les

collègues, directeur, intervenants, parents d'élèves). Ainsi, chaque enseignante ou enseignant débutant pouvait penser à des expériences marquantes (quatre ou plus) vécues depuis les stages jusqu'au moment de l'entrevue. Nous savons par ailleurs que même si le discours constitue clairement une voie d'accès aux représentations de la personne (opinions, commentaires, croyances, arguments, raisonnements, jugements...), il n'est toutefois pas sûr que la personne puisse nous renseigner facilement sur son action. Cette réalité nous a conduite à nous inspirer de Vermersch (2000) pour faire expliciter les incidents critiques. En effet, Vermersch (2000) s'attache à montrer que les voies d'accès à l'action par l'intermédiaire du discours sont possibles. Le passage de la connaissance en acte, à sa prise de conscience et à sa verbalisation est possible, mais il ne peut être obtenu, dit-il, que par une médiation, une aide ou encore un guidage extrêmement ciblé. Ce guidage est précisément l'objet de l'entretien d'explicitation résumé dans ces termes :

L'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques qui ont pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. L'entretien d'explicitation vise donc en priorité la verbalisation de l'action, telle qu'elle est effectivement mise en œuvre dans l'exécution d'une tâche précise. (Vermersch, 2000, p. 17 et 28)

Pour recueillir les expériences concrètes des participantes et participants en lien avec leur SEP, nous nous sommes donc inspirée de l'entretien d'explicitation. Vermersch met de l'avant quelques grands principes pour que l'entretien d'explicitation puisse atteindre son but, et nous les avons suivis : premièrement, solliciter des descriptions (concrètement : demander le détail des actions effectives, leur enchaînement, leur succession pour effectuer une tâche) et, deuxièmement, toujours faire référence à une tâche ou à une situation réelle et spécifiée (concrètement : «et quand vous..., au moment où..., pendant que... comment faites-vous, comment avez-vous fait ?»). Ceci rejoint la vision des chercheurs sur le SEP. Rappelons que Bong et Skaalvik (2003) ont constaté dans leur recherche que le sentiment d'efficacité personnelle réfère à une tâche, à une activité particulière.

Le fait qu'il n'y ait pas d'observation dans le milieu limite fort probablement une lecture de la réalité qui aurait pu être mise en parallèle, sous forme de triangulation, avec les différentes lectures des enseignantes et enseignants débutants. Cela constitue sans doute une des limites de notre recherche.

2.3 L'instrument de collecte des données

Le chercheur qui choisit l'entrevue semi-dirigée utilise un guide d'entrevue. Ce guide est un document écrit permettant d'évoquer les points-clés avec l'interviewé et comportant des questions précises, des thèmes à aborder, des sous-thèmes et des référents bien déterminés. Nous avons donc déterminé à l'avance les thèmes à aborder et les questions permettant de répondre aux préoccupations de notre recherche. Notre guide d'entrevue a été élaboré selon les dimensions que nous considérons importantes en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants débutants. Comme le suggèrent les experts de la méthodologie qualitative, nous nous sommes inspirée de la problématique, des clarifications conceptuelles présentées ainsi que des objectifs spécifiques et de l'orientation de notre recherche (Huberman et Miles, 1991). La version finale du guide d'entrevue (annexe F) comprend 16 questions portant sur les thèmes suivants : 1) les compétences acquises en formation initiale; 2) le sens attribué au SEP; 3) le niveau de SEP perçu au moment de l'entrevue et à l'entrée dans l'enseignement; 4) les sources du sentiment d'efficacité personnelle. Les thèmes choisis sont liés directement à nos objectifs spécifiques de recherche. Le premier thème permet de replonger les participantes et les participants dans leur passé et de mettre en contexte l'origine de leur SEP (acquisition des compétences essentielles durant la formation). Le deuxième thème donne le moyen de saisir le sens que les enseignantes et les enseignants donnent au concept de sentiment d'efficacité personnelle. Le troisième thème rend possible aux enseignantes et aux enseignants de réaliser le pas franchi dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle depuis leur entrée dans la carrière. Enfin, le dernier thème montre les éléments à privilégier ou à éviter dans

le soutien au développement du SEP des enseignantes et des enseignants en début de carrière.

Jointe à notre instrument de collecte de données, une fiche descriptive des participantes et des participants à remplir par écrit a permis de réunir des renseignements sociodémographiques et professionnels pertinents pour dresser un portrait de notre échantillon et pour mettre en contexte les témoignages apportés. Nous avons commencé par montrer notre instrument à notre équipe d'encadrement qui possède une connaissance de nos objectifs de recherche et une expertise dans les domaines de la formation initiale à l'enseignement et de l'insertion professionnelle. Notons que notre guide d'entrevue a d'abord été testé, complété et raffiné à la suite de trois entrevues-tests menées au printemps 2005 auprès de trois personnes enseignantes répondant à nos critères d'échantillonnage. Les résultats préliminaires ont d'ailleurs été présentés par affiche au concours organisé par le Conseil national des cycles supérieurs (CNCS) qui a eu lieu à Montréal, du 31 mars au 1^{er} avril 2005. Ces entrevues-tests nous ont permis de valider les questions et d'y apporter quelques ajustements pour nous assurer de leur compréhension, de leur clarté, de leur pertinence et de leur richesse au regard des objectifs spécifiques de notre recherche.

3. L'ANALYSE DES DONNÉES

3.1 Processus général d'analyse

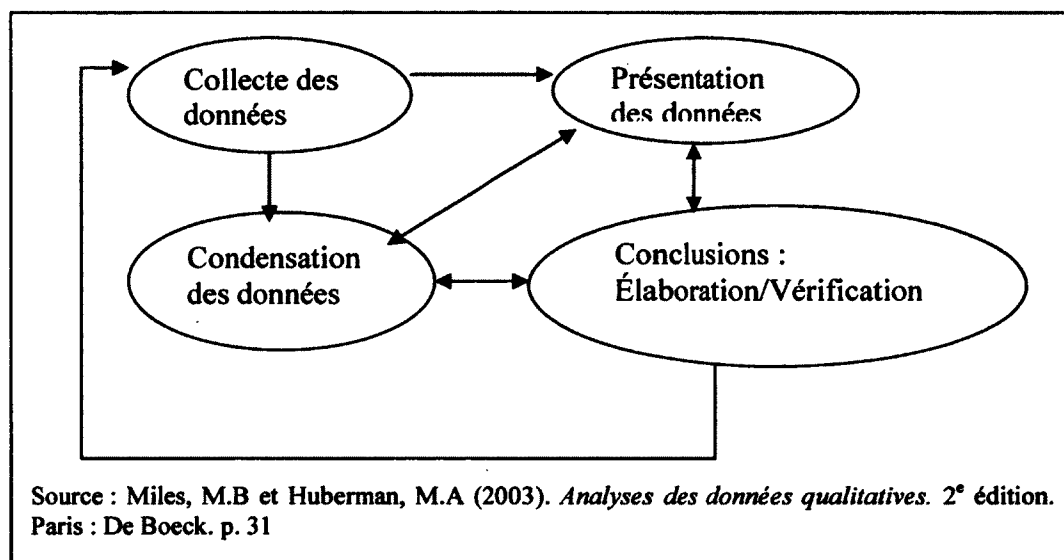
Selon Miles et Huberman (2003), l'analyse qualitative commence pendant la collecte de données et doit être prise comme un processus itératif qui consiste en un va-et-vient entre la collecte des données, la condensation, la présentation des données et l'élaboration/vérification des conclusions. Ainsi, l'analyse des données de notre étude s'est faite au fur et à mesure que les données étaient recueillies.

La condensation des données renvoie aux processus de sélection, d'abstraction et de transformation des données « brutes » comme la thématization, le codage, etc.

La présentation des données consiste en un assemblage organisé des données permettant de tirer des conclusions au moyen de graphiques, de tableaux, de diagrammes et ou de la narration. L'élaboration/vérification des conclusions est tout le processus par lequel les conclusions naissent, se raffinent et sont ensuite vérifiées de façon brève et/ou rigoureuse pour assurer le chercheur de leur plausibilité, de leur solidité, bref, de leur validité (*Ibid.*, p. 31). La figure 7 illustre la démarche itérative d'analyse des données qui a été privilégiée dans cette recherche.

Figure 7

Composantes de l'analyse des données : modèle itératif



Suivant ce modèle, l'analyse se fait en continu et nous avons fait constamment un va-et-vient entre la collecte des données, leur condensation, leur présentation ou l'élaboration/vérification des conclusions. Tout d'abord, une lecture répétée des transcriptions d'entrevues a été nécessaire. C'est une action primordiale considérée comme étant une pré-analyse des données recueillies (Deslauriers, 1991). Elle nous a permis de nous familiariser avec le contenu du matériel recueilli pour ainsi saisir le sens global de chaque entrevue et détecter certaines unités de sens qui représentent

des thèmes significatifs de chaque cas. Le type d'analyse utilisé et le processus de validation sont précisément décrits ci-dessous.

3.2 Le type d'analyse : l'analyse thématique

Le type d'analyse que nous avons appliqué sur les données des entrevues s'inscrit dans le courant global de l'analyse qualitative. Celle-ci est définie comme étant «une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996, p. 181). Il a été question de dégager, à partir du matériel recueilli, des thèmes relatifs au sens, au développement du SEP, aux sources qui l'influencent et aux liens avec la mobilisation des compétences professionnelles dans la pratique enseignante. Plus concrètement, nous avons fait l'analyse thématique selon la procédure suivante:

L'analyse thématique est avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus. Le chercheur «procède systématiquement au repérage, au regroupement et subsidiairement à l'examen discursif des thèmes abordés dans un verbatim d'entretien [...]. Un thème signifie ici un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur du propos. (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 124)

Les thèmes ont été constitués selon la démarche séquenciée que Paillé et Mucchielli décrivent comme suit:

Dans un premier temps, un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Celle-ci va prendre la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisés ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte. Lorsqu'elle a été constituée à la satisfaction du chercheur, cette fiche est ensuite appliquée, dans un deuxième temps, à l'ensemble du corpus, soit de manière stricte, soit en prévoyant la possibilité que des thèmes soient ajoutés en cours d'analyse. (ibidem, p. 127)

Ce type de thématisation a l'avantage de permettre une analyse efficace et uniforme du corpus, mais aussi de donner une certaine souplesse en cours d'analyse par la possibilité d'ajouter des thèmes à la fiche thématique. Nous avons constitué

notre fiche thématique sous forme de liste à la suite de la lecture d'une partie de notre corpus, soit les deux premiers verbatims d'entrevue. Ces thèmes ont ensuite été définis de façon opérationnelle pour en permettre une identification efficace dans les entrevues ultérieures. Ensuite, nous avons appliqué notre liste thématique à tout le corpus tout en nous laissant l'opportunité d'y ajouter des thèmes émergeant au contact des autres données d'entretien. Enfin, pour remplir la fonction de documentation, nous avons relevé les récurrences possibles, ce qui nous a permis d'interpréter les données et d'élaborer des conclusions sur celles-ci.

Les enseignants débutants ont parlé de leurs pratiques enseignantes et des éléments qui favorisent le SEP au cours de l'exercice du métier. Ils ont aussi fait état des contraintes inhérentes à leur fonction et se sont référés à leur propre expérience d'ancien stagiaire pour définir leur SEP. Nous avons recueilli toutes les informations pertinentes qu'ils pouvaient nous révéler. Nous avons analysé leurs discours à partir des questions suivantes. Quels aspects les enseignants débutants abordent-ils lorsqu'ils parlent de leur SEP ? Comment en parlent-ils ? En quels termes ? Par exemple, font-ils référence à leurs croyances au sujet de l'apprentissage à l'enseignement ? Insistent-ils sur certaines connaissances et compétences à acquérir en formation initiale ou lors des différents emplois comme débutants ? Quels rapports établissent-ils entre leur SEP et le travail enseignant qu'ils effectuent au quotidien ? Quelles sont les situations qui affectent leur SEP et comment cela se passe-t-il ?

Nous avons eu recours au programme d'analyse qualitative *N'Vivo* (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006) qui, selon les auteurs permet de gérer de façon plus aisée et flexible une masse de données et d'en tirer des conclusions fondées. Les croyances des enseignantes et des enseignants dans leur compétence à enseigner ont été explorées en lien avec leurs expériences concrètes vécues au cours de leur carrière. Les recherches en éducation s'inscrivant dans le paradigme interprétatif visent une description ou une compréhension de l'expérience des enseignantes et enseignants en recourant à leurs actions, leurs paroles, leurs histoires.

Redonner la parole aux participantes et participants d'une recherche, c'est reconnaître que la reconstruction qu'ils font de leur expérience à travers un choix de mots, d'événements, et selon une structure ou une forme narrative propre (histoire, un début, un milieu et une fin), contribue à mieux comprendre leur représentation des phénomènes liés à leur expérience. Nous avons dégagé le sens, les configurations et les explications plausibles du phénomène de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en début de carrière. Comme le mentionnent Huberman et Miles (1991), nous faisons ressortir, sur ce plan, le sens des données et élaborons des conclusions sur celles-ci. Nous rapportons rigoureusement les faits, les explications concrètes qui se dégagent de notre analyse et qui constituent naturellement les réponses aux objectifs de la recherche. Comment pouvons-nous être sûre que le participant ou la participante rapporte son expérience telle que vécue? Comment pouvons-nous être assurée que la signification qu'elle accorde à son expérience est vraiment celle qu'elle transmet dans le matériel que nous recueillons? Quelles données sont suffisantes pour attester de cette expérience? Jusqu'à quel point peut-on étendre cette expérience et l'analyse que nous en faisons à d'autres situations ou d'autres personnes? Ces préoccupations nous ramènent à traiter de la question de la validité des données et des résultats qui ressortent de ces dernières.

3.3 La validation des données et des résultats

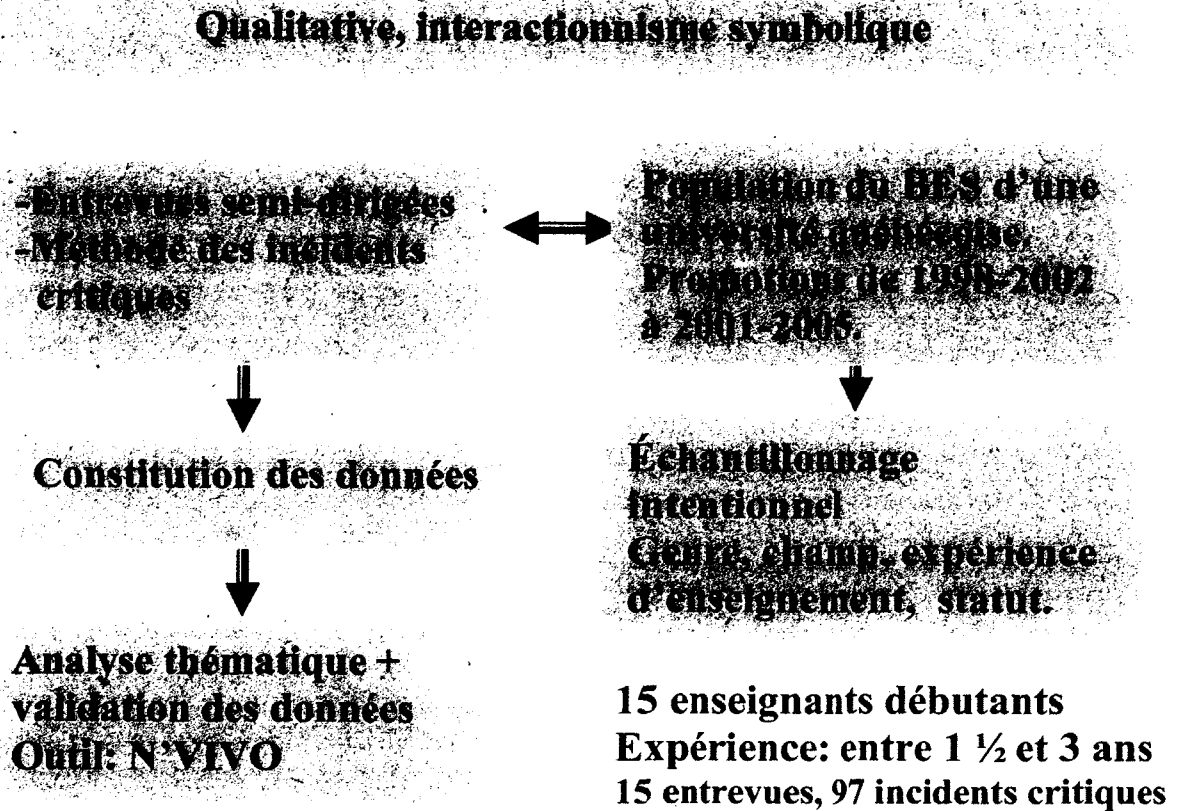
La validation de l'analyse a pour objectif d'assurer la rigueur et la scientificité de la recherche. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les critères de validation propres à la recherche qualitative présentés par Pourtois et Desmet (1997) : crédibilité, transférabilité, constance interne et fiabilité. D'abord, la crédibilité réfère à la quantité et à la qualité des données ainsi qu'à l'exactitude des relations établies par le chercheur entre les données lors de son interprétation. Ensuite, la transférabilité permet de déterminer si les conclusions de la recherche sont applicables ou non à un autre contexte. Puis, la constance interne est l'indépendance des données et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques (temps,

expérience et personnalité du chercheur, instruments et conditions de collecte des données, etc.). Enfin, la fiabilité « consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur » (*Ibid.*, p. 122). Centrée sur une situation particulière impliquant seulement quinze personnes, notre recherche ne prétend pas à la généralisation statistique de ses résultats. Nous nous contentons de rendre les plus transparents possibles les stratégies et les moyens que nous avons adoptés pour satisfaire les exigences de rigueur scientifique.

Dans notre recherche, nous avons principalement mis en œuvre les stratégies suivantes: la rédaction d'un journal du chercheur, l'échange critique avec notre équipe de direction à toutes les étapes de la recherche, la création d'un climat de confiance avec les participantes et participants à notre recherche, l'intracodage, l'inter-codage, le contrôle sur le matériel résidu et la triangulation méthodologique ainsi que la triangulation du chercheur (Huberman et Miles, 1991; Van der Maren, 1995; Savoie-Zajc, 1996). Nous avons procédé à l'intracodage pour vérifier la stabilité de notre codification (Huberman et Miles, 1991). L'intracodage consiste à établir le degré de constance des résultats en répétant les mêmes règles de codification sur les mêmes documents, mais à des moments différents. À cet effet, nous avons donc codé deux entrevues, soit la première et la cinquième, chacune à un intervalle d'une semaine. Les résultats de cet intracodage ont été comparés sur la base de la formule proposée par Huberman et Miles (1991) relative au contrôle de la stabilité (atteindre au moins 90 % de ressemblance): nombre total d'accords + désaccords, divisé par le nombre d'accords. Nous avons obtenu pour l'entrevue numéro 1 d'Anatole, un taux de fiabilité de 94 % et, pour l'entrevue numéro 5 d'Appoline, un taux de fiabilité de 91 %, ce que nous avons jugé très satisfaisant. Nous avons aussi procédé à la technique d'inter-codage (Huberman et Miles, 1991; Miles et Huberman, 2003) qui consiste à coder une entrevue par au moins deux personnes différentes afin de vérifier la reproductibilité de l'analyse. Pour notre part, nous avons choisi «d'intercoder» des extraits de deux entrevues menées respectivement au milieu et à la fin de la collecte des données. Pour préparer cette étape cruciale de la validation, nous avons dû

sélectionner des extraits à valider par un second codeur qui est inscrit au programme de doctorat en éducation et qui venait de réussir son cours d'analyse qualitative. Dans un premier temps, en nous basant sur notre fiche thématique organisée par objectifs spécifiques, nous avons sélectionné onze extraits bruts pour chacune des deux entrevues, entrevue numéro 1 et entrevue numéro 5. Dans un deuxième temps, nous nous sommes assurée de la compréhension de notre fiche thématique et de ses thèmes par le second codeur. Nous lui avons donc fourni un résumé de notre projet, notre guide d'entrevue ainsi qu'une copie de notre fiche thématique incluant les définitions des thèmes afin qu'il puisse se familiariser avec la recherche. Nous avons également fourni une brève description des participants concernés pour permettre au codeur d'avoir une connaissance suffisante du contexte. Le calcul de la fiabilité a également été fait selon la même formule suggérée par Huberman et Miles (1991) et présentée précédemment. Nous sommes arrivée à un taux de fiabilité inter-codeur de 90 % pour l'entrevue d'Anatole et un taux de 88 % pour l'entrevue d'Appoline, ce que nous avons jugé satisfaisant pour poursuivre la thématization et l'analyse des données. Pour ce qui est de l'échange avec notre équipe de direction, notre directrice et notre codirectrice de recherche ont été mises à contribution tout au long de l'élaboration de notre projet de recherche et de l'analyse de données. En recherche interprétative, la crédibilité est aussi assurée par la qualité du rapport établi avec les participantes et participants, notamment en créant un climat de confiance. Ce dernier a été établi au moyen d'attitudes comme le respect et l'ouverture aux questions des participantes et participants (Van der Maren, 1995). La triangulation constitue également une méthode très couramment utilisée en recherche interprétative pour favoriser la crédibilité. Dans notre étude, nous avons surtout eu recours à la triangulation méthodologique (entrevues + rapport d'incidents critiques, liste de contrôle) et à la triangulation du chercheur. Pour cette dernière, nous avons rendu les données recueillies disponibles à notre équipe d'encadrement qui a pu commenter l'analyse et l'interprétation que nous en avons faites (Savoie-Zajc, 1996). Les principales étapes de notre méthodologie sont résumées à la figure 8.

Figure 8
Schéma synthèse de la méthodologie



4. L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Le projet de thèse a été soumis au Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke et a reçu une évaluation déontologique favorable. Le formulaire de demande d'évaluation éthique que nous avons soumis au comité éthique contient une description détaillée des risques et bénéfices de participer au projet, les moyens pris afin d'assurer la confidentialité des données (qui aura accès aux données, où seront-elles conservées, quand seront-elles détruites et par quel moyen seront diffusés les résultats). Au cours de tout le processus de recherche, nous avons accordé une attention particulière aux notions de consentement libre et éclairé, d'anonymat et de confidentialité des données.

En ce qui concerne le consentement libre et éclairé, les participants et les participantes ont été informés au préalable, par écrit, de la recherche envisagée, notamment en ce qui concerne la problématique, la pertinence du projet, la question générale et les objectifs spécifiques de recherche, les modalités de participation, le caractère volontaire de participer à la recherche, le choix de se retirer de la recherche à tout moment ainsi que le caractère confidentiel des informations à collecter. C'est donc en connaissance de cause que chaque participant a signé un formulaire de consentement attestant sa participation volontaire à la recherche.

Pour l'anonymat des participants à la recherche, nous nous sommes engagée à respecter l'anonymat des enseignantes et enseignants débutants qui ont participé à notre recherche. Deux moyens ont été employés afin qu'il ne soit pas possible d'associer les propos des participants à la recherche à leur identité: 1) l'utilisation de codes alpha numériques et de noms fictifs pour protéger l'identité des personnes et l'élimination lors de la transcription d'entrevues des renseignements nominatifs pouvant mener à l'identification des personnes participantes.

CONCLUSION

Dans la première partie de notre thèse, nous avons traité de la problématique, du cadre de référence et de la méthodologie de la recherche. Au plan de la problématique, nous avons montré comment le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants en début de carrière semble être un aspect peu connu et pourtant déterminant dans le processus de professionnalisation des enseignants. Nous avons documenté à la fois le contexte de la formation et les conditions d'insertion en enseignement. Ce tour d'horizon nous a permis de poser la question générale de notre recherche et de formuler des objectifs spécifiques. Nous avons ensuite clarifié les concepts clés et la théorie sociocognitive qui sert de cadre de référence pour l'étude du SEP. Cette théorie considère que le SEP se développe et se modifie dans l'interaction des facteurs à la fois personnels, comportementaux et environnementaux.

Comme méthodologie, nous avons opté pour une recherche qualitative s'inspirant de l'interactionnisme symbolique et avons réalisé quinze entrevues semi-dirigées enrichies par la méthode des incidents critiques et l'entretien d'explicitation de Vermersh (2000, Flannagan, 1954). Rappelons que le but de la recherche qualitative n'est pas la généralisation statistique des résultats, mais la compréhension en profondeur des phénomènes humains dans leur complexité. Toutefois, il est important pour nous de veiller à la transférabilité des résultats, c'est-à-dire à la capacité de faire du sens ailleurs (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). À cet égard, la description détaillée de l'échantillon à l'étude ainsi que la transparence et la rigueur de notre processus d'analyse des données, de présentation et d'interprétation des résultats constituent la pierre angulaire pour la transférabilité des résultats.

**DEUXIÈME PARTIE - LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES
RÉSULTATS**

QUATRIÈME CHAPITRE

LE SENS ATTRIBUÉ AU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Considérant que le SEP est une notion peu couramment utilisée en formation à l'enseignement, dans la pratique quotidienne de l'enseignant et qu'elle est au cœur de la présente recherche, nous avons voulu d'abord connaître le sens que les enseignantes et les enseignants interviewés attribuent à cette notion. À cet égard, nous leur avons demandé de communiquer d'abord leurs perceptions des caractéristiques d'un enseignant efficace en se basant sur leur expérience scolaire et, ensuite, de définir le SEP dans leurs propres termes. Sur ce point, les réponses obtenues aux deux questions sont très proches. Nous les avons utilisées pour cerner d'abord la représentation que les enseignantes et les enseignants rencontrés ont d'un enseignant efficace et, ensuite, pour dégager la définition qu'ils attribuent au SEP.

1. LA REPRÉSENTATION D'UN ENSEIGNANT EFFICACE

Pour connaître la représentation que se font les enseignantes et les enseignants débutants d'un enseignant efficace, nous leur avons demandé de décrire un enseignant, un professeur ou un collègue de travail jugé efficace qu'ils ont croisé depuis la genèse de leur idée de devenir enseignant jusqu'au moment de l'entrevue. Nous constatons que leur représentation fait allusion à la relation didactique pour les uns et à la relation pédagogique pour les autres. Ces relations sont exprimées différemment dans le discours analysé. Nous commençons par la représentation de l'enseignant efficace qui met de l'avant la relation didactique, les enseignantes et les enseignants soulignant par là l'importance de la maîtrise de la matière, des façons de la diffuser, de la rendre intéressante et de la faire aimer par le groupe classe.

1.1. La représentation d'un enseignant efficace axée sur la relation didactique

Une partie des enseignantes et des enseignants interviewés voient et se représentent un enseignant efficace à travers la relation entre l'enseignant et la matière à enseigner. Selon eux, l'enseignant «efficace» fait de son mieux pour rendre la matière concrète, peu importe laquelle, et aide les élèves à réussir selon leurs caractéristiques cognitives. À titre d'exemple, la description de deux enseignants de français, Anatole et Emma, d'un enseignant de maths, Arcade, et d'un enseignant de sciences, Aubin, exprime bien cette insistance sur l'aspect didactique à maîtriser pour être efficace en enseignement secondaire au Québec. Les deux premiers extraits décrivent un enseignant efficace en français tandis que les deux autres concernent un enseignant jugé efficace en mathématique et un enseignant jugé efficace en sciences. Pour l'auteur du premier extrait, Anatole, un enseignant efficace est celui qui utilise la maîtrise de la matière pour faire avancer ses élèves :

Pour moi, un enseignant efficace en français, c'est un enseignant qui va très bien maîtriser sa matière d'abord. C'est aussi un enseignant qui va aider ses élèves à réussir. Ça implique plusieurs choses : c'est quelqu'un qui va faire progresser les élèves entre le mois de septembre et le mois de juin. Il ne va pas seulement les occuper en classe, mais il va les emmener à construire quelque chose. (Anatole, français, 3 ans d'expérience) ¹

Anatole a la même vision d'un enseignant efficace que celle d'une autre enseignante, Emma. Anatole a un poste et trois ans d'expérience, Emma est suppléante et a un an et demi d'expérience. Cette vision serait-elle attribuable aux caractéristiques particulières du programme de français et à son importance académique et sociale au Québec? Pour les deux enseignants, l'enseignant «efficace» vise la maîtrise de la matière par les élèves peu importe les efforts que cela exige de sa part et peu importe le niveau initial de ses élèves.

¹ Le champ de formation est seulement précisé pour les enseignantes et enseignants qui sont entrés en enseignement par un champ autre que celui de leur spécialisation. Pour les autres, le domaine d'enseignement correspond à leur champ de formation.

Les professeurs efficaces en français sont des gens très rigoureux par rapport à la matière. Un professeur efficace en enseignement du français est un professeur rigoureux puis qui cherche à varier et à multiplier son matériel didactique. (Emma, français, 1 ½ an d'expérience)

L'enseignant efficace, selon les deux enseignants du français ci-dessus, n'utilise pas les connaissances acquises pour remplir la tête de ses élèves, mais pour bien jouer son rôle de guide vers l'appropriation des savoirs. L'attention accordée à la matière à enseigner et au matériel didactique nécessaire pour favoriser la compréhension des élèves semble faire la différence entre un enseignant efficace et un enseignant qui ne l'est pas aux yeux de ces deux enseignants.

Le prochain extrait a été fourni par un enseignant de mathématique, Arcade, formé pour enseigner les sciences. Cet enseignant a essuyé un échec dans sa tentative d'innovation sur le plan des stratégies d'apprentissage par projet au cours de son premier contrat avec les élèves du régulier qui ne voulaient pas faire beaucoup d'efforts. Pour lui, un enseignant de mathématiques efficace est un enseignant capable de faire apprendre aux élèves même ceux dont la capacité d'abstraction est peu développée (décrocheurs). Cela suppose qu'il maîtrise certes la matière, mais aussi qu'il est capable de la vulgariser auprès des élèves, notamment en rendant significative et accessible la matière.

Un enseignant efficace en maths, c'est un enseignant qui connaît sa matière, qui est capable de vulgariser facilement une notion. Donc, ne doute pas dans les réponses aux questions, maîtrise la matière, il a la capacité de vulgariser, de motiver puis d'utiliser le concret significatif pour les élèves. (Arcade, maths, formé en sciences, 3 ans d'expérience)

Le prochain enseignant partage une vision semblable de l'enseignant efficace. Il est formé pour enseigner les mathématiques et a eu la chance de trouver un emploi comme remplaçant dans une école privée pour filles, dès la fin de ses études. Il se heurte directement au problème des élèves de faible niveau et à celui d'enseigner une matière pour laquelle il n'a pas été formé, soit la biologie. La description qu'il fait

d'un enseignant de sciences efficace semble être influencée par ses tentatives d'adaptation au contexte de travail auquel il est confronté.

[...] Chacun, évidemment, avait son style autant qu'il y en avait qui étaient incroyablement intellectuels. Ils étaient à peu près intouchables. Quand on posait une question, c'est certain qu'ils avaient une réponse ou s'ils ne l'avaient pas, ils disaient «Je vérifie » puis c'est sûr que, le cours suivant, ils l'avaient là. D'autres que c'était plutôt leur façon de décortiquer la matière, peut-être même souvent de rajouter la touche d'humour qui était appréciée, aussi qui faisait qu'ils étaient efficaces. (Aubin, sciences, formé en maths, 3 ans d'expérience)

Dans cet extrait, on constate que son auteur s'intéresse non seulement à l'aspect didactique, mais aussi à l'aspect pédagogique de l'enseignement. Une partie des participants trouve que l'aspect pédagogique est le premier ingrédient nécessaire à l'enseignant efficace.

1.2 La représentation d'un enseignant efficace axée sur la relation pédagogique

Le groupe des enseignantes et enseignants débutants de cette recherche, qui se représentent l'enseignant efficace en mettant l'accent sur la relation pédagogique, parlent de la relation enseignant / élève et valorisent également la relation didactique en ce qui concerne les techniques d'enseignement. L'enseignant efficace décrit sous cet angle est un enseignant qui ne se laisse pas dépasser par l'indiscipline des élèves, mais au contraire, qui est calme, doté d'une forte personnalité doublée d'un cœur bienveillant à l'égard des élèves. Charlotte, l'auteure de l'extrait ci-dessous, est une enseignante qui croit en la capacité de l'enseignant de faire la différence entre un enseignant efficace et celui qui ne l'est pas, peu importe le contexte de travail. À titre d'exemple, elle avait des cours préparés à l'avance pour les utiliser en suppléance.

La représentation d'un enseignant efficace de l'univers social qu'elle décrit insiste sur les traits de personnalité de l'enseignant dans la relation pédagogique qu'il entretient avec ses élèves.

Pour moi, un enseignant efficace, c'est quelqu'un de très humaniste. C'est sûr qu'il a des forces au niveau des habiletés sociales. Les élèves sont importants pour lui. C'est quelqu'un qui a une gestion de classe particulière parce que le rapport émotif est présent. Il a beaucoup de projets concrets, c'est intéressant, captivant, concret. Puis, la dernière chose: je crois qu'il pousse ses élèves. Donc, à la manière un peu des fois d'un père, d'un coach, d'un frère, il y a ce côté motivationnel. (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

En plus de la maîtrise de la matière et du recours au concret évoqués dans les extraits relatant la relation didactique, Charlotte ajoute un élément important dans l'enseignement, à savoir la capacité de motiver les élèves, de les pousser plus loin, de les accompagner. Cette capacité passe par le bon rapport avec les élèves qui permet de créer un climat propice à l'apprentissage et de susciter chez les élèves l'envie d'apprendre. Pour y arriver, la contextualisation de la matière, la gestion efficace de la classe et une relation harmonieuse avec les élèves sont essentielles. Une autre enseignante, Appoline, qui revient sur la relation pédagogique dans la représentation d'un enseignant efficace en sciences humaines, a vécu difficilement son quatrième stage. Heureusement, son père, lui-même enseignant de carrière, l'a toujours encouragée à continuer. Le premier souvenir de son entrée dans l'enseignement, c'est qu'un collègue d'expérience a tenté de lui imposer sa manière d'enseigner. L'image d'un enseignant efficace pour elle diffère non seulement de celle qu'elle a de l'enseignant associé du quatrième stage, mais aussi de celle qu'elle a de sa collègue de travail. L'image de l'enseignant du secondaire qu'Appoline juge efficace est pour elle un idéal à atteindre personnellement dans sa pratique d'enseignement du français. Pour elle, un bon enseignant est celui qui enseigne de manière intéressante et aide les élèves qui ont besoin davantage d'aide. C'est un don, considère-t-elle en bout de ligne!

Un professeur d'histoire efficace a beaucoup de gestes, a des expressions colorées, la matière rentre parce que c'est intéressant, c'est amusant. Quand un élève a besoin d'aide, il le prend en récupération. C'est vraiment un personnage coloré. Je pense qu'avant tout, être un bon enseignant, c'est un don qu'on a reçu puis on l'exploite ou on ne l'exploite pas. Mais ça ne s'apprend pas. Tu vas apprendre les techniques

pour t'améliorer, mais sans plus. (Appoline, français, 1 ½ an d'expérience)

Cet extrait insiste plus sur les attributs personnels et relationnels que l'enseignant aurait d'office, ce qui est plus ou moins cohérent avec les principes de professionnalisation de l'enseignement (MEQ, 1992, 2001)

Dans le discours de certaines enseignantes et enseignants interviewés, la relation pédagogique entretenue par un enseignant efficace est très proche de l'affectivité. L'exemple illustrant l'affectivité est donné par Anselme, un enseignant de sciences et technologie, formé en français-histoire, qui semble aimer les défis. Il accepte de faire son quatrième stage dans une matière (sciences et technologie) qui ne relève pas de sa spécialité puis obtient, durant sa première année d'enseignement, un succès significatif dans un Projet Motivation Action pour élèves décrocheurs. Au moment de l'entrevue, il venait de vivre le phénomène de *bumping*. Pour lui, un enseignant efficace représente quelqu'un qui incarne la matière, qui aime l'enseignement et la matière, qui a la capacité de se renouveler, de venir à bout des difficultés et de soutenir les élèves dans leur apprentissage.

Un enseignant efficace, c'est un enseignant qui aime ses élèves, qui est content de voir ses élèves. Il y a un jeune que tu prends à la petite cuillère, qui dit qu'il n'est pas bon, qu'il ne comprend rien. Après ça, tu le vois, il travaille quelque part, puis il est content. [...] Moi, j'aime l'histoire, l'histoire, c'est ma vie. Un bon enseignant ne donne jamais le même cours à chaque année. Aimer ses élèves évoque une implication. (Anselme, sciences et technologies, formé en français-histoire 3 ans d'expérience)

Les extraits utilisés jusqu'à présent traitent surtout de la maîtrise de la matière, de la capacité de motiver et d'accompagner les élèves pour les amener à réussir. Anselme semble expliquer que ces qualités prennent racine dans l'amour des jeunes. Durant toute son entrevue, il explique l'action de l'enseignant, sa persévérance et son rendement par son effet sur les jeunes. Selon lui, un enseignant efficace combine l'amour de la matière d'enseignement et son implication dans le travail pour faire apprendre les élèves. Peu importe la matière d'enseignement, un enseignant efficace

aux yeux de tous les enseignantes et enseignants interrogés doit en même temps faire preuve de maîtrise de la matière, avoir un bagage intellectuel étendu, se soucier de la réussite des élèves, avoir de bonnes stratégies d'enseignement et de gestion de classe pour garder l'attention et l'intérêt des élèves. À titre d'exemple, une enseignante de français, Clémence, qui a toujours travaillé à contrat dans les écoles privées, explique que la représentation d'un enseignant efficace dépasse les domaines de spécialité disciplinaire pour englober les qualités humaines et relationnelles.

C'est un professeur qui, étrangement, n'était pas nécessairement un professeur de français. Ce que j'admirais beaucoup de cet enseignant-là, c'est que, si on voulait pousser plus loin, il était capable aussi de répondre à nos questions. Et c'est également un enseignant qui avait un bon sens de l'humour et puis qui ne criait jamais après les élèves. Une belle relation s'établissait et puis, à partir de ce moment-là, la gestion de classe pour lui, se faisait assez facilement parce qu'il avait la confiance des élèves à travers tout ça. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

De plus, Clémence considère que, peu importe le domaine de formation, il y a des qualités communes aux enseignantes et enseignants efficaces, comme la polyvalence exprimée sous forme de capacité à satisfaire la curiosité des jeunes et la capacité de créer un sentiment de confiance chez ses élèves.

Sur ce point de la représentation d'un enseignant efficace, onze des quinze enseignantes et enseignants interviewés se sont référés plus particulièrement aux enseignants du secondaire plutôt qu'aux professeurs d'université pour décrire un enseignant efficace. Une des explications plausibles serait que ce sont des enseignantes et enseignants du secondaire qui représentent leur contexte réel de travail. Toutefois, comme la formation à l'enseignement se fait à l'université, quatre enseignantes et enseignants sur quinze interrogés ont quand même parlé de quatre professeurs d'université jugés efficaces. La représentation de l'enseignant efficace qui s'en dégage est en lien avec la capacité de développer une pratique réflexive chez les futurs enseignants et enseignantes. Loin de partager les critiques adressées à l'enseignement universitaire à l'effet qu'il est purement théorique et sans lien avec

l'action enseignante, l'enseignant Anselme apprécie le recours à la pensée réflexive pour comprendre le pourquoi des gestes à poser pendant la pratique enseignante.

Dans les cours de Madame Suzanne et de Monsieur Pierre, on faisait des tables rondes et on discutait le concept. On échangeait. J'appelle ça la pensée de pandore. Une fois qu'on a ouvert chez nous une réflexion, elle va rester là et ça fonctionne. Si on est capable de réfléchir là-dessus et d'échanger surtout. Et s'il y aurait la possibilité de faire une concordance avec les stages, ça c'est super. (Anselme, sciences et techno, 3 ans d'expérience)

Selon cet extrait et celui de la prochaine enseignante, Emma, deux professeurs d'université qualifiés d'efficaces sont des professeurs de didactique et de pédagogie. Ces derniers sont appréciés non seulement pour leur façon de dispenser la matière qu'ils maîtrisent bien, mais surtout pour leur invitation à la réflexion, élément jugé essentiel pour le futur professionnel de l'enseignement.

Les deux profs qui m'ont le plus touchée ou que j'ai appréciés beaucoup par rapport au professionnel, c'est que c'était des gens très rigoureux par rapport à la matière. On se dit tous comme ça à voix basse que le français, c'est compliqué. Des fois, les gens ont tendance à alléger, à faciliter, mais je trouvais qu'ils avaient de la rigueur. Et puis, avec la didactique, il y avait du matériel riche. Tout ça m'a beaucoup influencée. Je me dis « être professeur de français, ce n'est pas de chercher la facilité, c'est de faire comme eux ». (Emma, français, 1 ½ an d'expérience)

Selon le discours des enseignantes et enseignants interrogés, les professeurs de français reconnus comme étant efficaces sont très rigoureux, comme mentionné ci-haut, et le professeur de mathématique admiré a une personnalité accrocheuse et il utilise des situations concrètes qui rendent accessible son enseignement.

Une autre enseignante, Victoire, a tout fait pour l'amour de l'enseignement. Cet amour et la confiance en elle l'ont fait passer par un cheminement de carrière particulier. Alors qu'elle est formée pour enseigner les mathématiques au secondaire, elle a enseigné plusieurs matières avant de trouver une place dans sa spécialité.

La reconnaissance de son implication au sein et en dehors de l'école semble être une des raisons qui ont facilité sa nomination comme responsable du département de mathématiques. Pour elle, l'enseignant efficace adapte son enseignement aux élèves en utilisant un langage qui leur est accessible et en faisant des liens pertinents.

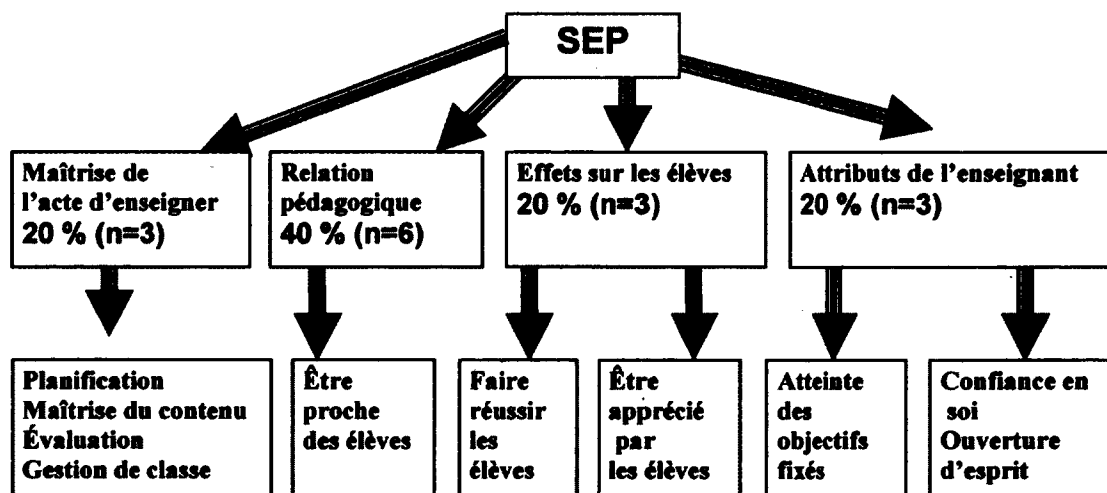
Moi, c'est Frank (prof dans une faculté des sciences). Il enseigne les sciences, je l'invite dans mes classes. Il est très gentil. Il n'a pas besoin de faire de la discipline, les jeunes l'écoutent automatiquement. C'est sûr qu'en physique, c'est très manuel. Il apporte toujours des choses manuelles pour plus faire essayer, pour plus toucher. Il est capable de prendre les concepts et de les emmener dans un langage qu'on comprend. Il réussit à créer des liens. C'est ce genre de professeur que j'essaie d'imiter. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Avant de passer à la définition du sentiment d'efficacité personnelle telle que donnée par les enseignantes et enseignants interrogés, soulignons que plusieurs autres qualités ont été attribuées à un enseignant efficace, ce qui dénote la complexité même du métier d'enseignant. Nous les citons ici, mais sans les expliciter : l'intelligence, l'originalité, la responsabilité, la sérénité, l'amour du travail, le professionnalisme, la décision, la fermeté, l'humanisme, l'esprit de synthèse, la sensibilité à autrui, la sociabilité, l'attachement aux élèves, le dynamisme, l'organisation, la motivation, le charisme, l'autonomie et le bien-être face à l'enseignement. Bref, il apparaît clairement que la représentation de l'enseignant efficace ne se réduit pas seulement à la maîtrise des contenus à enseigner et à bien les enseigner. C'est aussi tout un ensemble de qualités humaines, sociales, relationnelles, communicationnelles, professionnelles et réflexives. Les dimensions évoquées ici transparaissent d'une certaine façon dans les définitions que les enseignants interviewés attribuent au SEP. C'est ce point que nous traitons ci-dessous.

2. LA DÉFINITION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Les enseignantes et enseignants débutants interviewés définissent différemment le concept de SEP. Nombreux sont les repères auxquels ces professionnels de l'enseignement recourent pour s'en donner une définition. Pour recueillir les différentes définitions que les enseignants et enseignants de cette recherche donnent au SEP, nous avons posé cette question: Que signifie pour vous «se sentir efficace en enseignement»? Certes, tous n'ont pas les mêmes perceptions. Nos analyses montrent que le sens accordé à ce concept est construit à partir de la maîtrise perçue de l'acte d'enseigner, de la réussite perçue de la relation éducative, des effets positifs sur les élèves et des attributs de la personne enseignante. Pour bien illustrer tous ces aspects, nous avons utilisé les pourcentages qui représentent le nombre d'enseignantes et enseignants ayant fourni chaque catégorie de réponse. Ces pourcentages sont utilisés seulement à titre indicatif dans le tableau ci-dessous.

Figure 9
Dimensions du sentiment d'efficacité personnelle selon les définitions
des enseignants interrogés



2.1 La définition du sentiment d'efficacité personnelle basée sur la maîtrise des compétences de l'acte d'enseigner

Parmi les adhérents à la définition du SEP par la maîtrise des compétences de l'acte d'enseigner, on trouve principalement les enseignantes et enseignants de français et d'univers social. En faisant le lien avec la représentation de l'enseignant efficace, nous constatons que ce sont des enseignantes et enseignants qui privilégient l'aspect didactique de l'activité d'enseignement. La maîtrise de la matière, la capacité de bien la planifier et de l'enseigner adéquatement est la base de leur croyance dans la capacité à enseigner efficacement. Selon eux, il faut non seulement transmettre la matière, mais transmettre aussi aux élèves le goût d'aller plus loin dans leurs apprentissages. Ils cherchent à innover sur le plan des méthodes et des stratégies d'enseignement pour motiver et pour capter l'attention des élèves. Les progrès des élèves répondront à leur attente de résultat, composante essentielle du sentiment d'efficacité personnelle.

Je n'ai pas de définition textuelle. Pour moi, se sentir efficace en enseignement de l'univers social, c'est avoir la croyance dans sa capacité de maîtriser sa matière, c'est-à-dire bien la planifier, bien la transmettre, transmettre surtout le goût d'aller plus loin parce que, si tu pars avec une étincelle, ça risque de faire le feu. Il faut que le jeune ait une étincelle pour faire le feu. (Anicet, univers social, 1 ½ an d'expérience)

La croyance dans sa capacité de maîtriser la matière enseignée et la façon de la transmettre pour la faire aimer constitue l'essence du SEP au début de la carrière en enseignement. Mais très vite, le contact avec les élèves du secondaire conduit les enseignantes et enseignants débutants à remarquer l'importance de la maîtrise de la gestion de classe. Au fur et à mesure de l'expérience et à la suite de la politique d'intégration scolaire qui permet la présence des élèves avec des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement dans les classes régulières, les enseignantes et enseignants remarquent que la différenciation pédagogique devient un élément essentiel pour se sentir efficace dans le contexte actuel de l'enseignement. Être

efficace exige la maîtrise de plusieurs aspects que Louise énumère dans l'extrait suivant de son discours :

Pour moi, pour me sentir efficace, il y a autant la gestion de classe, autant la matière que je vais donner, autant la réaction des élèves. Sur ça, je me sens efficace à ce niveau là. De trouver les moyens aussi d'aménager les différentes personnalités de mes groupes. De trouver la solution de les faire progresser. Je me sens efficace quand je me rends compte que tout roule bien. Je me sens efficace parce que, dans le fond, je me suis préparée, je vais songer à ce qu'il me faut pour être efficace. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

La prise de conscience de ses responsabilités et le contrôle des différents paramètres de l'enseignement deviennent finalement incontournables pour les enseignantes et enseignants qui ont plus d'expérience en enseignement. Ils sentent le besoin de se sentir prêts avant chaque cours. À titre d'exemple, l'improvisation évoquée par une enseignante suppléante, Camille, comme étant sa force, semble impossible pour Charlotte qui prend conscience de l'importance de disposer d'un temps suffisant pour une préparation adéquate afin de se sentir véritablement efficace et de susciter les bonnes réactions des élèves.

Se sentir efficace en enseignement, c'est avoir la croyance dans sa capacité d'avoir un bon plan de match en partant. Ça, c'est certain. Je pense que la clé de l'efficacité quand tu arrives en classe, c'est d'être prêt. Quand tu es prêt : «Ah oui, embarque». Je sais où je m'en vais. Je sais où je vous emmène aussi. Je pense que la planification ça y est pour vraiment beaucoup et puis, un autre truc aussi, je pense que, dès le début, de vraiment savoir c'est quoi nos attentes. (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

En somme, la maîtrise des différentes dimensions de l'acte d'enseigner apparaît comme étant la base pour se sentir efficace en enseignement. Elle est évoquée pour définir le SEP, mais aussi, comme nous le verrons plus loin, pour expliquer le niveau et les sources du SEP. De plus, la maîtrise de l'acte d'enseigner influence la relation que l'enseignant débutant entretient avec ses élèves. Selon les enseignantes et enseignants qui privilégient la relation pédagogique, il est important d'avoir la

croissance en sa capacité d'entretenir de bonnes relations avec ses élèves, la croyance dans sa capacité de les encadrer et de se soucier de leur réussite.

2.2 La définition du sentiment d'efficacité personnelle basée sur la relation pédagogique

Au plan de la définition du SEP, la relation pédagogique est qualifiée dans le discours des enseignantes et enseignants interviewés d'aussi importante que la relation didactique. Selon les propos recueillis, la croyance dans la capacité d'entretenir une bonne relation avec ses élèves apparaît comme étant une composante subjective non négligeable pour se sentir efficace. Cette croyance liée à la maîtrise de la relation avec les élèves n'est toutefois pas suffisante pour se sentir pleinement efficace. Le SEP viendra surtout de l'humilité et de la capacité de chercher de nouvelles connaissances.

Se sentir efficace en enseignement, moi, je pense que c'est également avoir l'humilité de dire que, quand on ne connaît pas une réponse, ce qui est rare, mais quand même ça arrive, de s'engager à aller vérifier ou valider l'information et la transmettre au cours suivant, de ne pas les oublier. Donc, le cours suivant, il disait «Je ne t'ai pas oublié, tu avais une question, voilà la réponse». J'admirais beaucoup ça, alors c'est sûr que c'est un point d'honneur pour moi d'essayer d'en faire autant avec mes élèves. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Pour Clémence, la responsabilité évoquée précédemment dans la représentation d'un enseignant efficace refait surface pour définir le SEP. Le sens donné au SEP s'actualise dans le rapport aux élèves où la dimension relationnelle est aussi importante, non seulement pour passer la matière, mais aussi pour gérer les comportements perturbateurs en classe. En fait, 67 % des enseignantes et enseignants interviewés insistent sur la relation pédagogique. Ils ont remarqué que penser que l'autorité sur les élèves est liée au statut de professeur dessert l'enseignant pour son SEP. La raison évoquée est que les élèves du secondaire apprécient plutôt l'apprentissage dans un climat détendu où les négociations sont parfois nécessaires pour entretenir de bons rapports avec les élèves en classe.

L'idée selon laquelle il faut se rapprocher des élèves semble s'appliquer davantage dans le cas des enseignantes et enseignants qui s'insèrent en enseignement en passant par des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés qu'ils ne maîtrisent pas pour la première fois. Le discours exprimé dans l'extrait ci-dessous semble indiquer que le SEP signifie la croyance dans sa capacité de créer des activités stimulantes susceptibles de motiver les élèves à apprendre et de maintenir de bons rapports en classe tout en reconnaissant qu'il y a des aspects didactiques qui ne sont pas totalement maîtrisés.

Se sentir efficace en enseignement, c'est avoir la croyance dans sa capacité de bien faire les choses même si on manque toujours de détails, de susciter de bonnes réactions par les activités qu'on propose, d'avoir une bonne relation avec les élèves. (Arsène, sciences et technologie, formé en univers social², 3 ans d'expérience)

Pour cet enseignant débutant, Arsène, se sentir efficace, c'est être conscient que le métier rentre progressivement, l'essentiel étant de garder en tête le souci de la qualité du service rendu aux élèves par les activités proposées. Ces dernières sont supposées produire des effets sur les élèves (progrès significatifs), d'après le discours de quelques enseignantes et enseignants interviewés.

2.3 La définition du sentiment d'efficacité personnelle basée sur les effets sur les élèves

L'analyse des données recueillies montre que certains enseignants et enseignantes s'attendent à ce que les gestes posés aient des effets sur les élèves. Ces effets perçus de sa pratique semblent importants pour confirmer le SEP au cours des premières années de carrière. Cela est d'autant important si l'on considère que, en début de carrière, les enseignants débutants ont non seulement le sentiment de devoir faire leurs preuves aux yeux des autres, mais aussi d'obtenir une confirmation externe

de leur compétence. Ainsi pour l'enseignante de français Appoline, parvenir à faire réussir le cours de langue d'enseignement à un élève est une contribution importante à la réussite du parcours scolaire. Parvenir à impliquer activement les élèves dans son cours de façon à ce qu'ils ne voient même pas le temps passer est une réalisation qui montre à la personne enseignante de l'extrait ci-dessus qu'elle est efficace malgré son peu d'expérience.

Je me sens efficace quand un élève qui commence son secondaire deux pour la troisième fois, me dit «Eh ! Madame, c'est la première fois que je comprends cette matière là». Là, je me dis : «Eh! Je dois être assez efficace, ça fait trois ans qu'on le lui dit puis il vient de comprendre, c'est moi qui lui ai fait comprendre !» Ou quand mes élèves me disent : «Euh, il ne reste plus de minute de cours. Voyons, le temps passe vite». Là, ils viennent de paniquer parce qu'ils viennent de passer 70 minutes à travailler puis ils ne s'en sont juste pas rendus compte. Je me dis : « Je dois être assez variée pour qu'ils n'aient pas le temps de s'ennuyer ». (Appoline, français, 1 ½ an d'expérience)

Dans le même sens, l'enseignant Aubin des sciences et technologie rattache le SEP à l'effet de son action sur l'apprentissage et le développement de ses élèves.

Se sentir efficace en enseignement, c'est savoir que les gestes qu'on est en train de poser en tant qu'enseignant vont assurer que les élèves vont faire un apprentissage acceptable et, même, l'idéal serait que ces élèves-là puissent actualiser leur potentiel. (Aubin, sciences et technologie, formé en maths, 3 ans d'expérience)

Ici, l'effet enseignant est exprimé sous forme d'avancement au niveau des connaissances des élèves et de l'actualisation de leur potentiel. Sur cet aspect, certains enseignants évoquent les effets sur les progrès des élèves tandis que d'autres parlent des effets qui se traduisent par l'appréciation verbale ou non verbale des élèves à l'égard de leurs enseignants. L'extrait suivant illustre bien ce propos.

Se sentir efficace en enseignement, c'est avoir le sentiment de se faire apprécier. Où on se sent efficace, c'est quand le non-verbal parle beaucoup également chez les élèves. Un élève vient te voir, tu le regardes

oups, il est perdu, puis tu lui expliques, puis son visage s'illumine. Dans ce temps-là, on se sent efficace quand on voit que l'élève retourne dans sa place puis qu'il a le sourire, qu'il a l'air de comprendre. Ça c'est se sentir efficace pour moi. (Arcade, maths, formé en sciences, 3 ans d'expérience)

Selon les propos de l'enseignant ci-dessus, le SEP chez un enseignant est lié à sa capacité de résoudre les problèmes d'apprentissage de ses élèves et de leur faire remarquer les progrès accomplis. En d'autres termes, les enseignantes et enseignants, convaincus que leur mission est de faire progresser tous les élèves y compris ceux qui sont en difficultés d'apprentissage, sentent que leur SEP est rehaussé lorsque la réponse à leurs efforts est positive. Dans d'autres entretiens, ce sont les anciens élèves qui présentent avec fierté les personnes enseignantes aux amis et aux membres de leur famille comme des professeurs ayant marqué leur parcours académique et leur choix de carrière. Les enseignants faisant l'objet de cette marque de reconnaissance affirment se sentir efficaces dans ces circonstances, ce qui augmente leur estime d'eux-mêmes.

2.4 La définition du sentiment d'efficacité personnelle basée sur les attributs de l'enseignant

Le discours des enseignantes et enseignants mettant en relief les attributs de l'enseignant pour définir le SEP, semble indiquer que la réussite de l'acte d'enseigner proviendrait de la façon d'être et de la façon d'apprécier son métier par l'enseignant débutant. Au secondaire, les élèves s'attachent plus à une personne intègre, confiante, inspirante et passionnée, car ils ont besoin de modèles. La capacité d'influer sur les perceptions des élèves serait donc un attribut très apprécié de l'enseignant. Toutes ces qualités sont évoquées comme étant nécessaires pour réussir son enseignement au secondaire et pour se sentir vraiment efficace.

Se sentir efficace, c'est quand on n'a pas de problème d'estime de soi. Quand on se sent bien avec soi-même, les jeunes le sentent. Quand on est très humain, quand on est proche des jeunes, ils le sentent tout de suite. Enseigner avec tout son cœur, puis les jeunes vont embarquer. Si je suis passionné pour mon sujet, même si c'est un sujet plate à la base, même si

c'est ennuyeux, si je décide que moi, je l'explique, ils vont embarquer.
(Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Un autre aspect qui apparaît dans les propos de certains enseignants interviewés lie le SEP à la capacité d'appropriation personnelle des différents aspects de l'acte d'enseigner. C'est le cas de Jeanne, une enseignante qui arrive à bien faire ses tâches malgré les conditions de travail difficiles. Formée pour enseigner l'univers social, elle est obligée de donner les cours d'enseignement religieux, le cours d'alimentation et les arts plastiques pendant sa première année d'enseignement. Au moment de l'entrevue, elle fait de l'enseignement individuel et complète les tâches des autres enseignants dans sa discipline de formation. Dans toutes ces diverses tâches, elle affirme enregistrer des succès auprès des élèves qui s'attachent à elle et qui participent activement dans ses cours. Dans ce cas, le SEP représente la croyance dans sa capacité de maîtriser plusieurs éléments de l'acte d'enseigner, et Jeanne l'exprime comme suit :

Se sentir efficace, c'est avoir la croyance dans la capacité de maîtriser les diverses composantes de l'acte d'enseigner, c'est vraiment une question de contrôler les petites sphères, de maîtriser, de bien comprendre ce qu'on fait et de le faire à notre façon. Puis d'en arriver à vraiment se concentrer sur l'essentiel, de maîtriser ce qu'on veut. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Le discours tenu jusqu'à présent montre à quel point le SEP n'est pas lié à un seul aspect de l'enseignement, mais à une maîtrise de plusieurs éléments qui concourent à la progression des élèves. Ces derniers manifestent leur enchantement ou leur mécontentement selon le cas et, comme déjà vu, ces réactions semblent faire partie intégrante de la définition du SEP chez les enseignantes et enseignants interviewés. Toutefois, et heureusement, les enseignants interviewés, à l'instar d'Anatole, sont conscients qu'ils ne doivent pas simplement se fier aux réactions des élèves et oublier l'appréciation personnelle de ses réalisations ou de son développement personnel. Les propos d'Anatole dans l'extrait ci-dessous mettent en

relief l'importance de prendre en considération la réalisation de ses objectifs visés en lien avec sa pratique.

Je me sentirai efficace quand j'aurai atteint mes objectifs. Si je prends à titre d'exemple mon troisième stage. Moi, j'ai la formation en français et en histoire. J'avais un stage en histoire en quatrième secondaire et je dirais sur la globalité du stage, c'est un stage au cours duquel je me suis senti efficace parce que j'ai atteint les objectifs que je m'étais fixés et surtout j'ai eu une belle réponse des élèves. Je me suis aperçu à la fin du stage qu'ils avaient beaucoup apprécié mon passage. J'ai vraiment senti qu'ils continuaient d'avancer quand même. Je trouve que la gestion de classe même s'était très bien déroulée. Mon sentiment d'efficacité personnelle est surtout venu de la réponse des élèves. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

La rétroaction positive de la part des élèves face au travail bien fait dans les premiers moments de carrière est un des éléments de base du SEP pour cet enseignant qui reçoit une rétroaction de la part des élèves lui confirmant qu'il a atteint les objectifs qu'ils s'est fixés. Cette reconnaissance externe peut s'exprimer de différentes façons, l'essentiel étant de montrer combien le travail fait est professionnel et porte fruit. Les élèves étant qualifiés de partenaires privilégiés dans l'acte d'enseigner, leur réponse semble avoir beaucoup de poids aux yeux des enseignantes et enseignants dès le commencement de leur carrière en enseignement. Signalons que l'importance de la rétroaction des élèves est aussi soulignée comme source du SEP.

CONCLUSION

En résumé, il se dégage des développements précédents que le SEP représente la croyance en la capacité de maîtriser et de mobiliser à bon escient les ressources nécessaires pour favoriser l'apprentissage des élèves, la croyance en la capacité d'entretenir de meilleures relations avec les élèves, d'avoir des effets positifs sur les élèves et de se rendre compte qu'on avance professionnellement. Ce discours des enseignantes et enseignants interviewés sur la signification du SEP semble traduire la volonté de l'enseignant d'impliquer l'élève activement dans son processus d'apprentissage. Cette volonté est entretenue par le désir d'avoir des résultats agit comme une source de développement du SEP de tout enseignant (Dussault *et al.* 2001). La différenciation pédagogique et la réflexion sur son action viennent s'ajouter aux conditions nécessaires pour se sentir efficace en enseignement au secondaire aux yeux des enseignantes et enseignants qui ont trois années d'expérience. Ainsi, contrairement aux enseignants ayant moins de trois ans d'expérience, les préoccupations des enseignantes et enseignants de trois ans d'expérience dépassent les inquiétudes personnelles par rapport à la maîtrise de la matière et à celles relatives à la gestion de classe pour viser la réussite de tous les élèves. Des préoccupations quant aux attentes de résultats sous forme de réponse positive des élèves dans quelques entrevues auprès d'enseignantes et enseignants avec peu d'expérience (1,5 an), nous passons aux préoccupations sur les attentes d'efficacité dans le discours des enseignants possédant plus d'expérience (3 ans). Ces attentes d'efficacité s'expriment sous forme d'attitudes, de confiance en soi, de bien-être, d'ouverture d'esprit et d'atteinte des objectifs fixés.

Également, le discours produit sur la signification du SEP dans cette recherche est lié à la réussite des élèves bénéficiant d'un bon climat d'apprentissage où l'intérêt et la motivation pour le travail sont présents. Ce discours rejoint plus particulièrement trois définitions du SEP recensées dans les recherches antérieures. D'une part, les enseignantes et enseignants qui définissent le SEP comme étant la croyance en la

capacité de réussir à mobiliser les compétences de l'acte d'enseigner pour faire avancer les élèves se rapprochent plus de la définition énoncée par Dussault *et al.* (2001) : « [...] la croyance dans sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves » (p. 182). D'autre part, les enseignantes et enseignants qui se représentent le SEP par rapport à des résultats attendus se rapprochent plus de la définition de Bandura (2003), pour qui « [...] parler du SEP revient à relever la croyance de l'enseignant débutant en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Enfin, les enseignantes et enseignants qui insistent sur la maîtrise du travail enseignant se rapprochent plus de la définition énoncée par Holton et Baldwin (2000), pour qui le SEP est « [...] la croyance qu'a l'individu en lui-même quant à son habileté de changer sa performance quand il le veut » Ces deux derniers auteurs mettent l'accent sur les caractéristiques individuelles dans l'acquisition et le maintien du SEP.

Naturellement, le fait de relever plusieurs significations attribuables au SEP rejoint la tendance de la documentation scientifique actuelle sur le sujet, laquelle permet d'établir la polysémie du concept et l'absence de définition univoque et consensuelle. Nous pensons que la multiplicité des significations du SEP chez les interviewés et la polysémie de ce concept à travers les écrits reflètent en quelque sorte la complexité et la multidimensionnalité même du métier d'enseignant (Tardif et Lessard, 1999; CSE, 2004; Gouvernement du Québec, 2001). En fin de compte, le SEP, vu par les enseignants, paraît aussi complexe que le métier lui-même. D'ailleurs, Bandura (1990*b*, 2003) précise lui-même que le SEP des enseignants repose sur beaucoup plus d'éléments que la seule aptitude à transmettre les connaissances, que leur efficacité est partiellement déterminée par leur capacité à maintenir une classe calme favorable à l'apprentissage, à solliciter des ressources et l'implication parentale et à contrecarrer les influences sociales qui ébranlent le parcours scolaire. Il est clair que les expériences initiales qui contribuent au développement du SEP des enseignants sont liées à leur capacité de réussir les tâches

confiées (tâches en lien avec le programme d'enseignement et en lien avec la collaboration en équipe-école) tout en restant attentifs aux besoins des élèves. Réussir à impliquer les parents dans la résolution des problèmes de leurs enfants et contrer les influences du milieu restent des compétences que les enseignantes et enseignants de cette recherche veulent acquérir.

La représentation d'un enseignant efficace et la définition du SEP, telles qu'exprimées par les enseignantes et les enseignants interviewés, illustrent sans doute les préoccupations propres aux personnes qui sont encore dans la phase de développement professionnel qualifiée d'«exploration» et souvent considérée comme étant une période de survie (Huberman *et al.*, 1989). La représentation et la définition du SEP données par les enseignantes et les enseignants de cette recherche reflètent aussi fort probablement les enjeux relatifs à leurs conditions particulières d'insertion dans la profession enseignante qui, rappelons-le, sont difficiles à bien des égards (Mukamurera *et al.*, 2008; Gingras, 2006; Gervais, 1999; Lamarre, 2010). Ainsi, les enseignantes et enseignants se représentent le SEP par rapport à la complexité de leur métier, par rapport à la fragmentation de leurs tâches et par rapport à la difficulté de gérer en même temps l'instruction et la gestion des groupes classes. Ces différents aspects exercent un effet sur le niveau du SEP qui est examiné dans le prochain chapitre.

CINQUIÈME CHAPITRE

LE NIVEAU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Après avoir partagé sa représentation d'un enseignant efficace et sa définition du SEP, les enseignants débutants interviewés étaient invités à livrer l'appréciation de leur niveau du sentiment d'efficacité personnelle. Pour déterminer leur niveau du SEP par rapport à l'enseignement, nous nous sommes servi de leurs réponses à plusieurs questions d'entrevue notamment en rapport avec les situations où ils se sont sentis efficaces ou non durant l'enseignement, les tâches d'enseignement effectuées en ayant la croyance dans leur capacité de bien les effectuer, les tâches effectuées avec un certain doute ainsi que leur propre évaluation du niveau de croyance dans leur capacité de mobiliser les compétences professionnelles tant à l'entrée dans l'enseignement qu'au moment de l'entrevue. Les enseignantes et enseignants avec un fort SEP sont ceux qui se disent efficaces pour mobiliser toutes les compétences des « actes d'enseigner » et « contexte social et scolaire » (Gouvernement du Québec, 2001), qui effectuent les tâches d'enseignement avec l'assurance de bien les faire, qui vivent des expériences positives dans leur pratique, analysent sereinement les expériences négatives et les surmontent. Les enseignantes et enseignants avec un SEP modéré par contre, reconnaissent qu'il leur reste encore quelques compétences à maîtriser pour se sentir efficaces, vivent des doutes devant certaines activités enseignantes et sont parfois ébranlés par des expériences négatives vécues. Nous avons choisi de présenter le niveau du SEP d'abord à l'entrée dans l'enseignement et ensuite au moment de l'entrevue afin d'illustrer les changements qui ont eu lieu durant la période séparant les deux moments de carrière des participants à cette recherche.

1. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT

Avant de présenter les détails sur le niveau du SEP des enseignantes et enseignants, il nous semble important de montrer les différentes conditions d'entrée en enseignement vécues par chacun des participantes et participants. Le tableau 2

présente le niveau des 15 enseignantes et enseignants de cette recherche après 1½ et 3 ans d'expérience avec en parallèle leurs conditions d'insertion. Les détails sur les sources du niveau du SEP de chaque enseignant vont être donnés dans les pages qui suivent.

Tableau 2
Niveau du sentiment d'efficacité personnelle au regard
des conditions d'insertion professionnelle

Niveau de SEP	Participants	Conditions d'insertion
Fort SEP 13 % (2/15)	Anatole, Victoire	Correspondance formation-emploi, satisfaction-emploi, maîtrise des compétences, sécurité d'emploi
Fort SEP pour les élèves avec difficultés 27 % (4/15)	Camille, Emma	Correspondance formation-emploi, suppléance, retour aux études (adaptation scolaire)
	Anselme	Non-correspondance formation-emploi, <i>bumping</i> , retour aux études (adaptation scolaire)
	Arcade	Non-correspondance formation-emploi, 3 ^e contrat, intégration en équipe pédagogique
SEP modéré 60 % (9/15)	Appoline, 1½ an, poste	Mauvaise expérience de stage, lien formation-emploi, certaines compétences non maîtrisées
	Anicet, 1½ an, précaire	Correspondance formation-emploi remplacement, 5 cours différents
	Jeanne, 1½ an, précaire	Bouts de tâches dans sa spécialité, autres matières, autre job hors enseignement.
	Louise 3 ans, a un poste	Correspondance formation-emploi, intégration élèves avec difficulté, réforme
	Charlotte, 3 ans	Suppléance, poste à 85 % de sa spécialité, autre cours, accueil froid
	Clémence, 3 ans, précaire	Mauvaise expérience de stage, correspondance formation-emploi, 3 ^e contrat
	Arsène, 3 ans, Précarité de travail	Non-correspondance formation-emploi, enseignant-ressource (rôle non valorisé)
	Agathe, 3 ans, précaire	Non-acceptation dans l'équipe pour matière hors spécialité, insécurité d'emploi
	Aubin, 3 ans, précaire	Non-correspondance formation-emploi, insécurité d'emploi

Le tableau ci-dessus montre que le niveau du SEP est directement influencé par la formation (correspondance entre la formation et l'emploi, le retour aux études, la formation continue), le statut d'emploi et l'intégration au sein de l'équipe pédagogique. Ainsi, on remarque que la majorité des enseignantes et des enseignants ont un SEP modéré (60%) et sont précaires. À l'entrée dans l'enseignement, les enseignantes et enseignants débutants interviewés se divisent en deux groupes: six enseignantes et enseignants de trois profils de formation différents (français, univers social et mathématique) affirment avoir un SEP modéré et neuf autres enseignantes et enseignants (français, univers social, sciences et technologie) affirment ne pas se sentir du tout efficaces (tableau 3)

Tableau 3
Niveau du sentiment d'efficacité personnelle à l'entrée dans l'enseignement

	Français	Univers social	Maths	Sciences et techno	Total
Pas efficaces	5: Louise, Camille, Appoline, Anselme, Emma	2: Anicet, Agathe	0	2: Arsène Aubin	9
SEP modéré	2: Anatole Clémence	2: Charlotte Jeanne	2: Victoire Arcade	0	6
Total	7	4	2	2	15

Six enseignants et enseignantes qui ont un SEP modéré disent qu'ils se sentaient prêts à enseigner sans toutefois maîtriser toutes les compétences. Ce SEP modéré est lié soit à la maîtrise des contenus à enseigner, soit à la maîtrise de la planification, soit à la capacité d'adaptation au groupe-classe acquise au cours de la formation initiale à l'enseignement et au cours de différentes expériences de la vie. Le premier enseignant avec un SEP modéré, Anatole, se sent efficace par rapport aux connaissances à transmettre. Toutefois, il a des craintes quant à la manière de les transmettre et de gérer la classe, ce qu'il exprime dans l'extrait suivant:

Je dirais qu'à l'époque, j'avais quand même le SEP au niveau de la discipline à enseigner. Je me sentais prêt et puis je me sentais efficace au niveau des connaissances. Là où je me sentais moins efficace, c'est au niveau du pilotage des leçons, ce qui inclut aussi la gestion de classe. J'avais des appréhensions à ces niveaux-là. « Est-ce que ça va bien se passer, est-ce que je vais arriver à les amener à progresser, à les motiver, à gérer la classe? » C'était à ce niveau là. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Cet enseignant exprime l'inquiétude qui continue de caractériser les débutants en enseignement malgré les quatre stages effectués durant la formation initiale de quatre ans. Clémence, une enseignante du même profil de formation qu'Anatole (français), affirme aussi avoir un SEP modéré. Elle a confiance en sa maîtrise de la compétence de planification telle qu'enseignée à l'université. Par contre, elle est obligée de s'adapter rapidement à ce qui concerne les contenus à enseigner. Elle semble répondre en partie au problème vécu par l'enseignant Anatole quant au pilotage des leçons. Dans son entrevue, elle affirme que, quand tout est bien planifié, l'enseignant trouve le temps d'écouter les élèves et de gérer la discipline sans stress.

Je vous dirais qu'une des choses à laquelle ma formation m'a bien préparée, c'était la préparation de cours. Les planifications qu'on appelle détaillées, la structure, l'amorce de tout ça, les transitions dans un cours. C'est quelque chose en quoi j'ai été franchement efficace quand je suis arrivée directement sur le terrain. Je savais comment organiser mon temps et puis j'avais confiance quand je présentais une leçon. [...]. Je vous dirais que la nouvelle grammaire, je l'ai apprise beaucoup plus vite dans l'enseignement qu'à l'université. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Cette enseignante n'est pas la seule à se sentir moyennement efficace en se basant sur sa maîtrise de la compétence de planification. Elle est consciente qu'elle doit s'adapter continuellement à la matière, ce qui fait qu'elle affirme avoir un SEP modéré.

Une autre enseignante, Charlotte, de profil de formation différent (univers social), se sent préparée au contexte actuel d'insertion en enseignement grâce à la maîtrise de la planification et à la capacité de mobilisation des acquis issus des

expériences vécues durant sa formation initiale en enseignement. Charlotte croit que son expérience extracurriculaire en animation de grands groupes l'aide à motiver les élèves du secondaire. Cette expérience en animation semble constituer un appui lors des situations de suppléance durant lesquelles les élèves s'attendent à travailler moins fort en l'absence de l'enseignant titulaire du cours. Son niveau de SEP est qualifié «de survie » et semble être associé à la capacité d'occuper utilement les élèves durant la période de suppléance, ce que Charlotte arrive facilement à faire avec ses cours préparés à l'avance.

Tout ce qui est remplacement, suppléance, pour moi, c'est autre chose. Quand tu arrives devant le groupe que tu ne connais pas, déjà ton insécurité est là. Tu ne sais pas plus ce que tu vas faire avec eux, tu as un niveau d'efficacité de survie. Moi je l'ai toujours pris comme ça, tu t'en vas au front. Je pense que j'étais quand même assez prête. Je dirais que mon niveau d'efficacité aujourd'hui est de 90 %, il était peut-être de 70 ou 65 %. (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

Les enseignantes et enseignants abordent l'entrée dans l'enseignement avec des attentes d'efficacité différentes. Au moment où Charlotte, qui avait confiance en sa capacité d'animer les grands groupes en plus de la capacité à planifier la matière, se sentait prête pour affronter avec réalisme les élèves du secondaire. Arcade, de son côté, semblait naïvement très sûr de lui. La première expérience avec les élèves du secondaire dans une matière hors de sa formation a été décevante pour lui.

Dans ma capacité de m'organiser, j'étais très, très confiant. En sortant de l'université, on avait des idées plein la tête. On avait des croyances que tout allait fonctionner. Moi, j'étais très, très positif avec ça. Puis quand on arrive, la réalité vient nous chercher. (Arcade, maths, 3 ans d'expérience)

Comme toutes les débutantes et tous les débutants qui entrent dans l'enseignement, Arcade a été rattrapé par la réalité de l'insertion qui l'a placé devant un groupe d'élèves qui ne voulaient pas de changement dans les stratégies d'enseignement. Son SEP lui a permis de relativiser son premier échec dans la relation avec ce groupe-classe. Les échecs d'Arcade au moment de l'entrée dans

l'enseignement lui ont permis de développer son SEP face aux élèves en difficultés d'apprentissage. Le cas d'Arcade diffère légèrement de celui de Jeanne qui a eu la chance de trouver un remplacement dans sa matière de formation juste après son stage.

Dans le premier remplacement que j'ai eu, au point de vue de la matière, je me sentais efficace parce que je l'avais fait en stage deux, ce qui fait que, j'étais comme un poisson dans l'eau. La difficulté a été beaucoup plus au point de vue gestion de classe parce que les élèves savaient très bien que j'avais été stagiaire. Et dans leurs têtes, j'étais encore une stagiaire, j'ai eu beaucoup de discipline à faire. (Jeanne, univers social, 1 ½ an d'expérience)

Aux difficultés de Jeanne de gérer la discipline dans son premier contrat s'est ajouté le défi de donner des cours d'arts plastiques et d'alimentation pendant sa deuxième année de travail, cours pour lesquels elle n'était pas formée. Le SEP développé au cours de la formation initiale et durant le premier contrat lui a permis d'avoir du succès dans le cours d'alimentation où elle avait la latitude de choisir le contenu de la matière à enseigner. Toutefois, son SEP a été ébranlé lorsqu'elle a essuyé un échec dans l'enseignement des arts plastiques.

Mon cours d'arts plastiques. Je ne suis absolument pas quelqu'un d'artiste, vraiment pas. J'ai eu beaucoup de problèmes de gestion de classe dans ce groupe-là parce que je n'étais pas compétente. Je pense que ce qui a fait que j'ai senti cette espèce de désarroi-là, c'est parce que je ne maîtrisais pas ma matière. Je ne savais pas de quoi je parlais, je n'étais pas capable de répondre adéquatement à toutes les questions sur le champ (Jeanne, univers social, 1 ½ an d'expérience).

Alors que six enseignantes et enseignants ont un SEP modéré venant de leur maîtrise de la conception des situations d'enseignement-apprentissage, neuf autres enseignantes et enseignants de cette recherche ne se sentaient pas du tout efficaces pour affronter la réalité de l'enseignement malgré leur formation initiale de quatre ans.

Les neuf enseignantes et enseignants qui ne se sentent pas du tout efficaces au début de l'enseignement se divisent en trois catégories : ceux qui sont entrés en enseignement directement par leur champ de spécialité (4), ceux qui sont passés par un autre domaine

d'apprentissage (3) et celles qui sont passées par la suppléance. Des quatre enseignantes et enseignants qui ne se sentent pas du tout efficaces dans leur champ de spécialité, deux enseignantes affirment que leur faible niveau de SEP est lié à l'implantation de la réforme scolaire et à l'absence d'accompagnement lors de l'insertion en enseignement.

Moi, j'ai été la première à appliquer le renouveau pédagogique en français, les autres nouveaux enseignants sont au deuxième cycle. Là, je n'ai pas beaucoup d'expérience en enseignement, puis là, il faut que j'applique le renouveau. Moi, j'ai trouvé que l'école ne m'avait pas beaucoup appuyée là-dedans cette année-là. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Deux enseignants attribuent leur faible SEP à la précarité d'emploi et aux conditions qui l'accompagnent. Anicet, un des deux enseignants précaires dans leur champ de spécialité, trouve difficile de développer un SEP en donnant quatre cours différents dans trois écoles différentes même si c'est dans son domaine de formation.

Au début, l'enseignement, c'était plus difficile. Ça a pris un mois et demi avant d'arriver à tout compartimenter pour que ça aille mieux. Ce qui était difficile, j'avais quatre matières, puis je donnais des cours privés aussi. C'est difficile de se sentir efficace. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience).

Ceux qui sont entrés par d'autres disciplines (anglais, sciences et technologie) que leur champ de formation ont un faible SEP face à la matière à enseigner qu'ils ne maîtrisent pas en plus du problème d'absence de soutien à l'insertion déjà évoqué plus haut.

Au début, mes élèves étaient faibles. Moi, je n'ai pas de formation pour l'anglais, les élèves me demandaient des choses pour leurs jeux. Il n'y avait personne pour m'aider. Il n'y a personne qui venait dans ma classe. Je pouvais même enseigner l'espagnol. Personne n'a vérifié ce que je faisais. C'était « arrange-toi toute seule ». (Agathe, anglais, 3 ans d'expérience, formée pour univers social)

Quant aux deux enseignantes confrontées à la suppléance et aux élèves en difficulté, elles évoquent la planification et la gestion de l'indiscipline comme étant les principales sources d'un faible SEP. Voici, à titre d'exemple, un extrait d'une enseignante qui fait de la suppléance sur une base occasionnelle:

J'ai réalisé une suppléance à Jacques Prévert au mois de novembre pour un cours de français secondaire deux. Je rentre, c'était ingérable, la discipline. J'ai arrêté mon cours, j'ai donné de la copie et voilà quoi. Quand on donne la copie, c'est un échec du cours. Là, j'ai senti que j'étais inefficace. (Emma, français, 1 ½ an d'expérience)

Pour cette enseignante, le fait de ne pas arriver à faire passer la matière à la suite de l'indiscipline des élèves provoque une remise en cause. Ainsi, les aspects qui semblent problématiques pour la majorité des débutants en enseignement, selon eux, concernent les façons de motiver les élèves, de gérer la discipline de façon à maintenir un climat favorable à l'apprentissage et de faire progresser les élèves. La maîtrise de la gestion de classe, ici, semble être la base pour juger de l'efficacité de l'enseignant débutant. Les enseignantes et les enseignants débutants avancent que l'absence de bruit dans leur classe représente un critère important en ce qui concerne les rappels pour les suppléances et le jugement des collègues sur l'efficacité du débutant. Selon les données recueillies, cette compétence de gestion de l'indiscipline s'acquiert progressivement, car pour certains participants, elle ne semblait pas totalement acquise à la fin de la formation initiale ni au moment de l'entrevue.

Comme on peut le constater avec les résultats présentés, le niveau du SEP en début de carrière est variable selon, notamment, les compétences acquises, les expériences passées et les conditions particulières d'insertion.

2. LE NIVEAU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE AU MOMENT DE L'ENTREVUE

En ce qui a trait au niveau du SEP perçu par les enseignantes et enseignants interrogés au moment de l'entrevue (tableaux 4 et 5), deux niveaux de SEP émergent des données recueillies: les enseignantes et enseignants débutants qui disent posséder un fort SEP (6) et les enseignantes et enseignants qui se perçoivent comme étant en voie de devenir efficaces (9), c'est-à-dire qui ont un SEP que nous qualifions de «modéré». La première catégorie d'enseignantes et enseignants qui possèdent un fort SEP se divise en deux sous-catégories: ceux qui se sentent efficaces sans distinction d'élèves et ceux qui se sentent efficaces devant les élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement.

Tableau 4
Niveau du sentiment d'efficacité personnelle au moment de l'entrevue

	Français	Univers social	Mathématiques	Sciences	Total
Fort SEP global	1: Anatole	0	1 : Victoire	0	2
Fort SEP face aux élèves en difficulté	3: Camille, Anselme, Emma	0	1 : Arcade	0	4
SEP modéré	3: Louise, Appoline, Clémence	4: Anicet, Charlotte, Jeanne, Agathe	0	2: Arsène Aubin	9
Total	7	4	2	2	15

Pour donner l'occasion au lecteur de voir l'évolution du SEP au cours des quelques années d'expérience en enseignement, nous mettons en parallèle, dans le tableau 5, le SEP des participants aux deux moments, soit lors de la prise de fonction (entrée) et lors de l'entrevue c'est à dire 1½ à 3 ans d'enseignement plus tard.

Tableau 5
Évolution du niveau de sentiment d'efficacité personnelle

	Pas efficaces	SEP modéré	Fort SEP	Total
À l'entrée	9: Anicet, Louise, Appoline, Anselme, Emma, Arsène, Agathe, Aubin	6 : Anatole, Charlotte, Jeanne, Victoire, Clémence.	0	15
Au moment de l'entrevue	0	9 : Anicet, Louise, Charlotte, Jeanne, Appoline, Arsène, Clémence, Agathe, Aubin	6 : Anatole, Victoire, Anselme, Emma.	15

Le tableau 5 nous montre que les enseignantes et les enseignants de cette recherche ont connu une évolution sur le plan du développement de leur SEP. Ils sont passés de pas du tout efficaces à SEP modéré et de SEP modéré à fort SEP pour la plupart. Même celles dont le niveau semble ne pas avoir changé affirment qu'elles ont maîtrisé certains aspects de leur travail qui ne l'étaient pas au début. Les détails de ces changements vont être donnés dans les pages qui suivent.

2.1 Les enseignantes et les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle

Au moment de l'entrevue, seulement deux enseignants parmi les quinze interviewés affirment posséder un fort SEP pour la mobilisation des compétences de l'acte d'enseigner sans distinction de catégories d'élèves (tableau 4). Il s'agit de l'enseignante Victoire (maths) et de l'enseignant Anatole (français) qui, tous deux, ont trois ans d'expérience d'enseignement. Quatre autres enseignantes et enseignants, dont trois avec trois ans d'expérience (Camille, Anselme, Arcade) et une avec une année et demie d'expérience d'enseignement au Québec (Emma, qui compte plusieurs années d'enseignement dans son pays d'origine) se sentent efficaces pour

enseigner aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et de comportement. La première personne qui se sent efficace pour enseigner (Anatole) a eu la chance d'être engagée à la fin de son dernier stage et d'enseigner dans son domaine de spécialité depuis son entrée dans l'enseignement, comme il l'exprime dans ces termes:

Dès que le stage s'est terminé, j'ai eu mon premier contrat à ce moment-là pour terminer l'année. Le contrat a été renouvelé parce qu'il y a eu un départ à la retraite au même moment. Je suis toujours resté à la même école. J'ai l'impression depuis quatre ans d'avoir une belle progression. Si je me place en perspective, pour un enseignant qui commence sa quatrième année, je me considère efficace. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Selon l'expérience d'Anatole, le SEP se développe avec l'expérience et le fait d'enseigner la matière de sa spécialité dans la même école. Il reconnaît toutefois que les groupes d'élèves changent, que les programmes changent, ce qui implique un apprentissage tout au long de la carrière en enseignement. Les améliorations souhaitées par Anatole concernent la planification à long terme, le développement des routines de gestion de la classe, une connaissance plus approfondie de son champ d'enseignement et la communication aux parents des élèves.

Ce que je trouve personnellement plus difficile, c'est d'instaurer des routines, des façons de faire. C'est d'essayer de les maintenir sur le long terme. Au niveau de la planification, c'est peut être les réajustements en cours de route, j'hésite encore un peu à ce niveau. Au niveau des connaissances disciplinaires, je voudrais acquérir encore davantage une culture littéraire un peu plus approfondie et avoir le bagage le plus imposant que possible. Je me sens plus ou moins efficace pour la communication avec les parents. D'être un peu plus proactif, de les prévenir au bon moment des choses qui surviennent. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

La deuxième personne qui se sent efficace pour enseigner est Victoire. Elle est aussi dans son domaine de spécialité, soit les mathématiques, mais elle enseigne en plus la religion. Ses débuts dans l'enseignement ont été mouvementés, car elle a d'abord fait une année de travail de missionnaire (pour son église) aux États-Unis

pendant un an, ce qui constituant en même temps une expérience d'immersion en anglais. Elle a ensuite enseigné sept matières différentes dans une école privée avant de trouver une place dans l'école publique anglophone où elle enseigne actuellement et où elle est responsable du département de mathématiques.

Après avoir gradué, je suis allée prendre un travail de missionnaire. Je suis partie pendant un an et demi aux États-Unis, où j'ai réussi à parfaire mon anglais. Ici, au Québec, ma mère a envoyé mon CV dans les écoles où je voulais aller. Une école qui venait de commencer m'a engagée de là-bas. Ils avaient besoin d'un professeur pour remplacer, pour enseigner n'importe quoi en anglais. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Contrairement à Anatole, Victoire n'a pas bénéficié d'une insertion facile. C'est ici qu'entrent en ligne de compte les attributs personnels avancés plus haut dans la définition du SEP. L'extrait suivant montre que le contexte difficile d'insertion n'a pas eu raison du développement du SEP de Victoire. Au contraire, Victoire a su tirer profit de ce contexte pour obtenir une promotion professionnelle grâce, entre autres, à des qualités personnelles.

[...] Pendant cette année, j'ai enseigné sept matières différentes au secondaire. Des mathématiques secondaire un, secondaire deux, secondaire trois. J'ai aussi enseigné la géographie, la science physique, la chimie. J'ai fait aussi les arts plastiques. Toutes sortes d'affaires pendant l'année et demie que j'étais là. Ensuite, il y a eu un poste qui s'est ouvert ici à l'école Sophie à Hans. Puis, j'ai appliqué pour le poste, ils ont vu mon CV, j'ai passé l'entrevue, ils ont vu que j'étais vraiment intéressée et ils m'ont engagée. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Victoire attribue la source de son SEP à sa personnalité (très entreprenante, ouverte à la collaboration), mais aussi à sa formation de base en mathématiques qu'elle apprécie beaucoup. Elle estime que sa formation en mathématique, fondée sur la démonstration et l'autonomie d'apprentissage, lui a permis d'obtenir le poste de chef de département au moment où elle n'avait qu'une année d'expérience en enseignement.

La formation dans la discipline, mathématique et physique. Parce qu'ici à l'Université Louis Pasteur, ils nous ont formés pour inventer, corriger. On ne dépend pas d'un livre. Et le premier travail que l'on a, c'est rarement ce que l'on a étudié. C'est souvent autre chose, il faut avoir développé assez d'autonomie pour être capable d'apprendre rapidement à enseigner ce qu'on n'a pas appris. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Victoire affirme avoir développé la créativité dans son domaine, ce qui constitue un atout important et une différence bien appréciée en début de carrière. L'amour de la discipline d'enseignement et sa personnalité (persévérante) l'ont aidée à s'impliquer dans l'école et à consulter les collègues qui ont pu l'aider à surmonter ses difficultés.

L'enseignement, c'est ce que j'aimais faire, c'est ce que je voulais faire. Quand c'est difficile, tu vas demander de l'aide. Avec de l'aide, on ne se sent pas toute seule, on est capable. C'est sûr que si j'étais restée dans mon coin et si je n'avais pas pris l'initiative d'aller chercher de l'aide, j'aurais vraiment décroché. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Motivée à poursuivre sa carrière en enseignement, Victoire invite les autres enseignants débutants à persévérer dans l'enseignement et donne des conseils pour passer à travers les moments difficiles. Elle passe un message d'espoir aux nouveaux enseignants qui ne doivent pas hésiter à demander de l'aide. Pour elle, la réussite en enseignement est encore possible pour tout enseignant armé de patience, de persévérance et d'une bonne formation.

Maintenant, c'est le bonheur total. Il y a un prix à payer pour arriver là. C'est un prix élevé. Les heures de travail, pas de vie sociale. Cela vaut la peine parce que, maintenant, c'est vraiment un rêve que je vis en ce moment. Je me sens vraiment efficace. Il ne faut pas lâcher les premières années. Si l'on doit encourager les nouveaux «Ne lâchez pas, oui, vous allez en manger des durs, mais il ne faut pas lâcher parce que le plus beau est devant vous». (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Le fait de se sentir efficace ne correspond pas à l'acquisition complète des rouages du métier pour les enseignantes et enseignants débutants interviewés. Ils sont conscients qu'ils doivent apprendre tout au long de la vie professionnelle, surtout en

matière de gestion de classe et d'interaction sociale. C'est dans ce sens que Victoire manifeste la volonté de développer davantage la gestion de classe et la participation à la vie sociale de son école.

Je travaille encore beaucoup dans la gestion de classe. Je vais y travailler toute ma vie puisque les élèves changent. Je m'adapte toujours, c'est pour cela que je dis que je travaille là-dessus. [...] La facilité à interagir avec les gens si c'est dans un cadre. Je suis cheftaine de département, la communication va pendant qu'on est en réunion de département. Mais j'ai de la misère avec la socialisation juste comme ça. Avec les élèves, je ne suis pas gênée, mais avec d'autres professeurs, je vais être très gênée. Donc, s'ils font des sorties sociales, c'est très rare que j'y vais. Mais je vais m'impliquer plus. J'ai de bons amis à l'école. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Victoire se sent efficace pour les tâches en classe, mais elle reconnaît que l'enseignement ne se limite pas à l'intérieur des quatre murs de la classe. La maîtrise des différents aspects du métier peut aussi passer par la socialisation organisationnelle et Victoire se promet de faire des efforts pour vaincre sa timidité et se rapprocher davantage de ses collègues.

Le deuxième sous-groupe des enseignantes et enseignants qui ont un fort SEP est formé de quatre personnes qui se sentent efficaces devant les élèves avec des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. La première personne, Arcade, enseigne les mathématiques à des classes spéciales pour les décrocheurs et en est à son troisième contrat. Il a changé deux fois d'école, mais se dit efficace en prenant appui sur les réussites de ses élèves. Les mathématiques ne sont pas sa matière de spécialité, mais c'est la deuxième année qu'il les enseigne.

Depuis que je suis ici à la polyvalente en volets, ça va bien, je me sens à ma place dans une classe. Même si c'est une classe qui est difficile. Je me sens épanoui. C'est sûr que c'est une gestion difficile. C'est un travail qui demande une collaboration en équipe importante. C'est un bon défi qu'on vit en ce moment ici avec les volets. C'est quelque chose de gros. (Arcade, maths, 3 ans d'expérience, formé en sciences)

Pour Arcade, la précarité d'emploi qu'il vit n'occasionne pas la précarité de travail, selon son discours. En effet, le fait d'enseigner une matière pour laquelle il n'a pas été formé et de changer d'école est compensé par la collaboration en équipe professorale et l'atteinte de résultats. On saisit à travers son discours la passion pour l'enseignement, l'importance de l'intégration socioprofessionnelle dans le milieu de travail et la gratification à travers la réussite des élèves.

Quand on voit la réussite, ça peut valoir tous les problèmes, quand on voit qu'un de nos élèves a une diplomation. Ces élèves avaient décroché, ils avaient quitté le système scolaire. Là, on réussit à les garder, on travaille fort avec eux. En bout de la ligne, on récolte un diplôme. Moi, il n'y a rien qui m'épanouisse plus que ça. (Arcade, maths, formé en sciences, 3 ans d'expérience)

Tout au long de son entrevue, on constate que le SEP de cet enseignant est lié au résultat obtenu en bout de ligne. Son parcours de carrière est parsemé d'échecs et de réussites, mais la ferme personnalité, la capacité de différencier les deux mondes (professionnel et personnel) et le climat de travail au sein de l'équipe école constituent de véritables piliers de son SEP. Pour lui, le fait d'avoir vécu des difficultés au cours de ses premiers contrats et d'avoir pu les surmonter a renforcé son SEP. Notamment, cela lui a fait comprendre qu'avec sa bonne volonté et d'avoir pu les surmonter, il peut entreprendre n'importe quel projet en enseignement et le faire aboutir.

Aujourd'hui, je pourrais essayer, je pourrais m'embarquer dans un projet quelconque ou dans peu importe. Je sais que je peux le mener à bon terme. Je suis capable de le compléter à cause de ce que j'ai vécu. J'ai vécu des échecs, j'ai vécu des difficultés. Donc, avec de l'effort, avec une volonté, on peut passer à travers. (Arcade, maths, formé en sciences, 3 ans d'expérience)

Arcade est satisfait de voir le chemin parcouru, car au début de sa carrière, il était très nerveux et se posait plusieurs questions. Le fait de travailler avec une équipe restreinte et soudée dans l'école d'attache au moment de l'entrevue renforce son SEP.

L'appréciation externe compte beaucoup pour cet enseignant qui apprécie la rétroaction positive reçue du milieu de travail.

Je vous dirais qu'on se sent efficace parce que notre travail est reconnu dans l'école. Ils savent qu'on ne les a pas formés pour ici, que ça va rapporter plus tard. On se sent efficace dans ce temps là parce qu'on sait que notre travail est apprécié autant par la direction que par les autres membres du personnel. (Arcade, maths, formé en sciences, 3 ans d'expérience)

Arcade n'ignore pas que le changement d'école et/ou de programme peut affecter son SEP par rapport à certaines compétences de l'acte d'enseigner, notamment dans le contexte de la réforme qu'il n'a pas l'occasion d'appliquer au moment de l'entrevue.

[...] À mes débuts à Jules Ferry, la réforme n'était pas encore implantée au premier cycle. Je me demande si jamais la réforme va s'implanter comment je vais réagir face au nouveau type d'évaluation. Parce que ça fait deux ans que je suis dans un contexte qui est complètement hors réforme, ici dans notre type de classe. Peut-être que j'aurai un doute là-dessus, comment je vais évaluer les élèves. Parce que moi, c'est un module, c'est une note. C'est loin d'être réforme. (Arcade, maths, formé pour les sciences, 3 ans d'expérience)

Arcade vient de passer trois ans dans un contexte hors réforme, ce qui fait qu'il a encore des doutes sur sa capacité à mobiliser la compétence d'évaluation des apprentissages dans le contexte du nouveau pédagogique. Il soulève en plus la question d'apprentissage tout au long de la carrière que d'autres collègues du même groupe ont décidé de résoudre en retournant aux études afin de mieux performer dans leur enseignement. En effet, les enseignantes et enseignants débutants qui se sentent plus efficaces pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage dans les classes régulières (Camille, Anselme et Emma) ont entrepris une maîtrise à temps partiel afin de continuer d'enseigner dans le contexte actuel d'intégration des élèves avec difficultés d'apprentissage et de comportement dans les classes régulières. Pour Camille, la croyance dans la capacité d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage

s'est développée au cours de la carrière et par la formation initiale en adaptation scolaire. Durant cette dernière, elle a pu se rendre compte de ses forces en discutant avec ses collègues étudiants.

[...]. Maintenant, je me sens de plus en plus efficace dans le sens où je sais plus, c'est quoi mes forces. Je sais que je suis bonne avec les jeunes en difficulté. Moi, je veux enseigner avec les groupes difficiles, les groupes restreints, les groupes qui ont de la difficulté, puis que ça brasse. Je suis capable de maintenir une classe, j'ai du caractère puis tout ça. Ça, ce sont mes forces. (Camille, français, formation en adaptation scolaire, 3 ans d'expérience)

Le SEP à enseigner aux élèves en difficulté d'apprentissage chez Camille réside dans la prise de conscience de ses attributs personnels. Camille révèle durant l'entrevue que la capacité d'enseigner aux élèves en difficulté va avec sa persévérance et sa satisfaction d'accompagner les élèves qui apprennent lentement et/ou qui sont moins motivés au départ. Camille affirme que le besoin pour des enseignantes et enseignants qui ont un fort SEP pour aider les élèves en difficulté se fait sentir afin de promouvoir la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Il appert aussi que la formation pratique initiale à l'enseignement semble avoir joué son rôle dans le développement du SEP, face aux élèves en difficulté d'apprentissage.

J'ai eu un dernier stage merveilleux. Ça a bien été, j'ai été beaucoup encouragée, justement on m'a sortie de mon stage pour avoir un contrat déjà. Ça m'a encouragée beaucoup, toute une année là-bas puis je ne me sentais pas la seule à part dans le groupe d'enseignants. À l'école, on était cinq dans une classe d'accueil, je ne me sentais pas la petite nouvelle, je me sentais vraiment membre du groupe. Ça m'a donné beaucoup confiance. (Camille, français, 3 ans d'expérience)

Ce qui transparaît dans l'extrait ci-dessus, c'est que le SEP de Camille prend naissance dans la réussite du stage IV fait dans une classe d'accueil pour les élèves immigrants, dans la reconnaissance des enseignants d'expérience de l'école (obtention du premier contrat de travail) et, enfin, dans l'intégration au sein de l'équipe-école. Bref, chez Camille, le développement du SEP à enseigner aux élèves

avec difficulté d'apprentissage a été facilité par les bonnes relations entretenues avec les enseignants d'expérience et aussi par les encouragements reçus au cours de son dernier stage dans une classe d'accueil aux immigrants.

Il est aisé de remarquer au sein du discours d'une même personne que le SEP résulte de l'interaction de plusieurs sources, notamment de la maîtrise de la matière à enseigner, de l'accueil et du soutien reçu dans le milieu de travail, des attributs personnels et des conditions de travail. Un trait commun aux enseignants de cette catégorie qui se perçoivent efficaces pour enseigner aux élèves en difficulté, c'est qu'eux-mêmes vivent des difficultés d'insertion à l'entrée dans l'enseignement. La première personne en est à un troisième contrat qui risque de ne pas être renouvelé, car la commission scolaire a l'intention de fermer le projet. Deux enseignantes (Camille et Emma) de ce groupe d'enseignants, qui se sentent efficaces face aux élèves en difficulté d'apprentissage, font de la suppléance occasionnelle ; Anselme fait face au phénomène de *bumping*, perdant ainsi le projet pour décrocheurs qu'il avait initié lors de son premier contrat. On comprend dès lors que ce n'est pas parce qu'un enseignant est confronté à des difficultés d'insertion professionnelle qu'il ne développe pas son SEP : le problème est plus complexe que cela. Effectivement, comme mentionné précédemment, les effets positifs d'autres facteurs peuvent atténuer les effets négatifs de certains autres. De plus, les valeurs et les attributs personnels ont un poids non négligeable dans le développement du SEP. Ainsi, par exemple, on constate qu'Anselme attache une importance à l'aspect humain de son travail, qu'il est très sensible au problème de décrochage scolaire et qu'il croit en la possibilité d'aider les décrocheurs potentiels par la patience envers eux et par la créativité dans le domaine professionnel.

L'année passée avec mes jeunes, on a fait un gazebo. C'est un genre de gros patio avec un toit extérieur où on peut s'asseoir, 12 pieds environ 3 mètres de diamètre octogonal par environ quatre mètres de haut. Moi, ce que je pense, c'est le jeune puis l'emmener là (haut). Parce qu'une fois qu'on a développé chez le jeune un sentiment de confiance, on va faire

n'importe quoi. (Anselme, sciences et technologie, formé pour français/histoire, 3 ans d'expérience)

Anselme pense par ailleurs que, si les enseignantes et enseignants pensent aux jeunes avant de penser à la matière, ils peuvent contrer le décrochage et ainsi se sentir efficaces, puisqu'ils auront résolu un problème au lieu d'en créer un. Cet enseignant semble penser que les enseignants se préoccupent plus de la matière et n'accordent pas suffisamment de temps aux problèmes que vivent les élèves du secondaire.

Il considère que les enseignants en viennent à condamner les élèves pour leurs échecs alors que c'est peut-être l'erreur du système qui semble traiter de la même manière tous les élèves en ignorant qu'il y en a qui ont besoin de plus d'attention. Il exprime sa déception envers le système en ces termes:

Les jeunes qui décrochent, c'est parce qu'on leur dit tellement qu'ils sont cons, qu'ils sont pourris, qu'ils ne sont pas bons, qu'ils décrochent. C'est le système qui décroche, ce sont les profs qui les font décrocher. (Anselme, sciences et technologie, formé en français/histoire, 3 ans d'expérience)

En outre, la motivation d'aider le jeune fait qu'Anselme ne reste pas les bras croisés devant les difficultés, il veut aider les jeunes à exploiter leurs talents. Son expérience comme militaire et en mécanique semble aussi avoir joué un rôle important pour maintenir son SEP face aux élèves avec difficultés d'apprentissage. L'importance de l'expérience de travail antérieure se reflète encore dans le cas d'une autre enseignante de cette catégorie, Emma, qui a pu facilement déceler les problèmes d'apprentissage lors de son passage comme suppléante grâce à l'expérience d'enseignement acquise dans son pays d'origine. De plus, Emma a eu la chance de bénéficier de la formation continue lors de son premier contrat d'enseignement. Ces deux éléments combinés au savoir d'expérience acquis au jour le jour lui ont permis de développer son SEP malgré son statut précaire.

Aujourd'hui, je peux dire que mon sentiment d'efficacité avance dans le bon sens. Ça se développe. C'est sûr que ça s'est beaucoup amélioré. J'ai

remarqué que mes suppléances se passent beaucoup mieux. Quand j'ai une suppléance qui dépasse les habiletés dans ma matière, j'arrive avec un petit contrat avec les élèves. Donc, je prends le temps de discuter tout. (Emma, français, 1½ an d'expérience)

Dans le discours d'Emma, nous comprenons que le transfert d'expérience en enseignement est possible, surtout quand il s'agit d'enseigner la même matière. Aussi, la formation continue a sa place dans le développement du SEP lors des premières années de carrière.

Par rapport à la gestion de classe, je me sens plus ou moins efficace par rapport au début. Planification à la dernière minute en suppléance, j'arrive à me sentir plus ou moins efficace dans la façon de rassembler du matériel, dans la façon d'organiser la matière à donner. Aujourd'hui, pendant les situations d'apprentissage, d'évaluation, c'est quand même plus concret dans ma tête, que ce ne l'était à la fin de ma formation. On nous a donné une formation avec la commission scolaire, puis on recevait de la documentation. (Emma, français, 1½ an d'expérience)

Il est intéressant de constater qu'il est possible de prendre conscience de ses forces malgré les difficultés rencontrées dans la mobilisation des acquis de la formation initiale. On voit aussi que la formation continue, si elle est accessible, peut aider dans le développement du SEP des enseignants à statut précaire. De plus, les quatre personnes qui pensent avoir un fort SEP devant les élèves avec difficulté d'apprentissage veulent agir au sein des groupes restreints pour apporter une aide ciblée et atteindre des résultats palpables. Le travail auprès des petits groupes semble être motivé par la volonté de s'attaquer aux vrais problèmes et de les résoudre définitivement plutôt que de laisser les jeunes traîner leurs problèmes d'année en année. Le discours des quatre enseignantes et enseignants de cette catégorie montre qu'ils sont convaincus qu'il est possible d'enseigner aux élèves avec des difficultés d'apprentissage grâce à des efforts supplémentaires et à des démarches appropriées. Ils pensent, en plus, qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences incitant au décrochage scolaire. Gibson et Dembo (1984), dans une étude plus ancienne sur le SEP sur les enseignants avaient déjà affirmé cette croyance chez

les enseignants de leur étude, considérant cela comme une façon de faire preuve de SEP.

2.2 Les enseignantes et les enseignants en voie de devenir efficaces

Au moment de l'entrevue, la deuxième catégorie concernant le niveau du SEP est formée par des enseignantes et enseignants débutants qui se disent en voie de devenir efficaces. Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : celles et ceux qui sont dans leur champ de spécialité (6) et ceux et celles qui sont entrés dans l'enseignement en passant par un autre champ (3). Dans la sous-catégorie des enseignantes et enseignants débutants qui sont dans leur champ de spécialité, trois ont une année et demie d'expérience chacun et œuvrent dans une école publique ; les trois autres ont trois ans d'expérience et travaillent dans trois écoles privées différentes.

2.2.1 Les enseignantes et les enseignants au SEP modéré et ayant une année et demie d'expérience dans leur spécialité

Les raisons pour expliquer le fait d'être en voie de devenir efficace diffèrent d'un enseignant débutant à un autre. Ainsi, 3 enseignantes et enseignants débutants possédant un même nombre d'années d'expérience éprouvent les mêmes difficultés sur certains aspects, par exemple, l'évaluation dans le cadre du renouveau pédagogique. Trois enseignantes et enseignants qui ont seulement une année et demie d'expérience de carrière dans leur champ de spécialité reconnaissent qu'ils ont encore beaucoup à apprendre pour se sentir totalement efficaces, notamment en ce qui concerne l'élargissement du bagage de connaissances, la planification à long terme, le pilotage de certaines situations d'enseignement, la gestion de classe et des élèves en difficulté, la différenciation pédagogique en fonction des niveaux cognitifs et, enfin, l'évaluation dans le contexte du renouveau pédagogique. Les extraits suivants illustrent les préoccupations de cet ordre:

Je me sens inefficace devant un élève qui est démotivé, je trouve ça difficile. Moi, je ne sais pas comment le motiver. Je ne suis pas capable de rassembler tous les différents types de niveaux cognitifs qu'il y a dans la classe. L'évaluation, je trouve ça difficile. Je ne me sens pas efficace pour évaluer selon les échelles de niveau des compétences, on n'a pas été beaucoup formé là-dessus. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Je me sens en voie de devenir très efficace. Je ne pense pas faire un bon boulot autant qu'une personne que ça fait la cinquième fois qu'il enseigne. Parce que, justement, j'enseigne avec un collègue, puis lui ça fait cinq ans qu'il enseigne, moi, c'est ma deuxième année. Si je remarque quelque chose, c'est la sagesse, en classe, il est beaucoup plus patient. Moi, je suis moins patient. Par rapport à la gestion de classe, il y a encore à apprendre. Par rapport à la matière aussi, il y en a encore à apprendre. Avec l'évaluation, c'est encore difficile. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Les extraits ci-dessus montrent davantage que le SEP par rapport à la mobilisation des compétences de l'acte d'enseigner nécessite la maîtrise de différents aspects de l'enseignement qui sont loin d'être acquis à la fin de la formation initiale, à l'instar de la différenciation pédagogique, de la gestion de classe et de l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et /ou de comportement. D'autres propos de l'enseignant Anicet lient le niveau du SEP à la reconnaissance sociale et au soutien du milieu de travail. C'est aussi un élément important pour se sentir inséré (Mukamurera, 2011)

Le renforcement des collègues, de la direction, des élèves ou des parents, moi, j'en ai beaucoup besoin. J'aime ça, avoir ça. Par conséquent, je travaille un peu pour ça. Quand je travaille, je veux que les jeunes apprennent. J'aime bien aussi qu'ils me le rendent. S'ils font un bon travail, ça, ça me le rend. L'année passée, j'entendais dans l'école que, selon eux, je suis le meilleur prof de l'école, ça fait du bien aussi. Un collègue m'a déjà présenté l'année passée, justement à ma première année comme étant une étoile montante. Mon directeur, l'année passée, m'a recommandé pour être professeur d'histoire pour le prix de la gouverneure générale. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Plus précisément, l'extrait ci-dessus montre la nécessité de la rétroaction et de la reconnaissance des autres acteurs de l'enseignement pour stimuler la motivation d'un nouvel enseignant et favoriser le développement de son SEP. Une autre enseignante ayant un SEP modéré au moment de l'entrevue est Jeanne. Elle a eu son contrat initial dans son école de stage immédiatement après son stage pour remplacer un enseignant en univers social. Jeanne y travaille toujours au moment de l'entrevue (68 % d'une tâche). Au cours de sa première année d'enseignement, elle a enseigné des matières en dehors de son champ de formation (arts plastiques et alimentation) et, au moment de l'entrevue, elle complète les tâches des autres enseignants dans son domaine de formation (univers social). Son discours nous apprend que l'expérience de remplacement dans son champ de formation a eu plus d'effets positifs sur son SEP qu'un contrat de 80 % dans les matières hors de sa spécialité. Pour Jeanne, la formation psychopédagogique constitue une autre source importante du développement du SEP à côté du fait de se voir attribuer une tâche dans son champ de spécialité.

Mes cours de pédagogie sur les méthodes d'apprentissage, j'ai adoré ça, ça m'aide beaucoup quand je prépare des activités, quand je crée du matériel, je me réfère souvent aux livres que j'ai lus dans mes cours de pédagogie. Il y a plein de choses là, les cours sur les méthodes d'apprentissage, apprentissage par projet, sur la métacognition, sur le fonctionnement du cerveau, sur la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, ça, changez jamais ça s'il vous plaît, c'est fantastique, ça nous aide, c'est vraiment incroyable. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Grâce à la croyance dans ses capacités de mobiliser les acquis de la formation dans les disciplines contributives à l'éducation et grâce à l'amour de l'enseignement, Jeanne dit arriver à créer une ambiance de travail favorable à l'engagement des élèves dans leur apprentissage. L'intérêt suscité chez les élèves est un bon témoignage de réussite qui rehausse son SEP.

[...] L'année passée, je n'ai pas enseigné dans mon domaine, j'ai enseigné l'économie familiale. Et j'avais des garçons dans ce groupe là, qui se foutent carrément de l'école, qui ne veulent rien savoir de l'école. [...].

Je les ai accrochés juste en allant chercher les différentes catégories des gens dans ma classe. Les sportifs, voici ce que vous devez manger. O.K. On se prépare des menus, on fait des recherches, on se trouve des menus qui sont bons pour telle, telle personne. Ils ont vraiment adoré ça, ça a été fantastique, vraiment je me sentais efficace. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Selon Jeanne, c'est l'intérêt des élèves pour la matière enseignée qui agit le plus sur son SEP. Jeanne reconnaît que sa grande force consiste en l'utilisation de l'intrigue en univers social et en la capacité de susciter l'intérêt des élèves.

Le plus, plus, plus efficace, c'est dans ma classe en relation avec les élèves à donner un cours. De savoir que je vais avoir trente petits loups avec les yeux grands ouverts. J'aime beaucoup enseigner par les contrastes et j'essaie de les choquer des fois. Les contradictions, j'adore ça, je pense que c'est ma plus grande force d'essayer d'aller susciter l'intérêt chez les élèves. Être en classe avec eux, je me sens comme un poisson dans l'eau. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Jeanne met en lumière l'importance des sources personnelles pour le développement du SEP. L'amour des élèves et la maîtrise de la matière entretiennent sa flamme et allègent le poids des aspects négatifs générés par son statut précaire, comme les critiques de son collègue sur son rendement dans le travail d'équipe.

Elle attendait beaucoup plus du travail en équipe que ce que je suis présentement capable de lui fournir. Elle dit «je trouve ça super difficile, on ne travaille pas en équipe» Et je trouve ça super blessant pour moi, j'ai vraiment l'impression d'avoir une relation à sens unique. Je sais qu'elle attendait beaucoup plus du travail d'équipe que ce que je suis capable d'offrir parce qu'à un moment donné, j'ai mes limites là. C'est plus la déception par rapport à ses attentes, elle ne veut probablement pas le faire mais elle me le fait ressentir beaucoup, beaucoup, beaucoup (Jeanne, Univers social, 1½ précaire)

La troisième enseignante, Appoline, avec une année et demie d'expérience, diffère des deux premiers enseignants sur le plan du contrat de travail. Appoline est en voie d'obtenir une permanence à sa deuxième année d'enseignement. Le niveau perçu de son SEP (SEP modéré) vient renforcer l'idée d'une interaction de différentes

sources dans son développement du SEP. Appoline a trouvé rapidement un contrat dans son domaine de formation, elle n'est pas inquiète pour l'avenir de sa carrière, pourtant elle a un SEP modéré pour enseigner. On pourrait attribuer le SEP modéré d'Appoline aux expériences négatives vécues avec son enseignante associée du quatrième stage et avec sa collègue à son entrée dans l'enseignement. Le cas d'Appoline met en évidence que trouver rapidement un emploi ne suffit pas pour se sentir efficace en enseignement, même pour une personne qui entre par son domaine de spécialité. Appoline reconnaît que plus d'un aspect de l'acte d'enseigner sont encore à maîtriser pour se sentir véritablement efficace:

Planification, j'ai encore beaucoup de lacunes, j'ai encore beaucoup de lacunes parce que, avec la réforme, c'est très vaste. Puis il faut planifier beaucoup, beaucoup de petits détails. Et puis, j'en oublie toujours, je me dis l'année prochaine, je vais y penser, il faut que je prenne des notes, ça n'a pas bien été pour telle raison. (Appoline, français, 1 ½ an d'expérience)

Appoline pense que c'est avec l'expérience qu'elle va maîtriser la planification des situations d'enseignement et d'évaluation pour se sentir véritablement efficace. Oui, elle aime la matière enseignée, elle la maîtrise, mais les méthodes d'enseignement et les contenus évoluent. Elle se promet de s'investir et d'apprendre au cours de sa carrière.

[...] Le pilotage, j'ai encore des armes à faire. Je suis à 50 % à peu près de ce que je voudrais éventuellement. Depuis septembre à aujourd'hui, j'ai fait beaucoup de progrès au plan du pilotage. Mais j'en ai encore beaucoup à faire. [...] Quand je finis une évaluation, je me dis «Euh, ça, ce n'était pas précis, mais ce n'est pas mal comme ça pour tout le monde. On est pas mal dans l'appropriation. Il n'y a rien que j'ai vu en évaluation que j'utilise. Les échelons de compétence, je n'avais jamais vu ça. Donc, il y a un paquet de critères d'évaluation que je n'avais jamais vus, qu'il a fallu que j'apprenne sur le tas. (Appoline, français, 1 ½ an d'expérience)

Ce qu'il y a à retenir du SEP d'Appoline, c'est qu'elle est consciente de ses faiblesses, elle pense les relever par l'expérience et ses efforts personnels pour se sentir véritablement efficace. Dans son discours, elle reconnaît devoir fournir

beaucoup d'efforts pour acquérir les ressources nécessaires à la réussite de l'acte d'enseigner (arriver à préparer en détails ses cours, faire progresser les élèves en français, les encourager avec des évaluations formatives convenables) et au développement de son SEP.

2.2.2 Les enseignantes au SEP modéré et ayant trois ans d'expérience dans leur spécialité.

Comme déjà annoncé plus haut, cette sous-catégorie comprend trois enseignantes qui ont une expérience de trois ans dans leur champ de spécialité respectif. La première enseignante, Louise, a eu la chance d'avoir rapidement un poste. L'amour de la matière à enseigner et la relation avec une collègue d'expérience l'emportent sur les autres sources de frustration (critique d'un parent enseignant sur sa façon de gérer la classe, manque d'accompagnement dans l'application de la réforme...) pour l'aider à développer le SEP face au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Cette enseignante accorde une importance capitale au rapport avec les élèves pour se sentir efficace, cherche encore comment réussir la différenciation pédagogique et la gestion de classe à la suite de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Louise se sent incapable de répondre aux besoins de tous les élèves de sa classe:

La première des choses, c'est la relation à avoir avec des élèves, parce que si tu n'as pas ça, ça ne passe pas. Donc, le lien que tu peux créer avec eux. Une fois que le lien est créé, là, tu peux passer la matière. [...] Il y avait des élèves qui n'ont vraiment pas des acquis. Ça, c'est difficile, parce que j'ai l'impression qu'il faut que je leur enseigne individuellement. Tu ne peux pas passer tout ton temps avec eux, tu as toute une classe à gérer. De trouver les moyens pour les faire progresser le plus rapidement, je me rends compte que c'est quand même assez difficile pour ne pas dire irréalisable. [...] Avec aussi des élèves qui ont des problèmes de comportement. Oui, j'en ai présentement. On a favorisé l'insertion sociale plus que tout autre chose. Je sens que j'ai de la difficulté parce que je suis quelqu'une de très, très exigeante, puis quand je vois quelqu'un qui préfère le social au profit de la matière, je me sens peu efficace dans son style. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

L'implication des parents dans l'équipe école est un autre point devant lequel les enseignantes et enseignants débutants ne se sentent pas efficaces, surtout que les règles de collaboration ne semblent pas très claires à leurs yeux. Louise figure parmi les trois participants de notre recherche qui se questionnaient encore sur l'attitude à adopter devant les parents des élèves en tant que partenaires.

Une problématique pour laquelle j'ai parlé avec le département cette semaine, la communication aux parents pour les élèves en difficulté, pour les élèves forts, trouver les défis à chacun dans la classe, je trouve que c'est énormément de temps et énormément de choses à planifier pour aller vraiment répondre aux besoins de chacun dans la classe, je ne suis pas encore rendue là. Je m'occupe de ceux qui ont plus des difficultés. C'est ce qui fait que je ne me sens pas efficace finalement dans mon quotidien. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Pendant que Louise hésite encore sur la manière de solliciter l'aide des parents pour résoudre les problèmes de leurs enfants, rôle qu'ils ne sont pas toujours prêts à assumer, un parent enseignant va la devancer pour critiquer sa gestion de classe. Cette critique semble compromettre le développement du SEP de Louise, comme clairement indiqué ci-après.

Je trouve difficile à porter le jugement des parents. Il y a un parent qui vient me voir et qui me dit que son fils lui a dit qu'en classe, c'était difficile d'apprendre parce que ça parle. «Vous avez l'air à avoir de la difficulté à gérer vos groupes». Sur ça, je me suis remise en question (Louise, français, 3 ans d'expérience).

Louise trouve que le soutien de l'école est insuffisant pour son intégration dans son rôle. Elle pense que l'intégration des élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportement dans une classe de trente élèves est une charge trop lourde quand elle s'ajoute à l'application de la réforme. Elle considère que les cas lourds devaient être l'affaire de l'équipe au lieu de retarder l'enseignant titulaire du cours et les autres élèves. Bref, Louise est toujours en voie de devenir efficace après trois ans d'expérience dans son champ de formation, à la suite de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage dans les classes régulières, aux lacunes du travail en

équipe-école et à l'application de la réforme sans accompagnement ni formation continue.

La deuxième enseignante de cette catégorie des enseignantes de trois ans d'expérience dans leur spécialité est Charlotte. Elle a rencontré le défi lié à sa trajectoire d'insertion. Charlotte a eu à passer d'une école à une autre. Elle a éprouvé des difficultés à se faire accepter par un collègue d'expérience qui n'avait pas participé à son recrutement, comme c'était l'habitude pour les enseignants d'une même matière d'enseignement. Charlotte avait pourtant terminé ses études avec une maîtrise de la matière à enseigner qui lui procurait un niveau moyen de SEP. L'expérience en animation de grands groupes, acquise durant ses emplois d'été, lui donne encore plus d'assurance devant le groupe-classe. Son SEP modéré après trois ans d'expérience illustre encore l'interaction de plusieurs facteurs pour se sentir véritablement efficace en enseignement. Le niveau moyen du SEP de Charlotte, malgré ses trois ans d'expérience dans son champ de formation, semble être lié à la procédure de son embauche et à l'implantation du nouveau pédagogique. Concernant son embauche, son collègue plus ancien qui souhaitait être consulté sur le choix du nouveau personnel enseignant le lui fait payer par un accueil froid et des critiques. Selon son discours, le SEP par rapport à la matière à enseigner aide Charlotte à revendiquer pacifiquement sa place et elle y arrive progressivement.

[...]. Je suis la première femme en univers social, j'ai 27 ans et mon collègue a 60 ans. Donc, ça fait 30 ans qu'il enseigne l'univers social. Et puis, il était très fâché de ne pas avoir été invité au processus de sélection d'autant plus que j'allais être sa collègue. Donc, jusqu'à Noël, ça a été difficile. Au début, il voulait vraiment que je le suive pas à pas. Ça, ce n'est pas tellement moi «pas à pas, fais comme je vais te montrer». Moi, j'ai 27 ans, je ne peux pas faire la même affaire à moins que l'on s'entende. À un moment donné, c'est comme je suis un peu choquée après moi-même. Puis j'ai dit «Charlotte, fais tes affaires à ta façon».
(Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

Charlotte exprime son inquiétude face au rejet du collègue plus âgé, rejet qui a pour effet de fragiliser son SEP. En plus de cela, l'application du nouveau

pédagogique n'est pas aisée et il devient insécurisant d'expliquer aux autres partenaires, en occurrence les parents d'élèves, ce qu'on ne maîtrise pas soi-même.

Je dirais qu'on se sentait beaucoup plus efficace avec l'ancien système parce qu'il était connu. Maintenant, on est plus dans l'inconnu. Des fois, avec certains parents, je ne sais pas quoi leur dire, ça ne fonctionne pas (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience).

La troisième personne, Clémence, qui dit être en voie de devenir efficace, en est à son deuxième contrat de travail dans une deuxième école privée. Le premier contrat obtenu directement à la fin de son quatrième stage dans son ancienne école secondaire lui a permis de vivre quelques expériences intéressantes. Elle pense que la première source du SEP est la confiance en soi, laquelle est rarement présente à la sortie des études, surtout face à la gestion de classe. Selon elle, cette compétence n'est pas suffisamment développée au cours de la formation initiale, ce qui nuit au SEP en début de carrière.

En début de carrière, ce que j'ai trouvé de plus difficile, c'est la gestion de classe. On sort d'un milieu assez encadré que sont les stages et c'est la première fois qu'on n'a pas de filet de protection justement. Je vous dirais qu'après trois ans en enseignement, je commence juste à trouver mon style d'enseignement à moi. C'est par essai et erreur qu'on trouve sa place dans l'enseignement. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Clémence, comme nous l'avons vu plus haut sur le point de la représentation d'un enseignant efficace, valorise la relation avec les autres acteurs de l'enseignement, notamment les élèves et les autres enseignants d'expérience. Selon elle, l'enseignant débutant a besoin de se sentir appuyé et valorisé pour développer son SEP. Ainsi, la confiance et la collaboration des enseignants d'expérience constituent un élément favorable qui lui a permis de conserver le SEP acquis au cours de sa formation initiale.

J'ai lancé l'idée d'un projet sur le texte argumentatif à mes deux autres collègues qui enseignaient également en quatrième année. Et puis le projet a été approuvé haut la main et même que c'étaient des enseignants

d'expérience qui étaient dans l'école. Ils ont suivi mon projet eux aussi, ils faisaient des retours avec moi sur comment ça avait fonctionné avec leurs élèves. C'était l'école Pie X. Ma première vraie année d'enseignement. Donc, ça a été vraiment quelque chose de valorisant pour moi de dire « moi je suis nouvelle en enseignement, mais j'apporte du sang neuf et on est ouvert à mes idées là, puis on me fait confiance pour les essayer. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Comme pour la majorité des personnes interviewées, la gestion de classe (discipline des élèves) reste une compétence à maîtriser pour se sentir vraiment efficace en enseignement secondaire, surtout quand les expériences de stage n'ont pas toutes été concluantes. Par contre, Clémence affirme que la réussite de la communication avec les parents est une de ses forces qu'elle a développées au fil de son expérience.

Contact avec les parents, je vous dirais que c'est quelque chose que, j'avoue, me faisait peur un tout petit peu. Parce que les enfants, quand ils arrivent de l'école, ils parlent de leur journée, ils parlent des enseignants et puis le parent forcément se fait une image de l'enseignant de son enfant. Puis je vous dirais que c'est une chose avec laquelle je suis à l'aise (Clémence, français, 3 ans d'expérience).

La peur du contact avec les parents n'avait pour seule base que l'inexpérience. De la même manière, l'intégration des élèves avec difficultés d'apprentissage et de comportement dans les classes régulières revient dans le discours de Clémence, car c'est un phénomène encore nouveau et face auquel les enseignants interviewés se sentaient insuffisamment formés et sans ressources adéquates. Clémence partage ses inquiétudes «Je me sens un peu démunie, pas nécessairement assez formée pour affronter ces jeunes là. Je ne suis pas psychoéducatrice, je ne suis pas en adaptation scolaire, mais on les intègre de plus en plus». Clémence identifie bien la difficulté qu'elle éprouve à gérer une classe adéquatement quand des élèves à «problèmes» y sont présents. Parce qu'ils demandent plus d'attention et que le temps à leur consacrer est réduit et les ressources d'aide limitées, les résultats ne sont pas satisfaisants, ce qui a un effet négatif sur son SEP.

2.2.3 Les enseignantes et enseignants avec SEP modéré et ayant trois ans d'expérience en dehors de leur spécialité

Les enseignantes et enseignants qui ont trois ans d'expérience en dehors de leur spécialité imputent le développement modéré de leur SEP à l'enseignement des matières en dehors du champ de spécialité, aux tâches connexes, à l'implication au sein de l'école et à la relation avec les autres acteurs de l'éducation. Le premier enseignant entré par un autre champ d'enseignement est Arsène. Il fait face aux difficultés d'enseigner une matière pour laquelle il n'est pas formé en plus de s'adresser à des élèves en difficulté de comportement sans y être préparé.

L'année passée, en introduction à la technologie, j'ai eu des élèves en difficulté, c'est l'adaptation scolaire. Eux autres à chaque semaine, quand je donnais mon cours, la gestion de classe ne marchait pas, je n'arrivais pas à faire grand-chose avec ce groupe-là. J'étais vraiment démuni, c'était l'adaptation scolaire, puis je n'ai pas la formation pour ce groupe-là. (Arsène, initiation à la technologie, formé pour univers social, 3 ans d'expérience)

Pour compléter le pourcentage de tâche en début de carrière, les enseignantes et enseignants débutants se voient dans la nécessité d'effectuer des tâches connexes à l'enseignement. Cependant, ce ne sont pas toujours les tâches en tant que telles qui découragent les débutants en enseignement, c'est plutôt la non-valorisation de la tâche par la direction d'école. Par exemple, Arsène est un enseignant ressource qui doit orienter les élèves, les collègues et la direction d'école. Il veut s'investir dans cette tâche, mais ne ressent pas une quelconque mise en valeur de celle-ci de la part du nouveau directeur d'école. Le fait de voir que ses efforts ne servent pas à grand-chose à travers le manque de valorisation de la part de la direction et le manque de feed-back de la part de ses collègues influe sur son SEP.

Ma tâche d'enseignant ressource. Des fois, je trouve ça difficile parce qu'on a un nouveau directeur aussi en poste. La direction n'a pas toujours le réflexe d'utiliser l'enseignant ressource. Des fois, il leur manque des

informations. Des fois, je me pose la question «Est-ce que je fais ça comme il faut?». (Arsène, initiation à la technologie, formé pour univers social)

Le niveau du SEP est également lié au niveau de difficulté de la tâche confiée et à l'absence d'expérience pour y faire face. Arsène, qui est enseignant ressource se sent ainsi démuni devant les problèmes personnels et la démotivation des élèves qui lui sont confiés.

Je rencontre beaucoup plus d'élèves en tant qu'enseignant ressource cette année. Je rencontre des élèves qui ont des problèmes personnels, qui sont vraiment démotivés. Des fois, j'ai l'impression que je manque d'outils pour gérer des cas lourds. Je sais que ma tâche n'est pas vraiment de les régler parce que je n'ai pas assez d'expérience. (Arsène, sciences et technologie, formé pour univers social, 3 ans d'expérience)

La deuxième enseignante avec un SEP modéré, qui enseigne des matières hors de son champ de spécialité, est Agathe. Elle a eu la chance de trouver facilement un emploi parce qu'elle a accepté d'enseigner une matière en dehors de sa spécialité, en espérant être formée par la suite, ce qui n'a pas été le cas jusqu'au moment de l'entrevue. Agathe est formée en univers social. Elle enseigne l'anglais depuis son entrée en fonction, elle a aussi l'enseignement moral et les sciences humaines.

L'année passée, j'ai donné l'enseignement moral. Je n'aime pas du tout ça. Les élèves ne mettaient pratiquement pas le temps dessus puis je sais que ma capacité était vraiment nulle là. Puis je n'étais pas bien préparée, je le faisais à la dernière minute. Concernant les sciences humaines pourtant je suis formée là-dedans mais avec les nouvelles compétences, je commence à m'en sortir, à être plus à l'aise. C'est ma première année dans la réforme. Je ne serais pas capable de clairement expliquer en long et en large encore. Je suis capable, mais pas très compétente. Concernant la croyance dans ma capacité à préparer l'anglais, ça va vraiment bien. (Agathe, anglais, formée pour univers social)

Agathe mentionne ne pas se sentir efficace en enseignement moral, ni en sciences humaines, à cause de l'approche par compétences (réforme) qui ne lui est pas familière. Curieusement, elle se sent efficace dans l'enseignement de l'anglais.

Enseigner deux matières en dehors de sa spécialité et être confrontée au renouveau pédagogique de la matière de spécialité ne sont pas les seules raisons à prendre en considération pour le niveau modéré du SEP d'Agathe après trois ans d'enseignement. C'est aussi le fait de ne pas être consultée ou considérée lors des prises de décisions et l'impression que les supérieurs hiérarchiques, en l'occurrence la commission scolaire, ne perçoivent pas l'apport d'un projet scolaire. Les décisions administratives telles que couper un projet sans considération particulière de sa contribution et de son succès sont la source du sentiment d'inefficacité d'Agathe.

[...] Ils coupent dans tous les programmes ressources. Donc, ce projet, ça fait trois ans qu'on l'offre. Il a été coté meilleur projet de la région et ils le coupent. C'est la première fois que je vais me retrouver peut-être au régulier. C'est l'inquiétude. [...]. Présentement, ça me démotive beaucoup parce qu'on travaille énormément pour le projet, mais ils sont en train de mettre la hache dedans. Ils ne se donnent pas la peine de voir les résultats. Les résultats sont très bons, mais à cause de l'argent, on laisse les élèves se planter. On ne donne plus d'argent. Moi, ça me démotive beaucoup. Même si c'est pour l'année prochaine, on dirait que la commission scolaire ne nous trouve pas efficaces. Les décisions viennent d'en haut. (Agathe, univers social, 3 ans d'expérience)

Devant cette situation difficile, le SEP actuel d'Agathe est surtout rattaché aux succès des années antérieures et à l'appréciation des élèves qui continuent de solliciter ses explications.

Les élèves que j'ai eus en première année, des fois, reviennent me voir pour avoir des explications quand ils sont rendus au secondaire trois ou dans d'autres années. Ils viennent me voir pour des explications en anglais ou en sciences humaines. Ils me disent que c'est à cause de ma façon de communiquer ou de fonctionner qui allait bien. J'en ai plusieurs depuis le début de l'année qui sont venus pour se faire expliquer. (Agathe, anglais formée pour univers social, 3 ans d'expérience)

La troisième et dernière personne de la sous-catégorie des enseignantes et enseignants déclarant un niveau modéré de SEP après trois ans d'expérience et ayant enseigné hors de leur spécialité, est Aubin. Il enseigne dans une école privée pour

filles, où il a trouvé facilement une place pour remplacer un collègue malade. Le SEP a évolué au cours de son expérience en enseignement, à la suite des facilités d'accès à l'emploi. Toutefois, l'enseignement des matières en dehors de sa spécialité ne lui a pas permis de se sentir totalement efficace pour toutes les compétences de l'acte d'enseigner, particulièrement lorsqu'il est soumis à un programme qu'il enseigne pour la première fois.

Je n'ai pas eu de cours de biologie à l'université. Ça remonte au CÉGEP. Mais au départ, je ne me sentais pas efficace parce que ce n'était pas ma spécialité, ça faisait longtemps que je n'avais pas vu ça. Au niveau de la préparation, c'était plus lent. C'est certain que, quand les élèves me posaient des questions, j'utilisais la phrase « Je vais vérifier, puis je vous reviens là-dessus beaucoup plus souvent que d'habitude ». Cette année en biologie de deuxième secondaire, je me sens moins efficace à cause du nouveau programme. (Aubin, sciences, formé pour les maths, 3 ns d'expérience)

Cet enseignant n'est pas le seul à se sentir moins efficace devant une matière nouvelle et pour laquelle il n'a pas été formé. Le malaise vient du fait que l'enseignement est plus spécialisé au secondaire et que cela nécessite un bagage de connaissances plus poussé pour faire face aux questions des élèves et pour les stimuler à aller plus loin dans leurs apprentissages. En plus, pour les enseignantes et enseignants débutants qui sont encore en train d'expérimenter les méthodes et les stratégies acquises en formation initiale, les changements au sein d'une matière non encore maîtrisée déstabilisent un peu leur SEP.

CONCLUSION

Au fond, en analysant le discours des enseignantes et enseignants débutants par rapport aux tâches dans lesquelles ils se disent efficaces, on constate que le SEP existe chez les enseignantes et enseignants débutants, mais à des niveaux variables à l'entrée dans l'enseignement, après une année et demi et après trois ans dans l'enseignement.

À l'entrée en enseignement, la majorité (9/15) des enseignantes et enseignants rencontrés ne se sentent pas efficaces, tandis que six autres enseignants ont un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) modéré. Aucun n'a un SEP fort. Ces niveaux de SEP sont attribués à la maîtrise ou non des compétences professionnelles, aux expériences positives et négatives durant le quatrième stage, aux conditions d'entrée dans l'enseignement et aux qualités personnelles. De façon générale, les enseignantes et enseignants de cette recherche, à leur entrée dans l'enseignement, se sentent efficaces en général pour planifier et pour piloter les situations d'apprentissage, pour susciter les bonnes réactions des élèves et pour entretenir les bonnes relations avec les autres membres de l'équipe école. Par contre, les enseignantes et enseignants débutants se sentent moins efficaces face à l'évaluation des apprentissages dans le contexte du renouveau pédagogique, face à la gestion de classe, aux relations avec certains parents, à l'application de la réforme et à l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement.

Au moment de l'entrevue, le SEP a évolué pour la majorité des enseignantes et enseignants interviewés, mais à des niveaux différents. Deux enseignants ont un fort SEP peu importe le groupe-classe qu'ils ont. Un des deux enseignants avec un fort SEP, Anatole, attribue son fort SEP à l'intégration professionnelle réussie, c'est-à-dire qu'il enseigne sa matière de formation depuis trois ans, il maîtrise les compétences, reçoit une rétroaction positive de la part des autres acteurs et il a un poste. La deuxième enseignante, Victoire, n'a pas eu une intégration facile comme vu dans ses extraits, mais ses attributs personnels l'ont aidée à passer à travers les difficultés liées à l'insertion et à se sentir stable professionnellement dans le métier. Quatre autres enseignants se sentent efficaces pour enseigner aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement. Ce que la recherche indique, c'est que le parcours professionnel les a placés dans des classes d'élèves avec des difficultés d'apprentissage, ce qui s'est avéré une expérience fructueuse. Cela semble concorder

avec des études antérieures sur le SEP, notamment celles de Bandura (1986, 1997, 2003), qui expriment que l'expérience vécue est une source importante du SEP.

Par ailleurs, six enseignantes et enseignants sont passés de pas du tout efficaces à un SEP modéré, surtout grâce aux expériences de réussite vécues durant leur pratique d'enseignement. Ils n'ont pas encore un fort SEP puisqu'ils ont quelques compétences à maîtriser et ne sont pas encore stables professionnellement (précaires). Par contre, malgré l'expérience d'enseignement, le niveau du SEP est demeuré le même chez trois enseignants dont un avec 1½ an d'expérience (Jeanne) et deux autres avec trois ans d'expérience (Charlotte et Clémence). Dans ces trois cas, la précarité professionnelle, entre autres, est pointée du doigt comme facteur en cause.

Selon les résultats de notre recherche, les variations du niveau du SEP sont attribuables à différents facteurs. Parmi eux, le sentiment d'incompétence par rapport à diverses facettes du métier, les conditions de travail plus ou moins difficiles, les expériences de réussite et d'échec dans la pratique de l'enseignant, comptent pour beaucoup. Mais ce qui semble intéressant, c'est que, pour certaines personnes, les effets des conditions de travail sur le SEP peuvent être relativisés par les valeurs et attributs personnels, le soutien, la collaboration et la reconnaissance dans le milieu de travail. Enfin, la diversité des éléments évoqués par les participants à notre recherche est à l'image de la complexité même de la profession d'enseignant et de ses contextes d'exercice (Tardif et Lessard, 1999; CSE, 2004; Mukamurera et *al.*, 2008; Mukamurera, 2011). La question des sources du SEP est approfondie dans le chapitre six qui suit.

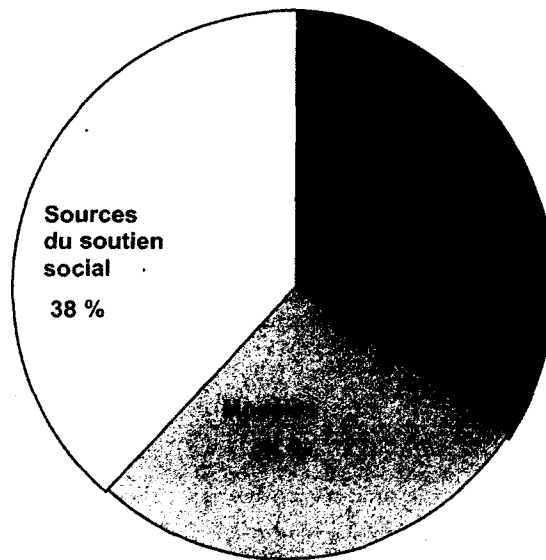
SIXIÈME CHAPITRE

LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Le sens et le niveau du SEP des enseignantes et enseignants interviewés ayant été abordés dans les pages précédentes, nous voici à l'étape de l'analyse et de la présentation des résultats relatifs aux sources du SEP. Ces dernières sont ici traitées pour répondre au troisième objectif de notre étude, à savoir « identifier les sources du SEP des enseignantes et enseignants débutants ». Faire connaître les sources du SEP, élément important au développement professionnel des enseignantes et enseignants débutants, est une façon de contribuer à la fois aux programmes de formation initiale à l'enseignement et aux programmes d'aide à l'insertion des enseignants. Pour récolter les données sur cet aspect, nous avons eu recours à trois stratégies: demander aux personnes enseignantes rencontrées de parler des éléments qui ont contribué à former le SEP qu'elles éprouvent au moment de l'entrevue ; présenter une liste de sources du SEP issues des recherches antérieures et demander aux participants d'identifier celles qui ont le plus joué sur leur SEP (sources de connaissances et de compétences, modèles, sources de soutien social) et enfin, utiliser la méthode des incidents critiques pour cibler de manière concrète les sources issues de la pratique enseignante. Pour éviter la redondance, nous avons préféré présenter chaque source une fois selon le moment où elle agit sur le SEP des enseignantes et enseignants débutants, soient le moment de la formation initiale et le moment de la phase d'insertion professionnelle. Par exemple les collègues de travail sont appréciés comme une des sources de soutien social, comme des sources de compétences et comme des modèles et sont présentés une fois au moment de l'insertion dans l'enseignement car c'est à ce moment que les enseignants débutants reconnaissent leur contribution au développement du SEP. Précisons que la portion des résultats obtenus par l'utilisation de la liste des sources du SEP dégagées des recherches antérieures est le fruit de quatorze entrevues (une des enseignantes n'a pas pu compléter la liste des sources placée à la fin des questions d'entrevue). Comme montré à la figure 10. Les données recueillies au moyen de la liste des sources du

SEP indiquent que trois catégories de sources sont en jeu dans le développement du SEP des enseignants débutants.

Figure 10
Sources du sentiment d'efficacité personnelle selon les enseignants débutants interviewés



Tel qu'illustré à la figure 10 les trois catégories de sources du SEP sont respectivement les sources de soutien social, les sources de connaissances et de compétences acquises et les modèles. Au sein de chaque catégorie de sources, les enseignantes et enseignants ont eu à classer par ordre décroissant d'influence perçue les sources spécifiques considérées importantes durant la phase de la formation initiale à l'enseignement et la phase d'insertion professionnelle. Ces éléments apparaissent dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6
Les sources du sentiment d'efficacité personnelle selon les enseignants débutants interviewés

	<i>Sources du soutien social: 38 %</i>	<i>Sources des compétences: 34 %</i>	<i>Modèles : 28 %</i>
Élèves	√ (7 %)		
Collègues	√ (7 %)	√ (1 %)	√ (7 %)
Membres de famille	√ (7 %)		
Enseignant associé	√ (6 %)		√ (6 %)
Superviseur de stage	√ (6 %)		√ (2%)
Directeur d'école	√ (5 %)		√ (3%)
Stage		√ (7 %)	
Expérience d'ensgt		√ (7 %)	
Statut d'emploi		√ (7 %)	
Tâches		√ (5 %)	
F.I (Cours)		√ (5 %)	
Formation continue		√ (2 %)	
Prof. d'université			√ (6 %)
Conjoint enseignant:			√ (3 %)
Mentor			√ (1 %)

Pour une question de cohérence et pour éviter la redondance, nous avons choisi de présenter les résultats de cette section selon les deux grands moments du développement professionnel de l'enseignant: le moment de la formation initiale et le moment de l'insertion en enseignement.

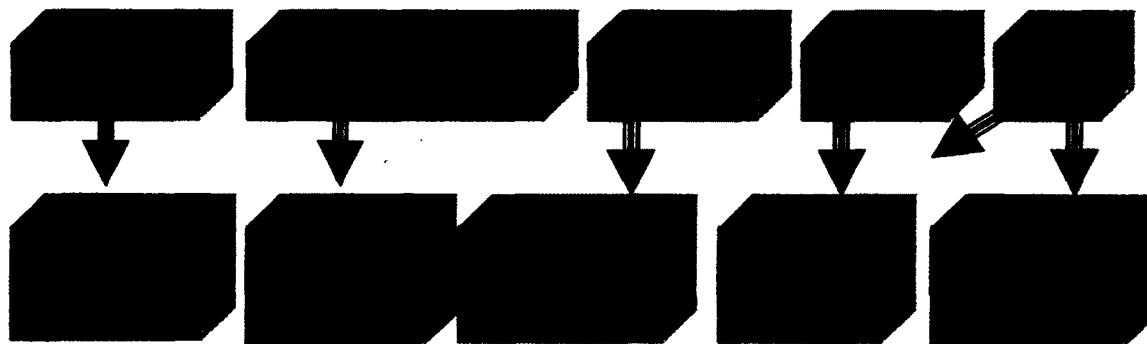
I. LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DURANT LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Dans cette section, nous traitons de trois éléments: le rôle de la formation initiale, l'importance de la maîtrise des compétences nécessaires pour réussir en enseignement et le rôle joué par les acteurs de la formation initiale dans le développement du SEP. Les résultats rapportés ici sont issus des différentes questions d'entrevue qui sont rappelées au début de chaque sous-section.

1.1 La formation initiale (cours et stages)

Pour connaître l'apport de la formation initiale au développement du SEP, deux questions et deux sous-questions ont été adressées aux personnes qui ont accepté de participer à notre recherche. Il a d'abord été question pour chacune d'elles de décrire dans ses propres termes comment et en quoi la formation reçue a influencé la croyance en ses capacités d'enseigner et de dire à quoi est dû le succès ou l'échec des activités pédagogiques effectuées depuis les stages jusqu'au moment de l'entrevue. Dans le discours des quinze personnes enseignantes interviewées, la formation théorique en formation initiale occupe la seconde place après les stages parmi les sources de connaissances et de compétences favorisant leur SEP face à l'acte d'enseigner. Il a été possible de dégager dans leur discours la contribution de chaque catégorie de cours suivie en formation initiale, ce qui est illustré dans le tableau 7 qui suit.

Tableau 7
Contribution de la formation initiale au développement du SEP



Les réponses que nous avons obtenues attestent l'importance de la formation initiale pour la maîtrise des connaissances et des compétences de base, nécessaires pour se sentir efficace en enseignement au secondaire. Depuis leurs stages, les personnes enseignantes se sont rendu compte que les élèves du secondaire détectent facilement l'incompétence de l'enseignant. C'est dans ce sens que le discours sur leur SEP reflète un rapport positif à la formation initiale comme dans le propos ci-dessous de Charlotte.

Le fait que nous apprenons beaucoup de choses au cours de quatre ans nous permet de développer des compétences, une lecture rapide, la compréhension rapide et puis tu enseignes mieux. Je pense qu'après la formation de quatre ans, on a une bonne capacité d'adaptation. Je pense que les enseignants actuels sont bien préparés à ça. (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

Grâce à la formation initiale, les situations vécues en début de carrière ne sont pas totalement nouvelles, surtout pour les enseignantes et enseignants qui ont la chance d'entrer directement dans l'enseignement secondaire par leur champ de spécialité.

Même les personnes qui sont entrées par un autre champ de spécialisation affirment se sentir rassurées par le bagage reçu et la capacité d'adaptation acquise au cours de leur formation initiale.

Je ne veux pas défendre l'université, mais je pense que tout ce qu'on a vécu à l'université nous a aidés d'une certaine façon. C'est sûr qu'on n'apprend pas tout dans les livres, on apprend beaucoup sur le terrain, mais c'est agréable de se sentir sécurisé par les volumes ou par des cours qu'on a déjà eus. Moi, ma formation m'a aidé à bien passer à travers certaines épreuves. (Arcade, maths, formé pour les sciences, 3 ans d'expérience)

À part l'appréciation de la formation initiale en général, les enseignantes et enseignants interviewés ont apprécié des cours en particulier que nous avons regroupés en catégories selon leur contribution à la formation à l'enseignement (figure 12) et leur rôle joué dans le développement de la croyance en la capacité d'enseigner. Ainsi, la formation disciplinaire permet aux futurs enseignants et enseignantes de se constituer un bagage de connaissances nécessaire à l'enseignement des matières du programme du secondaire. Les quelques compléments, sur le plan de la matière, à aller chercher en formation continue ou par des recherches personnelles n'enlèvent rien à l'appréciation de l'apport au SEP de la formation initiale dans les matières du programme d'études.

Pour les connaissances disciplinaires, je considère avoir eu une formation très adéquate au niveau grammatical, au niveau littéraire aussi quand même, peut-être un petit peu moins au niveau de la structure des textes. Sur plusieurs niveaux, j'utilise les modèles qui ont été enseignés en formation initiale. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Non seulement la maîtrise des connaissances disciplinaires procure une assurance devant la matière à enseigner, mais elle fait aussi la différence sur le plan de la créativité quant à la production du matériel didactique susceptible de motiver les élèves du secondaire. Cet argument a été avancé à titre d'exemple par les enseignantes et enseignants qui apprécient la formation initiale dispensée par la Faculté des sciences d'une université québécoise. Ils affirment avoir développé la capacité d'illustrer leurs cours par des exemples de la vie courante et d'aller chercher le concret dans la vie des jeunes du secondaire. La croyance en la capacité de

proposer des tâches adaptées aux capacités des élèves favorise le développement du SEP, dans le sens où elle répond à un besoin d'intéresser les élèves.

Je pense qu'au niveau du SEP, les cours m'ont permis d'apprendre à pouvoir démontrer, à pouvoir faire comprendre des choses qui me paraissaient comme des évidences aux gens pour lesquels ça ne l'est pas du tout. Les cours m'ont préparé à entrer dans les détails, à aller chercher les élèves où ils sont, à leur niveau. (Aubin, sciences, formé pour maths, 3 ans d'expérience)

Comme les enseignantes et enseignants interrogés étaient conscients de la complémentarité des apports de différents cours suivis pour une base solide du SEP, ils ont tenu à communiquer l'effet qu'ont eu les autres catégories de cours. Selon eux, les disciplines contribuant à l'éducation, notamment la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie de l'apprentissage permettent à ceux qui les suivent de bien connaître les élèves qu'ils auront et ainsi de prédire certaines réactions aux situations pédagogiques. Les connaissances de cet ordre éclairent d'une certaine manière les décisions à prendre face aux élèves selon le degré de maturité atteint et le climat de classe à privilégier pour des apprentissages attendus. En corollaire, la croyance en la capacité de susciter les bonnes réactions de la part des élèves du secondaire devient une source de satisfaction de l'enseignant et un signe de sa réussite.

Dans mon aspect relationnel avec les élèves, parce qu'on est toujours en relation avec les élèves. D'abord et avant tout la psychologie. On gère 30 humains complètement différents, qui vivent des choses complètement différentes. Si on n'a pas une base en psychologie de l'adolescence, il y a plein de choses dont on passe à côté. Tous les cours sur les différentes formes d'apprentissage, les différentes formes de fonctionnement des apprentissages chez l'enfant. Ça, c'est fantastique là. J'adore ça. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Connaître la matière, connaître les élèves ne suffisent pas pour développer son SEP en enseignement secondaire, d'après les personnes interrogées. Selon les enseignants interviewés, il faut aussi savoir préparer la matière à enseigner, l'illustrer

par des situations signifiantes, savoir l'évaluer et même se réajuster en cas d'échec. Cette base de connaissances pédagogiques et didactiques acquise en formation initiale s'avère essentielle au développement du SEP chez les enseignantes et enseignants interrogés.

Au niveau de la didactique, des stratégies d'apprentissage, je considère que ce sont des choses que je réutilise presque intégralement. Puis, la planification, c'est la même chose, c'est quelque chose que maintenant, j'ai bien intégré, je ne me réfère pas nécessairement aux ouvrages qui avaient été utilisés au moment de la formation initiale, mais j'utilise toujours le même modèle. Sur plusieurs niveaux, j'utilise les modèles qui ont été enseignés en formation initiale (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Dans le discours analysé, il y a souvent une association de l'importance des cours de pédagogie et celle des cours de didactique, comme le fait Anatole ci-dessus. On retrouve facilement l'illustration de la complémentarité de ses deux catégories de cours, en particulier lorsqu'il est question de parler de l'apport au développement du SEP. Non seulement, il est question d'avoir un bagage suffisant de connaissances sur la matière à enseigner, d'avoir développé la capacité de réfléchir sur les gestes posés, mais aussi de se sentir préparé à faire face à la réalité de la classe, grâce aux cours de pédagogie. Arcade, qui a trouvé difficiles ses débuts dans l'enseignement, affirme avoir persévéré dans l'enseignement en puisant dans les ressources cognitives acquises grâce à la formation en pédagogie et en didactique.

Moi, il y a certaines situations qui auraient pu me faire changer d'idée, me dire de lâcher le métier, mais je suis passé au travers. De savoir que j'avais eu tout ce qu'on a reçu en formation initiale, ça me travaillait, j'avais ça dans mon esprit, donc, j'étais capable de me dire «oui, la métacognition, la motivation, ça peut nous aider, ça peut m'emmener à aller chercher des pistes parce que j'ai tout gardé mes volumes d'université, ça me permettait aussi, le soir, de vérifier certaines notions. En général, la formation m'a aidé. (Arcade, maths, formé pour sciences, 3 ans d'expérience)

Les stages occupent une première place parmi les sources de connaissances et de compétences qui influencent le développement du SEP (tableau 6). Victoire rejoint l'avis d'autres enseignants débutants donné lors d'une recherche antérieure sur l'insertion professionnelle en enseignement (Mukamurera et Gingras, 2005) quand elle affirme que la formation pratique a été très aidante en plus de la formation théorique. Victoire, qui apprécie en général la formation initiale reçue, avance que la prise de conscience de ses forces et de ses faiblesses au moment des stages est très importante pour se faire une vraie image de l'enseignement, ce qui renforce la croyance en sa capacité d'enseigner (SEP).

[...] Ma formation, je pense que ce qui m'a le plus aidée, ce sont les stages. Mes stages, ça a été des hauts et des bas. La montagne russe de problèmes et de réussites, c'est normal. Mais les stages, je pense que c'est la chose la plus importante. Comment ils ont été présentés en plus c'était idéal. J'ai vraiment aimé avoir des stages tout au long des quatre années. Les stages en milieu scolaire nous permettent vraiment de voir nos forces et nos faiblesses puis de développer notre propre personnalité d'enseignant. Voir si on est fait pour ça ou pas, si on veut faire ça ou pas. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Le discours sur les stages met aussi en relief la possibilité de connaissance de soi-même face aux difficultés, le développement de sa tolérance face aux défis, la confirmation de son choix de carrière ainsi que son caractère. Les stages ont été bien appréciés pour les occasions concrètes de l'apprentissage de l'enseignement. À cet égard, quatre participantes et participants sur quinze rapportent des situations vécues au cours de leur formation pratique, lesquelles permettent de situer le poids des stages, la croissance professionnelle et le développement du SEP. La première situation est rapportée par Jeanne qui a pu valider son choix de l'enseignement lors de l'un de ses stages grâce à l'expérience positive d'enseignement à un groupe fort, motivé et collaboratif.

Quand j'étais en stage, j'avais un groupe qu'on appelle chez nous anglais intensif. On dirait que leur soif de connaissance n'arrivait jamais à bout.

À toutes les fois que je sortais de ce cours là avec ce groupe d'anglais intensif, je me disais, il n'y a rien là, l'enseignement c'est super. Je n'ai pas besoin de faire de discipline, les élèves aiment ça, ils posent des questions. J'avais les élèves qui, en plus m'apportaient du matériel. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Trois autres expériences positives vécues en stage concernent surtout la maîtrise de la matière enseignée et la capacité à bien la faire assimiler à leurs élèves.

La quatrième situation, elle, concerne la collaboration d'une intervenante en milieu scolaire. Cette dernière a aidé le stagiaire à motiver et à impliquer activement un élève en difficulté d'apprentissage et de comportement dans son cours. Le stagiaire a développé son SEP devant les élèves en difficulté grâce au succès de l'intervention. La collaboration avec l'intervenante a conduit l'élève à la réussite et au changement de comportement.

Comme les enseignantes et enseignants doivent faire face à la réalité du métier, les stages sont appréciés comme constituant des opportunités pour connaître le milieu scolaire et pour tisser des relations qui aident à l'insertion professionnelle.

[...] Je pense que ce qui aide vraiment à l'insertion, ce sont les stages. Le monde que je connais a continué à remplacer dans l'école où ils avaient fait leur stage. Les stages permettent de connaître le milieu et de pouvoir lier des relations qui peuvent déboucher à l'emploi. Je ne changerais pas mon école, ni mes cours si j'avais le choix là. (Agathe, anglais, formée pour univers social, 3 ans d'expérience)

Toutefois, les participants à notre étude sont conscients de l'impossibilité de tout apprendre par la formation initiale et d'enseigner les matières de formation dès la fin des études. Par conséquent, ils estiment que la formation continue est nécessaire pour tous et tout au long de la carrière. L'extrait ci-dessous parle d'une amélioration pouvant être ajoutée au programme de la formation initiale pour aider à atteindre la maîtrise du savoir-agir qui est essentiel au développement du SEP.

Je trouve que, même si on a eu plusieurs stages, il n'y en a qu'un qui est vraiment centré sur la gestion de classe, je pense que ça devrait être

élaboré peut-être un peu plus. Faire un peu plus de mises en situation avec les futurs enseignants pour vraiment les confronter le plus possible au milieu scolaire parce que la réalité, c'est très, très différent de ce qu'on voit dans les livres. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Des réajustements dans les activités à faire au cours des quatre stages ont été souhaités surtout sur le plan de la responsabilisation des stagiaires bien avant le quatrième et dernier stage. Des propositions dans ce sens ont été avancées par les participants qui étaient satisfaits d'avoir pu s'entendre avec les enseignants associés pour prendre des responsabilités plus tôt que prévu. Un autre élément pressenti comme pouvant aider au développement du SEP durant la formation initiale, c'est le fait d'être proactif par rapport aux changements des programmes d'études du secondaire, ce qui permettrait d'atténuer les effets déstabilisants en début de carrière. Il y a moyen de se demander si ces lacunes perçues en regard de la formation initiale ont eu une incidence sur les choix parmi les sources du SEP. En effet, la place qu'occupe la formation théorique parmi les sources du SEP contraste un peu avec les avantages avancés précédemment pour chaque catégorie de cours. Rappelons que la catégorie des sources de connaissances et de compétences inclut respectivement l'expérience de pratique qui commence par les stages, le type d'emploi et de tâches confiés, la formation théorique, formation continue et, enfin, les collègues de travail. La position des stages confirme que le SEP est affecté par les expériences antérieures sur les tâches similaires. Pour cela, il a été nécessaire d'aller chercher la perception des personnes interviewées sur la maîtrise des compétences prescrites dans le programme de formation à l'enseignement durant la formation initiale ainsi que la valeur qu'ils accordent à chaque catégorie de compétences dans le développement du SEP.

Toujours en ce qui concerne les sources du SEP, une question et quatre sous-questions ont été posées aux participantes et participants pour établir les connaissances et les compétences essentielles au développement du SEP face à l'enseignement. Il a été demandé aux interviewés d'indiquer les connaissances et les compétences jugées utiles pour se sentir efficaces en enseignement, de les ordonner

en fonction du degré de maîtrise de chacune des compétences avancées, de donner les raisons qui attestent de leur maîtrise et, enfin, d'identifier les tâches réalisées avec un SEP et celles qui ont suscité des doutes sur leur SEP. Soulignons en passant que, aux compétences à acquérir au moment de la formation, les enseignantes et enseignants ajoutent les qualités humaines telles que l'amour des élèves et de la matière, le respect, le fait d'être à l'aise, le contact facile avec les jeunes, la ponctualité, la polyvalence, la facilité à demander de l'aide, le fait d'avoir confiance en soi et de ne pas se décourager. Les enseignantes et enseignants qui avaient des postes et des contrats d'enseignement ont réalisé que, pour faire avancer les élèves du secondaire, ils ont non seulement besoin d'avoir maîtrisé la matière à enseigner, mais aussi, et surtout, de maîtriser la gestion de classe pour transmettre cette matière. Pour les enseignantes suppléantes (deux enseignants), la majeure partie du temps passé en classe est consacrée à établir le calme. Comme nous l'avons signalé plus haut sur le point de la formation initiale comme source du SEP, les jeunes enseignants attendent beaucoup du cours de gestion de classe et des quatre stages. Néanmoins, quand on aborde les compétences déjà maîtrisées, un nouvel aspect de l'enseignement vient s'ajouter aux compétences reconnues comme essentielles, à savoir la communication professionnelle que certains enseignants qualifient de «job d'habiletés sociales» et qui, selon eux, ne s'apprend pas à l'université. Cette compétence consiste, selon eux, à savoir communiquer clairement ses attentes, à établir une bonne communication avec la direction et avec les collègues. Par ailleurs, il est connu que le travail en équipe est devenu un atout incontournable, surtout dans le cadre de la réforme avec les cycles d'apprentissage où les enseignants d'un même cycle sont appelés à se concerter et à prendre des décisions de façon collégiale. L'initiation au travail d'équipe est facilitée par les acteurs de la formation initiale, lesquels sont fort appréciés pour leur contribution au développement du SEP.

1.2 Les acteurs de la formation initiale et les enseignants du secondaire

L'importance des acteurs de la formation initiale a été avancée dans les réponses à la question qui demandait aux enseignantes et enseignants débutants interrogés de choisir, parmi une liste des sources recensées dans les recherches antérieures, celles qui ont pu agir sur leur SEP. Les choix effectués montrent que les acteurs de la formation initiale peuvent être des modèles, qu'ils peuvent fournir un soutien social et d'autres ressources utiles pour le développement des compétences. Quatre catégories d'acteurs ressortent comme ayant contribué au développement du SEP soient les enseignants du secondaire, les professeurs d'université, les superviseurs de stage et les enseignants associés.

1.2.1 Les enseignants du secondaire et les professeurs d'université

Les enseignants du secondaire, les professeurs d'université et/ou chargés de cours ont été déclarés comme modèles dans le développement du SEP des enseignantes et des enseignants débutants. Ces derniers avouent avoir été inspirés par leurs enseignants du secondaire et/ou des professeurs d'université, par leur style d'enseignement, par leur maîtrise de la matière à enseigner et par leur manière de motiver les apprenants. L'extrait suivant a été choisi pour illustrer des aspects différents appréciés chez les professeurs d'université qui servent de modèles au développement du SEP. Les enseignantes et les enseignants interrogés affirment se sentir efficaces lorsqu'ils arrivent à adopter dans leur classe les comportements de leurs anciens professeurs et qu'ils réussissent à faire progresser leurs élèves.

Les professeurs d'université sont des modèles. Il y a des professeurs que j'admire encore comme Madeleine [nom fictif]. C'est une professeure qui m'a marqué beaucoup. Ce n'était pas dans sa façon d'enseigner, mais sa maîtrise de sa matière, c'était extraordinaire. J'ai des professeurs d'université qui m'ont vraiment poussée à aller plus loin. Je t'aime Madeleine. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

L'ordre d'importance attribué aux acteurs de l'éducation traduit l'importance que les enseignantes et enseignants débutants accordent aux échanges sur les ficelles du métier. Ainsi, l'influence des enseignants du secondaire est surtout liée à l'aspect pratique de l'enseignement (mise en œuvre des situations d'apprentissage et la gestion de classe) qui constitue une des principales préoccupations en début de carrière. De plus, le discours analysé montre que chaque enseignante et enseignant s'est fait une image d'un modèle d'enseignant du secondaire dans sa discipline ou d'un professeur qui incarne le modèle idéal de mise en pratique des différentes compétences acquises en formation initiale.

En français, c'était Irène qui était une professeure de secondaire trois que j'ai eue. Puis je la trouvais efficace dans le sens où elle était toujours calme. Elle ne pétait pas les plombs. Elle était toujours en contrôle. Elle était calme, posée. Il n'y avait jamais de stress. C'était toujours très relaxant d'être dans sa classe. Quand elle disait «il y a une évaluation», elle nous préparait, c'était vraiment bien à ce niveau. (Appoline, français, 1½ an d'expérience)

Le discours sur les modèles rappelle les propos de St-Arnaud (1996) selon lesquels un bon nombre de conduites socialement acceptables s'apprennent en observant comment les personnes qui servent de modèle agissent et les conséquences qui découlent de leurs agissements. Les personnes interviewées affirment en effet tenter de suivre l'exemple de leurs anciens professeurs et anciens enseignants du secondaire, surtout en ce qui concerne la relation avec les élèves. Comme l'apprentissage de l'enseignement inclut la formation initiale en salle de classe et sur le terrain, les personnes qui interviennent dans l'apprentissage sur le terrain ont aussi été qualifiées de sources de SEP. Il s'agit des superviseurs de stages et des enseignants associés.

1.2.2 Le superviseur de stage

Le superviseur de stage figure parmi les sources du SEP ayant servi de guide pour la croissance professionnelle et ayant fourni des pistes d'amélioration, de bons

commentaires pour la validation du travail fait. Dans certains cas de litiges avec les enseignants associés, le superviseur de stage est intervenu pour remonter le moral, pour défendre la future enseignante ou le futur enseignant en fournissant une rétroaction positive, un encouragement et des conseils pour améliorer la performance.

J'ai eu un superviseur qui était totalement merveilleux, si je peux dire. Qui a fait une croissance personnelle avec notre cohorte, il nous a aidés de façon psychologique à avoir un message que ce soit au niveau de ce que tu es, de ce que tu dis, de ce que tu fais de façon à avoir la cohérence en enseignement.

Il nous voyait dans la classe, moi, j'ai adoré cette expérience là. J'avais eu sa persuasion en stage. J'avais de la difficulté à me faire dire des choses négatives. Je prenais ça difficilement. Il nous disait, tu as de petites choses à améliorer, regarde donc beaucoup de choses positives que tu as. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Le rôle du superviseur est perçu dans cet extrait comme étant important et, dans d'autres, comme délicat. Dans les propos, les futurs enseignants et enseignantes attendent plus de leur superviseur de stage. Selon l'extrait ci-dessus, non seulement le superviseur de stage veille à la croissance intellectuelle, mais aussi à la croissance de la personne entière. Il est facile de comprendre que, lorsque le futur enseignant s'entend bien avec l'enseignant associé sur les compétences à acquérir et sur la manière d'y arriver, la tâche du superviseur se fait aisément. Dans le cas contraire, toute la pression est sur lui, surtout s'il est question du dernier stage. Non seulement il doit aider les futurs enseignants et enseignantes à améliorer leurs performances, mais il doit aussi fonder son jugement sur des critères objectifs pour contribuer au développement d'un fort SEP. Ainsi, le travail du superviseur de stage doit permettre à la future enseignante et au futur enseignant de profiter au maximum de sa présence sur le terrain pour avoir l'encouragement, la rétroaction constructive et pour valider et acquérir le plus de connaissances et de compétences possibles. C'est ce qui est exprimé par les enseignantes Jeanne et Clémence qui attribuent le SEP acquis aux différentes expériences enrichissantes qu'elles ont vécues avec leurs superviseurs de stage.

Et finalement beaucoup de superviseurs de stages sont là pour nous donner des pistes. Soit moi, j'ai été chanceuse, soit j'ai eu de bons superviseurs de stage, j'ai eu toujours de bons commentaires, de la validation du travail que je faisais qui m'ont aidée. C'est bien de se faire valider, de se faire dire que c'est bon ce qu'on fait. Ça fait vraiment du bien à faire remonter le sentiment d'efficacité personnelle. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

J'ai eu une superviseure de stage, entre autres, qui était vraiment déterminante pour moi, qui m'encourageait, qui avait déjà enseigné. Pour moi, c'est quelque chose de concret. Donc, quand elle me donnait des conseils, j'étais sûre qu'elle savait de quoi elle parlait étant donné qu'elle avait été devant une classe d'école secondaire. Par rapport à mes retours réflexifs, elle m'a beaucoup aidée. C'était le stage quatre justement, le dernier stage. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Dans l'extrait ci-dessus, un autre aspect important pour le développement du SEP apparaît. C'est la réflexion sur ses actes. Cette compétence est considérée comme étant un ingrédient nécessaire à l'attente d'efficacité face aux futures tâches semblables ou proches que l'enseignante ou l'enseignant aura à effectuer au cours de sa carrière en enseignement.

1 2.3 L'enseignant associé

L'enseignant associé a été apprécié comme modèle et source de soutien social par les enseignantes et enseignants débutants rencontrés en entrevue. Les enseignants associés ont été pris pour modèles en ce qui a trait à leur engagement dans les différentes activités d'un enseignant au sein de l'école et au travail en collaboration.

Par exemple ici, l'enseignant associé que j'ai eu en stage quatre. C'est une personne très impliquée dans l'école, elle parle à tout le monde. Je l'ai prise comme modèle, ça m'a confirmé que j'étais à ma place en enseignement. (Arsène, initiation à la technologie, formé pour univers social, 3 ans d'expérience)

Pendant les stages, ce qui a fait que j'ai continué, j'ai eu des maîtres de stage formidables surtout en troisième et quatrième années, j'ai eu vraiment un lien avec cette personne-là. Elle m'a aidée beaucoup. Moi,

j'ai senti que je lui apportais quelque chose, on a travaillé en équipe. J'ai dit «Ah, c'est ça, l'enseignement, c'est travailler en équipe? C'est partager, c'est créer surtout. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

D'autres propos sur les sources du SEP montrent que la majorité des personnes interrogées ont trouvé que l'encouragement et le feed-back que donne l'enseignant associé jouent favorablement comme source du SEP initial. Dans certains cas, l'enseignant associé a été fort utile pour l'appréciation exprimée, pour avoir fourni une initiation au partage et à la création du matériel didactique. Dans d'autres situations, l'enseignant associé a aidé le débutant à valider des choix de stratégies d'enseignement par un retour sur la performance et par un partage de sa propre expérience. Ceci conduit à la confiance et à la conviction que l'enseignement est bel et bien la carrière à poursuivre, ce qui, en même temps, accroît le SEP. Voici un des exemples de discours sur le rôle des enseignants associés dans le développement du SEP:

En stage quatre, je me souviens très clairement qu'on avait demandé à mon enseignante associée si j'étais capable, si j'étais efficace, si j'étais bon en fait. Elle leur a carrément répondu «Je le regarde aller et puis, je me pose la question à savoir si moi je serais capable de faire mieux. Dans les circonstances, non, je ne serais pas capable de faire mieux». Elle avait beaucoup d'années d'expérience, elle en a vu d'autres. C'est sûr que ça a remonté énormément mon sentiment d'efficacité personnelle. (Aubin, sciences, formé pour les maths, 3 ans d'expérience)

Mes enseignants associés ont été des gens très, très importants qui m'ont donné les bonnes méthodes de travail concrètes et applicables immédiatement. Ils m'ont validée dans mes choix, m'ont fait confiance, m'ont vraiment convaincue que j'étais dans ma branche, ce qui change beaucoup le niveau de sentiment efficacité personnelle. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Il est intéressant de constater que, sur tous les stages qu'ont effectués les enseignantes et enseignants interviewés, seulement trois situations opposant les stagiaires et les enseignants associés ont été recensées comme ayant négativement joué sur le SEP des stagiaires. L'influence néfaste évoquée sur le SEP est minime par rapport aux apprentissages que les futurs enseignants considèrent avoir acquis par

l'intermédiaire de leurs enseignants associés. En effet, les trois cas relatés dans cette étude représentent plutôt des exceptions. Ils résultent d'un manque de confiance de l'enseignante associée envers la stagiaire. En voici un exemple:

On parlait tout à l'heure de l'importance de se sentir efficace. J'ai eu une enseignante associée qui ne me faisait pas confiance. Elle m'a enlevé tout sentiment d'être efficace, d'être capable. Ça a été très, très difficile, c'est ma famille qui m'a soutenue. Et c'est une prof du stage d'avant qui m'a soutenue beaucoup. Elle m'a dit «non, non, tu es bonne, continue, je crois que tu es capable», mais cela a été très, très difficile. Peu importe ce que je faisais, ce n'étais jamais bon. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Comme les enseignantes et enseignants débutants ont bien apprécié, en général, la formation initiale et la contribution des acteurs intervenant à ce stade du développement du SEP, il a été intéressant de voir le lien établi entre les acquis de la formation initiale et le mode d'insertion pour conserver et développer le SEP initial durant la phase d'insertion en enseignement.

2. LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DURANT L'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'entrée dans l'enseignement constitue une étape déterminante pour l'avenir de la carrière en enseignement (Mukamurera, Bourque et Gingras 2006; Gingras, 2006; Uwamariya, 2004). L'enseignant qui commence sa carrière doit réaliser une appropriation double: au plan de la tâche et à celui de l'institution. Au plan de la tâche, l'enseignant débutant doit s'approprier la bonne manière de mobiliser les connaissances et les compétences acquises pour répondre aux besoins des élèves dans des situations d'intervention variées. Ensuite, au plan de l'institution, l'enseignante ou l'enseignant débutant doit s'approprier les *us et coutumes* de l'établissement et se faire admettre au sein de l'équipe école (Uwamariya, 2004). Ainsi, en réussissant son intégration socioprofessionnelle, l'enseignant renforce sa croyance dans sa capacité d'enseigner. À titre d'exemple, les enseignantes et enseignants de cette étude qui

n'ont pas été facilement acceptés dans l'équipe avaient un SEP modéré malgré le fait d'enseigner la matière de spécialisation et d'avoir la conviction de la maîtriser.

Ainsi, les enseignantes et enseignants de cette étude ont vécu leur période d'insertion chacun à leur manière selon les milieux dans lesquels ils avaient à s'insérer et selon les caractéristiques personnelles qui font qu'ils se comportent différemment face au statut accordé et à la tâche attribuée.

2.1 Les caractéristiques personnelles et l'environnement de travail comme sources du sentiment d'efficacité personnelle

La description de l'entrée dans l'enseignement des enseignantes et enseignants débutants interviewés montre une forte dominance des capacités de représentation symbolique et d'autoréférence (Bandura, 1986; Prévost-Bernier, 1994)³ qui leur permettent de transformer leurs expériences de stage en activités préparatoires à leur insertion et de s'adapter au contexte d'insertion. Par exemple, une enseignante partage sa tactique de passer d'une école à une autre avec sa mallette de cours pré-préparés intéressants pour les jeunes du secondaire pour se faire reconnaître comme bonne enseignante lors des remplacements. Ensuite, plusieurs enseignantes et enseignants de notre étude recourent non seulement aux livres et aux notes de cours, mais aussi aux anciens professeurs d'université pour trouver des situations signifiantes susceptibles d'attirer l'attention des élèves.

En ce qui concerne les sources personnelles toujours, la capacité de prédiction est une de celles qui ont été exploitées à différents moments par les enseignantes et enseignants de notre étude en réponse à une exigence du programme actuel de formation à l'enseignement. Ainsi, le choix de varier les écoles de stage très tôt au cours de la formation initiale permet d'augmenter les chances de trouver rapidement

³ Prévost-Bernier (1994) présente six capacités qui influencent le SEP, qui sont expliquées dans le cadre de référence: la capacité de représentation symbolique, la capacité de prédiction, la capacité de modelage, la capacité de changement, la capacité d'autorégulation et la capacité d'autoréférence.

un emploi après la graduation. L'animation des camps des leaders des écoles privées et des écoles d'été pendant les vacances pour se faire connaître auprès des écoles va dans le même sens. Deux enseignants qui ont agi de la sorte ont obtenu des contrats facilement dans leur domaine de spécialisation. Toutefois, ces deux enseignants avaient un niveau de SEP moyen au moment de l'entrevue. Cet état de fait rappelle que ces expériences préparatoires ne constituent qu'une source parmi d'autres pour le développement du SEP initial qui n'est pas à l'abri des influences futures relevant d'autres sources (Bandura, 2003).

En outre, la capacité de changement et d'autoréférence sont des capacités jugées importantes pour le maintien du SEP en début de carrière. Dans certains cas, c'est pour s'adapter à des groupes différents dans une école à vocation (musique, sport-études, santé globale) où les groupes réguliers présentent des défis très différents de ceux des groupes à vocation, non seulement en ce qui concerne les capacités intellectuelles, mais aussi en rapport avec les comportements en classe. Dans d'autres cas, c'est pour enseigner des matières pour lesquelles on n'a pas été préparé, comme la religion, les arts plastiques, le multimédia, l'anglais ou encore pour enseigner à des groupes particuliers dans des projets préparant à l'insertion professionnelle des élèves incapables de suivre la scolarité régulière.

En ce qui concerne le rôle de l'environnement de travail des participants à cette étude, les résultats montrent que seulement Camille et Emma sont dans un environnement imposé, c'est-à-dire qu'elles continuent de faire de la suppléance sans que ce soit leur choix⁴. Les deux enseignantes restent sur la liste de priorité en poursuivant des études de deuxième cycle. Tel que mentionné dans leur discours, certaines enseignantes et enseignants, comme Anatole et Arsène, ont choisi leur environnement de travail depuis la formation initiale, en maintenant de bons contacts avec les écoles de stage, tandis que d'autres, comme Victoire, ont participé à la création de leur environnement

⁴ Carré *et al.* (2004) définissent trois types d'environnement : l'environnement imposé, l'environnement choisi et l'environnement construit, qui sont expliqués dans le cadre de référence de cette étude.

de travail en acceptant de s'impliquer dans de nouveaux projets présentant des défis particuliers, une des raisons qui expliquent les différents niveaux de SEP au moment de l'entrevue. Ces résultats montrent qu'il est possible de planifier très tôt son insertion dans la carrière d'enseignant, mais que certains éléments contextuels sont hors de portée des enseignantes et enseignants, à l'exemple de la précarité professionnelle devenue une voie d'entrée dans la profession pour de nombreux jeunes enseignants (Martel, 2009).

2.2 La précarité professionnelle

La population de notre recherche vit le même processus d'insertion que celui vécu par leurs prédécesseurs depuis les années 1980 (Mukamurera, 1998; Mukamurera *et al.*, 2008), qui expose les enseignantes et enseignants débutants à la précarité professionnelle en début de carrière. Ces enseignantes et enseignants débutants qui vivent la précarité au moment de leur entrée en enseignement la ressentent différemment selon qu'ils font face à la précarité d'emploi (statut d'emploi) et/ou à la précarité de travail (tâches, reconnaissance, etc.) (Paugam, 2000). En effet, de ces deux sortes de précarité, c'est la précarité de travail qui est vécue le plus difficilement et elle occasionne chez les enseignantes et enseignants de cette étude des réactions différentes. Il appert que le poids accordé à la précarité de travail comme source du SEP varie selon la personnalité de l'enseignant, le type de tâche confié, le domaine d'enseignement, les perspectives de carrières et l'attitude des élèves. Ainsi, une enseignante, Victoire, affirme n'être pas dérangée par sept matières différentes auprès de petits groupes au primaire à cause de l'attente d'un poste au secondaire. Néanmoins, son SEP est mis à rude épreuve lorsqu'il est question d'enseigner des matières qu'elle n'aime pas et à de grands groupes au secondaire. Cette expérience difficile est néanmoins utile pour son développement professionnel. D'ailleurs, au moment de l'entrevue, elle figure parmi les enseignants qui ont un fort SEP pour assumer ses responsabilités en tant que professeure et responsable du Département de mathématiques.

Par contre, quand l'enseignant doit donner plusieurs matières à différents groupes d'élèves dans différentes écoles, le SEP s'en trouve affecté. C'est le cas d'un enseignant, Anicet, qui a donné cinq matières dans son domaine de spécialisation, et cela, dans trois écoles secondaires différentes au cours de sa première année d'enseignement. Cet enseignant trouve que la précarité rend difficile le développement du SEP, d'une part parce que l'enseignant précaire n'a pas l'occasion de maîtriser la matière à enseigner et, d'autre part, parce que l'enseignant est à la merci de la direction d'école. Il subit une forte pression qui a pour origine la volonté de performer, de vouloir être accepté par la direction, les élèves, les collègues et même par les parents dont les rapports positifs ou négatifs jouent sur les possibilités d'être embauché à nouveau. Anicet affirme que le SEP est affecté par l'instabilité, par l'absence de sentiment d'appartenance et par une impossibilité de se constituer un bagage solide de connaissances sur la pratique dans sa matière de spécialité.

Donner des matières différentes est déjà difficile en début de carrière, mais les enseigner à temps partagé et ne pas avoir une pleine tâche le sont encore plus et rendent difficile le développement du SEP, selon le discours d'une enseignante, Jeanne (contrat de 68 % de tâche), qui se sent moins efficace sur deux aspects de son travail. Sur le plan de son travail individuel, elle déplore le fait de devoir se contenter de ce que les autres ont déjà fait, sans aucune marge de création individuelle. Sur le plan du travail d'équipe, elle considère que la précarité d'emploi réduit sa participation. En effet, le fait de devoir trouver une autre source de revenu ailleurs réduit énormément le temps à consacrer aux préparations de cours et à l'échange avec ses collègues. Cette situation crée des frustrations pour Jeanne et une de ses collègues.

Elle attendait beaucoup plus du travail en équipe que ce que je suis présentement capable de lui fournir. Elle dit «je trouve ça super difficile, on ne travaille pas en équipe». Et je trouve ça super blessant pour moi, j'ai vraiment l'impression d'avoir une relation à sens unique. Je sais qu'elle

attendait beaucoup plus du travail d'équipe que ce que je suis capable d'offrir parce qu'à un moment donné, j'ai mes limites là. C'est plus la déception par rapport à ses attentes, elle ne veut probablement pas le faire mais elle me le fait ressentir beaucoup, beaucoup, beaucoup. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Dans le cas des suppléances, Camille et Emma, qui ont entrepris des études de maîtrise pour réduire les risques de précarité, pensent que le fait d'être précaire n'affecte plus leur SEP depuis qu'elles font des suppléances en même temps que des études de deuxième cycle. L'explication fournie est la chance de partager les problèmes vécus en suppléance avec les professeurs et les étudiants de deuxième cycle. Toujours selon Camille et Emma, qui font de la suppléance au moment de l'entrevue, il est possible de toujours apprendre son métier durant ses suppléances. Camille et Emma reconnaissent par contre que le développement du SEP se fait rapidement lorsqu'on enseigne à temps plein et, lentement, lorsqu'on est éparpillé dans plusieurs disciplines comme en suppléance.

L'impact de la précarité professionnelle sur le SEP dépend non seulement du champ de formation initiale suivi, mais aussi de la formation continue reçue au cours de l'exercice de l'enseignement. Ainsi, un enseignant formé en mathématiques trouve que la précarité d'emploi ne réduit pas son SEP même si son école va fermer les portes à la fin de l'année scolaire, car il a confiance de trouver facilement un nouvel emploi en enseignement. La même réaction est présente chez un autre enseignant formé en sciences qui enseigne les mathématiques pour une deuxième année. Il se sent moins menacé sur le plan de son SEP, contrairement à sa collègue formée en univers social qui enseigne l'anglais, alors que tous les deux sont à statut précaire et attendent la suspension du projet scolaire dans lequel ils sont impliqués. Dans ces deux cas d'enseignants, la différence réside dans les perspectives d'employabilité, qui sont plus importantes en mathématiques et en sciences et technologie qu'en univers social et en anglais. Ainsi par exemple, l'enseignant des mathématiques déplore simplement le fait de devoir quitter l'école alors où il a développé un sentiment d'appartenance, mais demeure confiant face à sa réinsertion professionnelle. Il se sent

donc efficace à la recherche d'emploi et moins menacé en ce qui concerne la recherche d'un nouvel emploi par rapport à sa collègue formée en univers social qui enseigne l'anglais dans le même programme qui va fermer.

Le discours des participantes et participants à cette étude montre que leur SEP est plus menacé par l'incertitude face aux possibilités de carrière que par le fait d'enseigner des matières hors de leur champ de spécialisation. Aussi, il ressort de notre analyse de données que l'effet de la précarité professionnelle sur le SEP peut être accentué par la difficile collaboration dans l'équipe. À titre d'exemple, deux enseignantes ont passé un trimestre à se sentir moins efficaces jusqu'au moment où elles ont décidé de laisser tomber le matériel imposé par les collègues pour élaborer elles-mêmes leur propre matériel didactique. Les enseignantes et enseignants qui travaillent dans une école privée voient leur SEP moins affecté par la précarité d'emploi. Les quelques remises en cause sont en rapport avec le constat que la direction a tendance à donner raison aux élèves en cas de conflit, que leurs décisions en tant qu'enseignants n'étaient pas suffisamment prises en compte ou soutenues par certains décideurs de l'école. Le discours des enseignantes et enseignants débutants fait ressortir les effets autant liés au statut d'emploi qu'ils occupent qu'aux tâches qu'ils effectuent. Selon ce qu'ils ont laissé entendre dans leur discours, ces tâches les mettent en contact avec d'autres acteurs qui influencent de différentes manières le développement et le maintien de leur SEP.

2.3 Les acteurs de l'enseignement

Durant la formation à l'enseignement, les professeurs d'université, les superviseurs de stages et les enseignants associés aident des futurs enseignants et enseignantes à développer un SEP initial face à l'acte d'enseigner. Au cours de la carrière, les élèves, les collègues de travail, le directeur d'école, le mentor et les membres de la famille viendront allonger la liste des personnes qui influencent le développement du SEP des enseignantes et enseignants débutants. Ces personnes

fournissent aux enseignants débutants un soutien social sous forme d'encouragements et de réponse positive aux interventions éducatives posées.

2.3.1 Les élèves

Les élèves agissent de deux manières sur le SEP des enseignantes et enseignants débutants. Par les encouragements et par les commentaires positifs qu'ils donnent à leurs enseignants quant à leur manière d'enseigner et la matière enseignée. Ainsi, l'appréciation des cours et des services reçus apportent une réponse positive qui agit sur le SEP des enseignantes et des enseignants débutants. Ci-dessous, le discours d'un enseignant qui montre l'importance de la réaction des élèves sur le développement du SEP des enseignantes et enseignants.

Au niveau de la persuasion, j'ai mis l'élève au numéro un. Je trouve que l'élève, c'est lui qui donne ton renforcement puis, tu sais s'il apprend ou s'il n'apprend pas. S'il apprend, tu te sens efficace, s'il n'apprend pas, tu ne te sens pas efficace avec l'évaluation à la fin. Surtout que l'année passée, en ce qui me concerne, je me faisais dire par les jeunes que je leur faisais aimer leur matière. D'une certaine façon, j'étais content, j'étais satisfait. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Comme nous l'avons vu plus haut, cet enseignant en remplacement fait de son mieux pour faire apprendre sa matière au plus grand nombre d'élèves possible en recourant à diverses stratégies, notamment l'utilisation des présentations *power point*, le fait de permettre aux élèves de répondre en utilisant le dessin, faire des films, création d'un forum électronique. Il rejoint d'une certaine façon l'enseignant Anatole qui renforce l'idée de l'importance de la rétroaction positive des élèves comme suit:

Ce que j'ai remarqué en complétant, c'est surtout au niveau du soutien social. Le sentiment d'efficacité personnelle vient en premier lieu des élèves. On est là pour eux, Et puis, s'ils nous renvoient une image négative, on a beau penser que ce que nous faisons est positif, si c'est mal reçu par eux, je pense qu'on manque notre coup quelque part parce qu'on le fait pour eux. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Peu importe le nombre d'années d'expérience, les enseignants interviewés sont unanimes sur le fait que la réussite de l'action enseignante passe par la performance des élèves. De plus, il y a des élèves qui vont même insister auprès de la direction pour l'engagement des enseignants qu'ils apprécient. Le SEP de l'enseignante ou de l'enseignant qui fait l'objet de cette mesure est renforcé, comme exprimé dans l'extrait qui suit :

Les élèves quand je sens que j'ai un impact sur eux, c'est ça qui vraiment m'apporte le plus grand bonheur que je peux sentir en enseignement. Les élèves sont allés voir la direction pour plaider ma cause pour qu'on m'engage pour l'année suivante «prenez-le, prenez-le, il est bon». (Aubin, sciences, formé pour les maths, 3 ans d'expérience).

De plus, les enseignantes et enseignants débutants sont informés sur la qualité de leurs performances par la réaction des élèves. En réalité, les élèves sont comparés au baromètre pour la qualité de l'enseignement. L'appréciation des élèves a un poids important aux yeux des personnes enseignantes interviewées et, de surcroît, à celles qui sont dans le réseau privé et qui ne bénéficient pas de protection de la convention collective en matière d'emploi. Dans le réseau public, une enseignante découragée par ses conditions de travail trouve réconfortante la reconnaissance du travail bien fait par les élèves.

J'ai un garçon et une fille en enseignement individualisé. La semaine dernière, en revenant des fêtes, la petite m'a dit quand je suis arrivé dans la classe, «Oh, c'est toi qui est avec moi aujourd'hui, ça me fait plaisir, j'apprends plein de choses, j'ai l'impression que tu me rends plus intelligente. J'ai pensé à toi, je parlais d'un sujet qu'on a vu ensemble avec des gens puis tout le monde m'a dit «comment ça se fait que tu sais ça, tu es bien bonne. Je me suis sentie tellement valorisée». (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Pour cette enseignante, l'appréciation des élèves, tel qu'exprimé dans l'extrait ci-dessus, ne fait que renforcer son SEP. Bref, tel qu'il apparaît dans les données, les élèves jouent un rôle de premier plan dans le développement du SEP de la personne enseignante au même titre que les collègues de travail.

2.3. 2 Les collègues de travail

Les collègues de travail agissent sur le SEP des enseignantes et enseignants débutants comme une source de soutien social, comme une source de connaissances et comme modèles. Comme source de soutien social, les collègues de travail favorisent la confiance en soi par une rétroaction pertinente permettant de relativiser ce qui arrive et d'avoir un jugement réaliste de la situation en cas de difficulté avec les élèves. Ils fournissent aussi de bonnes remarques, des encouragements, du renforcement positif, de la collaboration et de l'amitié. L'enseignante Louise partage sa satisfaction en rapport avec la collaboration avec sa collègue de travail et qualifie cette collaboration d'élément important à son SEP

Je travaille avec une collègue, je me suis trouvé une amie dans cette collègue. On a les mêmes valeurs, on a les mêmes idées, on travaille beaucoup ensemble en se donnant une petite tape dans le dos. Le fait qu'une collègue de sept ans d'ancienneté utilise mes idées, ça renforce mon sentiment d'efficacité. Ce que j'aimerais avoir d'elle, c'est de l'organisation. Tout est à jour, tout est là. Moi, j'ai beaucoup de difficulté avec ça, je pense que ça est lié à l'expérience. J'essaie de gérer mon temps, je trouve que je manque d'un peu d'organisation à travers ça. Elle, c'est mon modèle, j'ai intérêt à travailler avec elle. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Dans le discours de cette enseignante, la collègue représente non seulement une source de soutien, mais aussi une source de connaissances et un modèle. Comme source de connaissances et de compétences, les bons collègues de travail fournissent du matériel, sont les meilleurs conseillers, on se confie à eux. Ils jouent en quelque sorte le rôle de *coach* pour les progrès en enseignement.

Bien sûr, avec le renouveau pédagogique, les programmes, les contenus disciplinaires sont modifiés. Je n'ai pas eu de cours de biologie à l'Université. J'ai pu m'en remettre à ma collègue, qui enseigne la biologie, j'ai pu lui poser des questions. Ça m'a remis en confiance à ce

moment là. Je savais que je pouvais me fier à elle pour me dépanner et vice versa. (Aubin, sciences, formé en maths, 3 ans d'expérience)

Les enseignantes et enseignants débutants s'appuient sur les collègues d'expérience pour plusieurs raisons et, notamment, pour valider leurs compétences et c'est dans cet ordre qu'ils sont qualifiés de sources du SEP. C'est ainsi qu'une enseignante de trois ans d'expérience, Victoire, lance une invitation à profiter des connaissances et des compétences des collègues pour non seulement performer, mais aussi pour diminuer le stress qui accompagne l'insertion en enseignement. Selon elle, le repli sur soi fait rater des situations d'apprentissage du métier et des occasions d'allègement de la tâche. Par exemple, pouvoir tirer profit du travail et de l'aide de ses collègues renforce le SEP dans le sens où l'enseignant débutant est moins accablé par la charge de travail et gagne du temps de préparation qu'il peut consacrer à la maîtrise du contenu, parvenant ainsi à satisfaire la curiosité des élèves.

Un conseil qui devrait être enseigné, c'est «triche et vole». Prends tout ce que tu peux prendre. Les professeurs qui sont autour de toi ont du matériel, saute dessus. Prends de tout le monde. Tout ce qui passe, tu le prends. Puis, il ne faut pas se sentir mal de faire ça. Si pour toi, ton travail est une montagne et que tu es toute seule à le faire, tu te prends pour un inadéquat. Mais si tu prends de l'aide, tu es déjà rendu à la moitié de la montagne. Ça, donne un sentiment d'efficacité. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Comme nous le décrit Victoire, quelques participantes et participants de cette étude qui ont reçu des préparations de cours, du matériel didactique, des conseils sur les stratégies d'enseignement et qui ont bénéficié des échanges sur les façons de faire se sentent efficaces par rapport à ceux qui ont été forcés d'imiter les démarches des collègues ou n'ont pas senti du tout de soutien. Cette idée est renforcée par l'extrait suivant qui montre à quel point faire partie d'une équipe qui partage non seulement les connaissances, mais aussi les moments difficiles, est très important pour le développement du SEP.

Plus tu vas te sentir soutenu par les collègues, plus tu sens que tu fais partie des enseignants qui partagent l'expérience, qui partagent les larmes. Il y a des professeurs qui venaient me voir : «Ah, ça a tellement mal été aujourd'hui». Là, tu te sens moins mal. Ça donne confiance quand tu vois que les autres vivent les mêmes situations problématiques, puis ils n'en meurent pas. Ça donne le SEP (Louise, français, 3 ans d'expérience).

Il est facile de constater dans le discours des enseignantes et enseignants débutants de cette étude que les collègues de travail servent de modèles pour apprendre vite les *us et coutumes* du métier et pour se sentir efficaces à enseigner. Les collègues qui font un excellent travail, à l'exemple de la collègue de Louise, servent de point de comparaison pour s'améliorer. Ainsi, la socialisation professionnelle vécue par les enseignantes et enseignants débutants semble influencer le comportement de ceux-ci en ce qui a trait au désir de s'associer à des réussites, de faire un travail gratifiant en équipe et de servir aussi de modèle aux nouvelles recrues. Selon le discours analysé, les collègues d'expérience jouent au moins trois rôles : les enseignantes et enseignants se confient à eux lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec les élèves, leur demandent comment résoudre ces difficultés et, ainsi, ils apprennent rapidement les rouages du métier sans oublier qu'ils leur servent de modèles pour la pratique et l'implication sociale dans l'école. Bref, ils obtiennent de l'écoute, du soutien psychologique et pédagogique, de la rétroaction constructive, du renforcement positif, de l'encouragement et de la collaboration pour ne citer que ces éléments.

2.3.3 Le directeur de l'école

Le directeur de l'école est surtout évoqué dans le discours sur le SEP au moment de l'insertion et ce même si les stages en tant que premières expériences de travail ont été faits à la même école. Pouvons-nous penser que les stages restent l'affaire des enseignantes et enseignants associés seulement? Quoi qu'il en soit, le rôle de la direction d'école semble être plus important en phase d'insertion professionnelle que durant les stages. En effet, le directeur de l'école figure cette

fois-ci parmi les personnes dont la rétroaction est jugée importante pour confirmer l'enseignant débutant dans son SEP à enseigner adéquatement. Ce message-retour semble être attendu tout au long de l'année, et non seulement au cours de l'évaluation-bilan, comme le font certains directeurs. Le soutien social, la reconnaissance et le renforcement positif venant du directeur procurent un sentiment de sécurité, favorisent la confiance, deux éléments nécessaires au développement du SEP des enseignantes et enseignants débutants.

Au moment de l'entrevue, mon directeur a dit devant mes collègues, Charlotte, nous l'avons engagée pour sa joie de vivre. J'ai senti un mandat d'enseignante, mais aussi au niveau de la dynamique de l'équipe de ce qu'il voulait que j'amène. Il prend toujours deux, trois minutes pour me demander comment ça va. Quand je fais de bons coups, je vais le dire à la direction parce que j'ai besoin de ce renforcement là. J'ai besoin de me faire confirmer si c'est correct ou pas correct. J'ai besoin de montrer ce que je fais parce que j'en suis fière, je mets beaucoup d'énergie. (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

Le message contenu dans cet extrait éclaire sur les dispositions des enseignantes et enseignants débutants qui sont prêts à fournir tous les efforts possibles pour réussir l'acte d'enseignement, mais qui ont besoin de recevoir une rétroaction sur le travail accompli pour se sentir efficaces. L'importance de la direction pour le SEP des enseignants débutants s'explique aussi par le rôle primordial qu'elle joue dans la sélection et l'embauche pour de nouveaux contrats de travail. Son appréciation prend tout à coup un autre sens et le renouvellement du contrat de travail devient aussi signe de reconnaissance et de capacité.

Le directeur d'école, je sais qu'il est fier de moi parce qu'il me l'a dit. Je sais qu'il est derrière moi, je sais qu'il est content. S'il m'a gardée à l'école, c'est que je faisais son affaire en quelque part. Ça, ça me sécurise. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Ce renforcement nécessaire pour aller de l'avant est parfois octroyé aussi par les membres de la famille et il est encore plus intéressant quand ces personnes évoluent en enseignement.

2.3.4 Les membres de la famille de l'enseignant

Plusieurs personnes rencontrées en entrevue ont reçu des encouragements de leurs parents et de leur conjoint dans des moments difficiles et/ou d'hésitation qui ne manquent pas en début de carrière en enseignement, si on se fie à leur discours.

Il y a quelqu'un d'autre, c'est mon conjoint qui me donne des félicitations. Lui, ça fait vingt ans qu'il enseigne. Je lui fais beaucoup confiance, je vois en lui un modèle. C'est mon conseiller en même temps, il m'apporte du support que je n'ai pas eu à l'école. Grâce à lui, j'ai réussi à avoir la formation continue à la maison. Ça, j'avoue que ce n'est pas tout le monde qui peut bénéficier de quelqu'un qui a une expérience. Ça m'a carrément aidée à me sentir efficace. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Il ressort non seulement de cet extrait, mais aussi des autres données, que les membres de la famille qui sont en enseignement aident dans l'orientation de carrière, servent de modèles, de conseillers et procurent des encouragements. Quant aux autres membres de la famille, le soutien inconditionnel et l'écoute attentive dans des moments difficiles sont importants pour avoir le courage de continuer et de développer son SEP par l'expérience.

Bien sûr, les membres de ma famille. Je les mets en premier, puis ce n'est pas pour rien parce que, souvent, quand ça ne va pas bien ou que ce soit nos sentiments à l'état brut, c'est avec nos familles qu'on les partage, c'est vraiment avec eux, qu'on est le plus à l'aise. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

En fin de compte, c'est grâce au soutien de plusieurs sources que les enseignants débutants parviennent à consolider leurs compétences professionnelles, à développer leur SEP et à persévérer dans la profession enseignante.

CONCLUSION

En somme, traitée individuellement, la formation théorique est appréciée pour son apport au développement du SEP sur deux plans: maîtrise des savoirs à enseigner et appropriation des savoirs pour enseigner (Portelance, 2000). De plus, l'enseignement des matières de sa spécialité est un préalable important pour le développement du SEP, bien que cela ne constitue pas une condition suffisante pour développer pleinement sa croyance dans la capacité d'enseigner.

Par ailleurs, la stabilité des tâches et de l'école, les bons groupes-classes, les collègues conviviaux, la rétroaction, la reconnaissance, le soutien social, la capacité personnelle d'adaptation et les expériences de réussite professionnelle sont autant de facteurs qui concourent de façon significative au maintien du SEP, parfois en dépit de la précarité d'emploi.

Quant à la maîtrise des connaissances et des compétences utiles à l'enseignement, cette maîtrise devient une source véritable du SEP quand elle s'accompagne de la réussite de l'intégration dans l'équipe pédagogique. L'analyse des données montre que l'enseignante ou l'enseignant débutant se sent réellement efficace lorsque ses attentes de résultats par rapport à sa performance sont confirmées par son entourage professionnel immédiat (ses collègues, enseignant le même groupe d'élèves). Ceci peut être une des explications de la place de choix accordée aux collègues comme modèles et comme sources de soutien social (tableau 6).

En ce qui concerne la précarité professionnelle comme source d'influence du SEP, les participantes et participants de cette recherche se divisent en quatre groupes définis par Paugam (2000) et décrits dans notre problématique : cinq enseignants (Anatole, Louise, Charlotte, Victoire et Appoline) connaissent une intégration en emploi assurée dans le sens où ils ont une certaine tranquillité d'esprit et une protection par rapport à leur statut d'emploi. Anatole et Victoire ont un fort SEP, tandis que Louise, Charlotte et Appoline ont un SEP modéré attribuable à la non-

maîtrise de certaines compétences, tel que la gestion de classe, l'adaptation de la matière aux élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportement, la collaboration en équipe-école et pédagogique. Parmi les cinq enseignants débutants qui connaissent une intégration incertaine (Anicet, Clémence, Arcade, Agathe et Aubin), un seul, Arcade, a un fort SEP par rapport aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement. Deux enseignants débutants qui connaissent une intégration laborieuse ont un SEP modéré, tandis que trois enseignants qui connaissent une insertion scolaire ont un fort SEP face aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement. Ce que nous pouvons retirer de cette recherche, c'est que la précarité d'emploi est une source parmi d'autres et que le niveau du SEP résulte d'une interaction de plusieurs sources.

Les résultats de cette recherche, quant aux sources du SEP, rejoignent les dimensions de la théorie sociocognitive de Bandura (2003) et les nombreuses études sur l'insertion professionnelle des enseignants, lesquelles mettent en relief l'interaction de plusieurs facteurs relevant de la formation, de l'expérience, de la qualité du milieu de travail et des conditions de travail ainsi que de l'individu lui-même et de sa subjectivité (Huberman, 1989; Mukamurera, 2011). Les résultats de cette thèse renforcent l'importance de la formation théorique comme source de base pour comprendre les gestes à poser en tant qu'enseignant, mettent en relief la volonté des enseignantes et enseignants interviewés de collaborer plus avec les collègues pour profiter de leur expérience professionnelle et pour résoudre ensemble les défis quotidiens du métier.

SEPTIÈME CHAPITRE

RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA MOBILISATION DES COMPÉTENCES AU COURS DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Ce chapitre présente les résultats obtenus par la méthode des incidents critiques et donne des éléments de réponse concernant la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences dans la pratique de l'enseignement (4^e quatrième objectif de cette recherche). Pour recueillir les données sur cet objectif, il a été demandé aux enseignantes et enseignants interviewés de parler des expériences (positives et négatives) d'enseignement marquantes qu'ils ont vécues et au cours desquelles ils se sont sentis efficaces depuis les stages en enseignement jusqu'au moment de l'entrevue. Chaque enseignante et enseignant a été invité à exprimer au moins deux expériences vécues (1 positive et 1 négative) en rapport avec la mobilisation des compétences acquises en formation initiale relatives à l'acte d'enseigner et deux expériences (1 positive et 1 négative) faisant intervenir la relation avec les autres acteurs de l'éducation (élèves, collègues, intervenant en milieu scolaire, parent d'élève, directeur...). Les données recueillies portent sur deux catégories de compétences (Gouvernement du Québec, 2001) qui sont au cœur des expériences vécues: la catégorie « Actes d'enseigner» et la catégorie «Contexte social et scolaire». Ces données en plus de montrer la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences acquises, renforcent l'importance des autres acteurs de l'enseignement dans le développement du SEP de l'enseignant débutant (chapitre précédent).

D'entrée de jeu, quelques éléments méritent d'être soulignés. D'abord, les personnes interviewées rapportent plus d'expériences négatives que d'expériences positives face à la catégorie «Actes d'enseigner» à cause surtout des difficultés en gestion des groupes-classe et en évaluation des apprentissages. Ensuite, il y a plus d'expériences positives que d'expériences négatives face à la catégorie «contexte social et scolaire» particulièrement en ce qui concerne l'intégration de TIC en

enseignement. Les expériences recueillies sur les deux catégories de compétences « Actes d'enseigner » et « Contexte social et scolaire » sont illustrées aux tableaux 8 et 9 pour permettre au lecteur de se faire une idée générale avant d'entrer dans les détails relatifs aux expériences vécues.

Tableau 8
Expériences vécues face aux compétences de l'« Actes d'enseigner »

	Compétence 3	Compétence 4	Compétence 5	Compétence 6	Total
Expériences positives	56 % (5)	61 % (17)	13 % (1)	15 % (2)	25
Expériences négatives	44 % (4)	39 % (11)	87 % (7)	85 % (11)	33
Total	100 % (9)	100 % (28)	100 % (8)	100 % (13)	58

Comme nous le voyons dans le tableau 8, l'analyse des données recueillies sur la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences relatives à la catégorie « Actes d'enseigner » montre un plus grand nombre d'expériences positives pour les compétences 3 et 4 du référentiel des compétences (Gouvernement du Québec, 2001), soit respectivement les compétences de conception et de pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Pour deux autres compétences, à savoir l'évaluation des apprentissages (C. 5) et surtout la gestion du groupe-classe (C.6), les enseignantes et les enseignants débutants vivent plus d'expériences négatives, ce qui affecte négativement le développement de leur SEP.

Tableau 9
Expériences vécues face à la catégorie « Contexte social et scolaire »

	Compétence 7	Compétence 8	Compétence 9	Compétence 10	Total
Expériences positives	64 % (8)	83% (5)	38 % (3)	64% (7)	59 % (23)
Expériences négatives	36 % (6)	17% (1)	68 % (5)	36% (4)	41 % (16)
Total	100 % (14)	100 % (6)	100 % (8)	100% (11)	100 % (39)

Comme nous le voyons dans le tableau 9, l'analyse des données recueillies sur la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences relatives à la catégorie «Contexte social et scolaire » montre un plus grand nombre d'expériences positives pour les compétences 7 et 10 du référentiel des compétences (Gouvernement du Québec, 2001), soit respectivement les compétences d'adaptation de l'enseignement aux élèves vivant avec des difficultés d'apprentissage et de comportement et la collaboration avec l'équipe pédagogique. Pour deux autres compétences, à savoir l'Intégration des TICs au service de l'enseignement (C. 8) et surtout la collaboration en équipe-école (C.9), les enseignantes et les enseignants débutants vivent plus d'expériences négatives et moins d'expériences positives, ce qui affecte négativement le développement de leur SEP.

Dans l'ensemble, les données recueillies sur les expériences positives montrent que les enseignantes et enseignants débutants se sentent efficaces quand il s'agit d'élaborer de nouvelles expériences d'apprentissage et de les introduire dans les écoles. Les expériences négatives par contre montrent des situations qui ne sont pas totalement maîtrisées au début de la carrière en enseignement. Nous présentons d'abord les expériences positives vécues par rapport aux deux catégories « Actes d'enseigner» et «Contexte social et scolaire» pour ensuite présenter les expériences négatives vécues.

I. LES EXPÉRIENCES POSITIVES DE MOBILISATION DES COMPÉTENCES

Comme dans tous les métiers, le professionnel de l'enseignement, peu importe son expérience, connaît des moments de bonheur dans sa carrière. Les enseignantes et enseignants de cette étude ont vécu des expériences positives qui les ont encouragés à aller de l'avant et qu'ils ont été contents de partager. Selon leur discours, ils se sentent renforcés dans la croyance en leur capacité d'enseigner (SEP) chaque fois qu'ils réussissent à marquer des points au plan des tâches à effectuer et aux yeux des autres acteurs de l'enseignement. Dans les lignes qui suivent, nous présentons

d'abord la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences relatives à l'«Actes d'enseigner» pour poursuivre plus tard avec la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «contexte social et scolaire».

1.1 Les expériences positives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «Actes d'enseigner»

La catégorie des compétences «Actes d'enseigner» comprend les compétences 3, 4, 5 et 6, c'est-à-dire la planification, le pilotage des situations d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages et des compétences et, enfin, la gestion de la classe. Les expériences vécues face à ces compétences sont illustrées dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10
Expériences positives vécues face aux compétences de la catégorie« Actes d'enseigner »

	Compétence 3	Compétence 4	Compétence 5	Compétence 6	Total
Expériences positives	20 % (5/25)	68 % (17/25)	4 % (1/25)	8 % (2/25)	100 % (25)

1.1.1 La planification des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre (C3)

Durant la formation initiale, les futurs enseignants et enseignantes du Québec apprennent à «concevoir les situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves et du développement des compétences visées dans le programme de formation» (Gouvernement du Québec, 2001). Nous avons utilisé les composantes des compétences pour classer les réponses fournies par les enseignants interviewés pour chaque compétence. Pour la compétence 3, seulement trois composantes sur sept sont au cœur des expériences positives rapportées (tableau 11): la composante 3 qui est de planifier en tenant

compte de la logique des contenus et de la progression des élèves; la composante 4 qui consiste à prendre en considération les différences sociales, les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves; et la composante 5 qui est de choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.

Tableau 11

Composantes de la compétence 3 touchées par les expériences positives

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre		
Composante 3	Composante 4	Composante 5
Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la progression des apprentissages des élèves	Prendre en considération les différences sociales, les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves	Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées
40 % (2/5)	40 % (2/5)	20 % (1/5)

Selon les expériences recueillies, planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages des élèves semble être une capacité bien ancrée et gratifiante en début de carrière. Tenir compte de la progression des élèves se fait au régulier mais encore plus dans les classes spéciales. Une enseignante d'anglais, Agathe, qui se sent efficace dans un projet spécial pour les décrocheurs, a réussi à faire performer ses élèves parce qu'elle a préparé une matière adaptée à leur niveau. Le SEP modéré d'Agathe peut s'expliquer par le fait d'avoir surmonté quelques défis pour obtenir des résultats satisfaisants avec ce groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage. Notamment, elle enseigne l'anglais aux décrocheurs potentiels et ce, sans avoir été formée pour enseigner l'anglais ni avoir eu des cours en adaptation scolaire. De plus, elle ne bénéficie pas de formation continue offerte aux enseignants d'anglais.

Ces deux raisons poussent Agathe à affirmer que c'est son SEP qui l'aide à avoir une bonne performance dans son cours d'anglais dispensé aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Je sais qu'au régulier, les élèves ne parlent pas anglais dans leur cours. Moi, mes élèves sont en difficulté, ils parlent juste anglais dans le cours. Ils sont capables d'avoir des conversations d'une demi-heure ensemble. Je n'ai même pas besoin d'être là, je sais qu'ils parlent pendant les pauses, très autonomes. Moi, je ne suis pas formée en anglais, j'ai appris sur le tas comme on dit. Quand les autres enseignants viennent me remplacer dans mon cours, ils me disent que mes élèves sont très forts en anglais. Pourtant, ils sont censés être les plus faibles. Ça, ça me prouve que j'ai fait du bon travail depuis un an. (Agathe, formée en univers social, 3 ans d'expérience)

Comme on peut le voir, le SEP d'Agathe s'exprime sous la forme de satisfaction au regard du travail accompli auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Agathe est satisfaite du résultat obtenu malgré les défis auxquels elle fait face (attente de résultat). Les enseignantes et enseignants interviewés font face aux défis, non seulement en lien avec les élèves en difficultés d'apprentissage comme dans l'expérience précédente, mais aussi en lien avec les élèves forts, comme c'est le cas de Jeanne. Dans les chapitres précédents, Jeanne atteste avoir vécu de bonnes expériences de stage et un premier contrat qui lui ont permis de développer son SEP en matière de planification et de pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Jeanne dit que le SEP développé grâce aux expériences positives durant son premier six mois de remplacement dans sa matière de formation a favorisé son engagement et sa persévérance devant les défis à relever, par exemple lorsqu'elle a pris en charge une matière ne correspondant pas à son champ de formation. Parmi les tâches de l'enseignant, Jeanne affirme apprécier davantage être en classe devant les élèves et se sent efficace pour le pilotage des situations d'apprentissage. L'expérience qu'elle partage ci-après montre qu'une enseignante qui se sent efficace à planifier et à piloter des situations d'enseignement-apprentissage ne compte pas les heures consacrées à la préparation de ses cours. L'extrait suivant concerne le SEP à

performer dans un cours d'économie familiale lorsque le directeur a laissé à Jeanne la latitude sur le choix du contenu à traiter.

L'année où je n'ai pas enseigné dans mon domaine, j'ai enseigné l'économie familiale. Le directeur m'a dit « fais ce que tu veux, il n'y a pas de programme, c'est un cours à option ». Alors je me suis dit « Parfait » moi, je vais axer sur l'alimentation, sur la nutrition. Et j'ai fait des heures et des heures de recherche et à tous les cours, j'arrivais, bon, voici comment notre corps fonctionne. Pourquoi c'est bon, pourquoi ce n'est pas bon de manger telle ou telle nourriture. [...] Je les ai accrochés juste en allant chercher les différentes catégories des gens dans ma classe. Ils ont vraiment adoré ça, ça a été fantastique, vraiment j'étais efficace. (Jeanne, univers social, 1½ an d'expérience)

Cette expérience vécue par Jeanne et d'autres expériences de cette recherche montrent clairement qu'avec un SEP élevé, l'enseignant peut surmonter les difficultés liées au processus d'insertion professionnelle.

Une deuxième composante de la compétence 3 maîtrisée par les participantes et participants de cette étude consiste à prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage. Une enseignante, Camille, dit posséder de cette capacité d'adaptation qui n'est pas nécessairement évidente pour tous en début de carrière. Elle partage cette expérience comme étant liée à son SEP en relation avec la matière à enseigner. Camille, animée par la volonté de changer l'image que ses élèves ont d'eux-mêmes, a eu l'ambition de retenir les élèves autochtones à l'école durant sa première année d'enseignement. Au début de l'année, le défi a paru énorme à Camille qui doit non seulement instruire, mais surtout socialiser les élèves (habituer les élèves à saluer et à remercier, etc.) d'une culture différente de la sienne. Ce sont des élèves qui présentent des difficultés de comportement et d'apprentissage. Prenant son courage à deux mains, elle travaille fort, résiste au découragement devant les comportements parfois inadéquats de ses

élèves et leur manque de motivation pour l'école. Elle réussit en fin d'année à garder la majorité de ses élèves autochtones à l'école. Elle affirme qu'elle a été surprise par les résultats obtenus à la fin de l'année.

C'est à Antoine de Saint-Exupéry où j'étais durant ma première année d'enseignement. Normalement là, tout le monde lâche tranquillement en fin d'année. J'ai réussi à garder dix élèves tout le long puis avoir huit réussites sur dix, ce qui est très, très grand. Puis, j'ai réussi à la fin de l'année à leur faire dire tous merci quand je leur donne quelque chose. Ce n'est pas dans leur mentalité de dire merci. Ça m'a rendue très, très fière de moi. (Camille, français, 3 ans d'expérience).

Consciente que la socialisation est une base d'intégration dans la communauté, Camille qui se sent efficace pour enseigner le français aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement grâce au résultat obtenu durant son quatrième stage, parvient à garder ses élèves à l'école et à leur enseigner les bonnes manières afin de les préparer à exercer des rôles dans la communauté.

Pour un autre groupe d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en français langue d'enseignement, Emma choisit, lors de sa planification, des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation. Elle suscite l'intérêt pour l'apprentissage du français en combinant la lecture du manuscrit, l'écoute d'un CD et le visionnement d'un film. Cette pratique montre à Emma que les jeunes élèves peuvent apprécier la lecture d'un roman classique si l'enseignant utilise des moyens variés. Emma trouve dans cette situation d'enseignement une façon de répondre aux besoins des élèves qui n'arrivent pas à apprendre le français à partir des textes écrits seulement mais qui parviennent tout de même à répondre aux questions posées en écoutant le CD et en regardant un film sur la même histoire. La situation est résumée dans l'extrait suivant :

Ils avaient beaucoup de faiblesses en lecture. Et puis, il y avait beaucoup de problèmes de comportement dans un groupe. À un moment donné, je me suis dit «Il faut que je réalise une situation d'apprentissage qui va les tenir un petit moment intéressés». J'ai pensé à un roman que j'ai lu très

jeune qui s'appelle Crobron. J'ai cherché un film, j'ai acheté un CD qui raconte la même histoire et j'ai pris le livre. On a travaillé sur les questions de lecture à partir du film, à partir du CD et à partir d'extraits de roman. Ça a beaucoup amusé les élèves parce que c'étaient des activités très variées et puis qui n'étaient pas pareilles. Je les ai amenés au sens critique. Qu'ils se soient intéressés à un classique de la littérature de cette manière-là, pour moi, ça a été une très grande fierté. Je l'ai adoré, puis les élèves aussi. (Emma, français, 1½ an d'expérience)

L'enseignante Emma, qui possède un fort SEP pour l'enseignement de sa matière de formation (français), ne se décourage pas devant la faiblesse de ses élèves. Elle investit son temps, recourt à sa créativité et parvient non seulement à enregistrer du succès au niveau des progrès des élèves par rapport à la matière, mais aussi au niveau de la gestion de la discipline. Emma affirme pouvoir rehausser la motivation et l'implication des élèves dans les apprentissages de la matière en créant des situations d'apprentissage stimulantes mettant à contribution des ressources didactiques variées et adaptées.

1.1.2 Le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage (C4)

Les succès obtenus par les enseignantes et enseignants de cette étude au cours de la mobilisation de la compétence 4 couvrent toutes les composantes de cette compétence à savoir créer des situations problèmes ou des projets significatifs pour les élèves ; mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées, guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension d'une tâche ou d'un projet; encadrer les apprentissages des élèves de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages et habiliter les élèves à travailler en coopération. Les composantes de la compétence 4 qui sont au cœur des expériences positives sont illustrées au tableau 12.

Tableau 12

Composantes de la compétence 4 touchées par les expériences positives

<i>Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre (C4)</i>				
Composante 1	Composante 2	Composante 3	Composante 4	Composante 5
Créer des situations-problèmes ou des projets significatifs pour les élèves	Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées	Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension d'une tâche ou d'un projet	Encadrer les apprentissages des élèves afin de favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages	Habiliter les élèves à travailler en coopération
35 % (6/17)	18 % (3/17)	23 % (4/17)	18 % (3/17)	6 % (1/17)

Rappelons que le chiffre 17 représente le total des expériences positives rapportées pour la compétence 4. Par rapport à la compétence 4, six expériences positives montrent que les enseignants débutants interviewés se perçoivent efficaces à créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.

Ils introduisent dans leurs écoles respectives soit une nouvelle stratégie d'enseignement, soit un nouveau projet significatif. De plus, ces enseignantes et ces enseignants affirment en plus se sentir efficaces à mobiliser la deuxième composante à savoir mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées. Il s'agit notamment, pour Anatole, d'arriver à convaincre les élèves que l'apprentissage du français langue d'enseignement peut-être facile après avoir assisté au théâtre portant sur le même sujet que le texte à lire. Pour Louise, persuader les élèves et les collègues de fournir des efforts pour assister aux débats sur un projet du milieu permettant d'en apprendre plus en français; pour Charlotte qui est en univers social, c'est de mettre à contribution l'imagination de tout un groupe d'élèves pour faire une carte du monde; pour Camille, il est question de redonner la motivation aux élèves fatigués à la fin d'une étape par la création et la

présentation d'un projet autour du thème de Noël; pour Jeanne, c'est de susciter la curiosité des élèves par rapport au concept de la démocratie et ce, au moyen de la recherche sur ce qui se passe dans divers pays lors de luttes de classes sociales; pour Appoline, c'est d'illustrer le passé des personnages historiques et pour Clémence, c'est de simplifier l'apprentissage des concepts en français par la schématisation.

Revenons de façon plus détaillée sur ces expériences et leur relation avec le SEP. Pour Anatole, l'expérience riche et positive concerne l'utilisation du théâtre dans l'apprentissage du français, langue d'enseignement. Les élèves assistent à une pièce de théâtre en lien avec la matière à apprendre, en compagnie de leur professeur. Les élèves apprécient et apprennent plus facilement la matière. Cette utilisation du théâtre pour l'apprentissage du français a été fort appréciée par les collègues de l'enseignant initiateur qui affirme que son SEP lui a permis d'apporter une innovation au plan des pratiques pédagogiques durant sa première année d'enseignement. L'expérience de l'enseignant est décrite comme suit :

On est allé à Devèze avec une quinzaine d'élèves voir une pièce de théâtre. Moi, j'ai emmené des élèves sur une base volontaire. Le contact avec les élèves est très positif parce qu'il y a du respect de part et d'autre. Les élèves, je pense qu'ils apprécient le spectacle en tant que tel et j'ai senti qu'ils me font confiance aussi. Je me sens efficace et j'ai allumé quelque chose de nouveau. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Cet extrait illustre le SEP d'Anatole dans la mobilisation des compétences 3 et 4 dans l'enseignement du français, SEP qui l'a poussé à proposer une nouvelle stratégie d'enseignement dans une école privée où il était pourtant nouveau recrue. Au moment de faire vivre cette expérience aux élèves, Anatole en est à sa première année d'enseignement et il faut se sentir efficace pour avoir le courage d'aller défendre son projet et d'arriver à convaincre les élèves, la direction et les parents du bien fondé de l'utilisation du théâtre pour l'apprentissage du français, puisque cette activité exige une sortie de fonds.

Pour revenir à Camille, elle mobilise les compétences 3 et 4 en recourant à l'esprit créatif des jeunes en français, langue d'enseignement, afin de garder leur motivation jusqu'à la fin d'une étape. Elle qualifie son expérience de création d'histoires de Noël comme étant une expérience riche et positive, car les élèves se sont impliqués sérieusement dans l'activité et sont parvenus à produire des textes appréciables qu'il aurait été difficile de produire sous forme de devoir scolaire. L'expérience est décrite comme suit:

[...] J'ai eu comme ça un flash, un soir, de faire un projet de Noël pour les deux dernières semaines. Il fallait qu'ils fassent une pièce de théâtre par exemple, puis qu'ils présentent ça. Les jeunes ont aimé ça parce que ça faisait un moment que je les faisais travailler fort, puis oh, oh, ils n'aiment pas ça. Tout a bien adonné, ça a bien fini l'année, je suis contente d'avoir fait ça, c'est la meilleure chose que je n'ai jamais faite. Je n'en reviens pas. (Camille, français, 3 ans d'expérience)

Dans la même idée de garder la motivation des jeunes qui éprouvent des difficultés en français langue d'enseignement, une autre enseignante qui se sent efficace devant sa matière de formation «le français» demande à ses élèves d'élaborer un projet «camp de vacances» pour les jeunes entrepreneurs de leur âge. Les jeunes apprécient tellement le projet qu'ils le font en dehors des heures de classe et le terminent plus tôt que prévu. Cette expérience qui peut paraître ordinaire au premier coup d'œil, marque l'enseignante par le fait qu'elle est réalisée par des élèves du premier cycle du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage et de comportement et qui ne maîtrisent pas encore le français comme langue d'apprentissage. Les élèves impliqués dans ce projet sont étiquetés «difficiles» par tous les enseignants, mais ils parviennent à trouver des informations demandées, à les organiser de façon impeccable et à les reproduire devant la classe, favorisant ainsi la compétence à communiquer de façon appropriée. Par ailleurs, le projet «camp de vacances» et ses mérites est rapporté comme suit:

On avait sept ou huit périodes à combler. On a inventé un projet qui s'appelle «Le camp de vacances». On a fait sortir un formulaire dans Financement Québec qui donne des fonds pour de jeunes entrepreneurs de 14 à 18 ans. Il fallait créer un camp de vacances avec les activités à produire, avec des fiches signalétiques. [Les élèves disaient] : «C'était tellement cool, on a fait ton devoir !» Les quatre classes ont eu la même réaction, ils l'ont tous fait en devoir parce qu'ils ont trop aimé ça. Venant d'une classe avec laquelle je n'arrivais même pas à leur faire écrire une dictée, je fais «Oh, merci». C'est une idée de génie. (Appoline, français, 1½ an d'expérience)

Nous remarquons, la volonté d'améliorer l'intérêt des élèves pour les activités d'apprentissage. Appoline se démarque de ses collègues d'expérience par sa volonté d'aller chercher les forces insoupçonnées du groupe de jeunes qu'elle reçoit dès l'entrée dans l'enseignement. Son SEP est renforcé par la réussite de ses élèves lors de l'activité proposée. Dans la même veine de réussites des enseignantes et enseignants débutants, mais avec une autre stratégie, Clémence est loin d'oublier combien son SEP lui a permis de simplifier et de montrer à ses élèves que l'apprentissage de la grammaire est facile et ce, en utilisant la schématisation.

Au départ juste les mots « subordonnée relative » faisaient vraiment peur aux élèves parce que c'étaient des mots avec lesquels ils n'étaient pas familiers. Et puis, j'ai réussi à leur faire ça sous forme de schéma. J'ai fait un graphique qui explique les subordonnées relatives. Quand les élèves ont été capables de le démystifier, ils se sont dit: « On a eu peur pour rien, c'était juste ça! ». J'ai trouvé ça intéressant et puis je l'applique encore aujourd'hui. C'était des élèves du troisième secondaire à ce moment-là. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Clémence, qui utilise la schématisation pour faire comprendre le français, langue seconde, n'a pas peur de proposer de nouvelles idées en tant que nouvelle enseignante pour faire avancer ses élèves. C'est ainsi qu'elle n'hésite pas à faire venir dans une école des conteurs professionnels qui attirent l'attention des élèves sur les liens à faire entre les acquis de l'école et la vie sociale et culturelle. Le SEP de Clémence lui a attiré le soutien, la valorisation devant les collègues, la direction et les parents pour cette activité qui constitue une première à l'école au moment de sa réalisation.

J'ai fait carrément suspendre les cours pour les troisièmes secondaires pendant une journée pour faire venir une équipe de conteurs professionnels à l'école qui racontaient des contes traditionnels. C'est moi vraiment qui ai parti du début jusqu'à la fin les premiers contacts avec les artistes, les cachets, l'organisation de l'activité toute la journée, les budgets, la rencontre avec les comités de parents, les rencontres avec la direction pour pouvoir justement débloquer des fonds parce que c'était quand même plus de 1000\$. C'était beaucoup d'argent à investir et ils m'ont fait confiance là-dedans et j'ai eu de belles félicitations. (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Cette enseignante Clémence affirme se sentir efficace au point de proposer une nouvelle façon d'enseigner dans une nouvelle école.

Ensuite, pour la composante 3 de la compétence 4, les enseignantes et enseignants débutants de cette recherche guident avec succès les élèves dans la compréhension du concept de projet. C'est le cas notamment de Louise qui a eu l'idée de proposer à ses collègues d'organiser une sortie où les élèves assistent aux débats autour d'un projet qui suscite la controverse dans la région. Cette enseignante affirme se sentir efficace pour faire cheminer ses idées, pour convaincre les collègues qui ont plus d'années d'expérience qu'elle et les élèves de travailler fort pour en retirer les apprentissages nécessaires. Cette situation d'apprentissage permet par la même occasion le décroisement de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2004, 2008) et elle est rapportée comme suit :

[...] C'était un projet avec Jura, nous sommes allés à Jura avec les élèves. Ils ont rencontré les conférenciers. Ils ont participé dans les réunions sur Jura. Je sentais que c'est grâce à moi. Ça m'a donné confiance. Ça m'a montré que je suis capable d'avoir des idées, de penser malgré toutes les préoccupations de la réforme. J'ai trouvé le temps de réaliser cette tâche-là parce que ça me passionnait. Puis de voir que les élèves trouvaient cette expérience intéressante et qu'en même temps ils apprennent ! C'est totalement une expérience positive. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Le SEP de Louise devant la matière d'enseignement semble l'aider à introduire un changement au plan de l'apprentissage (projet), même si en tant que nouvelle

enseignante à l'école, elle ne détient pas de pouvoir décisionnel. Elle pense que c'est avant tout à cause de son dynamisme et de sa personnalité que le changement survient. Elle se donne du pouvoir sur la situation, élargit le répertoire de stratégies acceptables et introduit un élément nouveau dans le cadre de l'apprentissage du français, langue d'enseignement.

Toujours en lien avec la capacité de guider leurs élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension d'une tâche ou d'un projet, quatre enseignantes et enseignants interviewés se sentent efficaces pour aider les élèves faibles dans la compréhension des exigences d'une tâche d'apprentissage. Entre autres, être capable de détecter un élève qui a de la difficulté à suivre la matière et parvenir à l'aider à comprendre par de nouvelles explications est une expérience réjouissante pour un enseignant débutant et qui est en lien avec le SEP relatif à la capacité à guider les élèves vers la réussite.

On travaillait la conjugaison verbale, puis j'ai vu un élève qui était complètement perdu, je lui ai posé la question, je lui ai demandé comment ça se passait. Il hésitait beaucoup. J'ai repris et j'ai vraiment senti qu'à ce moment-là, il a compris les notions que je lui enseignais.
(Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Un autre enseignant aurait pu continuer sans s'en rendre compte ou simplement aurait préféré continuer avec les élèves qui comprennent. Le SEP de cet enseignant devant sa matière de formation lui permet de susciter la motivation à apprendre chez son élève et de contribuer ainsi à la réussite d'un grand nombre de ses élèves.

En ce qui concerne la composante 4 «Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages », six enseignantes et enseignants, soit Anicet, Camille, Jeanne, Victoire, Anselme et Arsène, affirment se sentir efficaces pour mobiliser cette composante de la compétence 4. L'encadrement des élèves pour favoriser l'intégration de la matière a

été constaté dans le cadre de l'enseignement individualisé, dans le cadre d'un Projet Motivation Action initié par Anselme et lors de la production d'un film à partir de la matière enseignée. L'appropriation de la matière a été surtout rapportée par les élèves qui sont suivis individuellement par les enseignantes et enseignants rencontrés en entrevue. En effet, deux élèves (filles) qui ont apprécié l'accompagnement individuel qu'elles ont reçu se sont attachées à leurs enseignantes Camille et Jeanne qui les ont aidées à faire des progrès énormes qui ont été constatés par leurs familles. Quant à Victoire, elle a joué un rôle important dans l'orientation professionnelle d'un jeune en l'aidant à développer une confiance en lui et à mettre en valeur sa performance en sciences. Une autre expérience de ce genre est rapportée par Arsène qui a réussi à aider rapidement une élève à se rattraper et à avoir une excellente note lors de son retour d'une absence.

En plus des situations individuelles, les expériences de succès dans l'intégration et le transfert des apprentissages mentionnées par les enseignantes et enseignants interviewés concernent aussi les groupes-classe. Dans la première expérience avec un groupe-classe, Anicet met à profit l'intérêt qu'éprouvent les jeunes du secondaire envers les TIC pour améliorer la participation de ses élèves et l'intégration de la matière. Leur implication a consisté à produire un film avec la matière à apprendre, avec son aide. Anicet est content d'entendre ses élèves dire qu'ils créent eux-mêmes la matière à apprendre: « Je vais toujours m'en rappeler, on dirait qu'on fait de l'histoire». Une autre expérience qui aide un groupe d'élèves dans l'intégration de la matière s'inscrit dans un cours d'univers social. Charlotte parvient seule à coordonner et à impliquer 30 élèves dans le projet «réalisation d'une carte du monde» grâce à son SEP, permettant ainsi à ses élèves d'intégrer la matière enseignée. La réussite de cette situation d'apprentissage lui donne la force d'essayer une autre expérience « La production des maquettes» pour la révision dans un cours de géographie. De telles réalisations accomplies durant la première année d'enseignement figurent dans le portfolio de Charlotte pour le SEP développé durant ces deux expériences.

Relativement à la composante 5 «Habiller les élèves à travailler en coopération», Victoire développe cette capacité chez ses élèves à travers un cours hors de sa formation initiale, soit le cours de morale. Victoire enseigne à ses élèves à collaborer à la collecte de fonds pour aider un pays africain en guerre et crée ainsi un bon climat de coopération dans l'apprentissage. Elle profite de l'enseignement moral et de la latitude sur le contenu de ce cours pour concrétiser et favoriser la socialisation des élèves

J'enseigne l'enseignement moral en plus des maths. Je peux dire que je sens le contact avec les élèves plus fort parce qu'on se parle des vraies choses puis on se révèle nos vies. Dans le fond, l'enseignement c'est d'aller chercher ce que les jeunes savent puis de créer une opinion. C'est vraiment intéressant, ils se connaissaient bien, ils interagissaient bien ensemble. Il n'y avait pas violence, c'est vraiment une belle relation entre les élèves. En plus, ça rend mon travail très facile. (Victoire, morale, formée pour les maths, 3 ans d'expérience)

Victoire attache une importance capitale au climat de la classe au secondaire. Selon elle, un climat serein facilite fortement le travail d'évaluation des élèves et favorise l'innovation sur le plan des stratégies d'apprentissage.

1.1.3 L'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences par les élèves (C5)

Les expériences recueillies sur l'évaluation dans le contexte de la Réforme montrent que la compétence d'évaluation n'a pas été maîtrisée durant la formation initiale. Cette situation peut être attribuée au fait que la réforme de l'éducation a été implantée au moment où les participants à cette recherche étaient à la fin de leur formation initiale à l'enseignement. Ils n'ont donc pas pu être préparés suffisamment avant d'entrer sur le marché du travail. Seulement une composante de la compétence cinq fait l'objet d'une expérience positive. Une enseignante, Clémence, rapporte une expérience positive en rapport avec la compétence en évaluation des apprentissages. Cette expérience concerne la composante 4 qui consiste à communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats des élèves ainsi que les

rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences. Clémence est une enseignante qui atteste, dans son discours, que la relation avec les autres acteurs de l'enseignement est importante. On pourrait attribuer la réussite de Clémence aux différentes expériences positives de collaboration avec les autres acteurs dans l'organisation des activités scolaires.

Voyons maintenant ce qu'il en est des expériences positives relatives à la compétence de gestion de classe (C6).

1.1.4 La planification, l'organisation, et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe (C6)

Les expériences positives rapportées pour la compétence 6 concernent surtout la mobilisation de la capacité à gérer la discipline parmi les élèves, soit les composantes 1 et 3 (tableau 13). Comme nous le verrons plus tard, il y a davantage d'expériences négatives que positives vécues par les enseignantes et enseignants de notre recherche face à cette composante de la compétence 6, ce qui laisse penser que des efforts restent encore à faire pour parvenir à soutenir le développement du SEP face la compétence en gestion de classe.

Tableau 13

Composantes de la compétence 6 touchées par les expériences positives

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe (C6)	
Composante 1	Composante 3
Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace	Faire participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe
50 % (1/2)	50 % (1/2)

Seulement deux expériences positives sont rapportées par Anselme et Emma. Anselme arrive à mettre en place un système de gestion de la discipline dans sa classe

d'initiation à la technologie, système qui lui offre un contrôle facile tout en créant un bon climat de travail pour les élèves.

C'est sûr et certain que je me sens plus efficace, comme présentement je suis en train de commencer un nouveau projet. Et j'ai complètement refait ma classe. Là, je me sens efficace parce que je connais mes élèves et je les maîtrise. (Anselme, sciences et technologie, formé en français, 3 ans d'expérience)

Dans son discours, Anselme affirme se sentir efficace à faire tout pour contrer le décrochage scolaire et arrive à maîtriser l'indiscipline de ses élèves par l'intérêt qu'il leur porte et par l'intérêt à la matière. De surcroît, parvenir à s'entendre avec les jeunes du secondaire réputés difficiles et en étant remplaçante relève d'une bonne stratégie de gestion du groupe-classe et rehausse le SEP d'Emma.

J'ai remplacé une collègue partie pour cause de maladie. J'ai hérité des groupes très difficiles. Ils avaient une relation très mauvaise avec l'autre professeure. Puis, j'arrive à la première période, je savais que c'étaient des élèves très difficiles. J'arrive «Ah, aujourd'hui, je ne fais pas de cours». Pourquoi? Je dis «Parce que vous avez une petite réputation, je la connais». Moi, aujourd'hui, j'aimerais qu'on discute. On a passé la période à discuter. À partir de ce moment, j'ai senti que je me suis mise pas mal du monde de mon côté. J'ai fait une étape avec eux. Il y en a qui se sont attachés à moi. Sur cet aspect, je me suis sentie efficace. (Emma, français, 1½ an d'expérience)

Comme on peut le voir, Emma a passé la première séance de cours à s'entendre avec les élèves sur le fonctionnement du groupe afin de préparer le terrain à l'apprentissage. Elle a ainsi réussi la gestion de la discipline malgré son statut de suppléante et l'effet positif sur son SEP est direct.

Après ce résumé des expériences positives de mobilisation des compétences vécues par les participantes et participants à notre recherche face à la catégorie de compétences «Actes d'enseigner», poursuivons avec les expériences positives vécues face la catégorie « Contexte social et scolaire».

1.2 Les expériences positives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «Contexte social et scolaire» dans la pratique de l'enseignement

La catégorie «Contexte social et scolaire» comprend quatre compétences: l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves (C7), l'intégration des TIC dans le travail professionnel (C8), la coopération avec l'équipe-école et les autres partenaires (C9) et la concertation avec les membres de l'équipe pédagogique (C10).

Les expériences vécues face à cette catégorie «Contexte social et scolaire» reflètent la réalité du milieu scolaire secondaire au Québec, qui accueille une clientèle scolaire hétérogène, y compris des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Comme montré au tableau 14, le plus grand nombre d'expériences sont en effet en lien avec la compétence 7 (adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves en difficultés), suivie de près par la compétence 10 (travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique). À cet égard, la majorité des enseignantes et enseignants interviewés disent enseigner dans un contexte d'intégration des élèves ayant des difficultés d'adaptation dans les classes régulières et dans un contexte où le travail en équipe pédagogique est très encouragé. Les expériences en lien avec la compétence 8 reflètent l'utilisation des TIC comme outil d'enseignement dans les milieux de travail de nos participantes et participants. Dans cette étude, le nombre d'expériences négatives supérieur au nombre d'expériences positives face à la compétence 9 est surtout lié à la relation entre les enseignantes et enseignants débutants interviewés et les parents des élèves.

Tableau 14
Expériences positives vécues face à la catégorie «Contexte social et scolaire»

	Compétence 7 Adapter les interventions aux élèves en difficulté	Compétence 8 Intégrer les TIC dans l'enseignement	Compétence 9 Coopérer avec l'équipe-école et les autres	Compétence 10 Travailler de concert avec l'équipe-école	Total
Expériences Positives	35 % (8/23)	22 % (5/23)	13 % (3/23)	30 % (7/23)	100 % (23/23)

1.2.1 L'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves (C7)

Les enseignantes et enseignants de cette étude ont eu à s'adapter à deux types d'élèves en difficulté d'apprentissage: les élèves incapables de terminer les cinq années du secondaire et qu'il faut aider à obtenir un diplôme de métier, et les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement intégrés dans les classes régulières. Pour le premier groupe, ce sont des élèves d'un programme spécial «volet», orientés vers les métiers. Trois enseignantes et enseignants, soit Arsène, Arcade et Agathe, se sentent efficaces pour aider leurs élèves orientés vers des métiers à obtenir leur diplôme. Ils sont reconnus dans toute l'école comme étant une bonne équipe et que même les élèves du régulier y trouvent une solution à leur problème d'apprentissage. Le reste des enseignants de cette recherche (12) sont confrontés à l'intégration des élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement dans les classes régulières. Les douze enseignantes et enseignants confrontés à l'intégration des élèves en difficultés dans leurs classes font beaucoup d'efforts pour comprendre les difficultés d'apprentissage et pouvoir y répondre adéquatement. Ils trouvent difficile cette situation d'intégration des élèves en difficulté car ils ne sont pas suffisamment formés pour enseigner à cette catégorie d'élèves. Le tableau 15 donne le portrait de la situation des expériences positives rapportées selon les composantes de la compétence 7.

Tableau 15

Composantes de la compétence 7 touchées par les expériences positives

Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (C7)			
Composante 1	Composante 2	Composante 3	Composante 4
Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap	Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves	Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement	Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté
25 % (2/8)	12,5 % (1/8)	37.5 % (3/8)	25 % (2/8)

En ce qui concerne la capacité de favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (composante 1), Anicet et Camille qui se sentent efficaces à préparer et à enseigner leur matière de formation, ont vécu des expériences intéressantes.

Moi, je fais faire le travail d'équipe où un membre de l'équipe devra dessiner parce qu'il est incapable d'écrire. Certains jeunes du secondaire 1 ne sont pas capables de s'exprimer ni sur papier ni avec la parole, à l'oral. Je les fais dessiner, j'essaie de trouver une façon de rendre leur intelligence multiple si on veut. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Cet extrait montre qu'un enseignant qui a une forte croyance dans sa maîtrise de la matière enseignée n'hésite pas à recourir à la différenciation pédagogique pour faire avancer un élève en difficulté dans son groupe-classe. Dans le même ordre d'idées, Camille a eu le discernement d'utiliser des images pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire de base en français à ses élèves nouveaux immigrants. Pour les élèves qui ne sont pas encore rendus à un niveau supérieur de conceptualisation d'une nouvelle langue d'enseignement, le rôle de l'enseignante

consiste à rendre les exercices plus concrets avec les illustrations. Ces élèves arrivent à faire l'exercice sans trop de difficulté et apprennent rapidement le vocabulaire dont ils ont besoin non seulement pour poursuivre leur scolarité, mais aussi pour communiquer avec l'entourage immédiat.

Ce sont des élèves qui viennent de partout dans le monde. Apprendre le français pour eux, ce n'est pas facile. J'ai eu l'idée de mettre des images partout, partout. C'est de la manipulation, il faut qu'ils prennent une image et qu'ils essayent de la mettre au bon endroit, puis le mot. Les jeunes ont bien aimé ça. Ils ont réussi à apprendre pas mal avec ça. J'ai trouvé ça très bien. (Camille, français, 3 ans d'expérience).

Cette d'expérience qui semble normale a touchée l'enseignante qui l'a rapportée comme une réussite majeure de son premier remplacement juste après le dernier stage. Le discours de Camille montre que c'est tout le contexte entourant cette expérience qui aurait fait qu'elle pense qu'il y a un lien entre son SEP et cette expérience.

En ce qui a trait à la recherche d'information auprès des personnes-ressources et des parents en lien avec les besoins et le cheminement des élèves (composante 2), Emma se sent efficace pour identifier un problème d'apprentissage et pour oser demander des informations à la direction concernant les problèmes d'apprentissage des élèves.

Au début, je faisais mes cours sans savoir, c'est quoi le groupe de soutien. Au bout d'un mois, je sentais que les apprentissages, ça ne marchait pas, ça ne passait pas comme dans mes autres groupes qui n'étaient pas déjà brillants, mais ça passait mieux là. J'ai tout arrêté, j'ai été voir le directeur de niveau «Écoutez, vous devez m'aider pour ce groupe parce que je sens que je ne fais rien » et là, il m'a expliqué c'est quoi un groupe de soutien. C'est important de se rendre compte parce que j'aurais pu ne pas m'en rendre compte et continuer. (Emma, français, 1½ an d'expérience)

Relativement à la capacité de présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles qui les font progresser dans leur cheminement (composante 3),

Aubin, embauché pour remplacer un collègue malade, se sent efficace pour redonner le goût des mathématiques aux élèves démotivés et en échec. Il a eu à deux reprises des réussites de ses groupes au complet et est parvenu à augmenter la moyenne du groupe en transition.

On m'a engagé pour remplacer un enseignant d'une petite école qui allait se faire opérer. Les élèves de maths 426 avaient des résultats très, très médiocres et leur motivation était à terre. C'était pour moi un défi de réussir à modifier leur rapport aux maths et remonter leurs résultats, mais c'était une chose que j'ai réussi à faire très bien. Il y en a plusieurs qui ont eu de bonnes réussites puis il y en a qui étaient motivés puis maintenant aiment les mathématiques. (Aubin, maths, 3 ans d'expérience).

Toujours à propos des élèves en difficultés, Aubin et Louise se sont fait aider par les membres de l'équipe-école pour parvenir à élaborer et à mettre en œuvre une mesure d'intervention adapté aux problèmes d'apprentissage de leurs élèves (composante 4). Louise est allée chercher l'appui de toute l'équipe-école pour trouver une solution au problème d'un élève faible en même temps démotivé pour travailler en français, langue d'enseignement.

J'ai un élève anglophone qui n'a pas les acquis en français. Puis, il ne veut jamais rien faire parce qu'il ne se sent pas capable. Il ne veut même pas faire les petits bouts [...] Puis, on a commencé avec la direction, avec les parents, avec le professeur titulaire, avec les autres enseignants, on a trouvé un plan d'action en équipe. On est plusieurs à décider, on voit de petites réalisations mais on va les voir probablement à plus long terme. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

La collaboration des autres membres de l'équipe (autres enseignants de l'élève, la direction et les parents) permet d'entrevoir les progrès de l'élève en difficulté. Louise, qui se sentait découragée face au comportement de l'élève, s'est sentie efficace après avoir constaté que les efforts concertés de l'équipe-école et initiés par elle-même vont faire avancer son élève. De son côté, Aubin se sent efficace de partager sa vision avec un psychoéducateur de l'école pour motiver et faire progresser un élève. Puisque l'utilisation des TIC figure parmi les moyens utilisés par Aubin

pour résoudre les problèmes de démotivation de son élève, son expérience va être présentée en rapport avec la mobilisation de cette compétence d'intégration des TIC dans les activités d'enseignement-apprentissage.

1.2.2 L'intégration des TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage (C8)

Les expériences face à l'intégration des TIC n'ont pas été rapportées par plusieurs enseignantes et enseignants débutants. Néanmoins, ceux qui se sentent efficaces pour utiliser les TIC ont su susciter l'intérêt et garder la motivation pour leurs cours. Les composantes de la compétence 8 touchées par les expériences positives sont illustrées au tableau 16

Tableau 16

Composantes de la compétence 8 touchées par les expériences positives

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage (C 8)

Composante 3	Composante 5	Composante 6
Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés	Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique	Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux
20 % (1/5)	40 % (2/5)	40 % (2/5)

Comme déjà annoncé plus haut, l'enseignant Aubin a suivi le conseil d'un psychoéducateur et est arrivé à motiver un élève indiscipliné et démotivé grâce à l'utilisation des TIC.

J'ai eu un élève à qui j'ai demandé de quitter la classe suite à certains écarts de comportement et il ne voulait pas. J'ai dû avoir recours à la

direction pour le faire sortir. Mais le psychoéducateur avec qui j'ai eu une discussion m'a dit « On va essayer quelque chose ». [...] On a pris quelques midis puis l'élève a tout réalisé notre Powerpoint. Donc, ça l'impliquait lui en partant puis c'était de la matière qui n'était pas vue encore, qui était à venir. Lui, il la voyait avant les autres. Soudain, au lieu de ne pas écouter en classe, il répondait. Ses résultats ont augmenté à partir de là et sa motivation. (Aubin, maths, 3 ans d'expérience)

De plus, prendre son temps pour innover grâce aux TIC en tant que débutant semblé être gratifiant. Les enseignantes et enseignants qui ont pu communiquer à l'aide d'outils multimédias variés sont reconnus par leurs directions d'école et par les collègues. C'est le cas d'Anicet qui a monté un forum électronique qui a permis l'échange entre les élèves de différentes écoles :

J'ai fait un forum électronique avec Jean de la Fontaine de la commission scolaire de la région Victor Hugo. J'ai bâti un forum électronique avec un site Web où les jeunes échangeaient sur le forum électronique. Les jeunes du secondaire cinq de mon l'école. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Quant à Victoire, elle a profité de la formation octroyée par la commission scolaire pour monter un programme de mathématique en ligne, programme qui a permis à l'un de ses groupes d'augmenter son pourcentage de réussite de 10 %:

J'ai eu une formation par la commission scolaire sur un programme de formation sur l'ordinateur et je me suis sentie efficace à la mettre en pratique. J'ai mis beaucoup d'heures pendant le temps des fêtes. J'ai fait le programme et ça été un succès phénoménal pour les élèves. Je l'ai mis sur un forum, tout le monde peut aller le chercher. Je sais qu'il se promène à travers les écoles. Juste dans mon école, il y a un groupe comme le secondaire deux. Eux autres, ils ont augmenté leur moyenne de 5 à 10 % avec ce programme là. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Ces deux enseignants, Anicet et Victoire, ont accepté de donner de leur temps pour aider leurs élèves et d'autres collègues à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage.

Les enseignantes et les enseignants qui se sentent efficaces devant l'utilisation des TIC vivent des expériences intéressantes avec les élèves, comme celle racontée ci-dessous par Appoline.

C'est un groupe que j'avais l'année passée en secondaire un. Sur huit profs, il n'y en avait pas un qui arrivait à faire de quoi avec ce groupe là. Le groupe était pondéré à 41, c'était un groupe où il y avait énormément de troubles de comportement, c'était vraiment une jungle totale. C'est incroyable ce qu'ils m'ont fait comme travaux en allant chercher les données sur Internet. Même les élèves du secondaire deux cette année, ils m'ont fait la moitié de ce qu'eux ont pu faire. Mais quand j'ai regardé ça, je me suis dit « mon Dieu ». C'était au-delà de tout ce que j'aurai pu espérer. Ils se sont vraiment mis à fond, ils se sont vraiment impliqués, ça, ça a été vraiment efficace. C'était 100% au-delà de mes attentes surtout dans un groupe où je pensais qu'ils ne savaient même pas écrire deux lignes. (Appoline, français, 1½ an d'expérience)

Appoline ne cesse de vivre des expériences positives avec les élèves. Elle affirme toutefois tirer davantage profit de la coopération en enseignement que de l'imposition des façons de faire par des collègues d'expérience. Pour elle, cette coopération est nécessaire pour aider collectivement les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des difficultés de comportement.

1.2.3 La coopération avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école (C9)

Trois expériences positives de coopération avec les membres de l'équipe-école et les autres partenaires (les élèves et les parents) sont rapportées par Arsène et Louise et sont illustrées au tableau 17.

Tableau 17

Composantes de la compétence 9 touchées par les expériences positives

<i>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 (C9)</i>		
Composante 1	Composante 3	Composante 4
Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires	Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école	Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école
33,3 % (1/3)	33,3 % (1/3)	33,3 % (1/3)

Arsène rapporte deux expériences de réussite avec la coopération des parents et des élèves dans une activité de collecte de fonds. Le discours d'Arsène montre que la réussite au niveau de la coopération avec les autres acteurs de l'enseignement constitue une source de fierté et un signe d'acceptation au sein de l'équipe.

L'année passée, j'ai organisé le plus grand concours qu'il y a eu ici à l'école qui a rapporté vraiment beaucoup, beaucoup d'argent. Les enseignants n'avaient jamais vu ça. J'avais organisé ça avec les élèves. Quand il y a une activité comme ça et que ça fonctionne bien, les élèves viennent te dire merci, tu vois qu'ils sont contents. (Arsène, sciences et technologie, 3 ans d'expérience)

L'expérience positive ci-dessus montre que la confiance des autres membres de l'équipe-école envers l'enseignant débutant l'aide à réussir des activités en collaboration avec les élèves. La réussite des activités de financement comme celle d'Arsène nécessite l'implication non seulement des élèves pour convaincre leurs parents mais aussi le soutien des collègues de travail. Arsène, qui a pour tâche de servir d'enseignant-ressource, se sent efficace pour coordonner des activités de financement et pour organiser des bals de finissants.

Sur le point de la coopération avec les parents, les données recueillies montrent deux catégories de parents : ceux qui sont compréhensifs et cherchent des solutions pour faire avancer leurs enfants, d'une part et, d'autre part, ceux qui prennent parti pour leurs enfants et condamnent d'office les enseignants. Les premiers soutiennent le développement du SEP tandis que les seconds sont sources de remise en question des compétences des enseignantes et enseignants. Dans l'extrait qui suit, une mère coopérative a permis à Louise d'enregistrer du succès dans ses efforts de faire réussir son élève.

J'ai un élève qui se sent démuni puis sa façon de réagir, c'est d'être négatif, bloquer, crier. En plus, je ne suis pas préparée à ça nécessairement, j'ai besoin de comprendre en même temps que lui. J'ai réussi à le prendre depuis le début de l'année, ça fait déjà des dizaines de fois que je le rencontre après les cours, je parle avec la mère. Là, je sens que ça commence à débloquer, mais c'est beaucoup de temps. C'est difficile à gérer sur le plan de tes émotions quand tu commences. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Le soutien et la coopération des parents des élèves confirment aux enseignantes et enseignants débutants qu'ils sont capables de gérer la discipline et l'apprentissage des élèves. Le SEP renforcé à cette occasion favorise la persévérance devant les difficultés des élèves. Lorsque les enseignantes et enseignants débutants de cette étude se sentent soutenus, ils cherchent à innover dans leurs activités d'apprentissage. À ce niveau, la collaboration des collègues de même niveau est spécialement nécessaire, comme l'ont mentionné les participantes et participants de cette recherche.

1.2.4 La concertation avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences (C10)

Les données relatives à la mobilisation de la compétence 10 montrent que ce sont les enseignantes et les enseignants débutants qui se sentent efficaces devant les matières à enseigner qui se proposent de partager leurs connaissances avec les autres membres de l'équipe pédagogique. Le tableau 18 ci-dessous montre quatre composantes de la compétence 10 touchées par les expériences positives.

Tableau 18
Composantes de la compétence 10 touchées par les expériences positives

<i>Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences (C10)</i>			
Composante 1	Composante 2	Composante 3	Composante 4
Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique	Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique	Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves	Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.
14,3 % (1/7)	14,3 % (1/7)	57,1 % (4/7)	14,3 % (1/7)

Charlotte, Victoire, Clémence et Anicet se sont sentis efficaces pour proposer des activités nouvelles, mettre les contenus de leurs cours en ligne et pour échanger des préparations avec des collègues. En ce qui concerne le SEP à reconnaître les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique (composante 1) relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique (composante 2), Clémence qui se sent efficace devant sa matière de formation a présenté à ses collègues un projet sur le texte argumentatif de 4^e année, matière importante faisant partie de l'évaluation de fin de cycle.

J'ai lancé un projet pour le texte argumentatif qui était matière à épreuve pour la fin de l'année à mes deux autres collègues. Et puis le projet a été approuvé haut la main. Ils ont suivi mon projet eux aussi. Donc, c'est vraiment quelque chose de valorisant pour moi de dire «Moi je suis nouvelle en enseignement, mais j'apporte du sang neuf et on est ouvert à mes idées, puis on me fait confiance pour les essayer». (Clémence, français, 3 ans d'expérience)

Pour la composante 3 qui consiste à participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves, Arsène, Arcade et Agathe affirment constituer une équipe solidaire avec un sentiment d'efficacité collectif pour conduire leurs élèves au diplôme de métier.

[...] On est une équipe de professeurs en volets qui travaillent toujours avec les mêmes élèves. De plus en plus, il y a une réputation qui se fait dans l'école comme quoi nous autres ici en volets, on est une classe agréable. Ça se connaît dans l'école. Il y en a qui disent «regardes si jamais je n'aime pas l'école, je peux toujours aller en volets. Ils savent déjà qu'il y a une voie de sortie. (Arcade, maths, 3 ans d'expérience)

Les trois enseignants cités ci-dessus (Arsène, Arcade et Agathe) sont en précarité d'emploi et enseignent des matières hors de leur spécialité, mais ils sont reconnus comme étant efficaces dans leur département. Malheureusement, le programme d'Agathe et d'Arcade va fermer ses portes à la suite du non-renouvellement du financement ministériel.

Pour la composante 4 «travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique», Anicet et Charlotte ont su mobiliser cette composante de la compétence 10. Anicet se sent efficace devant sa matière de formation et aime normalement faire ses préparations. Toutefois, il reconnaît que l'entente et le partage des informations au niveau de la préparation des situations d'enseignement-apprentissage avec un collègue apporte un plus au niveau du travail.

Cette année, je suis arrivé en univers social et le professeur que je remplace en congé de paternité avait tout préparé d'avance. Donc, on a quatre dossiers à faire. Là, j'en ai pris deux à lui. Je me sens correct et j'en ai produit deux nouveaux que lui peut prendre. Lui est content, moi, je suis content, tout le monde est content, le travail d'équipe est bon, c'est très positif. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Louise va plus loin en ce qui concerne le consensus et la collaboration en équipe pédagogique pour affirmer que la collaboration avec une collègue d'expérience stimule son SEP par la confiance qu'elle lui témoigne. Ce consensus ne s'établit pas automatiquement entre les anciens et les nouveaux enseignants. Ainsi au moment de son entrevue, Charlotte obtient la coopération de son collègue grâce à sa patience et grâce à ses valeurs personnelles de respect, ce qui n'était pas le cas à son entrée dans l'enseignement.

Maintenant avec mon collègue, à la fin de l'année pour faire notre révision, j'ai dit: « On pourrait faire une carte du Canada puis dessiner les différents éléments, une carte de synthèse. Il a embarqué au bout dans mon outil. Il l'a proposé à ses élèves puis il l'a fait en même temps. Moi, j'étais contente parce quand ça fait trente-trois ans que tu fais quelque chose, tu es peut-être moins prêt à essayer des trucs. Je me donne une petite tape sur l'épaule à toutes les fois que je propose quelque chose puis, il l'essaie. Là, je suis contente. (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

À part les expériences positives recueillies qui nous renseignent sur la relation entre le SEP des enseignantes et enseignants interviewés et la mobilisation des compétences au cours de la pratique enseignante, une autre question a permis d'obtenir des informations complémentaires pour comprendre l'importance du SEP chez l'enseignant. Cette question libellée comme suit a été posée aux participants à notre recherche: «Est-il important d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle ? Si oui pourquoi?». Les enseignantes et enseignants interviewés décrivent beaucoup de qualités d'un enseignant qui possède un sentiment d'efficacité personnelle et d'actions qu'il pratique. Entre autres, ils avancent qu'un enseignant qui a un fort SEP accepte de ne pas tout connaître, apprend continuellement, analyse sereinement le

travail fait et interprète bien les réactions des élèves, a le goût d'aller plus loin dans sa matière, a l'assurance d'essayer de nouvelles stratégies par la croyance qu'il a dans les projets qu'il élabore, a l'aisance d'analyser les bons et les mauvais coups et d'envisager des solutions, a la confiance en soi et les élèves embarquent facilement en le sentant, a la capacité d'identifier où ça ne marche pas et d'apporter des remèdes, a le courage de s'informer, de se documenter, d'augmenter ses connaissances, établit un climat de confiance avec les élèves même pour une matière en dehors de sa spécialité, est franc et solidaire avec les élèves, innove en utilisant les exemples concrets, suscite l'intérêt des élèves, maîtrise la gestion de la discipline, obtient du succès auprès des élèves, parvient à motiver ses élèves et réagit rapidement aux imprévus.

Après avoir brossé un tableau des expériences positives de mobilisation des compétences des catégories «Actes d'enseigner» et «Contexte scolaire et social», en lien avec le SEP, voici dans les pages qui suivent celui des expériences négatives.

2. LES EXPÉRIENCES NÉGATIVES DE MOBILISATION DES COMPÉTENCES

Rappelons que les participantes et participants de cette étude sont dans les trois premières années d'enseignement. Ils sont confrontés aux problèmes liés au contexte d'insertion qui font que seulement six d'entre eux (6/15) ont enseigné les matières de leur domaine de formation depuis leur entrée en enseignement jusqu'au moment de l'entrevue. Même les enseignantes et enseignants qui sont dans leur domaine de formation affirment avoir besoin d'être accompagné durant la période de transition entre les stages encadrés et la prise de responsabilité dans leurs propres classes. Sur ce point de l'accompagnement, un seul enseignant sur quinze a eu la chance d'avoir un mentor. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les expériences négatives vécues par les enseignantes et enseignants interviewés. Nous commençons par présenter la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de l'acte d'enseigner pour

poursuivre avec les expériences négatives relatives à la mobilisation des compétences du contexte social et scolaire.

2.1 Les expériences négatives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «Actes d'enseigner»

Le tableau 19 présente le portrait des compétences de la catégorie «Actes d'enseigner», qui sont visées par les expériences négatives rapportées. On remarque que les quatre compétences sont concernées, bien qu'à des degrés relativement différents.

Tableau 19
Expériences négatives de mobilisation des compétences de la catégorie
«Acte d'enseigner»

	Compétence 3 Concevoir des S.A	Compétence 4 Piloter des S.A.	Compétence 5 Évaluation des apprentissages	Compétence 6 Gestion du groupe-classe	Total
Expériences négatives	19,5 % (7/36)	30,5 % (11/36)	19,5 % (7/36)	30,5 % (11/36)	100 % (36)

2.1.1 La conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre

Les expériences négatives relatives à la compétence 3 (Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation) concernent les composantes 1 et 3.

En ce qui concerne la composante 1, trois enseignants ont partagé des expériences pendant lesquelles ils se sont sentis moins efficaces à appuyer le choix et le contenu de leurs interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie. Ces situations se sont présentées quand ils ont eu à préparer plusieurs cours différents, comme l'exprime Anatole:

Dans mon dernier stage, j'avais un stage en français et en histoire, je me suis senti dépassé au niveau de la préparation des cours. J'avais trois matières différentes dans un stage de quatrième année, ce qui impliquait aussi beaucoup de travaux en lien avec le stage. Je me suis senti dépassé parce je n'arrivais pas à donner les cours que j'aurais voulu donner. J'avais l'impression que je ne me présentais pas en classe aussi prêt que j'aurais voulu l'être. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

En lien avec la composante 3, les expériences négatives concernent la planification des séances d'évaluation. Les enseignantes et enseignants de cette recherche se sentent moins efficaces à planifier des séquences d'évaluation dans les matières qu'ils ne maîtrisent pas (autre que leur matière de formation), voire même dans leur matière de formation à la suite du renouveau pédagogique qui exige l'utilisation des échelles d'évaluation qu'ils n'ont pas eu le temps de maîtriser durant leur formation initiale. En somme, deux composantes sont concernées par les expériences négatives et sont illustrées dans le tableau 20 ci-dessous.

Tableau 20

Composantes de la compétence 3 touchées par les expériences négatives

<i>Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre (C 3)</i>	
Composante 1	Composante 3
Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie	Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages
43 % (3/7)	57 % (4/7)

Les difficultés d'appuyer le choix et le contenu de leurs interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie et de planifier les situations d'évaluation des apprentissages entraînent un faible SEP dans le pilotage des situations d'enseignement-apprentissages. Les expériences négatives se rapportent aux 4 composantes de la compétence 4: la composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches

ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales; la composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées; la composante 3: Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet; et la composante 4: Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.

Le tableau 21 ci-après présente le portrait.

Tableau 21

Composantes de la compétence 4 touchées par les expériences négatives

<i>Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre (C4)</i>			
Composante 1	Composante 2	Composante 3	Composante 4
Créer des situations-problèmes ou des projets significatifs pour les élèves	Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées	Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension d'une tâche ou d'un projet	Encadrer les apprentissages des élèves de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages
18, 2% (2/11)	18, 2 % (2/11)	36, 4 % (4/11)	27, 2 % (3/11)

Le tableau 21 montre que les enseignantes et enseignants interviewés, sentent moins efficaces à l'égard des quatre composantes de la compétence 4 lorsqu'ils ont à enseigner une matière hors de leur champ de formation ou lorsqu'ils enseignent plusieurs cours différents quand bien même c'est dans leur domaine de formation. Ainsi, les enseignants qui n'ont pas pu préparer leurs matières par manque de temps et/ou qui n'ont pas pu utiliser les données récentes de la recherche dans une matière hors de leur spécialité se sont vite rendu compte de leur inefficacité à maintenir l'attention des élèves lors de l'enseignement en classe. De plus, Anicet,

Louise, Charlotte, Camille, Jeanne et Appoline ne se sentent pas efficaces à planifier les situations d'évaluation dans le cadre du nouveau pédagogique, spécialement en ce qui concerne l'évaluation selon les échelles de compétence. La première expérience négative montre un résultat médiocre du travail des élèves lorsque l'enseignante Charlotte n'a pas le temps de préparer à l'avance l'évaluation de sa matière. L'activité qualifiée d'«activité de dépannage» est relatée en ces termes :

J'ai demandé de faire un jeu de rôle sur une période historique pour permettre aux élèves de revoir la matière à travers ça, puis ça n'a pas donné les résultats que je voulais. Au niveau de la présentation, ce n'était pas le niveau auquel je m'attendais. Mes critères étaient un peu flous. Mes attentes étaient plus ou moins claires. Mon encadrement n'était pas assez rigoureux. (Charlotte, univers social, 3 ans d'expérience)

Charlotte qui aime l'enseignement depuis son jeune âge et qui a des cours préparés pour ses suppléances, est marquée par le manque de temps (en suppléance) qui l'empêche de s'informer sur les nouvelles stratégies qui faciliteraient la révision de la matière et capteraient l'attention des élèves. Le même manque de temps empêche Camille de se servir de l'évaluation comme levier d'apprentissage. Camille regrette de ne pas avoir trouvé le temps de revenir sur l'évaluation d'un travail qu'elle considère important dans l'apprentissage des jeunes.

Avec ma classe de secondaire deux, je leur ai fait faire une compréhension de lecture. Ils ont passé un cours à faire la compréhension de lecture. C'était très rapide. J'ai ramassé les feuilles et j'ai corrigé deux numéros que je comptais puis on n'en a même pas parlé. Moi, j'aurais aimé dans la mesure du possible corriger avec eux. Qu'ils posent des questions, qu'ils comprennent ce qui s'est passé, qu'on aille travailler dans le texte les mots qu'ils ne comprennent pas. (Camille, français, 3 ans d'expérience).

Selon le discours analysé, quand l'enseignant débutant n'arrive pas à bien préparer sa matière, le pilotage en classe en est affecté et dans cette situation, les élèves n'apprennent pas grand-chose.

Les enseignantes et les enseignants interviewés nous ont partagé leur souci de préparer correctement leurs situations d'apprentissage en détail et leur volonté d'innover au cours de la préparation, ce qui prend plus de temps. Comme ils n'ont pas encore développé assez de routines, la qualité de certaines activités est affectée car la préparation peut nécessiter beaucoup de temps. Une situation négative marque encore plus l'enseignant quand le manque de temps de préparation concerne une matière hors de sa spécialité et qu'il ne maîtrise donc pas. L'exemple est donné par Jeanne qui aime les élèves et sa matière de formation mais qui est confrontée à la dure réalité de l'insertion qui l'amène à donner un cours d'arts plastiques qu'elle ne maîtrise pas.

À un moment donné, je donnais un cours de dessin sur une technique bien particulière à mon groupe de secondaire deux en arts plastiques et je ne la maîtrisais définitivement pas assez. C'était une technique par rapport aux lignes pour dessiner un visage, c'est très, très technique, dessiner un visage. Je pense que si j'avais pu effacer ce cours-là de ma carrière, je le ferais là. Les élèves étaient complètement démotivés, n'ont pas eu de bons résultats. Je ne l'ai même pas compté ce travail-là. Ça n'a pas vraiment bien été. (Jeanne, 68 % univers social, 1½ an d'expérience)

Jeanne n'est pas la seule qui ne se sent pas efficace devant le cours d'arts plastiques. Deux autres situations négatives rapportées dans cette recherche se rattachent à l'enseignement des arts plastiques pour deux personnes de formations différentes, soit univers social et mathématiques. Ce phénomène récurrent touche profondément les enseignantes et enseignants débutants soucieux de parfaire leur mission d'instruction.

Dans mes six premiers mois de remplacement, j'ai dû faire l'art plastique en sixième année. Ça a été horrible. Pour moi, planifier un cours d'art plastique, je n'avais aucune idée, comment ça se faisait. J'ai trouvé un projet sur l'Internet premièrement. Dans un premier temps, je pensais que ça prendrait un cours, ça en a pris quatre. L'entreposage a été horrible, il y a eu de la colle partout. Les élèves n'ont pas travaillé. Ça a été le bordel total. Ça, je ne voudrais plus jamais vivre ça. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Non seulement les élèves n'ont rien appris, mais la discipline a aussi été difficile à faire respecter. Victoire a eu de la difficulté à se représenter l'ampleur de la tâche et, bien sûr, à l'évaluer.

2.1.2 L'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (C5)

L'évaluation des apprentissages dans le renouveau pédagogique semble poser problème aux enseignantes et enseignants débutants non seulement pour ceux qui donnent des matières hors de leur champ de spécialité mais aussi pour ceux qui enseignent leurs matières de formation. Comme montré au tableau 22, trois composantes de la compétence 5 ressortent des expériences recueillies et analysées. La composante 1 qui consiste à prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages en situation d'apprentissage; la composante 2 relative à l'établissement d'un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences, et la composante 3 en lien avec l'utilisation d'outils permettant d'évaluer la progression de l'acquisition des compétences. La composante 1 qui consiste en la capacité de repérer les forces et les difficultés des élèves semble être de loin la plus problématique, avec 71 % des expériences négatives rapportées sur cette compétence (tableau 22).

Tableau 22

Composantes de la compétence 5 touchées par les expériences négatives

<i>Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (C5)</i>		
Composante 1	Composante 3	Composante 4
Repérer les forces et les difficultés des élèves	Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences	Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression de l'acquisition des compétences
71,4 % (5/7)	14,3 % (1/7)	14,3 % (1/7)

Les enseignantes et les enseignants qui travaillent dans la région non loin de leur université de formation initiale affirment revenir consulter les professeurs qui leur ont donné le cours sur l'évaluation afin de leur demander des conseils qui les aideraient à évaluer correctement la progression de leurs élèves selon la réforme en cours.

L'évaluation, je trouve ça difficile. Évaluer selon les échelles. J'ai communiqué avec Achille qui enseigne à l'Université. À l'époque, ils ne nous ont pas enseigné comment vérifier les six à sept échelles d'évaluation, je trouve ça difficile. Je trouve que c'est beaucoup de subjectivité, ça, je ne me sens pas efficace. Je préférerais m'en remettre aux chiffres, au vieux quantitatif. (Anicet, univers social, 1½ an d'expérience)

Selon le discours des enseignantes et enseignants rencontrés, cette difficulté en matière d'évaluation est généralisée de façon qu'un de ceux qui travaillent dans des régions plus éloignées affirme recourir à ses livres et à ses notes de cours de formation initiale pour élaborer ses outils d'évaluation. De plus, une expérience fructueuse de formation continue donnée à une participante par sa commission scolaire durant sa période de remplacement renforce l'importance de la formation continue pour les débutants en enseignement face à cette compétence d'évaluation. En effet, l'enseignante qui a reçu la formation continue sur l'évaluation dans le cadre

du renouveau pédagogique se sent efficace par rapport à l'évaluation malgré son statut de suppléante, contrairement aux autres participants qui ont pourtant des postes. Les expériences négatives qui sont, pour la plupart en lien avec le repérage des forces et des difficultés réelles des élèves pour adapter l'enseignement à leur niveau, montrent que l'appropriation de la réforme, surtout au niveau de l'élaboration et de l'utilisation des échelles d'évaluation, est encore loin d'être maîtrisée par les enseignantes et enseignants de notre recherche.

2.1.3 La planification, l'organisation, et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe (C6)

En ce qui a trait aux expériences négatives face à l'organisation et au fonctionnement du groupe-classe, les enseignantes et enseignants de notre recherche parlent surtout de la gestion de l'indiscipline. Les expériences négatives en lien avec la compétence 6 se rapportent aux composantes 2 et 5. La composante 2 qui consiste à communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment, la composante est en rapport avec 5, la capacité de maintenir un climat propice à l'apprentissage. Ces deux composantes sont illustrées dans le tableau 23 ci-après.

Tableau 23

Composantes de la compétence 6 touchées par les expériences négatives

<i>Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe (C6)</i>	
Composante 2	Composante 5
Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment	Maintenir un climat propice à l'apprentissage
45,4 % (5/11)	54,6 % (6/11)

Selon les expériences recueillies, la relation avec les élèves du secondaire n'est pas évidente à l'entrée dans l'enseignement, et ce même s'il n'y a pas eu de problème particulier lors des stages. Anatole est un enseignant qui dit maîtriser sa matière, qui

dit avoir le souci de faire progresser ses élèves mais qui ne se sent pas efficace devant le comportement de certains élèves de sa classe.

Avec le groupe de quatrième secondaire en français, la gestion de classe était difficile. Je me faisais souvent interrompre par des élèves qui faisaient différents commentaires. Et je pense que ça dégénère parce que je n'arrive pas à interrompre la situation dès le début. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

Il semble aussi qu'en tant que nouvel enseignant, le comportement à prendre devant les élèves n'est pas si évident entre «enseignant autoritaire» et «enseignant ami des élèves». La situation se complique avec les élèves manifestant des troubles du comportement, comme dans l'exemple ci-après.

En début d'année, j'avais une élève très difficile. Elle m'envoyait carrément promener, elle a quitté l'école finalement en cours d'année. Elle était une cheftaine négative dans la classe, elle allait chercher beaucoup d'élèves. (Louise, univers social, 3 ans d'expérience)

Le grand problème des enseignantes et enseignants débutants, c'est que les élèves ne réalisent pas les efforts que leurs enseignants font pour les aider à progresser et à rester dans le système scolaire. Un élève comme celui de l'extrait ci-dessus entraîne malheureusement à sa suite un groupe d'élèves si ce n'est pas toute la classe.

Les expériences recueillies montrent que la gestion de l'indiscipline pour un débutant en enseignement ne peut être maîtrisée dans certains cas qu'avec l'aide de l'équipe école.

C'est un groupe qui se connaît depuis six ans. Ils ont bien du fun ensemble. Ne leur demande pas de ne pas parler, c'est impossible. Même si je lui dis «je vais te changer de place, ça ne fait rien, c'est son ami lui aussi». Ce sont tous des amis. Que tu les changes, ce n'est pas grave, ils vont se parler entre eux autres et se crier d'un bord à l'autre de la classe. La discipline était horrible. J'ai eu bien de la misère à trouver les

compétences qui pourraient m'aider dans ce groupe. (Victoire, maths, 3 ans d'expérience)

Les élèves compliquent davantage la tâche quand ils répondent négativement aux efforts de leurs enseignants par des comportements perturbateurs. Dans de telles situations, les enseignantes et les enseignants débutants commencent généralement par remettre en question leur SEP de répondre aux attentes de tous les élèves avant d'être rassurés par les autres collègues ou de se rendre compte avec l'expérience que la responsabilité de la réussite de l'acte d'enseignement est partagée avec les autres acteurs de l'école. Avant de réaliser que la faute peut être attribuée aux élèves ou être partagée, les enseignantes et les enseignants débutants interviewés commencent par mettre tout sur leur dos et doutent ainsi de leur SEP à enseigner.

2.2. Les expériences négatives de pratique au cœur de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences de la catégorie «contexte scolaire et social

Le nombre d'expériences négatives recueillies par rapport à la mobilisation des compétences de la catégorie contexte social et scolaire est moins élevé par rapport au nombre d'expériences de la catégorie «Actes d'enseigner» et par rapport aux expériences positives comme montré au tableau 24.

Tableau 24
Expériences négatives de mobilisation des compétences de la catégorie
«Contexte social et scolaire»

	Compétence 7 Adaptation aux EHDAA	Compétence 8 Intégration des TIC	Compétence 9 Collaboration partenaires	Compétence 10 Concertation équipe –école	Total
E. négatives	37,5 % (6/16)	6,25 % (1/16)	31,25 % (5/16)	25 % (4/16)	100 % (16)

Comme pour les expériences positives de la même catégorie de compétences, la compétence 8 comporte moins d'expériences négatives relatives à l'utilisation des

TIC et la compétence 7 comporte plus d'expériences relatives à l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves.

2.2.1 L'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves (C7)

Trois composantes de la compétence 7 sont touchées par les expériences négatives, soit la composante 1 qui consiste à favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap, la composante 2 relative à l'action de rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves, et la composante 3 qui consiste à présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement (tableau 25)

Tableau 25

Composantes de la compétence 7 touchées par des expériences négatives

<i>Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (C7)</i>		
Composante 1	Composante 2	Composante 3
Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap	Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves	Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement
33,3 % (2/6)	50 % (3/6)	16,7 % (1/6)

En ce qui concerne la composante 1, un enseignant qui a un fort SEP devant sa matière d'enseignement exprime la difficulté qu'il a éprouvée devant un élève de sa classe qui n'avait pas les connaissances de base.

L'année dernière, en deuxième secondaire, dans un cours de français, il y a un élève qui avait de grandes difficultés. Par moment, je ne savais pas comment l'aider, je ne savais pas par quel bout prendre ses problèmes pour l'aider à progresser au même rythme que les autres. Je me suis senti inefficace parce que je ne savais pas quelle prise prendre pour l'aider. (Anatole, français, 3 ans d'expérience)

L'exemple de cet extrait montre que les défis devant les élèves sans connaissances de base se posent non seulement aux enseignants avec un fort SEP, mais aussi aux enseignants avec un SEP modéré. Selon les propos recueillis, l'intégration des élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement dans les classes régulières est une pratique avec laquelle les enseignants actuels doivent composer.

Quant à la composante 3 en lien avec l'action de présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement, quatre enseignants débutants interviewés arrivent à faire progresser ces élèves et se sentent efficaces avec les élèves des classes réputées à troubles d'apprentissage. Par contre, douze d'entre eux éprouvent des difficultés à aider les élèves à troubles d'apprentissage et de comportement intégrés dans les classes régulières, surtout lorsque les parents les critiquent en tant que débutants. À titre d'exemple, Louise trouve difficile l'encadrement des élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportement dans une classe de 30 élèves. Selon elle, les élèves avec des difficultés d'apprentissage prennent beaucoup de temps que l'enseignant devait normalement consacrer à faire avancer tout le groupe-classe.

On a favorisé l'insertion sociale plus que toute autre chose. Il y a les élèves qui n'ont vraiment pas des acquis. J'ai l'impression qu'il faut que je leur enseigne individuellement. De trouver les moyens pour les faire progresser le plus rapidement, je me rends compte que c'est quand même assez difficile pour ne pas dire irréalisable. J'ai eu de la difficulté à me sentir efficace face à des cas comme ça. (Louise, français, 3 ans d'expérience)

Par rapport à la composante 2 «rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves», les expériences négatives portent sur la réaction négative des parents lors des contacts établis par les enseignants débutants qui recherchent comment aider les élèves de leurs classes. Les trois enseignants concernés ont exprimé leur déception devant l'attitude des parents qui sont portés à défendre les enfants au lieu d'aider les enseignants à trouver les moyens de les aider. Emma a été mal reçue au téléphone en tant qu'enseignante répondante par une mère d'une élève indisciplinée.

La conversation a mal tourné de telle façon qu'Emma a gardé un mauvais souvenir de la relation avec les parents des élèves. Quant à Aubin, il a fait face à une mère qui privilégie le sport par rapport aux études de sa fille. Aubin pensait se faire aider par la mère pour amener l'élève à fournir plus d'efforts pour réussir ses cours et par surprise, la mère a soutenu sa fille pour privilégier le sport par rapport aux études. Les trois enseignants débutants se sont remis en question avant de partager ces difficultés avec les collègues.

2.2.2 L'intégration des TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage (C8)

En ce qui concerne l'intégration des technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (compétence 8), une seule expérience négative est rapportée. Elle est en rapport avec la composante 3 qui consiste à communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.

Charlotte, qui enseigne dans son champ de formation pour 82 % de sa tâche, se sent inefficace devant un cours intitulé « Multimédia» où elle dépend totalement de son collègue pour donner ce cours.

2.2.3 La coopération avec l'équipe-école et les autres partenaires et la concertation avec les membres de l'équipe pédagogique (9)

Relativement à la coopération avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. Cinq expériences ont été recueillies par Anatole, Emma, Aubin, Louise et Victoire qui affirment se sentir moins efficaces au niveau de la communication aux parents. Les cinq expériences partagées touchent les composantes 1, 2 et 4 qui apparaissent au tableau 26.

Tableau 26

Composantes de la compétence 9 touchées par les expériences positives

<i>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 (C9)</i>		
Composante 1	Composante 2	Composante 4
Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires	Faire participer les parents et les informer	Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école
60 % (3/5)	20 % (1/5)	20 % (1/5)

Diverses expériences frustrantes avec les parents sont évoquées, notamment le manque de collaboration lorsqu'ils sont interpellés ainsi que les critiques destructrices plutôt que constructives d'un parent enseignant en regard de la gestion de la discipline.

Pour le travail 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(10), seulement quatre expériences négatives ont été rapportées (tableau 27)

Tableau 27
Composantes de la compétence 10 touchées par les expériences négatives

<i>Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences (C10)</i>		
Composante 2	Composante 3	Composante 4
Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique	Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves	Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique
50 % (2/4)	25 % (1/4)	25 % (1/4)

Les expériences négatives par rapport à la compétence 10 visent la composante 2 qui se rapporte à définir et à organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique, la composante 3 qui consiste à participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves et la composante 4 qui invite les enseignants à travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.

En ce qui concerne la composante 1 en lien avec la définition et l'organisation d'un projet en fonction des objectifs à atteindre, deux enseignants de cette recherche ont des divergences avec un directeur de discipline. Relativement à la composante 3, Charlotte a de la difficulté à concilier les responsabilités face à l'enseignement en classe et à l'implication au sein de l'équipe pédagogique. En effet, la direction d'école n'est pas contente de constater que le projet confié à Charlotte et à un autre de ses collègues n'avance pas. Or pour Charlotte, le projet confié a moins d'importance par rapport aux cours à enseigner. Ici, on est confronté à une différence dans l'échelle des priorités entre la direction d'école et l'enseignante. Il apparaît ainsi qu'un dialogue continu est nécessaire entre la direction et les enseignants pour établir les priorités de l'école et favoriser un bon climat de travail, source d'un développement professionnel harmonieux. La deuxième expérience négative face au travail avec l'équipe pédagogique est rapportée par l'enseignant Anicet qui se sent moins efficace

à travailler avec un collègue plus ancien dans l'école, lequel ne semble pas content de son succès devant ses tâches éducatives et essaie de le décourager verbalement.

Au sujet de la composante 4, Agathe qui n'est pas considérée par les collègues qui enseignent l'anglais, matière hors de sa spécialité qu'elle enseigne à cause de son statut précaire, explique son expérience comme suit:

La relation avec le département d'anglais. Je ne suis pas formée en anglais puis j'ai des élèves en difficulté. Quand ils font des réunions en anglais, ils ne m'invitent pas. Ils donnent des activités pour tout le monde, moi je ne les ai pas. Ça m'a fâché là. Ça me fait de la peine et je me dis «voyons, j'enseigne aussi comme eux». Par exemple, ils ont des formations, le fait de ne pas avoir la formation comme les autres, on dirait que je n'existe pas. (Agathe, anglais, formée pour univers social, 3 ans d'expérience)

Dans une situation comme celle que vit Agathe avec l'équipe des professeurs d'anglais, il est difficile de penser à l'obtention d'un consensus.

Pour comprendre davantage l'importance du SEP, nous avons demandé aux participants d'exprimer les conséquences du faible SEP chez l'enseignant.

La question posée était la suivante: « Y-a-t-il des conséquences liées au fait d'enseigner sans la croyance dans sa capacité d'enseigner? Quelles sont-elles?».

Les réponses à cette question sont variées et concernent différents aspects de l'enseignement pour les participantes et participants à notre recherche. Un enseignant qui ne croit pas en sa capacité d'enseigner éprouve un sentiment d'impuissance, de démotivation et de culpabilité; il est sujet à la dépression, n'arrive pas à aider et à motiver les élèves; se remet en question et perd le goût d'enseigner à la suite de son manque d'assurance dans les tâches à accomplir. Aussi, il suit aveuglément les autres à la suite de l'incapacité d'inventer ou d'innover, il est controversé et perd le contrôle de la classe. Enfin, le manque de SEP est source de baisse d'énergie non seulement chez l'enseignant mais aussi chez les élèves, il est source de stress, de problème de gestion de classe et de remise en question de la carrière en enseignement.

Conclusion

La méthode des incidents critiques a permis de récolter cent expériences dont 48 positives et 49 négatives. Dans l'ensemble, l'analyse des données recueillies par la méthode des incidents critiques montre que les enseignantes et enseignants débutants se sentent efficaces à un moment donné au cours de la mobilisation de plusieurs composantes des compétences acquises en formation initiale. Les réussites dans la mobilisation de la compétence 3 de la catégorie «Actes d'enseigner» montrent que les enseignantes et enseignants débutants interviewés se sentent efficaces pour concevoir des situations d'enseignement-apprentissage en tenant compte de la progression des élèves, pour tenir compte des différences sociales et pour planifier l'utilisation de diverses approches pour répondre aux besoins de leurs élèves. Quant à la mobilisation de la compétence de pilotage des situations d'apprentissage (C4), les données mettent en évidence la satisfaction de pouvoir motiver les élèves et de les aider à réussir leurs cours en utilisant des stratégies d'enseignement variées et une différenciation pédagogique. Selon les résultats obtenus par la méthode des incidents critiques, le SEP favorise l'investissement dans les activités d'apprentissage et la réussite des élèves. Les expériences négatives de la catégorie «actes d'enseigner» montrent que l'évaluation des apprentissages en réforme des programmes et la gestion de classe méritent une attention particulière pour jouer positivement dans le développement du SEP.

Quant à la catégorie de compétences «contexte social et scolaire», le discours des enseignantes et enseignants débutants indique qu'ils se sentent efficaces à aider les élèves des classes spéciales à obtenir leur diplôme professionnel. Mais ce n'est pas le cas pour les élèves intégrés dans les classes régulières. La volonté de développer le SEP en rapport avec la compétence 7 (adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves en difficulté) figure parmi les raisons qui ont poussé trois enseignants de cette étude à entreprendre des études dans le programme de maîtrise en adaptation scolaire

afin de rehausser leur efficacité à venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement.

Les enseignantes et enseignants débutants qui se sentent efficaces pour l'utilisation des TIC font avancer leurs élèves par les programmes et les forums qu'ils mettent en ligne. Leur efficacité est facilement reconnue par les directions d'école qui apprécient leurs efforts dans l'innovation des stratégies d'enseignement en utilisant les TIC.

La collaboration avec les autres acteurs de l'école semble poser problème à plus d'un enseignant débutant de cette recherche. En fait, ce sont ceux qui se sentent efficaces devant leur matière d'enseignement qui réussissent à collaborer non seulement avec les parents mais aussi avec les collègues. La collaboration des parents est souvent sollicitée dans le but de trouver des solutions communes pour faire progresser les élèves, pour résoudre leurs problèmes d'indiscipline et pour les activités de financement. Les nouveaux enseignants qui se sentent efficaces arrivent à établir un bon contact avec les parents. En outre, les enseignants débutants se sentent efficaces à convaincre les collègues et à les entraîner dans de nouveaux projets de même que dans la recherche des solutions aux problèmes des élèves.

Les difficultés à mobiliser certaines compétences acquises lors de la formation initiale pour des enseignantes et des enseignants qui se sentent efficaces pour enseigner leur matière de formation peuvent être rattachées non seulement à la complexité croissante de l'enseignement au secondaire en tant que métier de l'humain, mais aussi au processus d'entrée dans le métier qui place les enseignantes et les enseignants débutants dans des conditions de travail difficiles telles qu'une charge de travail importante, des matières en dehors de leur spécialité ainsi que l'absence de soutien et de collaboration des membres de l'équipe école (Mukamurera *et al.*, 2008)

HUITIÈME CHAPITRE

DISCUSSION DES RÉSULTATS

À travers les résultats présentés dans les chapitres précédents, nous avons tenté de rendre compte de la croyance dans la capacité personnelle d'enseigner de chacun des neuf enseignantes et six enseignants qui ont participé à notre recherche. C'est maintenant le moment de relever et d'aborder les éléments importants en réponse à nos objectifs de recherche qu'il convient ici de rappeler: 1) Comprendre le sens que les enseignantes et enseignants débutants donnent au SEP. 2) Décrire et expliquer le niveau du SEP des enseignantes et enseignants débutants à leur entrée dans l'enseignement et au moment de l'entrevue. 3) Identifier les sources du SEP des enseignantes et enseignants débutants. 4) Explorer la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences dans la pratique de l'enseignement des enseignantes et enseignants débutants interviewés. La discussion comporte quatre points correspondants aux quatre objectifs de la recherche. Nous y relevons et examinons les éléments clés qui se dégagent de notre recherche. Rappelons que les quinze enseignantes et enseignants qui ont participé à cette recherche sont des enseignants en processus d'insertion professionnelle.

1. DU SENS DONNÉ AU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

En posant un regard sur l'ensemble des données collectées et analysées sur le sens du SEP, il ressort que ce dernier est dans une large mesure, influencé par l'expérience d'études et d'enseignement des enseignantes et enseignants ayant participé à cette recherche.

1.1 Par rapport à l'expérience d'études

L'expérience d'études représente un moment marquant pour le développement du SEP des enseignantes et enseignants débutants. Les quinze enseignantes et enseignants qui ont participé à notre étude ont vécu la réforme scolaire au secondaire vers la fin de leur formation initiale à l'enseignement. À travers leur discours, on se rend compte que l'expérience scolaire vécue durant la formation initiale à l'enseignement teinte la signification qu'ils accordent au SEP.

Pour un premier groupe de participants (8/15), l'image rapportée de l'enseignant efficace est représentée par l'enseignant du secondaire et le professeur d'université qui leur ont servi de modèles. Pour eux, un enseignant efficace est quelqu'un qui aime les élèves, est proche d'eux, se soucie de leur réussite, soutient les plus faibles en les prenant en récupération au besoin, fait tout pour les faire progresser ou pour résoudre leurs problèmes d'apprentissage. Les participants considèrent également que, aujourd'hui, pour être efficace en enseignement au secondaire, il faut, en plus d'être enseignant, à la fois agir comme *coach*, comme frère ou comme père, afin de pouvoir gagner la confiance des élèves pour ainsi pouvoir leur donner des conseils et les pousser à fournir plus d'efforts dans leurs apprentissages. L'importance accordée à ces qualités d'un enseignant efficace reflète probablement le lien qu'ils font entre les attentes de leurs élèves envers eux et les qualités et actions qu'ils ont appréciées chez leurs formateurs au secondaire et à l'université. Ceci semble indiquer que le sens de l'efficacité en enseignement se forme tôt au cours de la formation.

Le message passé par ce groupe d'enseignantes et enseignants est que les qualités personnelles, relationnelles et pédagogiques comme la capacité de pratiquer la différenciation pédagogique, sont très importantes pour se sentir véritablement efficace en enseignement. Le fait que les participants de cette recherche se souviennent de l'image enregistrée et gardée en mémoire de leurs enseignants du

secondaire et de leurs professeurs d'université jugés efficaces pour donner la signification du SEP montre que «être efficace en enseignement» a un effet sur les élèves et que cela se modélise (Dussault, Deaudelin, Brodeur, Richer, Villeneuve, Beauchesne, 2001 ; Dussault, Deaudelin, Brodeur et Richer, 2002). De plus, «être efficace en enseignement» a un effet sur les perceptions de la performance au travail, comme nous le voyons ci-dessous.

En outre, les élèves sont au cœur du SEP des enseignants débutants. Ces derniers préparent la matière en pensant à eux, préparent à la fois les exercices pour les plus forts et pour les plus faibles même si ce n'est pas facile et que cela exige plus de temps. En peu de mots, être un enseignant efficace demande de faire preuve d'attente d'efficacité à travers une implication continue, et d'attente de résultat sous forme de réussite de ses élèves. C'est dans ce sens que la réussite des élèves et leur rétroaction positive exercent une influence importante sur leur SEP.

1. 2 Par rapport à l'expérience d'insertion dans l'enseignement

Pour les enseignantes et enseignants du deuxième groupe (7/15), la matière d'enseignement et la manière de l'enseigner sont ressorties comme les premiers éléments qui retiennent plus leur attention lorsqu'il est question du sentiment d'efficacité personnelle en enseignement. Ainsi, pour les enseignants interviewés qui attachent une importance primordiale à la matière, ils considèrent efficace un enseignant qui maîtrise sa matière, la planifie bien, la transmet correctement, transmet surtout le goût d'aller plus loin, est capable de s'informer et de trouver la réponse attendue, de garder l'attention des élèves de manière à ce qu'ils ne voient pas le temps passer, de satisfaire la curiosité des élèves par ses connaissances étendues, a de l'aisance dans la réalisation des interventions qui favorisent les apprentissages, a des stratégies de motivation qui gardent les élèves éveillés, a de l'humour qui capte l'attention, donne des exemples de la vie de tous les jours facilement compréhensibles et surtout il dégage la confiance. Les enseignants qui ont cette vision du sens du SEP

essaient par tous les moyens d'avoir un bagage suffisant de connaissances sur la matière et utilisent différentes stratégies pour la faire assimiler.

Le discours sur la signification du SEP rejoint plus particulièrement deux définitions recensées dans les recherches antérieures. D'une part, les enseignantes et enseignants du premier groupe pour qui l'efficacité de l'enseignant passe par sa capacité d'encadrer les élèves se rapprochent plus de la définition énoncée par Bandura (2003) pour qui « [...] parler du SEP revient à relever la croyance de l'enseignant débutant en sa capacité d'utiliser toutes les ressources en sa disposition pour atteindre les objectifs visés. D'autres part, les enseignantes et enseignants du deuxième groupe qui insistent sur la maîtrise du travail enseignant se rapprochent plus de la définition énoncée par Holton et Baldwin (2000), pour qui le SEP est « [...] la croyance qu'a l'individu en lui-même quant à son habileté à se développer professionnellement grâce aux efforts fournis». Ces deux auteurs mettent l'accent sur les sources personnelles dans l'acquisition et le maintien du SEP. La recherche met en évidence la pluralité des significations que les enseignants débutants donnent au SEP. On peut rattacher cette tendance à la multidimensionalité et à la complexité même du travail enseignant. En effet, nous notons la prise en compte par les enseignantes et enseignants débutants de la complexité du travail de l'enseignant dans la définition du SEP et dans la représentation d'un enseignant efficace. Cette complexité reconnue par plusieurs auteurs (CSÉ, 2004; MÉQ, 2001; Mukamurera *et al.*, 2008; Tardif et Lessard, 1999) a aussi été admise dans les recherches sur le SEP. En effet, Bandura (1990*b*, 2003) précise que le SEP des enseignants repose sur la maîtrise de toutes les compétences nécessaires et des routines du métier.

La vision du SEP et la représentation d'un enseignant efficace, telles qu'exprimées par les enseignantes et enseignants interviewés sont liées à l'expérience d'élèves et d'étudiants, aux modèles d'enseignants du secondaire et de professeurs d'université que les participants ont eu durant leur parcours de formation. Cette vision

est en accord avec les écrits qui rapportent que même le choix du métier est en partie influencé par de tels facteurs (Mukamurera, 2011).

2. DU NIVEAU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Comme nous l'avons vu au chapitre 5, en ce qui concerne le niveau de leur SEP, les enseignantes et enseignants de la présente recherche sont entrés en enseignement avec des niveaux de SEP différents. Comme déjà abordé dans notre cadre de référence, le SEP s'exprime toujours par rapport à une tâche précise et, par conséquent, nous donnons les précisions nécessaires quant au SEP exprimé par les participants à notre recherche.

2.1 Du niveau du SEP à l'entrée dans l'enseignement

À l'entrée dans l'enseignement, six enseignantes et enseignants ont un SEP modéré et neuf d'entre eux ne se sentent pas du tout efficaces dans leur rôle d'enseignant. Le SEP modéré de quatre enseignantes et enseignants est lié à la maîtrise de la matière à enseigner qu'ils arrivent à bien planifier et à dispenser de manière à favoriser les apprentissages des élèves. Rappelons que les quatre enseignants ont commencé leur carrière en enseignement avec une tâche correspondant à leur domaine de formation. Deux enseignants ont un SEP modéré à l'entrée malgré l'enseignement des matières hors de leur spécialité, SEP qu'ils attribuent à leur personnalité (savoir laisser les problèmes professionnels à l'école dès qu'on rentre chez soi, relativiser l'échec dans les activités pédagogiques) et à la formation initiale en mathématiques et en sciences qui les a préparés aux défis de l'entrée en enseignement. Les deux enseignants avouent qu'ils ne se découragent pas devant les échecs de leurs initiatives, qu'ils prennent leur courage à deux mains pour essayer d'autres stratégies jusqu'à l'obtention de résultats satisfaisants.

Neufs enseignantes et enseignants disent qu'ils ne se sentaient pas du tout efficaces au moment de leur entrée dans l'enseignement et ce, pour trois raisons. La première raison avancée par les enseignantes et enseignants qui sont entrés par leur matière de spécialité est la réforme des programmes de formation conjuguée à l'intégration des élèves avec des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. C'est le cas d'une enseignante qui a été la première à enseigner les nouveaux contenus de la réforme dans sa matière de formation sans accompagnement et d'une autre qui a eu de la difficulté à évaluer les apprentissages des élèves selon les échelles d'évaluation introduites par la réforme. Ceci peut être attribué au fait que les participants à cette recherche ont terminé leur formation à l'enseignement juste au moment où la réforme scolaire au secondaire s'amorçait et par conséquent ils n'ont pas été suffisamment préparés à celle-ci.

Les résultats indiquent que les nouveaux enseignants qui ont vécu à leur entrée dans l'enseignement une mauvaise relation avec les autres acteurs de l'enseignement, par exemple un collègue expérimenté qui impose sa manière d'enseigner ou une équipe qui refuse de considérer le débutant lors des formations continues offertes dans sa matière d'enseignement, ne se sont pas du tout sentis efficaces. En ce qui touche l'imposition des façons de faire, trois raisons nuisent au SEP des débutants: l'impression de ne pas pouvoir mettre en valeur ses acquis de formation, la peur de les perdre ainsi que le refus d'adhérer aux stratégies d'enseignement imposées.

La troisième raison avancée pour expliquer pourquoi l'enseignant débutant ne se sent pas efficace après quatre ans de formation est la précarité professionnelle sous ses deux formes. Pour les enseignants qui vivent la précarité d'emploi par exemple la suppléance, le fait d'être appelé le matin même pour aller enseigner à un groupe inconnu d'élèves et, parfois, une matière hors de leur formation est une raison suffisante pour ne pas se sentir efficace. Quant à ceux qui vivent la précarité de travail, par exemple avoir plusieurs planifications à faire ne laisse pas suffisamment de temps pour se préparer et être à l'aise pour faire face aux multiples défis de

l'enseignement au secondaire (question des élèves, activités stimulantes, gestion de classe). Toutes les raisons avancées pour expliquer le fait de se sentir inefficace à l'entrée dans l'enseignement rejoignent les écrits sur l'insertion professionnelle et sur la précarité, qui signalent clairement que les premières années dans l'enseignement représentent une période d'apprentissage intense (Mukamurera, 2005) et une période de survie (Huberman, 1989). Comme le sentiment d'efficacité personnelle est lié à une tâche, les enseignantes et enseignants se sentent efficaces pour certaines tâches comme la planification et le pilotage de leur matière d'enseignement et se sentent moins efficaces sur d'autres comme l'évaluation en réforme et la gestion du groupe-classe.

Dans l'ensemble, on peut relever qu'il y a un changement en ce qui a trait au niveau du SEP entre le moment de l'entrée dans l'enseignement et le moment de l'entrevue, ce que nous expliquons dans les lignes qui suivent.

2.2 Du niveau du SEP au moment de l'entrevue

Au moment de l'entrevue, nous faisons face à une évolution du SEP à des rythmes différents selon les attributs personnels, les différentes façons de réagir face aux difficultés de l'insertion et selon les expériences vécues. Ainsi, six enseignantes et enseignants ont un fort SEP et neuf ont un SEP modéré. Quatre enseignantes et enseignants de cette recherche avaient un an et demi d'expérience et onze d'entre eux avaient trois ans d'expérience. Cinq enseignantes et enseignants de trois ans d'expérience et une enseignante d'un an et demi d'expérience ont un fort sentiment d'efficacité personnelle pour enseigner. Parmi eux, on peut dire que trois enseignantes et enseignants, ont connu une croissance normale de leur croyance dans la capacité d'enseigner puisqu'ils sont passés d'un SEP modéré à un fort SEP. Pour trois autres qui se sentent efficaces pour enseigner aux élèves avec des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement au moment de l'entrevue, on peut être porté à croire qu'ils ont vécu une croissance rapide de leur SEP, car à leur entrée dans

l'enseignement, ils affirment ne pas se sentir efficaces du tout. Cette croissance rapide peut-être attribuée en partie au retour à la formation, car tous les trois ont entamé des études de maîtrise et partagent les situations d'enseignement avec les professeurs d'université et les collègues des maîtrises. Cela relance l'importance de la formation continue dans le développement du SEP.

Neufs enseignantes et enseignants affirment avoir un SEP modéré au moment de l'entrevue. On serait tenté de croire que le SEP de trois enseignantes et enseignants parmi les neuf, n'a pas évolué car la situation n'était pas identique au moment de l'entrée dans l'enseignement. Cependant, l'analyse de leurs propos indique qu'elles perçoivent qu'elles ont maîtrisé certains aspects de leur travail et qu'elles ont fait face à d'autres défis. À titre d'exemple, l'une d'elles est parvenue à mettre de son côté son collègue expérimenté et à se faire accepter par lui. Elle a par contre le défi d'enseigner une matière hors de sa spécialité et n'a pas encore maîtrisé la compétence de l'évaluation en contexte de réforme. Quant aux deux autres enseignantes, elles ont partagé plusieurs expériences de succès dans la mobilisation de certaines compétences mais font encore face à la précarité professionnelle au moment de l'entrevue. Une des deux enseignantes a œuvré dans trois écoles durant ses trois ans d'expérience et elle affirme que la gestion de la discipline propice au bon apprentissage reste un défi de taille pour elle. La deuxième accepte mal sa situation de précarité qui l'empêche de participer pleinement au travail d'équipe. On voit ici que la perception de son SEP est en quelque sorte tributaire des attentes de l'enseignant en termes de performance, ce qui ne réduit toutefois en rien l'importance du SEP dans la pratique du métier.

Six enseignantes et enseignants sont passés du sentiment de ne pas être efficaces à un SEP modéré. On pourrait penser que deux parmi les six qui ont seulement un an et demi d'expérience ont vu leur SEP augmenter rapidement par rapport aux quatre autres qui ont trois ans d'enseignement. Ce qui ressort ici, c'est que les défis sont différents selon le cheminement de chaque enseignant et que le SEP repose sur

beaucoup plus d'éléments que la seule aptitude à transmettre la matière que chaque enseignant de cette recherche semble avoir acquise durant la formation initiale. Sur ce point, la recherche a permis de constater qu'il y a des enseignantes et enseignants qui ont des postes dans leur domaine de spécialité mais qui ne se sentent pas efficaces devant les élèves avec des difficultés d'apprentissage et des enseignants aux prises avec la précarité d'emploi qui se disent efficaces devant les élèves avec des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Ceci vient confirmer les résultats des recherches sur le SEP affirmant que l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées. Elle ne reflète pas nécessairement une estimation rationnelle des capacités réelles de la personne. Elle est plutôt le résultat d'un processus transactionnel entre l'estimation que fait la personne des exigences et des conditions d'une tâche particulière, des ressources qu'elle possède ou croit posséder, des expériences antérieures et surtout de sa capacité de les utiliser adéquatement dans cette situation précise (Bandura, 2003). L'explication qui semblerait probable pour justifier cette différence de SEP devant les élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportement est l'expérience avec ce type de clientèle durant les stages en cours de formation initiale, c'est-à-dire l'expérience passée avec des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement qui composent son propre groupe-classe. Les quatre enseignants qui se sentent efficaces pour enseigner aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement ont eu affaire à des groupes en difficulté d'apprentissage et de comportement depuis la fin de leurs études, tandis que ceux qui ne se sentent pas efficaces devant les élèves en difficulté ont quelques élèves ayant des difficultés intégrés dans leurs classes. Selon eux, ils n'ont pas assez de temps pour s'occuper de leurs problèmes spécifiques et c'est très décourageant de devoir leur consacrer du temps supplémentaire tout au long de l'année.

Les analyses réalisées dans cette recherche montrent que généralement il y a une modification dans le développement du SEP au fur et à mesure que l'expérience de la

pratique enseignante s'acquiert et que l'intégration au sein de l'institution se fait. Nous avons constaté qu'il pourrait y avoir des trajectoires types en fonction des conditions d'insertion, mais notre analyse n'a pas été poussée plus loin. La progression du niveau du SEP peut se faire selon un des scénarios suivants: a) expérience réussie de stage, intégration assurée, fort SEP; b) expérience insatisfaisante de stage, une année de précarité, intégration assurée, fort SEP; c) expérience satisfaisante de stage, précarité d'emploi, intégration au sein de l'école, fort SEP; d) expérience satisfaisante de stage, suppléance *lbumping*, retour aux études, fort SEP, e) expérience satisfaisante de stage, suppléance, retour aux études, fort SEP; f) expérience satisfaisante de stage, intégration assurée, des élèves avec difficulté d'apprentissage et de comportement dans sa classe, SEP modéré; g) expérience satisfaisante de stage, précarité de travail et/ou d'emploi, SEP modéré; h) expérience satisfaisante de stage, problème avec un ancien collègue, SEP modéré; i) expérience insatisfaisante de stage, encouragement des collègues à la suite d'un résultat positif de ses stratégies d'enseignement, précarité, SEP modéré (Tableau 2, p 108).

Comme on peut le constater avec les trajectoires des participants de cette recherche, les enseignantes et enseignants débutants n'ont pas les mêmes itinéraires professionnels et ne suivent pas forcément les mêmes trajectoires de développement du SEP: certains passent par des scénarios qu'on pourrait être tenté de qualifier de plus difficiles mais développent leur SEP malgré leur précarité de travail et/ou d'emploi. D'autres par contre, sont dans des situations qu'on pourrait qualifier de moins difficiles (obtention d'un poste rapidement dans leur spécialité) mais ne se sentent pas efficaces. À l'exception d'un seul enseignant qui a eu une insertion facile et qui se sent efficace pour enseigner, les résultats tendent à laisser croire que le statut d'emploi seul n'aurait qu'une faible influence sur le SEP. Une piste qui serait à explorer pour de futures recherches.

L'analyse des données sur les niveaux de SEP des participants de cette recherche montre que pour se développer professionnellement et accroître leur SEP, les jeunes enseignants ne restent pas inactifs. Au contraire, ils agissent, posent des actes, prennent des décisions, des initiatives, entament des démarches et des projets. Le niveau de SEP qu'ils ont à une certaine période de leur carrière dépend aussi dans certains cas de leur investissement depuis la formation initiale. Par exemple, un futur enseignant après avoir établi de bons contacts avec une école, y fait deux stages, parvient à y obtenir un poste dans son domaine, innove au plan des stratégies d'enseignement, se fait reconnaître, se fait accepter dans l'équipe et se sent efficace. Un autre peut suivre un cheminement différent et pourtant aboutir au même résultat: se sentir efficace. Après avoir reçu l'information qu'une nouvelle école ouvre ses portes, il se présente et accepte de donner des cours hors de sa formation, l'acceptation de ces cours lui ouvre la voie dans son domaine, il obtient un poste qui lui permet de vivre une expérience qui le conduit à une promotion. Les enseignants ont recours non seulement aux ressources environnementales (le soutien social et les modèles) mais aussi aux ressources personnelles (Bandura, 2003, Carré, 2004) pour performer dans leurs tâches. Ainsi, des enseignantes et enseignants de notre recherche recourent à la capacité d'autorégulation pour résister aux influences néfastes à leur SEP (23 %), de prédiction pour préparer leur insertion dès leur orientation en enseignement sans attendre la fin des études, d'autoréférence (20 %) en mettant à profit les expériences vécues durant les stages afin d'apporter les méthodes innovantes dans leurs écoles respectives, de changement (20 %) pour s'adapter aux différents groupes d'élèves et enfin de modelage (7 %) pour apprendre de certains collègues plus anciens et du mentor pour celui qui a la chance d'en avoir un. Bref, ce que font les acteurs dans le temps, les situations qu'ils vivent et leur relativisation les aident à développer la croyance dans leur capacité d'enseigner, surtout quand la réponse du milieu est positive à leur égard.

Il ressort également que la modification du niveau de SEP résultant des expériences positives dépend de l'opinion antérieure des enseignantes et enseignants

quant à leurs capacités, de leur perception de la difficulté de l'activité, de la qualité de l'effort fourni, de l'aide reçue, du cadre temporel des succès et des échecs, des expériences vécues et de la tâche qui leur est confiée. Ainsi, les enseignantes et enseignants débutants se sentent efficaces à transmettre la matière de leur spécialité et se sentent moins efficaces face à l'enseignement des matières en dehors de leur spécialité lorsqu'ils les enseignent pour une première fois. Dans ce sens, le niveau du SEP change progressivement en début de carrière par rapport aux tâches confiées et aux conditions de travail, parce que les tâches confiées évoluent constamment.

Les enseignantes et enseignants débutants sont convaincus que les résultats sont déterminés pour une grande part par les efforts qu'ils font eux-mêmes. Ils admettent en entrevue qu'ils n'ont pas toutes les compétences nécessaires pour se sentir efficaces à la fin de leurs études. Ceci est en accord avec deux études sur le SEP, celle de Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) et de Mathieu et Martineau (1996), qui affirment que le SEP est spécifique à la tâche. Ainsi, la situation variant aussi d'une personne à l'autre selon le contexte de pratique.

Les enseignantes et enseignants qui éprouvent des difficultés au cours du développement de leur SEP réagissent différemment les uns des autres. En effet, ceux qui ont éprouvé des difficultés durant les stages en formation initiale ont été plus profondément marqués que ceux qui en ont vécues pendant leur insertion en enseignement. Effectivement, les enseignantes et enseignants qui ont connu des échecs après avoir eu la confirmation de leurs capacités d'enseigner, ont utilisé cette information pour changer de stratégie et s'adapter au contexte tandis que ceux qui étaient encore en formation initiale, en processus de confirmation de leurs capacités se sont sentis menacés. Ceci semble indiquer que le sentiment d'efficacité personnelle est sensible durant la phase d'acquisition des compétences en formation initiale. Ainsi les échecs durant les stages ont créé une certaine remise en question et des doutes sur la capacité de mobilisation des compétences acquises en formation initiale tandis que les échecs durant la phase d'insertion ont été d'abord bien analysés

et ont été ensuite à la base de changements de stratégies d'enseignement. Ceci vient confirmer les résultats antérieurs sur le SEP qui indiquent que les modifications du SEP résultent plus du traitement de l'information diagnostique transmise par les performances que des performances elles-mêmes (Bandura, 2003). Les enseignantes et enseignants qui ont développé des habiletés d'analyse réflexive pendant la formation et/ou pendant l'exercice professionnel ne sont pas portés à remettre en cause leur capacité d'enseigner face à un échec ou à attribuer la faute au groupe-classe. À titre d'exemple, une enseignante qui a un fort SEP à la suite d'une longue expérience d'enseignement de sa matière de formation, dit que quand elle ne réussit pas la gestion de classe lors de ses suppléances, elle ne met pas la totalité de la faute sur le groupe-classe, elle analyse la façon dont elle a abordé le groupe pour s'ajuster la fois suivante, mais elle ne remet pas en cause son SEP. Ceci rejoint les recherches sur l'influence du SEP en milieu de travail, notamment celle de Bandura (2003) qui l'amène à conclure que les difficultés fournissent des occasions d'apprendre la façon de transformer l'échec en succès, aiguïsent les capacités de la personne à mieux contrôler les événements selon le niveau de son SEP. Un enseignant de cette recherche partage dans son entrevue le fait que l'échec qu'il a subi durant ses premiers six mois de remplacement lui a enseigné à tenir compte des caractéristiques de son groupe-classe avant de consacrer beaucoup de temps à élaborer une nouvelle stratégie d'enseignement.

En surmontant les périodes difficiles comme l'ont fait quatre personnes de cette recherche, certaines ressortent de l'adversité renforcées et plus aptes qu'auparavant tandis que d'autres peuvent se décourager et même changer de profession. Une enseignante participante n'a pas changé de profession, mais elle affirme qu'elle est sortie de son expérience de stage, où les élèves ne l'ont pas acceptée, avec une remise en question. En fait, le SEP semble changer à partir du moment où les échecs sont liés aux relations avec les autres acteurs et non à la difficulté personnelle de réussir l'activité enseignante en soi. Cela est d'autant plus

important que l'enseignement est un métier d'interactions humaines à différents niveaux.

En somme, les résultats indiquent un phénomène intéressant: après seulement trois années d'expérience, les personnes interrogées affirment que le niveau de leur SEP se développe comparativement à celui éprouvé au début de leur activité d'enseignement. Ces résultats concordent avec la recherche de Hoy et Woolfolk (1990) qui affirment que les expériences de la pratique de l'enseignement ont un impact positif sur l'efficacité personnelle d'enseigner. Dans ce sens, les enseignantes et enseignants débutants qui ont participé à cette recherche affirment que le développement de leur SEP progresse. De plus, il y a en général une différence de niveau atteint au plan du SEP chez les enseignants qui ont plus d'années d'expérience d'enseignement et ceux qui en ont moins. Ceci est d'autant plus vrai pour les personnes qui ont la chance d'enseigner la matière de leur spécialité. L'élément qui traverse tout le discours sur le niveau du SEP est que les enseignants débutants jugent le niveau de SEP en fonction du succès obtenu auprès des élèves surtout et sur la réaction des autres acteurs face à ce succès. Donc, l'interdépendance évoquée dans le cadre de référence inspiré de la théorie sociocognitive de Bandura entre les sources personnelles, les sources environnementales et les comportements de l'individu, reste applicable lorsqu'il est question d'évaluer le niveau du SEP de l'enseignant débutant.

3. DES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6, les enseignantes et enseignants de cette recherche ont identifié plusieurs sources du SEP classées dans trois catégories de sources de leur SEP: sources du soutien social, sources des compétences et modèles. Nous mettons en relief les principaux aspects qui caractérisent chacune de ces trois catégories de sources du SEP identifiées.

3.1 Des sources du soutien social: les acteurs de l'enseignement

Ce sont les sources du soutien social qui ont retenu le plus l'attention de la part des enseignantes et enseignants de notre recherche. Comme dans toutes les professions d'interactions humaines, l'enseignant débutant s'insère dans un milieu socioprofessionnel où il est en relation avec d'autres acteurs. Ainsi, contrairement aux études antérieures, les enseignantes et enseignants de cette recherche ont accordé une importance primordiale au soutien social. À cet égard, certains enseignants débutants peuvent compter sur leur réseau social. À ce niveau, les enseignants novices mobilisent des relations familiales, personnelles (amis) et professionnelles afin de développer leur SEP. Une minorité des participants à cette recherche utilise le réseau relationnel existant (la famille large, les parents) pour avoir des emplois et des formations continues informelles afin de performer professionnellement. C'est par exemple le cas d'une enseignante qui se réjouit de bénéficier de la formation continue à la maison par son conjoint qui a plus d'expérience qu'elle en enseignement. C'est aussi le cas d'une autre enseignante qui affirme avoir compté sur le soutien de son père qui est en enseignement pour passer à travers les difficultés vécues avec son enseignante associée du quatrième stage et plus tard, avec une collègue de travail plus ancienne qui impose ses pratiques enseignantes. Les préoccupations de cette enseignante ne sont pas nécessairement le reflet d'une certaine résistance au partage des connaissances entre les collègues, puisqu'elle partage ses préparations avec une nouvelle collègue. Seulement, elle n'est pas conformiste et se sent efficace, comme le diraient Ball et Cohen (1999 dans Feiman-Nemser, 2003), quand on ne cherche pas à lui imposer des pratiques, mais plutôt quand on respecte son besoin d'apprendre à réfléchir sur les situations vécues, d'étudier les effets de ses pratiques et d'utiliser ce qu'elle apprend pour éclairer la planification de son enseignement.

Toutefois, nous avons pu constater que la majorité des enseignants n'avaient pas automatiquement de réseau relationnel établi dans le milieu scolaire, mais qu'ils pouvaient bénéficier de l'appréciation, de l'appui et de l'entraide des autres acteurs

du milieu de travail et même des élèves. En général, il semble que pour développer leur SEP, les enseignantes et enseignants débutants interviewés ont besoin de recevoir une rétroaction externe sous différentes formes. Il peut s'agir d'une aide affective (de l'estime, de la confiance), évaluative (un feed-back, un renforcement positif), informative (des conseils) et instrumentale (matérielle) de la part des personnes significatives telles que les membres de la famille qui évoluent en enseignement et les collègues (Duchesne et Kane, 2010), les élèves et la direction d'école (Martineau et Vallerand, 2006; Duchesne et Kane, 2010). Selon Bandura (2003), le soutien des parents et des pairs renforce l'efficacité personnelle à faire face aux situations stressantes au cours de l'apprentissage de l'enseignement. Bandura (2003) considère également que, en situation de difficulté, il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité personnelle si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Dans le même sens, Desmette, Jaminon et Herman (2001) soulignent que le soutien social devient l'un des déterminants les plus importants du SEP lorsque sa source présente un haut degré d'intimité et de similarité sociale (la famille, les pairs) ou d'expertise dans le domaine (les professionnels). Dans le développement du SEP, on peut ainsi comprendre le rôle du soutien affectif ou professionnel provenant des personnes significatives du réseau personnel et professionnel (parents, amis, élèves, collègues, direction) ainsi que l'importance de tout soutien institutionnel qui serait offert à l'enseignant débutant. Trouvent ici leur pesant d'or toutes les mesures d'accompagnement offertes à quelques enseignantes et enseignants novices de certaines commissions scolaires.

Dans cette recherche, le soutien informatif et instrumental offert par les collègues d'expérience est rarement mentionné et sa forme n'est pas toujours appréciée car il correspond dans certains cas à «suis-moi, fais comme je fais» (Boutin, 1999; Feiman-Nemser, 2003; Nault, 2003), ce qui risque d'étouffer la créativité des novices, constituant ainsi un frein au développement harmonieux du SEP. C'est la situation qu'a vécue une enseignante de cette recherche lors de son entrée dans l'enseignement et c'est d'ailleurs l'une des raisons qu'elle avance pour

expliquer son SEP plutôt modéré malgré trois années d'expérience d'enseignement dans sa discipline de formation. Ceci nous amène à penser que le soutien des collègues mérite bien d'être repensé pour supporter de façon pertinente le développement du SEP des novices en enseignement. Rappelons aussi que le soutien institutionnel (soutien formel) est souhaité mais que seulement un enseignant sur 15 participants à notre recherche a bénéficié du mentorat qu'il qualifie d'ailleurs comme source importante de son SEP. Bref, nous reconnaissons avec Feiman-Nemser (2003) que l'entrée dans l'enseignement représente un vaste programme d'apprentissage, une période de survie, de découverte intense et d'émotions fortes où les enseignants débutants ont besoin du soutien des autres acteurs de l'enseignement pour développer leur SEP par la maîtrise des émotions, le développement de la confiance en soi et de toute compétence utile à l'enseignement. Le gouvernement du Québec tentait de répondre au besoin d'accompagnement de la pratique en augmentant les stages pendant la formation initiale. Pendant les stages, les débutants reçoivent généralement beaucoup de soutien. Malgré cela, le besoin de soutien demeure très grand au moment de l'insertion. De tels constats conduisent à s'interroger sur l'efficacité des stages comme mode d'appropriation de la pratique professionnelle lorsqu'il n'y a pas de conditions favorables permettant une transition harmonieuse entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. Une attention particulière devrait donc être portée sur les conditions de transition de la formation à la prise de fonction pour permettre aux futurs enseignants de tirer davantage de profit des acquis des stages afin de consolider le SEP initial acquis durant la formation à l'enseignement.

3.2 De la maîtrise des compétences comme source du SEP

Les enseignantes et enseignants débutants ont besoin de se sentir soutenus par les autres acteurs pour mobiliser efficacement les compétences acquises, mais ont aussi besoin d'en acquérir d'autres par la pratique afin de se sentir véritablement efficaces. Les compétences qualifiées de source du SEP sont celles qui permettent aux participants de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans les champs

d'enseignement dans lesquels ils se sont engagés. Pour cela, les enseignantes et enseignants débutants recourent non seulement aux compétences formelles acquises en formation initiale mais aussi au perfectionnement, au savoir faire et au savoir agir en situation. Par exemple, la capacité de s'adapter aux élèves en difficulté, l'habileté à trouver des situations d'enseignement innovatrices et de les proposer aux anciens collègues, la compétence en animation des groupes, la capacité de s'adapter à des situations de travail variables où interviennent chaque fois des attentes différentes sont des exemples de compétences des acteurs qui les aident à se faire reconnaître et à se sentir efficaces dans leur travail. C'est ici que le bagage de connaissances antérieures de l'enseignant débutant trouve ses lettres de noblesse en l'aidant à s'adapter aux tâches changeantes qui lui sont confiées.

Un autre aspect important que cette étude confirme est le fait que toutes les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ne seront véritablement maîtrisées que progressivement au cours de la carrière, par l'expérience et par diverses activités de formation continue. Comme nous l'avons vu en ce qui concerne le niveau du SEP, aucun participant ne se sentait parfaitement efficace sur tous les aspects à son entrée dans l'enseignement et moins de la moitié avait un fort SEP après trois ans d'expérience. À ce sujet, nous sommes en accord avec Feiman-Nemser (2003) qui dénonce le fait que l'on a tendance à dénaturer le processus d'apprentissage de l'enseignement en considérant les nouveaux enseignants comme étant des professionnels accomplis au moment de leur confier des tâches. Il est temps de reconnaître l'enseignant débutant comme un professionnel non achevé qui a encore besoin de consolider les différentes facettes du métier grâce à des conditions d'insertion favorables et à une communauté de pratique collaborative.

Les participants à notre recherche ont répertorié par ordre d'importance les moyens par lesquels ils acquièrent les compétences favorisant leur SEP. Tout d'abord, les stages, l'expérience de travail et le statut d'emploi occupent la première

place pour favoriser l'acquisition des compétences qui influencent le SEP, avec 20 %⁵ chacun. La formation initiale et les tâches confiées à l'entrée dans l'enseignement occupent la seconde place, avec 15 % chacune. Viennent ensuite, dans une faible mesure, la formation continue (6 %) et les collègues de travail (3 %). Ces résultats vont dans le même sens que d'autres recherches qui soulignent l'importance que les futurs enseignants et les enseignants en exercice accordent à la formation pratique et au savoir d'expérience dans l'apprentissage de l'enseignement (Mukamurera et Gingras, 2005). Quant à la faible importance attribuée à la formation continue et à l'apport des collègues dans le développement des compétences, nous pouvons penser que le résultat reflète davantage la difficulté d'accès à ces sources de développement professionnel et au SEP qu'à l'appréciation effective des apports respectifs.

Le constat est que le débutant reconnaît sa formation initiale comme la principale base de son SEP initial. On sait en effet que la formation continue est difficile d'accès pour les enseignants à statut précaire et que plusieurs enseignants débutants sont confrontés à l'isolement professionnel et ne bénéficient pas de mesures de soutien à l'insertion professionnelle (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Université du Québec, 2000). Enfin, en ce qui concerne le lien entre le statut d'emploi et le SEP, son influence semble plutôt négative en ce qui concerne les conditions qui l'accompagnent, telles les classes difficiles, les tâches complémentaires, les matières hors de la formation et l'instabilité professionnelle forcée (changement d'école, de matières, etc.). C'est le cas d'un enseignant qui s'est vu supplanté dans sa tâche la veille de la rentrée des classes par une enseignante d'une autre école à la suite du principe de priorité d'ancienneté. Cet enseignant se sent inefficace devant l'évaluation, niveau qu'on pourrait attribuer au changement de matières à enseigner. Cet enseignant a dû puiser dans son bagage de connaissances (mécanique) acquis avant de faire ses études en enseignement pour réussir un nouveau projet pour les décrocheurs. Notre recherche montre ici que le SEP peut être fragilisé par les

⁵ Les pourcentages indiquent l'importance relative de chacun des éléments mentionnés. Le total fait 99 % car une enseignante n'a pas pu faire le choix des sources à la suite des circonstances indépendantes de sa volonté.

conditions défavorables de l'insertion professionnelle mais que le bagage antérieur peut être d'une utilité pour composer avec des situations difficiles.

Le SEP de cet enseignant face aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage peut être mis en lien avec les propos de Duchesne et Kane (2010), qui reconnaissent que les individus qui, pour des raisons personnelles, familiales ou professionnelles ont décidé de quitter une première carrière pour devenir enseignants apportent avec eux un bagage de connaissances et de compétences supérieur à celui des nouveaux enseignants en première carrière. Ils manifestent par ailleurs un sens des responsabilités et un engagement professionnel plus grands. Le sens des responsabilités et l'engagement plus élevés peuvent être d'autres sources personnelles qui alimentent le SEP de cet enseignant suivant le contenu de son entrevue.

Les enseignantes et enseignants de cette recherche donnent une appréciation positive et différente à la formation comme source de SEP si on les compare aux générations précédentes. La formation théorique n'est pas toujours jugée déconnectée de la réalité, même si elle ne correspond pas à un niveau souhaitable en ce qui a trait à leur compétence à appliquer les orientations de la réforme en cours. Tout se passe comme si les enseignants débutants de cette recherche interprétaient la formation initiale comme un incontournable dont ils peuvent profiter. Le sens qu'ils accordent à la formation initiale devient alors une ressource primaire, elle joue un rôle de préparation qui oriente les actions. Les enseignantes et enseignants débutants des générations précédentes à celle qui compose notre échantillon ont manifesté une insatisfaction face à certains aspects de la formation psychopédagogique et de la formation disciplinaire. Pour eux, certains aspects de la formation psychopédagogique sont trop théoriques et déconnectés de la réalité de l'enseignement et la formation disciplinaire est trop spécialisée par rapport à ce qui est enseigné au secondaire (Mukamurera et Gingras, 2005). Par contre, les enseignantes et enseignants de notre recherche semblent apprécier beaucoup plus l'apport de la formation théorique comme base de leur SEP. Cette appréciation repose

surtout sur la connaissance générale des jeunes auxquels ils vont enseigner et la connaissance disciplinaire et didactique des matières qu'ils auront à enseigner. Rappelons encore une fois que les stages en milieu scolaire sont l'objet d'un haut niveau d'appréciation. Ce changement dans l'appréciation de la formation initiale peut être attribué aux efforts de professionnalisation progressive de la formation initiale à l'enseignement, notamment au moyen de l'explicitation des compétences à développer (Gouvernement du Québec, 2001), du développement des capacités d'analyse réflexive, de l'allongement de la formation et de l'intensification de la formation pratique (Gervais et Portelance, 2005).

Relativement à la formation initiale comme source du SEP, spécialement en ce qui concerne la maîtrise des compétences, l'étude de Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005) avait établi il y a six ans que les compétences de la catégorie «Contexte social et scolaire» reçoivent moins d'attention lors des stages en milieu de pratique et, par conséquent, qu'elles sont moins bien maîtrisées. Notre recherche révèle que la situation n'a pas changé au plan de la perception du degré de maîtrise des compétences de cette catégorie. En effet, seulement, une participante sur 15 se sent efficace dans la relation avec les parents de ses élèves. Il apparaît que l'effet de la maîtrise de la relation avec les parents des élèves sur le SEP et des compétences de la catégorie «contexte social et scolaire» en général dépend du niveau de SEP de chaque enseignant devant la maîtrise de la matière à enseigner. En effet, les enseignantes et enseignants qui ont un fort SEP devant leur matière d'enseignement affirment que le fait ne pas avoir maîtrisé les compétences de la catégorie «contexte social et scolaire» ne joue pas sur leur SEP. Par contre, les enseignants qui ont un SEP modéré affirment que le fait même de ne pas maîtriser la relation avec les parents des élèves constitue un frein au développement de leur SEP par la tendance à se remettre en cause face à leurs critiques.

Toujours à propos de la formation comme source du SEP, une seule participante de cette recherche avait reçu une formation continue (offerte par sa commission

scolaire) au moment de l'entrevue. Elle révèle l'avoir apprécié beaucoup et elle la qualifie de source importante de son SEP devant l'évaluation des apprentissages. Elle a une expérience de plusieurs années d'enseignement dans son pays d'origine. Elle a toutefois suivi sa formation initiale à l'enseignement au Québec. Elle affirme que son SEP devant le pilotage des situations d'enseignement était déjà présent grâce à sa longue expérience d'enseignement du français mais que le SEP en relation avec l'évaluation des apprentissages de cette matière selon la réforme en cours s'est développé grâce à la formation continue qu'elle a reçue durant les six premiers mois de carrière au Québec. Cet exemple et tout le discours analysé montre que les enseignants débutants de cette recherche ont comme premier point d'appui de leur SEP la maîtrise des contenus à enseigner, la planification et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Par contre, la zone faible se trouve au plan de l'évaluation des apprentissages et au niveau de la régulation des interactions avec les élèves. Si nous poursuivons avec l'exemple ci-haut, l'enseignante a éprouvé des difficultés à gérer le groupe-classe au début de sa carrière au Québec, mais sa longue expérience en enseignement l'a aidée à reconnaître les problèmes d'apprentissage de ce même groupe. L'exemple souligne l'importance de la formation continue pour compléter la formation initiale et permettre aux enseignants de se sentir efficaces dans leurs tâches quotidiennes.

À côté des sources relatives au soutien social et aux compétences, les enseignantes et les enseignants de cette recherche ont également évoqué des modèles comme sources du SEP.

3.3 Des modèles comme source du sentiment d'efficacité personnelle

Rappelons avec les auteurs Dowrick, Holman et Kleinke, (1993) et Schunk, (1984) que les modèles agissent indirectement sur le SEP des participants. En effet, l'observation des capacités construites par d'autres personnes, notamment les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches des nôtres améliore les croyances d'efficacité et le niveau de performance. En ce qui concerne les modèles

comme sources du SEP des enseignantes et enseignants de cette recherche, les résultats montrent que les participants ont apprécié la manière de s'acquitter des tâches d'enseignement de leurs collègues de travail (25 %), de leurs professeurs d'université (21 %), de l'enseignant associé (21 %), du conjoint enseignant (11 %), du directeur d'école (11 %), du superviseur de stage (7 %) et du mentor (3 %) (tableau 6). Loin d'accorder une moindre importance au rôle du mentor, les enseignantes et enseignants de cette recherche n'ont tout simplement pas pu avoir la chance d'en avoir un et de profiter des avantages que son accompagnement procure (Feiman-Nemser, 2003), sauf un seul. Selon nos résultats, les autres enseignants (collègues et enseignants associés en stage) et les formateurs universitaires en formation à l'enseignement semblent représenter un terreau important de modèles à la base du développement du SEP. Le discours des participants revient plusieurs fois sur le fait qu'ils essaient tout le temps de reproduire le modèle d'organisation de la classe, d'accompagnement des élèves, de simplification de la matière, de participation à la vie de l'établissement qu'ils ont apprécié chez les collègues et les professeurs d'université jugés efficaces.

Au chapitre 6, une enseignante affirme compter sur l'amitié de sa collègue qu'elle prend pour modèle en matière d'organisation et une autre invite le professeur qui lui a donné le cours de sciences à venir faire une démonstration devant sa classe. Quant au directeur d'école et au superviseur de stage, la faible importance qui leur est accordée dans le développement du SEP résulte probablement du fait qu'ils jouent aussi le rôle d'évaluateurs, qu'ils n'enseignent pas au quotidien, et par conséquent, qu'ils ne pourraient constituer des modèles d'enseignement. Ils constitueraient des modèles dans l'accomplissement de leurs tâches en dehors de la classe. Selon Schunk, Hanson et Cox (1987, dans Bandura 2003), l'exposition aux modèles talentueux produit une plus forte croyance en l'efficacité personnelle d'apprentissage, lorsqu'il est question des réalisations remarquables et d'un développement accru des compétences. Ceci semble indiquer que les modèles qui influencent le plus les

enseignants débutants sont ceux qui sont impliqués directement dans l'accomplissement des tâches qui leur permettent d'acquérir les compétences dont ils ont le plus besoin dans l'immédiat. Comme dans toutes les recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'expérience vécue, le soutien social et les modèles constituent des sources importantes du sentiment d'efficacité personnelle. Toutefois, en ce qui a trait à l'expérience vécue, l'importance semble être attribuée au nombre d'années passées à accomplir les mêmes tâches qu'au nombre d'années passées dans l'enseignement depuis la fin des études.

4. DE LA RELATION ENTRE LE SEP ET LA MOBILISATION DES COMPÉTENCES DANS LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

À travers les expériences authentiques racontées par les enseignantes et enseignants, nous retrouvons une relation intéressante entre le SEP et la mobilisation des compétences au cours de la pratique de l'enseignement. D'abord au moment de la recherche d'emploi, le message véhiculé par les expériences positives des enseignants qui ont développé un SEP modéré devant leur matière durant la formation initiale est que même dans des conditions d'emploi difficiles, les enseignantes et enseignants qui ont un sentiment d'efficacité ont plus d'optimisme et perçoivent mieux les meilleures possibilités d'emploi. C'est le cas notamment de deux enseignants de notre recherche. Un des deux enseignants a proposé lui-même de faire un quatrième stage dans une matière hors de sa spécialité dans une école qui l'a par la suite directement embauché à la fin de son stage. L'autre enseignante, quant à elle, a demandé une place au primaire pour pouvoir obtenir un poste au secondaire plus tard. Ce qui ressort de l'analyse est qu'un SEP fort favorise une plus grande employabilité dans la mesure où une forte attente d'efficacité entretient le courage d'affronter de nouvelles situations de carrière.

De plus, les enseignants qui ont développé leur SEP ne sont pas ébranlés par les échecs de parcours et s'inquiètent moins des décisions de carrière prises à leur

endroit, si on les compare aux autres enseignants de cette recherche. Au moment de l'entrevue, l'enseignante avait finalement obtenu un poste dans un environnement reconnaissant ses mérites (Bandura, 2003) grâce à sa résilience face à l'expérience difficile, ses aspirations et son engagement productif dans des activités scolaires qui avaient donné lieu à un sentiment de réussite personnelle.

Dans le même ordre d'idées et comme l'observent également Bandura et Cervone (1983) et Cervone et Peake (1986), les enseignants et enseignantes interviewés qui ont un SEP élevé acceptent mieux les situations problématiques et stressantes, intensifient leurs efforts quand ils n'obtiennent pas ce qu'ils recherchent et persistent jusqu'à ce qu'ils réussissent. Krueger et Dickson (1994) avancent que le secret de telles personnes est qu'elles considèrent les situations comme des occasions réalisables, qu'elles s'imaginent des scénarios à succès qui leur fournissent des guides positifs pour la performance. Si nous poursuivons avec l'exemple de l'enseignante ci-haut citée, elle est passée par l'école primaire, les matières hors de sa spécialité au secondaire, l'échec dans l'organisation d'une collecte de fonds pour son école jusqu'au poste dans son domaine et au poste de cheftaine de son département et ce, dans un délai de trois ans seulement. L'enseignante de l'exemple ci-haut citée, invite les nouveaux enseignants à accepter les aspects gênants et désagréables vécus lors de l'entrée dans l'enseignement comme faisant partie du prix à payer avant de maîtriser les difficultés de l'insertion et de trouver son bonheur en enseignement. Évidemment, le soutien lors de ces moments difficiles serait un atout pour surmonter les difficultés.

Selon les milieux dans lesquels ils doivent s'insérer, les enseignantes et enseignants utilisent leur SEP relatif à la matière à enseigner pour s'adapter à leur environnement de travail (suivre l'exemple des collègues plus anciens quand ça leur convient) ou pour le modifier (introduire leurs propres stratégies ou nouvelles méthodes de travail). Selon Berman et McLaughlin 1977, le sentiment d'efficacité des enseignants est l'un des meilleurs prédicteurs de leur volonté d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et d'y adhérer. Il en est ainsi de 11 des 15

enseignantes et enseignants de cette recherche qui ont apporté de nouvelles pratiques pédagogiques dans leurs écoles respectives. Ces nouvelles pratiques illustrent la volonté des participants de tenir compte de la progression des apprentissages, de planifier en prenant en considération les différences sociales et les besoins des élèves, de choisir des approches didactiques variées et appropriées au niveau des élèves.

Les expériences positives de quatre enseignants qui se sentent efficaces devant des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et de comportement montrent que les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle au plan pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'enseigner aux élèves en difficulté grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées. Un enseignant parmi les quatre est allé jusqu'à dire que ce sont les enseignants les moins efficaces qui décrochent avant les élèves lorsqu'ils disent à ces derniers qu'ils ne sont pas bons, les poussant ainsi à décrocher au lieu de les encourager. À l'instar des résultats d'Ashton et Webb (1986), quatre enseignants considèrent que les problèmes des élèves sont surmontables grâce à un effort supplémentaire et à une modification de l'approche éducative.

De plus, les enseignants qui ont un fort SEP consacrent leurs efforts à la résolution de problèmes malgré les difficultés d'insertion auxquelles ils sont confrontés. C'est dans ce sens que trois enseignants de cette recherche sont allés chercher des solutions aux problèmes de leurs élèves en retournant aux études.

De plus, les résultats montrent que les enseignantes et les enseignants qui ont un fort SEP font preuve d'une implication importante en dehors de la classe (cause sociale). Nous pouvons attribuer cette implication dans le travail à la capacité de pouvoir s'organiser et d'attribuer du temps à chaque tâche, capacité ou disposition qui n'est pas encore développée chez les enseignants avec un SEP modéré.

Pour ce qui est de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la coopération avec les parents des élèves, trois expériences recueillies sur cet aspect montrent que le SEP en rapport avec la matière enseignée favorise la décision de solliciter la contribution des parents pour régler les problèmes d'apprentissage de leurs enfants. Par contre, les enseignants avec un SEP modéré se remettent facilement en cause devant la critique des parents des élèves surtout quand ces derniers sont aussi des professionnels de l'enseignement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous voici au terme de notre recherche, qui visait à étudier le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignantes et enseignants débutants du secondaire au Québec. En guise de conclusion, nous relatons dans les paragraphes qui suivent, la démarche utilisée pour faire cette recherche et la substance des résultats auxquels nous sommes arrivées. Nous terminons cette partie par la mise en évidence des retombées et des limites de cette recherche et proposons quelques pistes pour des recherches ultérieures sur le SEP.

Notre thèse a débuté par la présentation de la problématique articulée autour du contexte de l'étude, de la position du problème et de la formulation de la question générale de recherche. Dans le contexte de l'étude, il a surtout été question de rechercher les éléments pouvant favoriser le développement du SEP des enseignants en général et spécialement des enseignants en début de carrière. Pour ce qui est des enseignants débutants, le premier regard a été dirigé sur la formation initiale comme étant un élément pouvant favoriser le développement du SEP, vu les efforts que font les institutions universitaires pour l'améliorer continuellement. Cette formation professionnalisante orientée vers la maîtrise des compétences reflète une tentative pour répondre aux critiques dirigées contre la formation et à celles concernant le soi-disant sentiment d'incompétence caractérisant les enseignants novices. Cependant, le constat est que, au moment de l'entrée dans l'enseignement, la manifestation de la compétence est susceptible de se heurter à des problèmes majeurs. D'une part, au cours de la formation, le SEP des futurs enseignants est miné par la non maîtrise des compétences, spécialement celles de la catégorie «contexte scolaire et social», compétences nécessaires dans le contexte actuel de travail en équipe école. D'autre part, la mobilisation des compétences acquises se heurte au problème de précarité qui caractérise les générations d'enseignants depuis les années 80 et les empêche de pratiquer immédiatement et pleinement la profession dès la fin de leur formation.

En d'autres termes, le contexte actuel d'insertion en enseignement invite les enseignants débutants à poursuivre l'acquisition des compétences en milieu de travail généralement de façon informelle, à travailler plus en équipe, à enseigner des matières qu'ils n'ont pas apprises à l'université, à enseigner plusieurs matières à différents niveaux d'enseignement, à s'adapter aux élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement sans formation ni accompagnement pour ce type d'élèves et à combiner deux emplois pour survivre financièrement. Ces conditions difficiles d'entrée dans la profession et les défis divers auxquels les nouveaux enseignants sont confrontés nous ont amenée à nous questionner sur le sentiment d'efficacité personnelle en début de carrière, à nous interroger sur les facteurs au cœur de son développement ainsi que sur sa relation avec la mobilisation des compétences professionnelles dans la pratique quotidienne du métier.

À la suite de l'élaboration du contexte de notre recherche, quatre objectifs spécifiques ont été formulés: 1) Comprendre le sens que les enseignantes et enseignants débutants donnent au SEP. 2) Décrire et expliquer le niveau du SEP des enseignantes et enseignants débutants à leur entrée dans l'enseignement et au moment de l'entrevue. 3) Identifier les sources du SEP des enseignantes et enseignants débutants. 4) Explorer la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences dans la pratique de l'enseignement des enseignantes et enseignants débutants interviewés.

Étant donné la rareté des études qualitatives utilisant la théorie sociale cognitive pour comprendre l'interrelation entre l'amélioration continue des programmes de formation et les conditions d'entrée dans l'enseignement dans le développement du SEP des enseignants débutants, notre étude s'avère pertinente pour faire avancer les connaissances dans cette sphère. La théorie sociocognitive de Bandura (1986) a constitué un cadre de référence pour orienter notre recherche. Un effort particulier a été fait pour différencier le concept du SEP des notions apparentées (compétence,

sentiment de compétence et estime de soi) et pour analyser les différents types de sources susceptibles d'influencer le développement du SEP.

Les quatre objectifs nous ont amenée à privilégier une méthodologie de recherche de nature qualitative interprétative avec une posture de l'interactionnisme symbolique. Rappelons que cette posture privilégie les expériences et les significations des acteurs et qu'elle appréhende l'expérience d'un phénomène dans la perspective des personnes qui l'ont vécue. C'est ainsi que les entrevues semi-dirigées ont été menées et la méthode des incidents critiques utilisée auprès de quinze enseignantes et enseignants débutants du secondaire ayant fait leurs études dans une même université québécoise.

Cette combinaison de stratégies de collecte de données a permis d'enrichir de façon significative la connaissance du processus de développement du SEP des enseignants débutants et de découvrir les éléments qui entrent en jeu au cours de ce processus. Elle a permis en même temps d'assurer la crédibilité, la validité de la recherche en insérant, sur le plan méthodologique, des procédés de validation et de triangulation des données.

L'analyse thématique des données a permis de dégager, à partir du matériel recueilli, le sens du concept de SEP, les différents niveaux de SEP des participants à la recherche, les sources qui l'influencent et la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences dans la pratique de l'enseignement des enseignants débutants.

Par rapport au sens accordé au SEP, la recherche a permis de se rendre compte d'une part, que les enseignantes et enseignants débutants ont une représentation de ce qu'est un enseignant efficace qu'ils rattachent à deux catégories de personnes importantes dans la préparation au métier d'enseignant: l'enseignant du secondaire et le professeur d'université. D'autre part, qu'il n'y a pas de définition unique attribuée au SEP mais que deux aspects importants reviennent à savoir l'aspect didactique et l'aspect pédagogique de l'acte d'enseigner. L'aspect didactique est mis en lien avec la

maîtrise de la matière à enseigner, la façon de recourir au matériel didactique varié pour l'illustrer et les efforts de l'enseignant à la faire aimer et à se constituer un bagage suffisant pour répondre aux questions des élèves. Quant à l'aspect pédagogique, il a été mis en relation avec les comportements de l'enseignant qui l'amènent à agir comme frère, comme père, comme *coach*, à prendre ses élèves en récupération, à adapter son enseignement aux élèves, à être plus proche de ses élèves pour développer une relation de confiance qui facilite la gestion de classe et l'apprentissage de la matière.

Par rapport au niveau du SEP des enseignantes et enseignants participant à notre recherche, les résultats montrent que le développement du SEP exige un investissement de l'enseignant, que le niveau du SEP perçu à l'entrée dans l'enseignement est généralement différent de celui perçu au moment de l'entrevue, soit après une année et demi ou trois ans dans l'enseignement. Par ailleurs, il est clair qu'avoir un fort SEP ne signifie pas la maîtrise de toutes les facettes du métier et que par conséquent l'apprentissage tout au long de la carrière s'avère incontournable pour acquérir et maintenir un SEP fort face aux situations professionnelles exigeantes et changeantes. À l'entrée dans l'enseignement, les enseignants débutants partent sur des bases différentes (enseigner sa matière de formation ou pas, milieu accueillant ou pas, statut d'emploi différent...) pour développer leur SEP. Les enseignantes et enseignants qui ont pu maîtriser les compétences de planification et de pilotage des situations d'enseignement-apprentissage durant la formation initiale partent avec un SEP modéré quand ils ont la chance d'enseigner leur matière de formation. Quant aux autres, ils se sentent inefficaces (plus déstabilisés) devant les multiples défis qui entourent l'insertion en enseignement comme par exemple l'absence de matériel didactique, la relation avec des collègues plus anciens qui imposent leur façon d'enseigner ou qui dénigrent toute initiative venant de l'enseignant débutant.

Il appert qu'au cours de l'insertion certains éléments vont influencer le rythme de développement du SEP de tous les enseignants débutants, notamment la

personnalité de l'enseignant qui l'amène à réagir différemment devant les multiples difficultés de l'insertion, l'accompagnement reçu dans l'application de la réforme des programmes d'enseignement, la collaboration en équipe pédagogique et en équipe-école, l'intégration des élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement et la précarité professionnelle. Relativement à l'accompagnement au cours de l'insertion dans l'application du nouveau pédagogique, une de nos répondantes et répondants parle d'absence de « filet de sécurité » pour évoquer la brutalité de la transition entre les stages en enseignement et la responsabilité de la classe, brutalité qui crée un stress important et fait douter de son SEP à réussir les débuts dans l'enseignement.

Pour les enseignantes et enseignants ayant un faible SEP à la fin de leurs études (ils sont plus que la moitié dans cette recherche), certains vont se sentir inefficaces devant l'application de la réforme et l'intégration des élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement. D'autres vont se sentir inefficaces devant l'accueil froid, l'absence d'occasions de mettre en valeur les acquis de formation, ainsi que l'imposition des stratégies d'enseignement aux nouvelles recrues. Enfin, il y en a qui vont se sentir démunis devant plusieurs préparations de cours et face à la gestion de l'indiscipline au cours des suppléances.

Après quelques années d'enseignement (une année et demie à trois ans selon les participants), la situation semble changer pour plusieurs. À cet égard, les enseignantes et enseignants de cette recherche se divisent en deux groupes de niveaux de SEP.

Le premier groupe est composé des enseignantes et enseignants avec un fort SEP qui ont fait un développement passant de SEP modéré à fort SEP. Ils se sentent efficaces pour enseigner et pour collaborer avec les parents et les autres acteurs de l'école.

Le deuxième groupe des enseignantes et des enseignants ont un SEP modéré, qui se considèrent en voie de devenir efficaces, ils ont encore des compétences à maîtriser, des efforts restent encore à faire pour réussir le travail en équipe et finalement pour se sentir efficaces en enseignement.

Les enseignantes et enseignants du premier groupe qui ont un fort SEP sont contents des résultats et de la rétroaction qu'ils obtiennent de leurs élèves, des collègues avec lesquels ils partagent des projets d'enseignement, des directions d'école qui les soutiennent dans leurs efforts d'innovation pédagogique (méthodes d'enseignement, partage d'informations au moyen des technologies de la l'information et de la communication). Ils reconnaissent pourtant que le chemin n'a pas été facile et que les efforts restent à faire pour continuer leur développement professionnel, notamment en enrichissant leur bagage de connaissances, en améliorant la relation avec les parents et en ne se laissant pas décourager par l'instabilité professionnelle inhérente à la précarité d'emploi. Pour ceux qui ont des postes dans leur domaine de formation, le fort SEP n'est pas du tout ébranlé par quelques insatisfactions ressenties face à certains aspects de leur métier. De même, pour ceux qui sont retournés aux études (maîtrise en adaptation scolaire), le fait de partager les problèmes vécus en classe avec les collègues universitaires et leur professeur leur permet de garder un SEP fort.

Quant aux enseignantes et enseignants qui sont en voie de devenir efficaces au moment de l'entrevue, ceux qui ont une expérience d'un an et demi et qui ne se sentaient pas du tout efficaces au moment de l'entrée dans l'enseignement sont contents de l'évolution de leur SEP. Ils sont satisfaits des progrès réalisés dans l'adaptation de la matière aux élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement et satisfaits d'être parvenus à aider la majorité de leurs élèves grâce à l'utilisation des TICs.

Parmi les enseignantes et enseignants de trois années d'expérience, il y en a qui semblent avoir passé leurs trois ans en faisant face aux problèmes d'insertion et qui sont restés au même niveau initial de leur SEP, soit le SEP modéré. Ces enseignantes et enseignants ont vu leur enthousiasme d'avoir enfin leur classe freiné par un accueil froid d'un collègue, par l'intégration des élèves avec des difficultés d'apprentissage

ou de comportement dans leur classe, les problèmes de gestion de classe pour ne citer que cela. Au moment de l'entrevue, la satisfaction d'avoir surmonté les problèmes rencontrés, la collaboration qui commençait à s'installer et la maîtrise des comportements perturbateurs des élèves laissaient prévoir que leur SEP allait enfin se développer rapidement ou du moins de façon satisfaisante. Un dernier groupe parmi les enseignants de 3 ans d'expérience a pu développer son SEP passant d'un faible SEP à un SEP modéré. Pour ce groupe, le développement du SEP s'actualise par la réussite des situations d'enseignement-apprentissage qui attirent l'approbation des autres acteurs du milieu, favorisant ainsi l'intégration dans le groupe et la reconnaissance au sein des équipes de travail.

Par rapport aux sources du SEP, le soutien social est apparu comme étant la principale source du SEP des enseignantes et enseignants débutants de cette recherche. Le premier soutien est fourni par le réseau relationnel préalablement établi dans le milieu scolaire, réseau par ailleurs utile pour le repérage et l'obtention des emplois dans son domaine de formation. L'importance de ce réseau peut être expliquée par la possibilité qu'il offre de contourner les dispositions réglementaires qui constituent des contraintes pour la mobilisation des compétences acquises à la sortie de l'université. Le réseau social s'élargit avec l'expérience sur le terrain et inclut les élèves, les collègues, les membres de la famille, l'enseignant associé, le superviseur de stage et le directeur d'école. Aussi, le soutien fourni par le réseau prend différentes formes: affective, informative, instrumentale et évaluative.

La source première du soutien affectif est la famille du débutant. Elle est très aidante surtout quand les proches évoluent en enseignement. Le soutien évaluatif de la direction de l'école joue deux rôles essentiels: confirmer la croyance dans sa capacité d'enseigner et obtenir l'emploi pour l'année suivante pour les enseignants à statut précaire.

Comme vu plus haut, les élèves constituent des baromètres aux yeux des enseignants débutants pour connaître la qualité de leur enseignement et pour espérer

le renouvellement de leur contrat. De plus, tous les enseignants débutants affirment qu'une bonne réaction de la part des élèves constitue un des éléments importants de soutien au développement du SEP. Rappelons que les participants font face à différents groupes-classes comprenant un nombre élevé d'élèves avec des troubles du comportement et des troubles d'apprentissage, des groupes-classes hétérogènes présentant des besoins d'apprentissage divers et des groupes-classes démontrant peu de motivation et des comportements indisciplinés. Réussir à faire avancer ces groupes en tant que débutant renforce le SEP et donne l'espoir d'un renouvellement de son contrat pour les enseignants précaires.

Quant aux sources du SEP relatives à l'acquisition et à la maîtrise des compétences, les stages, l'expérience de travail, le statut d'emploi, les tâches attribuées à l'entrée, la formation initiale, la formation continue et les collègues de travail agissent de façon différente mais complémentaire sur le SEP des enseignants débutants. En ce qui concerne la formation comme source du SEP, les stages sont spécialement appréciés par les enseignantes et enseignants de cette recherche comme source première de leur SEP face à l'enseignement. Les expériences vécues durant les stages sont réutilisées facilement et avec confiance. Les préparations faites durant les stages dépannent ceux dont l'expertise est sollicitée sur plusieurs plans en matière de services éducatifs: adapter son enseignement aux groupes différents d'élèves surtout durant la première année d'apprentissage intense (culture de l'école, ses élèves, ses collègues).

En ce qui a trait aux modèles comme sources du SEP, les enseignantes et enseignants débutants prennent pour modèles selon un ordre décroissant d'importance, les collègues de travail, leurs professeurs d'université, leurs enseignants associés, leurs conjoints quand ils enseignent, les directeurs d'école, les superviseurs de stage quand ils ont enseigné au secondaire avant d'être superviseurs et les mentors quand ils ont la chance de pouvoir bénéficier de cette forme d'accompagnement.

À propos de la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences au cours de la pratique de l'enseignement, les résultats montrent que les enseignantes et enseignants qui ont un fort sentiment d'efficacité perçoivent une plus grande employabilité et ont plus de succès dans la recherche d'emploi. En cours d'emploi, les enseignants qui ont développé leur SEP ne sont pas ébranlés ni par les difficultés liées à l'insertion ni par le futur de leur carrière, si on les compare aux autres enseignants de notre recherche. Face au manque de ressources pour aider les élèves avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement, ils multiplient les recherches de solutions comme collaborer avec les parents, retourner à l'université à temps partiel pour approfondir les connaissances sur les problèmes rencontrés dans leur classe, utiliser les TICs pour capter l'intérêt de leurs élèves même si cela demande plus de temps. Ils ne se découragent pas devant les critiques négatives de leurs élèves, ils intensifient leurs efforts jusqu'à obtenir des résultats satisfaisants. Ils sont optimistes, acceptent les conditions difficiles en attente des meilleures conditions, ils sont persévérants, prêts à adopter les nouveautés et à y adhérer. Ils ont une capacité d'organisation qui les aide à trouver du temps pour s'impliquer dans les activités parascolaires. Devant la même situation de perte d'emploi, les enseignantes et enseignants avec un fort SEP envisagent leur avenir proche dans l'enseignement avec optimisme et se comportent comme si leur emploi était assuré. Naturellement, cela peut aussi dépendre des perspectives d'emploi perçues dans son champ d'enseignement.

Quelles sont les retombées de cette recherche au regard de la thématique de doctorat en éducation, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique? Cette recherche apporte à notre sens une contribution significative à la compréhension du SEP des enseignantes et enseignants du secondaire au moment de leur insertion en enseignement. Il convient ici de rappeler la rareté des études qualitatives qui utilisent la théorie sociale cognitive pour étudier le développement du SEP et pour analyser la relation entre celui-ci, la mobilisation des compétences

acquises au cours de la formation initiale à l'enseignement et les conditions d'insertion dans la profession.

Sur le plan de la recherche, l'étude apporte un éclairage sur les éléments auxquels il faut prêter attention durant la formation et l'insertion en enseignement pour favoriser le développement du SEP des enseignants débutants. De façon générale, l'ensemble des résultats relatifs à chacun des objectifs de notre recherche permet de comprendre désormais le rôle clé des professeurs d'université et des enseignants associés qui devraient agir comme des modèles inspirants durant le parcours de formation et d'exercice professionnel. On comprend aussi encore plus, à travers les explications et les expériences authentiques racontées, l'importance de mettre les enseignants débutants dans des conditions de travail adéquates, de les reconnaître dans leurs succès et leurs forces, de les soutenir dans leurs difficultés et dans la maîtrise progressive des compétences à l'enseignement. En effet, il apparaît clairement que la formation initiale est loin d'être une formation terminale pour la maîtrise de toutes les compétences professionnelles et qu'elle ne constitue pas une condition suffisante pour se sentir pleinement efficace pour faire face à la réalité complexe de l'enseignement. Les résultats exposés constituent ainsi un point d'appui aux initiatives actuelles visant à améliorer les programmes de formation initiale, à mettre en place des programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec et interpellent les directions d'écoles pour rendre la formation continue plus accessible aux enseignants débutants à statut précaire.

Par ailleurs, il semble que la signification du SEP est questionnée au travers d'une expérience d'apprentissage et que ce questionnement pousse les enseignants débutants à intensifier la recherche des sources du SEP. La recherche montre que la signification du SEP en enseignement diffère d'un enseignant à un autre mais qu'il est possible de regrouper les différentes significations en catégories selon les préoccupations des enseignants débutants: des préoccupations relatives à l'apprentissage des élèves, à la maîtrise de la matière, à la gestion de classe, aux

problèmes personnels et scolaires des élèves, aux relations avec les collègues et à la collaboration dans le milieu de travail ainsi qu'aux conditions de travail.

Ces préoccupations relèvent à la fois des aspects disciplinaires, pédagogiques, didactiques et organisationnels de l'enseignement. Elles devraient être prises en considération tant pour la formation initiale que pour la phase d'insertion professionnelle et pour l'offre de formation continue.

Au regard de la formation, cette recherche fournit des indications utiles aux personnes qui jouent le rôle d'accompagnateur dans le développement du SEP au cours de la formation initiale et au moment de l'insertion. Comme accompagnateur, il est fondamental de connaître toutes les sources pertinentes au développement du SEP pour les rendre accessibles et/ou aider les enseignants en formation à les acquérir, contribuant ainsi à leur développement professionnel. Il s'agit notamment de favoriser la réflexion durant les activités de formation, de prendre en compte les dimensions personnelles et subjectives des futurs enseignants, de continuer à focaliser l'attention sur les compétences qui représentent encore des défis de taille pour les enseignants débutants telles que la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, l'intervention auprès d'élèves en difficulté, la collaboration avec les collègues et avec les parents. Pour maximiser l'impact des stages, les acteurs de la formation à l'enseignement doivent veiller à varier les milieux et les contextes de stage, à informer adéquatement les futurs enseignants sur la réalité du métier et les conditions d'insertion. Toutefois comme on peut le voir, le milieu de travail a aussi un rôle important à jouer non seulement pour soutenir le développement du SEP des enseignants débutants, mais aussi pour poursuivre l'œuvre de professionnalisation de l'enseignement déjà amorcé par les programmes de formation initiale des enseignants. En connaissant les sources du SEP, les acteurs de la formation des futurs enseignants et les professionnels de l'insertion professionnelle peuvent se compléter dans leur action pour favoriser une insertion réussie à la fois par le développement professionnel et le développement du SEP. Les acteurs du milieu scolaire pourraient

commencer par mieux répartir les ressources humaines, donner des tâches adéquates aux débutants lors de l'affectation, offrir des programmes d'insertion aux enseignants débutants selon leurs besoins (mentorat, observation en classe et rétroaction entre collègues, ateliers de formation, etc.) et accroître l'accessibilité à la formation continue pour les enseignants à statut précaire. Dans tous les cas, il faut se préoccuper aussi des aspects relatifs à la croissance personnelle et au développement de soi, soutenir tout en respectant et en favorisant la créativité et l'autonomie professionnelle des enseignants débutants, initier une culture de communauté apprenante au sein des écoles et des commissions scolaires.

En ce qui concerne la pratique, l'étude fournit des informations sur les réalités de la praxis au cours du développement du SEP, que ce soit au niveau de l'action ou de la réflexion. Le défi est très important surtout au moment de l'insertion en enseignement et les enseignants débutants passent la majeure partie de leur temps à faire face aux difficultés liées aux conditions de travail au lieu d'apprendre davantage les *us et coutumes* du métier et du milieu de travail. L'enseignement reste un métier complexe malgré la formation professionnalisante et les quatre stages qui jalonnent la formation initiale en enseignement. Chaque école possède sa propre culture, chaque classe présente ses propres difficultés et le débutant ne dispose pas de suffisamment de temps pour réfléchir aux gestes à poser. De surcroît, l'agir enseignant est un agir dans l'urgence, ce qui ne facilite pas la tâche de l'enseignant débutant qui n'a pas encore développé son répertoire de routines. Toutefois, lorsque le débutant parvient à s'intégrer dans une bonne équipe pédagogique soutenant les efforts de chaque membre de l'équipe, le soutien de l'équipe pédagogique constitue un vecteur important pour se sentir efficace, malgré la précarité professionnelle et l'intégration des élèves en difficulté dans la classe régulière. Autant il peut y avoir dans l'équipe des tensions relationnelles, autant le support qu'elle offre aux débutants est essentiel pour apprendre rapidement et développer un SEP élevé par rapport et la collaboration aux différentes tâches à accomplir. Quant à la relation entre le SEP et la mobilisation des compétences au cours de la pratique enseignante, l'étude montre que le SEP

favorise la performance, le partage de connaissances, l'implication dans les activités scolaires et la résilience face aux difficultés engendrées par la précarité professionnelle.

Malgré les différentes contributions de notre recherche à l'avancement des connaissances relatives au développement du SEP des enseignantes et enseignants débutants, certaines limites doivent être signalées: la première limite tient à la particularité du contexte dans lequel s'est faite cette recherche. Elle est basée sur les données d'un échantillon restreint et limité dans l'espace. À ce titre, elle est limitée quant à son pouvoir de généralisation statistique. Bien entendu, il reste que le problème du SEP des jeunes enseignants est similaire pour la génération des enseignants formés dans le contexte où la réforme des programmes de formation, la précarité d'emploi, les pratiques d'embauche, le travail en équipe-école retardent ou rendent difficile la mobilisation des compétences acquises. L'élargissement de l'échantillon de recherche sur le plan des paramètres d'échantillonnage serait enrichissant sur certains aspects de nos résultats. Il permettrait éventuellement d'établir davantage de ressemblances et de différences qualitatives dans le processus de développement du SEP. Des études ultérieures pourraient couvrir divers milieux socio-économiques: milieux aisés et milieux défavorisés, milieu rural et urbain, régions éloignées. L'analyse et l'interprétation des résultats iraient chercher ces différences qualitatives dans le processus de développement du SEP en fonction des critères d'échantillonnage retenus. Il faut donc considérer les résultats de cette recherche avec les particularités inhérentes à son contexte de réalisation. Nous ne prétendons donc pas extrapoler les résultats à tous les enseignants débutants mais, ce sont des études comme celle-ci qui peuvent inspirer d'autres chercheurs à poursuivre les recherches dans le domaine.

La deuxième limite est liée au type de données utilisées. Notre recherche a utilisé des données basées sur un rappel du passé et une description des expériences tirées du vécu des enseignantes et enseignants novices à au moins trois étapes de leur

carrière (stage, entrée dans l'enseignement et au moment de l'entrevue) le tout en une seule entrevue. Cette procédure comporte des limites en ce qui concerne le rappel du passé et la subjectivité. Bien que nous soyons parvenue à minimiser les limites liées à ce genre de données par l'utilisation de la triangulation méthodologique et l'appui sur l'entretien d'explicitation, nous pensons que les études qualitatives de type longitudinal seraient à envisager pour l'avenir. Une étude longitudinale sur au moins cinq ans qui débiterait la collecte des données au dernier stage de la formation initiale jusqu'à la fin des cinq premières années de carrière permettrait de donner des assises plus solides quant à la connaissance et à la compréhension de la dynamique et l'évolution du SEP chez les enseignants. Il s'agirait de suivre les enseignants durant le processus de développement du SEP afin d'enregistrer les faits, les expériences positives, les expériences négatives au moment où elles se vivent pour profiter ainsi de la richesse des données recueillies sur le vif. Cela demande évidemment un choix judicieux des instruments appropriés qui puissent permettre de recueillir des données pertinentes, tel que le journal de bord complété par le participant, la méthode des incidents critiques et des entrevues à intervalle de temps donné: stage, 1^{re} année d'insertion, changement de tâches, changement de statut d'emploi...).

Enfin, il serait aussi intéressant de faire une étude comparative entre les enseignants qui abandonnent l'enseignement durant les premières années de carrière avec ceux qui poursuivent leur carrière dans un même contexte environnemental. Une telle recherche permettrait de nuancer ou d'affirmer davantage l'importance accordée au SEP ainsi qu'à chacune de ses sources. Notre recherche établit clairement que plusieurs acteurs interviennent directement ou indirectement dans le développement du SEP des enseignants et peuvent contribuer à comprendre et à interpréter les sources du SEP. En ce qui concerne le climat de travail et la réalisation de la tâche d'enseignement, les collègues de travail constituent la première ressource vers qui se tourne le débutant en enseignement. À titre d'exemple les enseignants d'expérience pourraient être incités à se porter volontaires pour venir en aide à un nouveau collègue en lui servant de personne ressource pour partager avec lui de nouvelles

idées et rendre agréables les journées de travail. En conjuguant les différentes ressources existantes, les équipes écoles peuvent être suffisamment riches et outillées pour constituer la source principale du SEP des novices en enseignement. En plus, les écoles doivent donner l'occasion aux débutants de construire leur identité en accord avec l'évolution de la société. Ils doivent avoir l'opportunité de s'auto examiner, de prendre des distances par rapport à leurs pratiques, d'être conscients des multiples façons de vivre l'enseignement.

Ceci signifie pour nos écoles que la socialisation professionnelle doit redéfinir les pratiques anciennes pour faciliter l'insertion de nouveaux membres.

Les directeurs des écoles ont un important rôle à jouer à savoir d'une part protéger les enseignantes et enseignants débutants contre la lourdeur des tâches et les abus des anciens collègues. D'autre part, ils doivent attribuer des tâches qui tiennent compte des qualifications et des ressources des enseignants débutants. La solution gagnante consiste à favoriser la collégialité dans la pratique du métier, à maximiser les interactions entre les générations en utilisant des moyens qui répondent aux intérêts des enseignants expérimentés et des enseignants débutants dans la pratique enseignante.

Notre étude pourra inspirer les pistes d'intervention auprès des enseignantes et enseignants débutants. Elle montre que l'intervention auprès d'eux doit appuyer le développement du sentiment d'efficacité personnelle initial acquis antérieurement au cours de la formation initiale. Les futurs enseignants doivent être accompagnés, soutenus dans leurs activités éducatives. Par contre, ils doivent aussi être attentifs à de multiples sources d'efficacité véhiculées par la nature même des activités, aux facteurs de l'environnement qui facilitent ou entravent l'agir avec compétence, aux répercussions de leurs actions et aux résultats qu'elles produisent. Cela pourrait diminuer le poids qui est souvent accordé aux facteurs inhibiteurs. Puisque dans le cas de précarité les activités et le public changent souvent, les enseignantes et les

enseignants débutants doivent être capables d'intégrer l'information d'efficacité à partir des hauts et des bas des performances au cours des différents emplois.

Notre recherche permet aussi aux acteurs soucieux de faciliter l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices de mieux saisir les perceptions de ces enseignants vis-à-vis du SEP, de bien identifier les compétences sur lesquelles il faut agir et ainsi de mieux cibler la nature du support à offrir.

Sur le plan de la prévention de l'abandon du métier, notre étude montre l'importance du soutien au SEP pour la persistance et la poursuite du métier.

Les acteurs du système éducatif, la famille et la communauté doivent être sensibilisés aux inhibiteurs du SEP que rencontrent les enseignants novices. Les parents d'élèves et les directions d'écoles, en particulier, devraient être à l'écoute des propos des enseignantes et enseignants débutants quant aux problèmes des élèves qui nuisent à l'apprentissage et par conséquent entravent le développement de leur SEP.

Nous pensons aussi que des recherches sur le sentiment d'efficacité collective des équipes-cycles et de l'équipe-école apporteraient un éclairage complémentaire intéressant.

Enfin, des travaux théoriques sur le SEP seraient également à poursuivre pour tirer profit des connaissances et retombées des différentes recherches qui se font dans divers domaines tels que ceux de la médecine, de la psychologie, du sport et de l'éducation. Cela permettrait de consolider ou de faire évoluer la conceptualisation du SEP et d'enrichir l'éducation des apports des réalités relatives aux professions qui se préoccupent de l'humain.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Almog, O. et Berl, B. (2005). *Teacher's democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavior problems of pupils with special needs*. Inclusive and supportive education congress. International special education conference. Inclusion: Celebrating diversity? Scotland: Glasgow.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Ashton, P-T. et Webb, R. B (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains. N.Y : Longma .Inc.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1990b) *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford university. Stanford .California.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A et Cervone, D (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Belzile, C. (1999). *La précarité d'emploi: son impact sur les conditions de vie des travailleurs précaires de la région de Québec*. Mémoire de Maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste -Foy, Québec.
- Berman, P. et McLaughlin, M.W. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Vol.7, *Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, California Rand Corporation.

- Bidjang Gladys, S., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bogdan, R-C et Biklen, S-K (1982). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R.-C. et Biklen, S-K. (2007) *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods.* Boston (5th ed.) : Pearson Education Group
- Bong, M. et Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review.* 15, 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-Efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education* 3, 355-364.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience.* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard-Bouchard, T et Pinard. A (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bousquet, J. C. et Martel, R. (2001). *La réforme des programmes de formation des enseignants de 1992 au Québec : évaluation d'une tentative de régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés et d'amélioration de l'accès à la profession.* Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'éducation du Québec, 16 pages.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-59). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Bru, M. (2004). *Les pratiques enseignantes comme objet de recherche.* GPE-CREFI : Université de Toulouse le Mirail.

- Carré, P. (2004). Bandura: Une psychologie pour le XXI^e siècle. In P. Carré et al. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : Autour de l'œuvre d'Albert Bandura (9-50)*. Paris : Harmattan
- Carré, P., Compte, C., Carapato E. E; Demonty, B., François, P.H., Galand, B., Lecomte, J., Meyer, T., Petot, J. M., Pourtois, J. P., Vanlede, M. et Verhaci, J. F. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris: Harmattan.
- Cervone, D. et Peake, P. K. (1986). Anchoring efficacy and action; The innocence of judgmental heuristics on self- efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 492-501
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage-Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Desmette, D., Jaminon, C. et Herman, G. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle des chômeurs en formation, un construit dynamique. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 51(3) 217-228.
- Deslaurier, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGrawHill.
- Deaudelin, C., Dussault, M et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 391-410.
- Dortier, J-F. (2004). *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris: Éditions sciences humaines.
- Dowrick, P.W., Holman, L. et Kleinke, C.L. (1993). *Video feed forward: Promoting self-efficacy in swimming*. Submitted for publication.

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45 (1) 85-100
- Durand, M. Ria, L. et Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83 -103.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Brodeur, M. et Richer, J. (2002). Validation de l'échelle du sentiment d'efficacité des enseignants à l'égard de l'intégration des technologies de l'information et des communications en classe (SETIC). *Mesure et évaluation en éducation*, 25(2-3), 1-10.
- Dussault, M., Villeneuve, P., Beauchesne, Z., Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Voici la référence de Feiman-Nemser: Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Forest, L. et Lamarre, A-M. (2008). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Montréal : Éditions Chenelière Éducation.
- François, P-H. et Botteman, A. (1996). Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan. *Carriérologie*. 6 (2), 85-108.
- François, P. H. (1998). Sentiment d'efficacité et compétences : une approche sociale cognitive. *Éducation permanente*, 135(2), 45-54.
- Frayne, C.A et Latham, G. P. (1987). Application of social learning theory to employee self-management of attendance. *Journal of applied psychology*, 72, 387-392.
- Fréchette, S., Lapointe, J.M., Legault, F. et Brodeur, M. (2005). Les savoir des stagiaires et la problématique de soutien à la motivation des élèves. In C. Gervais, et L. Portelance (dir.). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage*. (p. 85-103). Sherbrooke, Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Ford, J. K. et Baldwin, T. T. (1988). Transfer of the formation: A review and directions for future research. *Psychology of Personnel*, 41(1), 63-105.

- Fournier, G.; Bourassa, B. et Béji, K (2003). *La précarité du travail: une réalité aux multiples visages* : Saint Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Hoy, W.K. et Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal* , 27(2) 279–300.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. Paris: Harmattan
- Garant, C. (2001). *Le processus d'évaluation déontologique*. Sherbrooke : Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? Dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 85-111). Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Gauthier, B. (2000). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec: Origine, émergence et perspectives. Dans Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J-F., *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp. 173-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gauthier, B. (dir.) (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F, Malo, A, Martineau, S. et Simard, D (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gervais, C. et Portelance, L. (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir), *Jeunes enseignants et insertion*

professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation ? (pp. 113-133). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4) 569-582.

Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle : vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Gosselin, M. (2002). *Les conceptions du rôle d'enseignantes et enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Thèse de Doctorat, Faculté d'éducation, Université de Montréal, Montréal.

Gouvernement du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.

Gouvernement du Québec (1999). *Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009*. *Bulletin statistique de l'éducation*, no 9. Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives, ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations, les compétences professionnelles. Prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et des sports.

Haccoun, R. R. (1998). Le transfert des apprentissages en formation : inquiétudes et opportunités. Dans M. Audet et J.-L. Bergeron (dir). *Pratiques et gestion des ressources humaines* (pp. 147-154) (Coll. « Gestion des paradoxes dans les organisations », tome 3), Cap-Rouge, Québec : Presses Interuniversitaires.

Haccoun, R. R. et Saks, A. M. (1998). Training in the 21st Century: Some Lessons from the Last One. Invited Paper: Special Issue: Industrial Psychology at the Turn of the Century, *Canadian Psychologist*, 39 (1-2) 33-51

Hensler, H. (2005). Description et analyse d'un incident critique. Notes de cours STP 341: Analyse des pratiques d'enseignement. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

- Hensler, H. (1993). La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Hétu, J.-C.; Lavoie, M. et Baillauquès, S. (dir) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation? De transformation ?* Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Holton, E. et Baldwin, T.T. (2000). Making transfer happen: An action perspective on learning transfer Systems. Managing and changing learning transfer Systems. *Advance in Developing Human Resources*, 2, 1-6.
- Howart, G. et Murray, D. (2002). The role of critical incident to complement service quality information for sports and leisure center. *European Sport Management Quaterly*, 2(1) 23-46.
- Hoy, W. K. et Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Huberman, M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitative: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ingersoll, R. M. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary school. *American education research association*, 28(2), 23-37
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86 (631), 16-30.
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2009). Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne. Communication présentée au colloque Insertion Professionnelle 2009, Laval, Qc. Document téléchargeable à <http://www2.cslaval.qc.ca/star/Pourquoi-les-nouveaux-enseignants>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.

- King, A. J.C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: Une étude nationale réalisée pour le compte de la fédération canadienne des enseignantes et enseignants*. Ottawa: The Runge Press.
- Krueger, N-J. et Dickson, P. R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25, 385-400.
- Lamarre, A. M. (2010). Donner un sens à l'expérience et à l'accompagnement. *Vivre le primaire*, 23(2), 40-45.
- Latham, G. P. et Frayne, C.A. (1989). Self-Management Training for Increasing Job Attendance: A follow-up and replication. *Journal of Applied Psychology*, 74, 411-416
- Le Boterf, G. (2004). *La compétence: De quoi s'agit-il ? Comment la développer?* Conférence présentée à l'Université de Sherbrooke, Faculté d'Administration, 12 octobre 2004.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Dans P., Carré, C., Compe, E. E, Carapato, B., Demonty, P.H., François, B., Galand, J., Lecomte, T., Meyer, J. M., Petot, J. P., Pourtois, M. Vanlede, et J. F., Verliac., *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. (pp.59-90). Paris : Harmattan.
- Legendre, M. F. (2001). *Sens et portée de compétence dans le nouveau programme de formation*. Université de Montréal. Document télé-accessible sur le site: <http://www.cam.org/~aqefls/ressources/Article Legendre.pdf>
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1995). *La formation des maîtres au Québec: contexte historique et situation actuelle*. LARIDD: Université de Sherbrooke.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. In D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens (dir). *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp. 435-458). Université de Sherbrooke, Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lessard, C. et Gervais, C. (1998). *Évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: Une compétence à développer*. Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire de formation des maîtres (UQUFORM). Université de Montréal.
- Levesque, G. A. (1994). L'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique : deux approches, une même source. In P. Bouchard (dir). *La recherche qualitative : Études comparatives*. Les cahiers du Laboratoire de Recherche en Administration et politique scolaires (LABRAPS), 16, 63-88. Québec : Université Laval.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Québec : Éditions Études vivantes.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? *Formation et profession*, 13 (1), 43-48.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6, (3) : 5-8
- Mathieu, J. E et Martineau, J. W. (1996). Individual and Situational Influences on Training Motivation. Dans Ford J.K, Koziowski S.W.J., et Kraiger K (dir) *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associate Inc.
- Mellouki, M., Bellehumeur, V. et Gauthier, C. (2003). *Enseignantes et enseignants, que faites-vous? L'encadrement des futurs enseignants du secondaire. Récits de pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (Trad. De M. Hiady Rispal révision scientifique de J.-J. Bonniol), 2e édition. Paris: De Boeck.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (pp. 37-58). Montréal, Québec : Éditions CEC.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans 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* (pp. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 25(3). Revue téléaccessible à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2006). *S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait, défis et enjeux pour le développement professionnel*. Communication présentée le 18 mai 2006 dans le cadre du colloque « S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel en enseignement », 74^{ème} congrès de l'ACFAS, 15 au 19 mai 2006, Université McGill.
- 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*. (pp. 313-336). Sherbrooke, Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. In C. Gervais et L. Portelance. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (pp. 45-63). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mukamurera, J et Gingras, C. (2004). Maîtrise du métier en début de carrière et difficultés associées à la précarité d'emploi en enseignement: expérience et point de vue de jeunes enseignants au Québec. In Rouchier, (dir), *Formation des enseignants et professionnalité*. Actes du Colloque International Inter-IUFM tenu à Bordeaux les 15, 16 et 17 Avril 2002.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire d'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Ouellette, R. (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Communication dans le cadre du colloque PPCRE tenu à l'Université Laval en mai 2001, pour le MEQ et la direction des statistiques et des études quantitatives. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15,179-194.
- Paquay, P. (2005). Former des enseignantes et enseignants dans une «organisation apprenante»: de l'utopie au projet. In Biron, D, Cividini, M. et Desbiens J-F (dir). *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp. 199-218). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.*, Louvain-la-Neuve: UCL. Document téléchargeable à l'adresse : www.grifed.ucl.ac.be
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris : PUF.
- Piguet, C. (2003). *Sentiment d'efficacité personnelle et autoformation des soignants*. Communication à l'occasion de la 7ème biennale de l'éducation et la formation. Débats sur les recherches et les innovations. Lyon. Avril 2004. Document téléchargeable à <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=7053>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). Conclusion. La réussite de l'insertion professionnelle des enseignants: une responsabilité individuelle et collective. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 267-276). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances? *Vie pédagogique*, 114, 43-46.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur.
- Pourin, C; Daucourt, P et Barberger-Gateau, P. (2001). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans la construction d'un outil de mesure de la satisfaction en psychiatrie. *Santé publique*, 13 (2) pp.169-177.
- Prévost-Bernier, G. (1994). *Relation entre le sentiment d'efficacité personnelle, les attitudes et l'observation du traitement du diabète par les personnes âgées de 55 ans et plus*. Mémoire de maîtrise en gérontologie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Roy, N-S. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier, (dir.). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. (pp. 159-184). 4 e édition. Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.
- Sack, A. M. (1995). Longitudinal fiels investigation of the moderating effects and mediating of self-efficacy on the relashinship between training and newcomer adjustment. *Journal of applied psychology*, 80, 211-225.
- Savoie-Zajc, L (1996) La saturation. In Mucchielli A, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 204). Paris: Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 127-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*. (pp. 171-198). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003) L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, B. (dir.) *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. (pp. 293-316). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004) La recherche qualitative/ interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Sénéchal, C. (2003). *Analyse descriptive de l'inscription professionnelle d'enseignant(e)s au secondaire entre 1998 et 2000*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- St-Arnauld, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*. Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Stroobants, M. et Vanheerswhynghels, A. (2000). *L'enseignement face aux incertitudes du marché de l'emploi. Interrogations sur le contenu des compétences*. Actes du 1^{er} congrès des chercheurs en éducation. Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Belgique.
- Schunk, (1984) Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Tannenbaum, S. I. et Yuki, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (dir.) (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : tendances et défis des années 2000, *Éducation et Francophonie*, 24(1), numéro thématique. [En ligne]. Téléaccessible à partir de : <http://www.acef.ca/c/revue/sommaire.phpid=8>
- Tremblay, D-G. (1994a). Les tendances de l'emploi: flexibilité et précarité. D.-G. Tremblay (dir.). *Travail et société, une introduction à la sociologie du travail*, (pp. 457-499). Sainte-Foy : Télé-université.
- Tschannen-Moran, M., et Woolfolk Hoy, A. (2006). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. Version 2007 téléchargeable à <http://ehe.osu.edu/epl/directory/anita-hoy/>.
- Université du Québec (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*. Étude commanditée par la table MEQ-Universités. Québec : Université du Québec.

- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et des facteurs en jeu*. Mémoire de Maîtrise en éducation. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Issy-le-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vonk, J.H.C. (1988) L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: Apprentissage, sens et identité*. Traduction et adaptation de Fernand Gervais. Québec : Les presses de l'Université Laval.

ANNEXE A
SYNTHÈSE DES STATUTS D'EMPLOI EN ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC
ET LEURS CARACTÉRISTIQUES SELON MUKAMURERA (1998)

Statut d'emploi	Caractéristiques			
	Situation par rapport au contrat	Type et nature du contrat	Rapport à la sécurité ou à la précarité d'emploi	Situation d'emploi ou de tâche possible
Permanent	Avec contrat	Contrat permanent (durée indéterminée)	Sécurité d'emploi	- Régulier en service avec poste à temps plein. - Régulier atypique dit en surplus a) en disponibilité b) suppléant régulier (champ 21)
Temps plein régulier	Avec contrat	Contrat temps plein annuel, renouvelable tacitement.	En voie de la permanence : sécurité d'emploi sous réserve des procédures de mise en surplus du personnel.	Une pleine tâche éducative annuelle
Temps plein non régulier	Avec contrat	Contrat temps plein annuel, non renouvelable et se terminant automatiquement le dernier jour de l'année scolaire.	Emploi conditionnel : obligation d'acquiescer une autorisation d'enseigner du MEQ. Stabilité du poste pour la durée du contrat.	Une pleine tâche éducative

Temps partiel	Avec contrat	Contrat temps partiel, durée fixe : pour une journée, une semaine ou une année scolaire non complète. Se termine automatiquement et sans avis à la dernière journée de l'année scolaire ou avant selon la date de l'événement spécifié.	Statut précaire Stabilité du poste pour la durée du contrat	- Fractions de poste ou de tâche (tâche partielle supérieure à 1/3 d'une pleine tâche annuelle. -Une pleine tâche et année scolaire complète (remplacement à temps plein)
À la leçon	Avec contrat	Contrat à la leçon, durée fixe, tâche définie en nombre d'heures, se termine automatiquement et sans avis au dernier jour de l'année scolaire ou avant selon la date ou l'événement spécifié.	Statut précaire Stabilité du poste pour la durée du contrat	Fractions de poste, variable jusqu'à concurrence d'une 1/3 du maximum d'une pleine tâche éducative annuelle.
Taux horaire	Sans contrat	Ne s'applique pas	Statut précaire	Travail à taux horaire rémunération en fonction des heures d'enseignement complétées.

Suppléance occasionnelle	Sans contrat	Ne s'applique pas	Statut précaire par excellence : forte instabilité professionnelle	Remplacement sur appel, à la demi-journée, à la journée, à la semaine ou au mois jusqu'à concurrence de deux mois consécutifs prédéfinis.
--------------------------	--------------	-------------------	--	---

Source : Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université Laval, (p. 312-313).

ANNEXE B
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche intitulé :

**Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du
secondaire au Québec : situation et principales sources**

Mukamutara Immaculée, Faculté d'éducation, Doctorat en éducation

Sous la direction de : Joséphine Mukamurera et Hélène Hensler

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Le but de cette recherche est d'analyser la façon de percevoir le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) —sens, expérience, changements, ses enjeux dans la pratique enseignante, ainsi que les sources en jeu en tant que facilitateurs ou inhibiteurs du SEP.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à fournir des données à des fins scientifiques et ce, en participant à une entrevue semi-dirigée individuelle (environ une heure) et à penser aux événements (positifs et négatifs) ayant marqué votre carrière d'enseignant(e) pour environ 30 minutes

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à mon identification. La confidentialité sera assurée. Un code remplacera mon nom sur tout document contenant des données me concernant. Les résultats de la recherche ne permettront pas de m'identifier. Les résultats seront diffusés dans la thèse ainsi qu'au moyen de communications et d'articles scientifiques. Les données recueillies et anonymisées seront conservées sous clé et les seules personnes qui y auront accès sont l'équipe de recherche et le collègue qui assureront l'intercodage. Elles seront détruites au plus tard en 2013 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Je suis entièrement libre de participer ou non, et de me retirer en tout temps. Les risques associés à ma participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens

nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ une heure et demi. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la réflexion sur le sentiment d'efficacité, ses incidences sur la pratique de l'enseignement ainsi que les moyens pour l'améliorer sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :
Mukamutara Immaculée, l'étudiante au doctorat

[SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE OU DU CHERCHEUR]

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet portant sur le sentiment d'efficacité personnelle en contexte de précarité professionnelle: facteurs et significations attribuées par des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche

Nom de la participante et participant :

Signature :

Date :

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

ANNEXE C
GUIDE D'ENTREVUE AUPRÈS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
DÉBUTANTS

Formalités

GUIDE D'ENTREVUE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE
AUPRÈS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.

Formalités

Chère participante, cher participant,

Nous vous remercions d'avoir accepté de nous fournir des renseignements par une entrevue qui va approximativement durer une heure et demie. Nous vous garantissons le respect de l'anonymat et de la confidentialité et vous assurons que les informations ne seront utilisées que pour des fins scientifiques. Le sujet à traiter concerne le sentiment d'efficacité personnelle (croyance dans sa compétence à enseigner) des enseignants en début de leur carrière en contexte de précarité. Nous nous entretiendrons plus spécifiquement sur la façon dont vous percevez votre sentiment d'efficacité (sens, expérience, changements) et ses enjeux dans votre pratique, ainsi que sur les facteurs en jeu en tant que facilitateurs ou inhibiteurs du SEP. Si vous n'avez pas de questions, nous commençons l'entrevue, qui sera en même temps enregistrée sur bande sonore, si vous n'avez pas d'objection.

Titre du projet: Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec

Question d'ouverture

1. Vous êtes gradué depuis x temps, parlez-moi des conditions générales de votre entrée dans la profession d'enseignant.

Thème 1 : Appréciation des compétences acquises au cours de la formation

2. Quelles sont les cinq connaissances ou compétences qui vous semblent essentielles pour réussir en enseignement? Mettez-les en ordre. Quel serait votre degré de maîtrise de ces connaissances ou de ces compétences? À quoi reconnaissez-vous que vous les maîtrisez ?

3. Dans quelle mesure, la formation que vous avez reçue a contribué au développement de la croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche d'enseignement avec succès (exemples : préparer, piloter les situations d'enseignement, évaluer, gérer la classe)? Comment et en quoi?

Thème 2 : Sentiment d'efficacité personnelle durant la carrière en enseignement

4. À quoi reconnaissez-vous un enseignant efficace en Univers social, Français, Maths, Sciences (selon le champ de spécialisation du participant)? Comment cela se traduit-il au plan des comportements?
5. Que signifie pour vous «se sentir efficace en enseignement»?
6. Durant votre carrière, avez-vous vécu ou rencontré des situations où vous vous êtes senti(e) efficace dans votre travail d'enseignement? Si oui, identifiez-en trois et décrivez-en les circonstances et les contenus.
7. Selon votre expérience, croyez-vous qu'il est important d'avoir la croyance dans sa capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche d'enseignement avec succès en tant qu'enseignant? Explicitez votre réponse en étant le plus concret possible.
8. Durant votre carrière, avez-vous vécu ou rencontré des situations où vous vous êtes senti(e) démuni(e) pour intervenir efficacement? Si oui, identifiez-en trois et décrivez-en les circonstances et les contenus.
9. Lorsqu'il vous est arrivé de douter de votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche

d'enseignement avec succès, y a-t-il eu des conséquences, et lesquelles s'il y a lieu?

10. Comment percevez-vous maintenant votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche d'enseignement avec succès ?
 - 10.1 Quelles sont les trois tâches ou fonctions que vous croyez remplir efficacement?
 - À quoi attribuez-vous votre réussite dans ces tâches?
 - 10.2 Dans quelles tâches avez-vous des doutes quant à votre capacité à les effectuer efficacement ? À quoi attribuez-vous ces doutes de réussir ces tâches?
11. Quelle était votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche d'enseignement avec succès (préparer, piloter les situations d'enseignement, évaluer, gérer la classe) quand vous avez commencé votre carrière en enseignement?
12. Selon votre expérience, y a-t-il un lien entre votre statut précaire dans l'enseignement et votre croyance en votre capacité d'enseigner (préparer, piloter les situations d'enseignement, évaluer, gérer la classe)? S'il en a un, explicitez comment la précarité affecte votre croyance dans votre capacité d'enseigner.

Thème 3 : Sources du sentiment d'efficacité personnelle

13. Certaines sources ont pu influencer positivement ou négativement le développement de votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche avec succès au cours de votre carrière en enseignement. S'il y en a, quels sont-ils et comment ont-ils joué un rôle dans votre carrière?
14. Explicitation des incidents critiques relatifs aux facteurs d'influence du sentiment d'efficacité personnelle. Décrivez, s'il y a lieu.
 - 14.1 Une situation d'enseignement qui a été vécue comme étant **une expérience riche et positive en rapport avec la mobilisation des compétences acquises en formation initiale** (préparation, pilotage, gestion de la classe, évaluation) et qui a influencé votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche avec succès au cours de votre carrière en enseignement.

- 14.2 Une situation d'enseignement qui a été vécue comme étant **une expérience pauvre et négative en rapport avec la mobilisation des compétences acquises en formation initiale** et ayant influencé votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche avec succès au cours de votre carrière en enseignement.
- 14.3 Une expérience qui a été vécue comme étant **une expérience riche et positive mettant en jeu la relation avec les autres acteurs de l'éducation** (collègues, directeur, intervenants en milieu scolaire, parents d'élèves) et ayant influencé votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche avec succès au cours de votre carrière en enseignement.
- 14.4 Une expérience qui a été vécue comme étant **une expérience d'enseignement pauvre et négative mettant en jeu la relation avec les autres acteurs de l'éducation** (collègues, directeur, intervenants en milieu scolaire, parents d'élèves) et ayant influencé votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche avec succès au cours de votre carrière en enseignement.

Thème 4 : Choix des sources du sentiment d'efficacité personnelle

15. Dans le tableau ci-dessous, plusieurs sources contribuant au développement du sentiment d'efficacité personnelle sont énumérées. En pensant à votre propre expérience d'enseignant(e), cochez les plus significatives et placez-les selon un ordre décroissant d'importance qu'elles revêtent pour vous.

Liste des sources potentielles du SEP	X
Connaissances et compétences acquises issues de :	
Formation dans les cours	
Stage en milieu scolaire	
Travail (tâches)	
Emploi (contrat)	
Formation continue	
Expérience professionnelle	
Autres. Précisez :	
Modèles :	
Professeur d'université	
Superviseur de stage	
Enseignant associé (hôte du stage)	
Directeur d'école	
Enseignant mentor attiré	
Collègue de travail	
Autres. Précisez :	
Persuasion et/ou soutien social	
Superviseur de stage	
Directeur d'école	
Enseignant associé	
Collègue de travail	
Élève	
Membre de la famille	
Autres. Précisez :	

Question ouverte de fin d'entrevue

16. Avez-vous des commentaires à faire quant à des thèmes que nous n'avons pas abordés relativement à votre croyance en votre capacité d'organiser et d'utiliser différentes activités inhérentes à l'accomplissement d'une tâche avec succès, aux divers changements survenus et aux difficultés rencontrées?

FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS DU PARTICIPANT AU MOMENT DE L'ENTREVUE

Date et lieu de l'entrevue :

Identité de l'enseignant :

- 1) Sexe : Féminin Masculin
 2) Âge: 21-25 ans 26-30 31-35 36-40 41 et plus

Caractéristiques sociodémographiques et familiales:

- 3) Lieu de résidence : _____
 4) Lieu de travail : _____
 5) État civil : _____
 6) Nombre d'enfants : _____

Formation et qualifications :

- 7) Diplôme (type, champ et date d'obtention) : _____
 8) Qualification légale : _____

Caractéristiques socioprofessionnelles actuelles

- 9) Commission scolaire : _____
 10) Champ de rattachement (affectation principale) : _____
 11) Niveau d'enseignement : _____
 12) Discipline (s) ou matière (s) : _____
 13) Statut d'emploi et pourcentage de la tâche : _____
 14) Années d'expérience d'enseignement reconnue : _____
 15) Ancienneté reconnue à la commission scolaire : _____
 16) Année d'entrée en enseignement : _____

Remercier le(s) participant(e) pour sa collaboration et lui rassurer de la confidentialité des informations fournies.