

Université de Montréal

**L'incidence d'un dispositif de soutien
en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires
et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants.**

par

France Dufour

Département de psychopédagogie et andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de doctorat
en psychopédagogie

octobre, 2009

© France Dufour, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe
sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité
d'enseignants débutants.

Présentée par :

France Dufour

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean Archambault, président-rapporteur

Roch Chouinard, directeur de recherche

Colette Gervais, membre du jury

Stéphane Martineau, examinateur externe

François Bowen, représentant du doyen de la FES

Résumé

Cette étude quasi expérimentale consistait à élaborer et à mettre à l'essai une mesure de soutien à l'intention d'enseignants débutants ainsi qu'à évaluer l'efficacité de celle-ci. L'une des particularités de cette mesure, appelée *Dispositif de soutien en gestion de classe*, était qu'elle était centrée essentiellement sur le développement de la compétence à gérer la classe. L'application du dispositif, échelonnée sur une année scolaire, portait sur une trentaine d'enseignants débutants œuvrant au primaire, en milieu défavorisé, à Montréal.

Basé sur les trois phases du modèle théorique d'Archambault et Chouinard (2003), le dispositif se déclinait selon trois cycles de formation : l'établissement du fonctionnement de la classe, le maintien de celui-ci et le soutien à la motivation scolaire, ainsi que l'intervention pour résoudre des problèmes de comportement. Chaque cycle commençait par une journée de formation et d'appropriation (JFA) durant laquelle il y avait présentation d'un contenu théorique puis des ateliers d'appropriation. Par la suite, les enseignants effectuaient des mises en pratique dans leur classe. Pour terminer le cycle, un autre type de rencontre, la rencontre de suivi (RS), servait entre autres à objectiver la pratique. L'aspect original de cette mesure de soutien était que la première rencontre de formation était offerte une semaine avant la rentrée scolaire. Sur le thème « Commencer l'année du bon pied en gestion de classe », cette journée avait pour objectif de soutenir les enseignants débutants dans l'installation du fonctionnement de leur classe.

L'efficacité du dispositif a été évaluée sur la base de trois dimensions : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Les perceptions du groupe d'enseignants débutants ayant pris part aux activités du dispositif (n = 27) ont été comparées à celles d'un groupe témoin (n = 44). Les participants avaient, en moyenne,

2,9 années d'expérience et leur âge variait de 23 à 56 ans. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire auto rapporté rempli en deux temps, soit au deuxième et au huitième mois de l'année scolaire. Les scores des enseignants débutants du dispositif ont augmenté dans le temps pour l'ensemble des variables à l'étude. De plus, les analyses de variance à mesures répétées ont révélé que le dispositif a eu une triple incidence positive, attestée par des effets d'interaction. Les enseignants débutants engagés dans la démarche ont connu une augmentation de leur capacité à implanter les règles de classe, de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage et de leur motivation professionnelle. En effet, alors que, au début de l'étude, ils rapportaient des scores significativement inférieurs à ceux du groupe témoin, à la fin, les scores étaient équivalents. Les résultats ont aussi montré que les participants du groupe expérimental se distinguaient en affichant un meilleur sentiment d'efficacité à faire apprendre leurs élèves. L'étude nous apprend également que le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement et la capacité à gérer les comportements se sont renforcés de façon significative dans le temps chez l'ensemble des enseignants débutants. Finalement, aucun changement significatif n'a été détecté pour deux des huit variables à l'étude : le sentiment d'efficacité personnelle à avoir un effet sur le comportement des élèves et l'application des règles de classe.

En définitive, ces résultats sont encourageants. Ils montrent l'enrichissement professionnel que les enseignants débutants peuvent retirer lorsqu'ils sont soutenus adéquatement. Nous croyons que la journée de formation portant sur l'installation du fonctionnement de la classe, avant la rentrée scolaire, a joué un rôle central dans les succès vécus par les enseignants débutants participants. C'est pourquoi nous recommandons ce type de formation assorti d'un suivi à long terme, où d'autres composantes entrent en jeu, afin de nourrir le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation professionnelle des nouveaux enseignants.

Mots-clés : enseignants débutants, dispositif de soutien, gestion de classe, sentiment d'efficacité personnelle, milieu défavorisé

Abstract

The purpose of this quasi experimental study was to develop, test and assess the effectiveness of a support measure for new entrant teachers. One of the characteristics of this measure called “Support tool for classroom management” was to focus on the development of classroom management skills. The study extended over one school year and involved about thirty new primary school teachers in a disadvantaged neighborhood in Montreal. Based on Archambault and Chouinard’s three-phase theoretical model (2003), the tool consisted of three training cycles: develop classroom dynamics, maintain and support academic focus, and act to solve behavior problems. Each cycle began with a training session during which theoretical content was presented, and then followed by hands-on sessions. Afterwards, teachers practiced implementation in their classroom. To complete the cycle, another type of meeting called the “follow-up” meeting was scheduled to, among other things, objectify the practice. The original aspect of this support measure was to provide the first training session one week before the start of the school year. The objective of this first session, themed “Getting off to a good start in classroom management”, was to support new entrant teachers in establishing classroom dynamics.

To determine the tool’s effectiveness, we based our assessment on the following three dimensions: development and maintenance of order and discipline, self-efficacy and career motivation. The perceptions of a group of new entrant teachers who participated in tool-related activities ($n = 27$) were compared with the ones of teachers in a control group ($n = 44$). Globally, participants had on average 2.9 years of experience and were between 23 and 56 years of age. The data were collected using a self-reported questionnaire that was administered in two stages, in the second and eighth months of the school year. New entrant teachers reported improvements on all study variables. In addition, repeated measures analyses of variance revealed that the tool had had a triple positive impact, as was demonstrated by interaction effects. New entrant teachers who used the tool increased their

ability to enforce classroom rules, their self-efficacy at managing learning situations, and their motivation on the job. While they reported significantly lower results at the beginning of the study, the results of the treatment and control groups had become equivalent at the end. The results also indicated that treatment group participants had gained confidence in their teaching skills. The study also revealed that the sense of personal effectiveness at managing behavior problems and the capacity to manage behaviors were significantly reinforced over time amongst all new entrant teachers. Finally, two out the eight study variables did not have a significant effect: sense of personal effectiveness at making an impact on student behavior, and classroom rules enforcement.

Ultimately, these results are encouraging. They demonstrate that new entrant teachers can benefit from professional enrichment when they are adequately supported. We believe that the training session on classroom dynamics that took place a week before the start of the school year played a central role in the success of the new entrant teachers who participated in the study. Therefore, we recommend this type of training, along with long-term monitoring, to increase the self-efficacy of new entrant teachers, and, ultimately, to enhance their career motivation.

Keywords : new entrant teachers, support tool, classroom management, self-efficacy, disadvantaged neighborhood

Table des matières

Résumé	i
Abstract	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Remerciements	xi
Introduction	1
Chapitre 1 : La problématique	7
1.1 Les débuts en enseignement en contexte québécois	8
1.2 Les facteurs faisant obstacle à l’insertion dans l’enseignement.....	10
1.3 Les contrecoups de l’insuffisance de soutien envers les enseignants débutants	22
1.4 Le nécessaire soutien aux enseignants débutants.....	29
1.5 L’objectif général de la présente recherche	31
Chapitre 2 : Le cadre théorique et la recension des écrits	34
2.1 Le domaine de l’insertion professionnelle	35
2.2 Le domaine de la gestion de classe.....	42
2.3 Le modèle théorique et sa définition de la gestion de classe	48
2.4 Les caractéristiques des enseignants débutants en relation avec la gestion de classe	52
2.5 L’établissement et le maintien de l’ordre et de la discipline.....	56
2.6 Le sentiment d’efficacité personnelle et la motivation professionnelle	59
2.7 Les programmes d’insertion professionnelle et les dispositifs de soutien	66
2.8 L’évaluation de l’efficacité des programmes de soutien.....	73
2.9 Les objectifs spécifiques de la recherche.....	78
Chapitre 3 : La méthodologie	79
3.1 La présentation du dispositif de soutien en gestion de classe de la présente étude.....	80
3.2 Les participants.....	98
3.3 La description de l’échantillon	101

3.4 La description de l'instrument de mesure utilisé	104
3.5 La collecte des données	108
3.6 Les précautions éthiques, les précautions méthodologiques et le traitement des données.....	110
Chapitre 4 : L'analyse des résultats	114
4.1 La vérification des conditions d'application au test de multivariance (MANOVA).....	114
4.2 Les relations corrélationnelles entre les huit variables dépendantes à l'étude	117
4.3 Les résultats aux analyses de variance à mesures répétées	120
Chapitre 5 : La discussion	131
5.1 La distinction initiale entre les groupes d'enseignants débutants	132
5.2 Les effets du dispositif de soutien.....	135
5.3 L'effet dans le temps	152
5.4 La conclusion sur l'efficacité du dispositif de soutien en gestion de classe	152
Conclusion.....	155
6.1 L'apport de l'étude sur le plan scientifique	155
6.2 L'apport de l'étude sur le plan pratique.....	158
6.3 Les limites.....	160
6.4 Les prospectives	163
Bibliographie	169
ANNEXE I	i
ANNEXE II.....	i

Liste des tableaux

- Tableau 1 : Le calendrier des rencontres du dispositif de soutien en gestion de classe.....p. 81
- Tableau 2 : Les composantes du dispositif de soutien en gestion de classep. 92
- Tableau 3 : Les caractéristiques des deux groupes de participants.....p. 103
- Tableau 4 : Les données relatives au *Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe*.....p. 105
- Tableau 5 : La matrice du coefficient de corrélation de Pearson entre les variablesp. 118
- Tableau 6 : Les moyennes, (écarts-types), valeur de F , taille d'effet des variables de la dimension *Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline* selon le groupe et le temps de mesurep. 122
- Tableau 7 : Les moyennes, (écarts-types), valeur de F , taille d'effet des variables de la dimension *Sentiment d'efficacité personnelle* selon le groupe et le temps de mesure.....p. 125
- Tableau 8 : Les moyennes, (écarts-types), valeur de F , taille d'effet des variables de la dimension *Motivation professionnelle* selon le groupe et le temps de mesure.....p. 128

Liste des figures

- Figure 1 : Les composantes d'un cycle de formation. p. 84
- Figure 2 : L'interaction *groupe et temps* de la perception de l'implantation des règles de classe p. 123
- Figure 3 : L'interaction *groupe et temps* de la perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage p. 127
- Figure 4 : L'interaction *groupe et temps* de la perception de la motivation professionnelle p. 128

*Les meilleurs professeurs
sont ceux qui savent se transformer en ponts,
et qui invitent leurs élèves à les franchir
par Nikos Kazantzakis
Alors,
collaborons à l'édification de ponts solides!*

Remerciements

« À chacun son Everest » dit-on. Si vous lisez ces lignes, c'est que j'ai finalement atteint le sommet de « mon » Everest. Au cours des années de ma vie où j'ai été hantée par le défi d'obtenir le grade de doctorat, mon sentiment d'efficacité personnelle a été rudement mis à l'épreuve. Il a vécu de grandes fluctuations, plus souvent vers le bas. L'importance du soutien et de l'accompagnement, dont il est question dans cette étude, a pris tout son sens pendant cette expérience de vie. C'est un défi personnel, où la solitude et l'isolement m'ont assistée plus souvent qu'autrement. Par contre, je n'aurais su réussir cette grande aventure, seule, sans soutien. Je remercie sincèrement toutes les personnes qui m'ont entourée et qui m'entourent personnellement et professionnellement pour leur aide et leurs encouragements. Bien qu'il me soit impossible de toutes les nommer, je tiens à remercier ceux et celles avec qui j'ai travaillé dans mes différentes fonctions à la CSDM, plus particulièrement, Lucie Lalande, directrice générale adjointe, qui m'a encouragée et qui a dû composer avec mes indisponibilités. Parmi les personnes incontournables à remercier dans cette démarche :

Merci à mon directeur, Roch Chouinard. À travers le temps, et malgré mon cheminement particulier, il n'a cessé de m'encourager à continuer. Merci à l'infini.

L'application du dispositif de soutien s'est réalisée grâce au *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Merci à Chantal Richer et à Hélène Bouchard. Merci également aux animateurs pour leur expertise et leur qualité relationnelle. Merci à Hélène Asselin, Claude Corbeil et Denis Leclerc. Merci à tous les enseignants débutants, les directions d'école et les conseillers pédagogiques qui ont collaboré à cette étude. Je remercie les membres du jury pour leurs précieux conseils qui ont rendu cette thèse digne d'être diffusée. Je remercie chaleureusement les personnes suivantes pour leur coup de main à un moment ou l'autre de mon cheminement : Danielle Éloi (à qui je dois une fière chandelle), Sylvie Gallant, Claire Girouard, Maïté Gonzales, Andrée Guay, Robert Marcoux, Thérèse Nault, Isabelle Roy, Julie Roy et Jean-Pierre St-Gelais.

Bien sûr, il y en d'autres...Merci Suziiiiiiiie!

Merci à Simone, ma mère, qui a été la première à prendre soin de moi...C'est à mon tour.

Merci profondément à Éliane et Alain qui m'ont soutenue et supportée au quotidien.

Merci à l'équipe de Bikram Yoga studio Laurier grâce à qui j'ai appris à respirer par le nez...

Namasté

Introduction

La présente étude consistait à élaborer et mettre à l'épreuve une nouvelle mesure de soutien professionnel pour des enseignants du primaire en début de carrière œuvrant dans les milieux défavorisés. La particularité de cette formule de soutien est d'être centrée sur le développement de la compétence à gérer la classe puisque l'aspect disciplinaire demeure la pierre d'achoppement des nouveaux enseignants. La difficulté serait encore plus grande en milieu défavorisé et les nouveaux enseignants sont nombreux à y vivre leurs premiers pas dans la profession. Le but poursuivi par cette expérimentation était d'évaluer l'efficacité de cette mesure appelée *Dispositif de soutien en gestion classe*. L'efficacité a été appréciée sur la base de l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation professionnelle. Les perceptions des enseignants débutants engagés dans le dispositif ont été comparées à celle d'un groupe témoin. Collectées par un questionnaire auto rapporté, les perceptions des deux groupes d'enseignants ont subi des analyses statistiques afin de découvrir l'existence d'effets bénéfiques générés par le dispositif de soutien. L'intention derrière cette étude était de contribuer à la recherche de solutions en vue de répondre au besoin de développement professionnel des jeunes enseignants au regard de leur compétence à gérer la classe, l'une des plus importantes compétences de la profession enseignante.

En effet, les premières années d'exercice en enseignement sont une étape décisive du développement professionnel. Pendant ce passage de statut d'étudiant à celui d'enseignant, le nouvel enseignant vivra les hauts et les bas liés à l'adaptation à sa nouvelle vie professionnelle. Cette transition délicate remplie d'écueils devient déterminante lorsque les premières expériences de travail se déroulent dans des conditions généralement qualifiées de « nage ou coule », c'est-à-dire avec peu ou sans aide. Certains facteurs rendent l'entrée en carrière plus laborieuse. En plus d'être trop souvent « livrés à eux-mêmes », on leur attribue les tâches les plus lourdes et les moins attrayantes (Boutin, 1999; Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera, 1998, 2006; Nault, 1999). Tous ces éléments sont peu

propices au développement professionnel (Boutin, 1999; Nault, 1999; Weiss et Weiss, 1999) et au développement de la personnalité professionnelle (Lamarre, 2004). Parmi toutes les embûches répandues sur le chemin de l'entrée dans la profession, la gestion de classe, particulièrement l'aspect disciplinaire et la gestion des comportements, a la réputation d'être la bête noire des nouveaux enseignants. Le défi est encore plus grand en milieu défavorisé. De surcroît, cette compétence conditionnerait la réussite de la carrière en enseignement (Nault et Fijalkow, 1999).

Le manque de soutien apporté aux enseignants débutants, associé à l'une ou plusieurs des difficultés énumérées, peut entraîner des conséquences désastreuses tant sur le plan personnel que professionnel. Les nouveaux enseignants viennent à peine de faire leur entrée dans le métier qu'ils sont stressés, vite épuisés et se sentent dépassés par la dure réalité. Nombreux sont ceux qui en viennent à être habités par un sentiment d'incompétence (Martineau et Presseau, 2006). Conséquemment, plusieurs abandonnent la profession avant d'avoir atteint leur plein potentiel professionnel.

Soutenir les enseignants débutants n'est plus une cause à défendre, mais un défi collectif à relever, pour ne pas dire un projet national à réaliser. À preuve, au Québec ces dernières années, cette préoccupation est devenue assez importante pour justifier, entre autres, la rédaction d'un avis au ministre de l'Éducation Sylvain Simard (COFPE, 2002) suivi deux ans plus tard de la tenue d'un colloque qui a favorisé l'instauration d'un lieu de convergence virtuel, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). La création du CNIPE fait écho à la recommandation de mettre en place un Centre québécois d'échange de formules de mentorat qui a été émise au précédent Colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en 1995, à Victoriaville. Il était alors proposé d'inventorier les diverses formules expérimentées, la documentation et les modèles développés à l'extérieur du Québec. En parallèle à la création du CNIPE, un

laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) a été instauré en 2004. En 2006, s'est tenu un colloque portant sur cette thématique dans le cadre du Congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). De plus, de nombreux articles et des dossiers ont été publiés dans des revues professionnelles en éducation. À titre d'exemple, dans la revue *Vie pédagogique* en avril-mai 1999 et en septembre-octobre 2003, ainsi que dans la revue *Formation et Profession* dans laquelle on peut lire une chronique sur l'insertion professionnelle. Encore tout récemment, un deuxième colloque national a eu lieu en mai 2009 sur ce thème.

Cette problématique a également émergé dans les médias. On s'est inquiété dans des émissions de télévision et de radio du taux élevé de décrochage chez les jeunes enseignants au Québec, évalué à 20 % durant les cinq premières années (Chouinard, 2003). Des articles de journaux et des dossiers spéciaux ont paru dans de grands quotidiens tels que *Le Devoir* du 15 février 2005 et *La Presse* du 30 avril 2006. La parole a été donnée aux spécialistes et aux professionnels de l'éducation ainsi qu'aux enseignants concernés. La déficience générale du système d'insertion professionnelle a fait l'objet d'une recommandation du Conseil Supérieur de l'éducation (CSE, 2004). Du côté scientifique, selon une récente recension des écrits, nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur les débuts problématiques en enseignement en lançant un cri d'alarme! (Ndorero et Martineau, 2006).

L'ensemble de ces éléments a contribué à étoffer le contenu de cette thèse ainsi qu'à conclure que la thématique des débuts en enseignement est une véritable préoccupation sociale et actuelle. Malgré certaines avancées constatées ces dernières années, nous verrons qu'il est toujours judicieux de s'interroger quant aux modalités de soutien à accorder aux enseignants débutants, et qui plus est, au regard de leur compétence à gérer la classe, l'une des compétences les plus importantes à maîtriser en début de carrière. On parle d'elle

comme d'une compétence fondatrice, de compétence pivot (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Mais alors, comment soutenir les nouveaux enseignants dans le développement de leur compétence à gérer la classe? Et, comment s'assurer de l'efficacité du mécanisme employé? Comment évaluer l'efficacité? C'est en tentant d'apporter une réponse à ces questions que la présente étude doctorale prend son origine.

Dans le premier chapitre, la problématique des débuts en enseignement sera abordée en faisant un survol des problèmes caractéristiques des premières années en enseignement. D'abord, nous tenterons de situer l'insertion professionnelle dans le contexte québécois. Nous ferons état d'un ensemble d'obstacles à l'insertion dans l'enseignement. Les difficultés en gestion de classe et le manque de soutien disponible aux enseignants débutants seront mis en évidence. Nous traiterons également des conséquences néfastes découlant du manque de soutien durant la période d'insertion dans la profession. Dans la section suivante, nous tenterons de démontrer que le soutien en gestion de classe est nécessaire. Nous terminerons le tout par la présentation du but de la présente étude.

Le deuxième chapitre, le cadre théorique et la recension des écrits, présentera globalement le domaine d'études de l'insertion professionnelle en enseignement ainsi que celui de la gestion de classe. L'évolution du concept de gestion de classe sera tracée. Le modèle théorique en gestion de classe qui a servi à l'élaboration du dispositif de soutien sera décrit. Nous verrons quelques caractéristiques des enseignants débutants relativement à la gestion de classe. Nous nous attarderons sur l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline qui sont à la base d'une gestion de classe préventive. Nous ferons le lien entre les enseignants débutants et le sentiment d'efficacité personnelle. Une section sera réservée à la présentation de programmes d'insertion professionnelle et de mesures de soutien ainsi que l'évaluation de ces mesures. Ce chapitre prendra fin par la présentation des objectifs de recherche.

Le troisième chapitre consiste à présenter le cadre opératoire de l'étude, soit la méthodologie. La démarche méthodologique y est globalement exposée. Les participants, c'est-à-dire les deux groupes composant l'échantillon y sont décrits, ainsi que l'instrument utilisé pour la collecte des données. La procédure de collecte des données est expliquée de même que les précautions éthiques et méthodologiques. En dernier lieu, le traitement des données sera annoncé. Le chapitre s'ouvre avec la description du dispositif de soutien élaboré aux fins de la présente étude.

Le quatrième chapitre, l'analyse des résultats, servira à révéler et à expliquer les résultats obtenus auprès de notre échantillon d'enseignants débutants. Avant tout, nous procéderons à la vérification des conditions d'application du test statistique retenu. Par la suite, sera exposée la matrice des corrélations de Pearson. Les résultats aux analyses statistiques seront présentés notamment les effets reliés aux facteurs temps et groupe ainsi que leur interaction, en fonction des variables à l'étude : l'établissement et le maintien de l'ordre et la de discipline, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation professionnelle.

Le cinquième chapitre portant sur la discussion, permettra de comprendre les résultats à la lumière des théories et des recherches antérieures. Les effets, ou l'absence d'effet, du dispositif sur les variables seront expliqués ainsi que les effets liés au facteur temps. Ce chapitre se terminera en examinant l'efficacité du dispositif de soutien en gestion de classe.

Finalemment la conclusion, soit le dernier chapitre, fera ressortir les apports sur les plans scientifique et pratique ainsi que les limites de cette étude. De plus, des pistes de recherche seront proposées pour des recherches futures.

Chapitre 1 : La problématique

Ce premier chapitre permet de cerner la problématique liée à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Nous commençons par situer l'insertion professionnelle dans le contexte québécois. Nous verrons un éventail d'obstacles à une insertion professionnelle qui favorise le développement professionnel. En effet, certaines conditions comme la précarité d'emploi et la complexité des tâches disponibles rendent difficile l'entrée dans la profession. L'enseignement dans les milieux défavorisés est abordé puisqu'ils accueillent de nombreux enseignants débutants. Ces milieux ont la réputation d'être plus ardues et sont délaissés par les enseignants ayant plus d'ancienneté. En dessinant la problématique, cet exercice fera ressortir nos grandes préoccupations. La première est liée à la compétence à gérer la classe dans son aspect disciplinaire. La seconde préoccupation concerne l'insuffisance de soutien offert aux enseignants débutants. Dans une autre partie du chapitre, seront soulevés les risques qui guettent les enseignants en début de carrière lorsqu'ils ne sont pas soutenus pour affronter tous ces obstacles. Parmi ceux-ci, le risque de conformité ou frein à l'innovation, le sentiment d'incompétence, les impacts psychologiques et l'ultime conséquence : l'abandon de la profession. Effectivement, nous constaterons que certaines conjonctures sont lourdes de conséquences. Entre le danger de se conformer ou *se couler dans le moule* (Boutin, 1999), le stress, le sentiment d'incompétence et l'épuisement, nous verrons que l'insertion dans la profession est vécue comme un *moment pénible* (Martineau, 2006a) ou comme le « baptême du feu » (Nault, 2003a). Malheureusement, l'insertion professionnelle devient propice au décrochage quand les difficultés semblent insurmontables. L'enseignement est un domaine où le taux de désengagement est parmi les plus élevés et serait attribuable en bonne partie, aux mauvaises conditions de travail (Martineau, 2006a).

L'une des solutions à la problématique du décrochage des enseignants débutants réside dans les mesures d'insertion professionnelle et de soutien professionnel. Cependant,

au Québec jusqu'à tout récemment, peu de milieux scolaires s'étaient dotés de tels mécanismes. Nous tenterons de faire ressortir la pertinence toujours actuelle, tant sur le plan social que scientifique, de la préoccupation au cœur de la présente recherche : la nécessité de soutenir les enseignants débutants dans le développement de leur compétence à gérer la classe.

1.1 Les débuts en enseignement en contexte québécois

La présentation du contexte québécois comporte une première section sur l'insertion professionnelle et une seconde sur la gestion de classe. D'entrée de jeu, clarifions deux des principaux concepts afin d'éviter toute confusion. Ce que nous entendons par *insertion professionnelle* fait référence à la délicate transition lorsque l'étudiant fraîchement diplômé fait ses premiers pas dans la vie professionnelle. Selon plusieurs recherches inventoriées, le début de carrière englobe les cinq premières années d'enseignement au cours desquelles l'enseignant entre dans un processus d'adaptation dynamique et non linéaire (Martineau, 2006a). Pour ce qui est de la gestion de classe, elle est une compétence de l'enseignant qui consiste à tout mettre en œuvre pour créer un climat de classe harmonieux et pour favoriser le maximum d'apprentissages chez les élèves (Martineau et collab., 1999). Cette notion de gestion de classe inclut la discipline, mais ne s'y restreint pas. Des définitions plus complètes et formelles seront proposées dans le deuxième chapitre.

Commençons par rappeler que la réforme de la formation à l'enseignement amorcée en 1992 faisait preuve d'une volonté politique d'améliorer la qualité de l'enseignement et, par ricochet, la réussite des élèves (COFPE, 2002). Cette réforme comportait trois axes majeurs. Le premier concerne le renouvellement des programmes initiaux de formation des maîtres. La réussite du baccalauréat, dorénavant échelonné sur une période de quatre ans,

inclut 700 heures de stage dans le milieu scolaire et mène automatiquement à l'obtention du brevet d'enseignement. Le stage probatoire qui avait une fonction évaluative, a été aboli parce qu'il était loin de répondre à l'objectif de soutenir les novices détenteurs d'un permis d'enseigner. D'autant plus, que bien souvent, ce stage se résumait à une simple formalité administrative (Nault, 1993). Toujours dans la visée de mieux former les futurs enseignants, en plus de la bonification du temps dévolu aux activités pratiques en milieu scolaire, les universités ont mis en place des formations à l'encadrement des stagiaires à l'intention des enseignants d'expérience qui les accueillent. Le deuxième axe de cette réforme est lié à la formation continue du personnel enseignant. Le troisième axe se rapporte à l'insertion professionnelle considérée comme le volet prioritaire, voire essentiel, de cette réforme (Weva, 1999). Elle est aussi considérée comme une formation pratique additionnelle, absolument nécessaire (COFPE, 2002). Ainsi, l'adoption de mesures d'insertion est une exigence de cette réforme en remplacement de la période probatoire, et elle relève des commissions scolaires. À cet égard, le ministère de l'Éducation a subventionné l'expérimentation de recherches-actions en insertion professionnelle dans huit commissions scolaires en 1993-1994 et cinq autres en 1994-1995. Par la suite, les commissions scolaires ont plutôt été « laissées à elles-mêmes et devant prioritairement se réorganiser par suite du processus de fusion découlant des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en 1997 » (COFPE, 2002, p. 12-13). Le soutien financier aux commissions scolaires demeure inexistant et elles ont été maintes fois pointées du doigt à cause de l'insuffisance, voire l'absence, de soutien accordé aux enseignants débutants (COFPE, 2002; Dumoulin, 2004; Le Maistre, Boudreau et Paré, 2001; Martineau et Vallerand, 2007). En 2004, le Conseil Supérieur de l'éducation (CSE) recommandait de *s'attaquer de façon immédiate et prioritaire à une grave lacune*, en référence à l'absence d'un système général d'insertion professionnelle. Au regard de la valorisation de la profession enseignante, l'une des orientations du CSE vise le développement continu des compétences professionnelles, et ce, *dès l'entrée en fonction*. C'est pourquoi, il est recommandé que *tous* les enseignants bénéficient de mesures de soutien et

d'accompagnement *dès leur entrée* dans la profession (COFPE, 2002). On constatait en 2006 qu'au Québec, il n'existait pas de programme systématique d'accueil et de soutien dans toutes les commissions scolaires pour les nouveaux enseignants et qu'une politique de l'insertion professionnelle se faisait attendre (Martineau, 2006). Il est vrai que ces dernières années, plusieurs mesures ont été mises en place dans le milieu scolaire québécois. Cependant, les enseignants en début de carrière qui n'ont pas l'opportunité d'être soutenus demeurent encore trop nombreux.

Du côté scientifique, une recension des écrits dans le domaine de l'insertion professionnelle a été produite et insérée sur le site Internet du CNIPE. On y apprend que la majorité des 140 textes recensés ont été rédigés à partir de 1990, 52 d'entre eux de 1990 à l'an 2000 et 85 textes de 2000 à 2006. Cela montre l'engouement récent pour cette thématique. Cette période correspond à la fin du stage probatoire, la mise en branle de la réforme et la professionnalisation de la profession ainsi que le départ massif à la retraite duquel découle l'imposante poussée du taux d'engagement. Nous porterons maintenant un regard sur les obstacles que les nouveaux enseignants risquent de rencontrer en début de carrière. Cette démarche permettra de mieux comprendre les motifs justifiant l'instauration de programme d'insertion dans chacune des commissions scolaires.

1.2 Les facteurs faisant obstacle à l'insertion dans l'enseignement

Nous verrons dans les prochaines pages, un ensemble de facteurs qui rendent laborieux les débuts de carrière en enseignement. Nous avons retenu ceux qui sont le plus souvent mentionnés dans les écrits. Il y a la précarité d'emploi et la complexité des tâches que les enseignants débutants se voient attribuer. La défavorisation qui touche de plus en plus d'écoles montréalaises. Celles-ci accueillent en grand nombre les nouveaux

enseignants qui y vivront leurs premières expériences d'enseignement. La gestion disciplinaire de la classe demeure le plus grand défi des nouveaux enseignants. Ce défi s'impose avec d'autant plus de force dans les milieux considérés difficiles, les milieux défavorisés (Archambault et Chouinard, 1996; COFPE 2002; Jones et Jones 1995). Allons examiner le poids de chacun de ces obstacles.

La précarité d'emploi

Les diplômés, après des années d'études où ils combinaient les cours avec les 700 heures de stage en milieu scolaire, parviennent enfin au marché du travail. Cependant, ce milieu aussi comporte son lot d'embûches. Les conditions de travail *médiocres* assorties à la précarité des tâches mettent à l'épreuve la capacité d'adaptation des nouveaux enseignants. Leur entrée dans une école peut survenir à tout moment durant l'année scolaire parce qu'on les appelle à la dernière minute. Elle est non progressive et souvent tardive. Les changements d'écoles peuvent être fréquents et la durée de leur séjour est parfois inconnue. Ces conditions constituent une source de non-engagement dans la formation et l'abandon de la profession. La précarité d'emploi en enseignement durerait plusieurs années en Amérique du Nord (Martineau et Presseau, 2006).

D'abord, pour obtenir son premier emploi, il faut beaucoup d'énergie et ce n'est que le début d'un long processus d'insertion (Mukamurera et Gingras, 2004). Les nouveaux venus dans la profession peuvent attendre de cinq à sept années avant d'obtenir un poste menant à la permanence (Ouellette, 2001), voire jusqu'à 11 ans (Martineau et Vallerand, 2007). Dans un pareil contexte, il y a risque d'érosion du *moi professionnel* (Nault, 1999). Sans continuité dans la tâche, dans l'environnement et dans les relations humaines, il est extrêmement ardu pour le débutant de pratiquer une démarche réflexive

nécessaire à son développement professionnel. Cette instabilité nuit à la consolidation des compétences (Martineau et Vallerand, 2007). En raison de ces périodes de grande mobilité, il est difficile d'avoir le sentiment d'être vraiment un enseignant (Baillauquès et Breuse, 1993).

Rappelons que dans les années 1975 à 1985, une situation chronique de surplus d'enseignants caractérisait le Québec. Des enseignants réguliers avaient accédé à la sécurité d'emploi en 1975 en même temps qu'arrivait une baisse du nombre d'élèves. L'accessibilité à l'emploi devenait donc restreinte (Bousquet et Martel, 2001). Les nouveaux enseignants des années 2000 vivent dans un climat d'insécurité causé par une période de précarité d'emploi variant de deux à cinq ans (Nault, 2003b). Les débutants peuvent passer beaucoup de temps à porter l'un et l'autre de ces statuts : suppléant occasionnel, contrat à temps partiel, contrat à la leçon, à taux horaire (Mukamurera, 1998; Mukamurera et Gingras 2004; Ndoreraho et Martineau 2006). À titre d'exemple, les diplômés en enseignement de l'année 2000 occupaient des emplois qualifiés à 29 % à leur première année et 68 % à leur deuxième année d'enseignement (Martel, Ouellet et Raté, 2003). La suppléance demeure le moyen d'entrée, même en Ontario, où le marché du travail se porte relativement bien. Les jeunes enseignants vivent un sentiment d'insécurité causé par l'incertitude de trouver du travail, le recrutement tardif, le changement de classe en cours d'année ainsi que le cumul du travail à temps partiel (McIntyre, 2004). En outre, « Le taux de persévérance d'une promotion paraît lié à l'état du marché qu'elle rencontre au cours des premières années » (Bousquet, 2001, p. 9). Pour valoriser la profession et retenir les meilleurs candidats, il est nécessaire d'instituer des mécanismes d'accès à des postes permanents. L'une des solutions est la régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés. Ce moyen est économique et efficace pour élever le taux de rétention et, par le fait même, revaloriser la profession (Bousquet, 2001).

Vers 1990, on assistait à une embauche massive du personnel enseignant au Québec (COFPE, 2002). Toutefois, cette apparente augmentation a favorisé le nombre imposant d'anciens enseignants à statut précaire qui étaient mis en réserve. Ils ont eu la priorité pour pourvoir les postes disponibles (Bousquet, 2001; Mukamurera, 1998). Avec la réforme amorcée en 1992, une seule voie donnait accès à l'entrée dans le système scolaire, soit le baccalauréat de quatre ans. Ce qui a eu pour effet de ralentir la sortie de diplômés (Bousquet, 2001). À ce jour, six voies donnent maintenant accès à la profession. En plus de la réussite du baccalauréat qui mène au brevet d'enseignement, les étudiants en 4^e année peuvent obtenir une autorisation provisoire d'enseigner tout en complétant leur formation initiale. Les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue dans une autre province canadienne ou dans un autre pays ainsi que les détenteurs d'un BAC disciplinaire ou ayant une formation équivalente, peuvent également enseigner à condition de répondre à certaines conditions pour éventuellement obtenir le brevet d'enseignement. Par ailleurs, l'instauration d'une maîtrise qualifiante serait une septième voie d'accès.

Soulignons qu'à l'éducation préscolaire et primaire, la situation de surplus au début des années 90 est devenue une situation de pénurie en 1997-1998. Le rapport qualifiés-recrutement est passé de 188 % à 50 %. Principalement, les facteurs en cause étaient : la production plus limitée d'enseignants qualifiés, l'allongement de la durée de la formation résultant de l'ajout d'une quatrième année au baccalauréat et du niveau de recrutement exceptionnel occasionné par de nombreux départs à la retraite. Cela, sans compter la création de 2000 emplois à temps plein pour les maternelles 5 ans (Bousquet, 2001). C'est donc dire qu'à cet ordre d'enseignement, le système scolaire a accueilli un nombre substantiel de nouveaux enseignants.

La complexité de la tâche

Lorsque les nouveaux enseignants obtiennent un contrat d'enseignement, la joie et l'enthousiasme sont vite assombris par le stress résultant de la lourdeur de la tâche. Ils sont souvent engagés à la dernière minute pour enseigner aux élèves les moins motivés ou qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et de comportement. L'enseignement est l'une des rares professions où il n'y a pas de période de prise en charge progressive du travail (Boutin, 1999). La profession enseignante est reconnue comme celle « *qui mange ou dévore ses jeunes* » (Ndoreraho et Martineau, 2006). En effet, on exige du débutant qu'il accomplisse, dès le premier jour de classe, les mêmes tâches, et on lui donne les mêmes responsabilités que l'enseignant ayant cumulé plusieurs années d'expérience (Boutin, 1999; COFPE, 2002; Crépeau, 1995; Dunleavy, Ferguson, Pastel, Pleasants et Washenberger, 1983; Lamarre, 2004; Le Maistre et collab., 2001; Nault, 1993; Ndoreraho et Martineau, 2006; Tonsen et Patterson, 1992; Veenman, 1984). Les conditions d'insertion sont problématiques au regard des tâches qui leur sont attribuées (Mukamurera et Gingras, 2004). Il est reconnu que la plupart des jeunes enseignants se voient offrir les tâches les plus complexes et les plus difficiles, de plus d'un lieu de travail ou constituées de bouts de tâche, souvent celles qui n'ont pas été choisies par les plus anciens (Boutin, 1999; Gervais, 1999; Mukamurera et Gingras, 2004; Nault 1993; Ndoreraho et Martineau, 2006). Ils sont nommés à *des postes « impossibles »* (Martineau, 2006a). Ainsi, les administrateurs scolaires ignorent les besoins spécifiques liés au développement psychosocial et professionnel des nouveaux enseignants (Boutin, 1999). Nault (1993) leur reproche même d'utiliser les jeunes diplômés comme une solution à des problèmes administratifs en les considérant comme des « commandos » pour affronter les situations difficiles, mais de surcroît, sans leur fournir les outils appropriés et le soutien nécessaire.

Or, la fonction d'enseignant dans les années 2000 et qui plus est en contexte de réforme, est d'une grande complexité qu'il nous est impossible de résumer en une phrase.

Pour illustrer notre propos, nous avons retenu cette définition qui atteste de cette complexité:

« ... le travail enseignant représente une activité professionnelle complexe et de haut niveau, qui fait appel à des connaissances et des compétences dans plusieurs domaines : culture générale et connaissances disciplinaires; psychopédagogie et didactique; connaissance des élèves, de leur environnement familial et socioculturel; connaissance des difficultés d'apprentissage, du système scolaire et de ses finalités; connaissance des diverses matières au programme, des nouvelles technologies de la communication et de l'information; savoir-faire en gestion de classe et en relations humaines, etc. Cette activité professionnelle nécessite aussi des aptitudes et des attitudes propres à faciliter l'apprentissage chez les élèves : respect des élèves; habiletés communicationnelles; capacité d'empathie; esprit d'ouverture aux différentes cultures et minorités; habiletés à collaborer avec les parents et les autres acteurs scolaires, etc.; ainsi qu'une bonne dose d'autonomie et l'exercice d'un jugement professionnel respectueux autant des besoins des élèves que des exigences de la vie scolaire et sociale. Bref, l'enseignement est devenu un travail spécialisé et complexe, une activité exigeante réclamant, chez celles et ceux qui l'exercent, l'existence d'un véritable professionnalisme » (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001, p. 2).

Parmi les sources de la complexité de l'acte d'enseigner, on rapporte d'une part, les progrès en sciences de l'éducation (constructivisme, apprentissage coopératif, stratégie de métacognition et d'évaluation) et l'intensification des nouvelles technologies et, d'autre part, la nécessité d'adapter son enseignement aux styles et besoins d'apprentissage variés des élèves issus de milieux culturels ou encore des élèves en difficulté (Hargreaves et Fullan, 1999).

La défavorisation

Depuis les années 1990, on assiste au Québec à l'augmentation de la pauvreté qui se manifeste de façon plus prononcée sur l'île de Montréal. La proportion de personnes vivant sous le seuil de pauvreté est d'un peu plus d'un tiers à Montréal comparativement à une personne sur cinq, pour le reste du Québec. Le lien entre la scolarité et le revenu est direct : 45 % des prestataires de l'aide sociale de l'île de Montréal n'ont pas complété la cinquième année du secondaire (MEQ, 2002). Selon les données de l'Institut de la statistique du Québec, il y a apparence d'une augmentation de la richesse des familles québécoises pour la période de 1999 à 2005. Apparence puisque cette hausse de richesse concerne les plus nantis. Quant au 40 % des familles les moins riches, elles se sont appauvries (CGTSIM, 2008). À partir des données du recensement de 2006, les familles à faible revenu avec enfants mineurs habitant l'île de Montréal représentent 10,6 % des familles canadiennes à faible revenu et 46,7 % des familles québécoises. Ce qui est qualifié de considérable étant donné que 23 % des familles du Québec, tous revenus confondus, vivent sur l'île de Montréal. Quant au pourcentage de familles à faible revenu sur l'île de Montréal, il s'élève à 31,1 % alors qu'il était de 31,3 % selon les données du recensement de 2001 (CGTSIM, 2008).

Un autre visage de la pauvreté à Montréal est la situation précaire de certains nouveaux arrivants au pays. Il arrive fréquemment que dans les écoles en milieu défavorisé à Montréal, à la pauvreté s'ajoute la multiethnicité. Pour les enseignants qui travaillent dans ces milieux, les défis sont majeurs. Ils doivent mener des actions préventives et assurer un suivi constant et personnalisé auprès des élèves pour éviter l'accroissement des difficultés. Connaître les forces et les faiblesses des élèves est essentiel pour diversifier l'enseignement et choisir des interventions qui favorisent encore plus les apprentissages et la motivation des élèves (MEQ, 2002). L'entrée en fonction dans un tel contexte où les nouveaux enseignants doivent s'adapter aux caractéristiques des élèves, de l'école dans un milieu

socioculturel différent du leur implique une certaine démarche d'apprentissage (COFPE, 2002). Bien souvent, les jeunes enseignants sont confrontés à une réalité de vie et une culture différentes de la leur. Répondre aux besoins diversifiés des élèves à l'heure de l'intégration de presque « tous » les élèves en classe « dite ordinaire », ajoute au défi.

Selon les modalités de distribution des tâches par ancienneté, il est vrai que le personnel enseignant d'expérience souvent se défile des milieux plus *contraignants* et des écoles à mauvaise réputation. En conséquence, les places dans les *milieux les plus difficiles* sont libres pour les enseignants ayant peu ou pas d'expérience (Charles, 1997; Mukamurera et Gingras, 2004). La précarité d'emploi les entraîne dans des contextes différents de leur propre expérience notamment sur le plan ethnoculturel (Goddard et Foster, 2001), dans des écoles en milieu défavorisé où il y a peu de stabilité du personnel. En effet, les nouveaux enseignants sont nombreux à Montréal à enseigner dans les écoles en milieu défavorisé où les élèves réussissent moins facilement où le roulement du personnel est incessant (Maillé, 2002). Cela favorise des concentrations plus importantes d'enseignants peu expérimentés (Plummer et Barrow, 1998). À l'ordre d'enseignement primaire, les nouvelles enseignantes, souvent issues de la banlieue, débarquent dans les milieux défavorisés et vivent alors un choc de valeurs. Elles se sentent mal préparées. Voici à titre d'exemple l'extrait d'un témoignage d'une jeune enseignante : « Le bac ne m'a pas préparée du tout à faire la police sans arrêt dans ma classe avec des enfants qui ne mangent pas, qui sont battus et qui font la pluie et le beau temps à la maison » (Chouinard, 2005).

Une étude québécoise portant sur l'analyse des conventions collectives et impliquant des entrevues auprès de nouveaux enseignants du secondaire rapporte qu'ils ont eu l'impression de servir à *éteindre des feux*. Ils ont confié avoir vécu des expériences difficiles, stressantes et mis à l'épreuve leur capacité d'adaptation et leur compétence à

gérer la classe. Ces expériences sont loin de leur avoir permis de se réaliser comme enseignants. Ils déplorent que la répartition des tâches s'appuie uniquement sur le critère de l'ancienneté sans tenir compte de la compétence. Comme si parfois ils étaient confrontés à une *porte d'entrée verrouillée* alors qu'ils pourraient être de meilleurs enseignants. Ils se disent *laissés pour compte par les syndicats* (Mukamurera et Gingras, 2004). En effet, il y a bien du chemin à parcourir pour que les besoins des nouveaux enseignants soient pris en considération dans les conventions collectives surtout quant à l'équité des tâches. Les conditions de travail dans lesquelles les enseignants sont placés montrent que leurs besoins spécifiques, liés à leur statut de débutant, ne sont pas pris en considération dans le système d'éducation.

Le plus grand défi du personnel enseignant débutant : la gestion disciplinaire

Nous venons de voir un ensemble de difficultés relatives à l'obtention d'une tâche d'enseignement satisfaisante durant les premières années d'exercice. Même si les contextes changent d'un enseignant à l'autre, la difficulté à gérer la classe est reconnue comme étant un dénominateur commun aux enseignants. En effet, les écrits scientifiques des dernières décennies et de toute origine ont mis en évidence la gestion de classe, plus précisément la gestion des comportements, comme l'une des principales difficultés des enseignants expérimentés, mais surtout des enseignants débutants (Chouinard, 2006; Duke, 1979; Dunleavy et collab., 1983; Drummond, 1990; Eisenman et Thornton, 1999; Fijalkow et Nault, 2002; Greenlee et Ogletree 1993; Hertzog, 2000; Jones, 1996; Martin et Baldwin, 1996; Martineau et Vallerand, 2007; Nault, 1999; Serpell, 2000; Veenman 1987; Weva, 1999). Et qui plus est, chez 83 % d'entre eux, les difficultés sont considérées importantes (Martin, Loof et Nault, 1994).

Certaines problématiques plus particulières aux milieux urbains, comme la multiethnicité, la pauvreté et la violence, rendent encore plus laborieuse la gestion disciplinaire de la classe (Archambault et Chouinard, 1996; COFPE 2002; Jones et Jones 1995). Les enseignants rencontrent alors des élèves qui ne conçoivent pas l'apprentissage comme eux. Ils doivent composer avec des élèves « imposés », indifférents, apathiques et peu réceptifs à l'apprentissage. Certains enseignants ne surmontent pas cet écart de valeurs. Les élèves peuvent aussi réagir avec agressivité envers les enseignants et en conséquence, ils se sentent personnellement rejetés et deviennent rapidement découragés par les comportements peu collaborateurs des élèves. L'indiscipline arrive toujours en tête de liste des problèmes des enseignants débutants et elle se manifeste de façon encore plus accentuée chez ceux qui enseignent en zone urbaine (Dunleavy et collab., 1983). Depuis longtemps, l'indiscipline est l'une des préoccupations majeures non seulement des enseignants, mais également des administrateurs et des parents. Le manque de discipline arrive au premier plan des problèmes liés aux écoles publiques américaines, selon les sondages annuels Gallup depuis 1969 et, pareillement en 1986, selon 60 % des 1209 répondants de la firme québécoise Sorécom (Côté, 1989). Selon une enquête québécoise, les enseignants débutants révèlent en effet que les problèmes de comportement sont leur première difficulté, suivie par le manque de temps imposé par la lourdeur de la tâche et le manque de motivation des élèves (Le Maistre et collab., 2001).

Les problèmes sociaux et familiaux sont des facteurs qui affectent le rapport à l'autorité. Une étude conduite par le professeur Denis Jeffrey de l'Université Laval auprès de 529 enseignants, de moins de quatre ans d'expérience, révèle que 90 % d'entre eux avaient été victimes de différents actes de violence (47 % insultes, 35 % violence à caractère sexuel, 35 % violence physique, 34 % vol ou vandalisme). De plus, ceux qui enseignaient à Montréal étaient les plus touchés (Beaulieu, 2005). La violence vécue par les jeunes enseignants peut contribuer au désir de quitter l'enseignement s'ils ne se sentent pas

soutenus dans leur travail. À titre d'exemple hors Québec, les résultats d'un sondage diffusé par le journal français *Le Monde* convergeaient avec les données scientifiques. Dans un échantillon composé de 2348 nouveaux enseignants français de moins de 35 ans, la gestion de classe est la principale difficulté pour 49 % d'entre eux, suivie par le manque de motivation des élèves. De plus, 45 % d'entre eux classent les comportements violents des élèves au troisième rang des difficultés rencontrées. Une proportion de 14 % des répondants avoue être angoissée par les élèves et 18 % affirment souffrir de carences de soutien sur le plan psychologique et de l'isolement (Guilbert, 2001).

La gestion de classe est une compétence importante à développer chez les nouveaux enseignants et pas seulement parce qu'ils éprouvent des difficultés à gérer le comportement des élèves. Les conclusions de nombreuses recherches démontrent l'existence de relations significatives entre la gestion de classe et une variété de retombées telles que la réussite, les attitudes, le comportement des élèves ainsi que la santé mentale, la satisfaction au travail et l'efficacité des enseignants, spécialement des débutants (Duke, 1979). Depuis, plusieurs chercheurs sont venus corroborer son importance sur la réussite éducative et scolaire (Martineau et collab., 1999; MEQ, 2001), entre autres, la méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1994) couvrant 50 années d'écrits scientifiques. Une bonne gestion de classe permet de créer un climat d'apprentissage sain, centré sur les élèves (Martin et Baldwin, 1996) et de maximiser le temps d'apprentissage (Chouinard, 1999; Nault et Fijalkow, 1999). À cause de son influence sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves, la gestion de classe est considérée comme *le pivot du métier* (Desbiens, 2006). La gestion de classe est également au cœur des interactions entre l'enseignant et ses élèves et du fonctionnement socioémotif de la classe (Pianta, 2006).

Selon toutes les enquêtes sur l'efficacité des enseignants, la compétence en gestion de classe serait de première importance pour déterminer le succès de l'enseignement, et ce, indépendamment si la mesure portait sur les notes ou les apprentissages réalisés par les élèves (Jones et Jones, 1995). La compétence à gérer la classe serait préalable aux autres compétences professionnelles des enseignants. D'ailleurs, ne sert-elle pas de critère d'évaluation du personnel par les gestionnaires? Pour parvenir à faire réaliser des apprentissages par les élèves, les comportements de ces derniers doivent d'abord être contrôlés. Il est donc important que cette compétence soit acquise le plus tôt possible, car elle est : «...une des compétences majeures nécessaires en début de carrière, une compétence indispensable à l'établissement de la confiance en soi de l'enseignant et de son identité professionnelle » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 456).

Heureusement, la compétence à gérer la classe est davantage reconnue et prise en considération dans la formation initiale des enseignants au Québec. Avec le renouvellement de la profession enseignante, elle fait partie du référentiel de compétences professionnelles. La gestion de classe étant « une expression trop circonscrite » on la désigne ainsi : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001, p. 97). Aussi, les universités qui ont le mandat de préparer la relève enseignante offrent un cours dans ce domaine, et parfois deux, durant les quatre années d'études (MEQ, 2001). En outre, la formation pratique en gestion de classe est une responsabilité partagée avec le milieu scolaire dans le cadre des 700 heures de stage.

Malgré toutes les améliorations apportées à la formation initiale des maîtres, gérer une classe reste l'une des principales craintes des futurs enseignants. Ils devront consacrer les quatre ou cinq premières années de leur carrière avant que les conduites soient

automatisées (Desbiens, 2006). Seuls dans leur classe, les nouveaux enseignants doivent composer avec une multitude de défis tels que la recherche de matériel didactique, l'évaluation, la gestion des apprentissages et de la discipline et l'adaptation de l'enseignement à des élèves ayant des besoins diversifiés (Nault, 1999). Conséquemment, on ne peut compter uniquement sur la formation initiale pour favoriser le développement de cette compétence de haute importance et de haut niveau de complexité. D'autres mécanismes doivent faire le pont entre la formation initiale et la formation continue, c'est-à-dire des mécanismes d'insertion professionnelle.

1.3 Les contrecoûts de l'insuffisance de soutien envers les enseignants débutants

L'enseignant en début de carrière doit surmonter plusieurs défis. S'il n'est pas soutenu, il risque d'être aspiré dans une spirale de dangers (Martineau et Vallerand, 2007). Voici, en survol, trois menaces qui retiennent notre attention : le danger de conformité ou frein à l'innovation, le sentiment d'incompétence et les impacts psychologiques, dont le stress. Finalement, l'ultime conséquence pour l'enseignant en début de carrière est l'abandon de la profession.

Le danger de conformité ou frein à l'innovation

Le premier danger est l'effet de conformité pour décrire la tendance du jeune enseignant à refréner son sens de l'innovation. Parmi les causes, les réalités de l'action, étant autrement que celles idéalisées, constituent des menaces potentielles à *l'éclosion d'un moi professionnel personnalisé* (Nault, 1999), ou encore, un défi direct à l'identité professionnelle (Mukamurera, 1998). Centré sur la classe et hanté par le souci de performance et de bien paraître, la tentation de « se couler dans le moule » est très forte

(Boutin, 1999). En effet, si le nouvel enseignant n'est pas accompagné dans le développement de son propre style, au lieu d'exploiter son énergie créatrice, la recherche de « trucs et de recettes » devient un réflexe d'adaptation, et ce, particulièrement pour l'enseignant qui doit changer constamment de milieu et de tâche (COFPE, 2002; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999; Martineau et Presseau, 2006; Nault, 1999).

Le sentiment d'incompétence

En plus de se restreindre à l'exercice limité de leurs pratiques développées à ce jour, sans soutien, les enseignants débutants peuvent se sentir isolés, éprouver des difficultés à s'intégrer à l'équipe-école, mais surtout, avoir à surmonter un sentiment d'impuissance (Nault, 2003a). Martineau (2006) fait référence à un écrit de Hebert et Worthy (2001), rapportant que les enseignants débutants sont loin de se sentir à la hauteur. Démunis sur le plan pédagogique, dépassés par des événements relationnels chez les élèves, ils se sentent en plus, jugés par les collègues, les parents, la direction et les élèves. La compétence à gérer la classe est un facteur majeur d'efficacité et de satisfaction pour les enseignants débutants (Jones et Jones, 1995). Effectivement, les nouveaux enseignants ne réussissent pas toujours à installer ni surtout à maintenir l'ordre en classe alors que savoir *tenir leur classe* a un lien direct avec leur crédibilité (MEQ, 2001). Par le manque de contrôle en classe, ils deviennent insatisfaits et de plus en plus inefficaces dans leur travail (Rancifer, 1993). Leur sentiment d'impuissance face à la gestion de classe va jusqu'à nuire à leur persévérance dans l'enseignement (Nault, 2003a; Nault et Fijalkow, 1999).

Les impacts psychologiques

Diverses études ont démontré que la profession d'enseignant est l'une des plus stressantes et que les plus affectés par ce stress sont les débutants (Plummer et Barrow, 1998). Lorsque le débutant perçoit l'écart entre ses idéaux et la réalité, une certaine détresse psychologique risque de poindre (Lamarre, 2004; Mukamurera, 1998; Talbert, Camp et Camp, 1992). Cela est d'autant plus vrai pour ceux dont la tâche n'est pas reliée à leur champ de spécialisation ainsi que pour les suppléants qui doivent faire preuve d'une continuelle polyvalence due aux divers changements de milieux. Ils tentent des essais sporadiques sous le mode essais-erreurs (Emmer, 1986; Mukamurera, 1998, Nault, 1995). À la suite de l'obtention d'un poste, l'enseignant vit des émotions contradictoires : il est heureux, mais aussi anxieux et stressé (Goddard et Foster, 2001; Lamarre, 2004). Comme enseigner ne se limite pas simplement à transmettre des connaissances, mais aussi se lier aux élèves et se soucier de leur bien-être, cette charge devient de plus en plus lourde. Enseigner, c'est travailler avec des humains au quotidien et sentir l'influence de leur vécu. Cette dimension émotionnelle de l'enseignement peut se vivre plus intensément dans les milieux défavorisés. En plus de devoir composer avec la diversité des besoins et des rythmes d'apprentissage des élèves, les nouveaux enseignants croulent sous les demandes administratives, les réunions, les relations avec les parents et plus précisément, l'inconfort de communiquer avec ceux-ci lorsqu'il y a un problème avec leur enfant. Finalement, en plus des exigences du début de carrière, ils ont souvent à s'adapter à un nouveau style de vie personnel et familial (Eisenman et Thornton, 1999; Goddard et Foster, 2001; Levy, 1987). Toute une gamme d'émotions traverse le nouvel enseignant. Il est tiraillé par le besoin d'être reconnu tout en ressentant le doute de soi, l'insécurité, l'anxiété, l'isolement, la frustration et l'épuisement (Nault, 1995). La mauvaise conduite des élèves est une source notable de frustration et de stress pouvant conduire, entre autres, à de l'hypertension, de l'épuisement et à la dépression (Charles, 1997). Effectivement, la relation avec les élèves, spécialement au regard du contrôle des comportements, est une grande source de stress. Quand l'enseignant perd le

contrôle du groupe, l'efficacité de son leadership baisse et un sentiment d'échec monte (Friedman, 2006).

La lourdeur des tâches, les tâches éclatées et les nombreux changements de tâches sont des facteurs importants à la source de l'épuisement professionnel et de problèmes de santé (Mukamurera et Gingras, 2004). La gestion de classe difficile, l'isolement professionnel, la précarité d'emploi et la suppléance à répétition sont les caractéristiques des conditions décourageantes dans lesquelles se retrouvent les enseignants débutants (Sauvé, 2005). Selon une étude québécoise, 73 % des nouveaux enseignants se disent « accablés » par la lourdeur de la tâche (Le Maistre et collab., 2001). Ils déplorent le manque de temps pour bien accomplir tout ce qu'ils ont à faire (COFPE, 2002; Le Maistre et collab., 2001). Effectivement, le manque de temps est dénoncé par les enseignants de nombreux pays. Ce qui ajoute à leur niveau de stress, en plus d'être isolés et essoufflés (Tardif et collab., 2001).

Plusieurs réalités rendent la première année d'exercice difficile : les différences individuelles, les élèves en difficulté d'apprentissage, le conflit culturel entre les valeurs et les conceptions des enseignants et les élèves, l'arrivée d'immigrants allophones et les comportements agressifs (Nault et Fijalkow, 1999). Les difficultés vécues durant la première année peuvent provoquer des symptômes physiques et mentaux, du stress, de l'épuisement, de l'anxiété, de la frustration, de la peur, de la fatigue, de la panique et de la solitude (Weva, 1999). Les troubles névrotiques seraient deux fois plus fréquents chez les enseignants que dans toutes les autres professions (Baillauquès et Breuse, 1993). Les cas d'épuisement professionnel sont fréquents, notamment vers la quatrième et la cinquième année d'exercice (Boutin, 1999). La méta analyse réalisée par Veenman (1984) faisait état du besoin urgent des enseignants débutants de recevoir une assistance non seulement

pédagogique, mais aussi psychologique. Ce manque de soutien psychologique a été dénoncé comme l'une des lacunes de la formation initiale (Fournier et Marzouk, 2006). Même que, Lamarre (2004) recommandait aux enseignants débutants d'intégrer une formation psychologique à leur formation initiale, les préparant ainsi à mieux comprendre ce qu'ils auront à vivre au moment de leur insertion professionnelle.

L'ultime conséquence : l'abandon de la profession

Les conditions peu favorables caractéristiques des premières années de pratique en enseignement se répercutent non seulement sur la qualité de l'enseignement, mais la poursuite de la carrière est remise en cause (Martineau, 2006a; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Le fameux « choc de la réalité » peut s'avérer une expérience si traumatisante qu'elle pousse plusieurs jeunes enseignants à réorienter leur carrière. La situation n'est pas exclusive au Québec et si la tendance se maintient, le niveau de décrochage risque de demeurer stable (Martineau et collab., 2005). Pour Karsenti et Collin (2009), le décrochage enseignant est : « le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non, voulu ou subi. » (p. 3). L'ensemble des données sur le décrochage en enseignement qui suivent atteste de la difficulté à obtenir des données précises, mais montre surtout l'ampleur de cette problématique. Aux États-Unis, le taux d'abandon en enseignement est plus élevé que pour les autres professions. Il s'élèverait à 46 % pour les cinq premières années (Karsenti et Collin, 2009). En 1997, la *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF) rapportait que 33 % des enseignants américains délaissaient la profession au cours des premières années et qu'une des principales raisons invoquées était le manque de soutien (Plummer et Barrow, 1998). Selon des études américaines, les enseignants ayant moins de 30 ans et moins de quatre ans d'expérience sont les plus susceptibles d'abandonner la carrière (Mukamurera, 1998). En outre, le plus inquiétant est que l'on

rapporte que les décrocheurs sont les enseignants débutants les plus compétents, *les plus prometteurs* (Ndoreraho et Martineau, 2006), surtout dans les milieux urbains, et ce, dans une proportion de 50 % après trois ans d'expérience (Reiman, Bostick, Lassiter et Cooper, 1995; Talbert et collab., 1992; Weva, 1999). La moitié des finissants entrent dans le milieu scolaire et, de ceux-ci, une proportion 50 % d'entre eux abandonnent la pratique durant les cinq premières années (Tardif et collab., 2001). Selon d'autres chiffres, 22 % abandonnent avant trois ans d'exercice et 50 % durant les cinq premières années (Martineau, 2006b).

Au Canada, la situation n'est guère plus reluisante où le taux d'abandon chez les enseignants débutants est de 15 % après un an (Martineau, 2006a), comparativement à 6 % pour les autres professions (Martineau et collab., 2005). Environ 10 % des enseignants canadiens quittent à l'intérieur des trois premières années (Goddard et Foster, 2001). En 2004, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) évaluait à 30 % le taux décrochage pour les cinq premières années (Karsenti et Collin, 2009).

Au Québec, la statistique au regard de l'abandon de la profession par les enseignants débutants du primaire et du secondaire la plus véhiculée est la proportion de 20 % pour les cinq premières années d'enseignement (Chouinard, 2003). Une autre statistique indique 25 % pour le même nombre d'années (Sauvé, 2005). Et en voici d'autres : le taux d'enseignants ayant persévéré cinq ans après leurs débuts était de 75 % pour les diplômés de 1990 et de 83 % pour les diplômés de 1998. Ce qui donne un taux d'abandon 25 % en 1990 et de 17 % en 1998. Ces données montrent une amélioration. Pour cette même année, le taux de persévérance des enseignants ayant un emploi précaire était de 79 % comparativement à ceux ayant un emploi stable qui s'élevait à 89 %. C'est donc croire que la stabilité entre en ligne de compte pour contrer le phénomène du

décrochage. Les enseignants débutants en adaptation scolaire avaient persévéré à 91 %, ceux au préscolaire et au primaire à 87 %, et ceux au secondaire à 79 %. C'est à cet ordre d'enseignement que les tâches sont les plus hétérogènes ou encore dans un autre domaine d'études que celui de leur formation. Pour les commissions scolaires francophones de la région de Montréal, le taux de persévérance est de 85 % pour 79 % en région (Martel et collab., 2003). On remarque avec étonnement que le taux de décrochage est plus élevé en région. Selon d'autres données, pour l'année 2000-2001, ils étaient 231 enseignants à démissionner malgré l'obtention de leur permanence alors qu'ils n'étaient que 193 l'année précédente. Une proportion de 20 % des enseignants ayant une ou deux années d'expérience songerait à quitter la profession à court terme. Même les futurs maîtres seraient près du quart à décrocher dans le cadre de leur formation universitaire (COFPE, 2002).

Enfin, toutes ces données ne font que dépeindre la situation. Il se trouve bel et bien une problématique probante à résoudre, puisqu'en partie, les conditions d'insertion sont responsables de ces statistiques (Martineau, 2006a). L'insertion dans l'enseignement est une problématique incontestée à la fois du point de vue du milieu scolaire et du domaine de la recherche (Martineau et Vallerand, 2007). Il y a trop de pertes sur le plan humain sans compter sur le plan financier. Existe-t-il des solutions pour contrer cet exode? Heureusement, la réponse est positive. Elle réside dans l'instauration de programmes d'insertion professionnelle, de mesures d'accompagnement et de soutien professionnel. La prochaine section en traitera.

1.4 Le nécessaire soutien aux enseignants débutants

Pour surmonter l'ensemble des défis présentés dans les sections précédentes et devenir de très bons enseignants, les nouveaux venus dans la profession ont besoin d'être accueillis, informés, formés et accompagnés. Alors qu'en est-il dans la réalité?

Au Québec, en 1995, l'aide aux nouveaux enseignants était qualifiée de « relativement absente » (MEQ, 1995a, p. 2). Selon le COFPE en 2002, les programmes de soutien étaient presque inexistantes. Parmi les pratiques d'intégration à la profession recensées, elles se résumaient majoritairement à des mesures d'accueil, à la remise d'une trousse d'accueil, à du soutien informel ou encore à des formations ponctuelles sur diverses thématiques. Sur un total de 55 commissions scolaires, 15 organisaient de telles activités. Seulement trois commissions scolaires avaient instauré un programme structuré depuis quelque temps (Gervais, 2004). Cela dit, il y a de plus en plus d'efforts réalisés depuis pour soutenir la relève. Par exemple, on peut accéder actuellement (automne 2009) à la description de 15 programmes d'insertion mis en place dans des commissions scolaires québécoises via le site Internet du CNIPE.

Par ailleurs, bien des initiatives locales ne sont pas connues ni diffusées et l'aide informelle se pratique toujours. D'ailleurs, elle serait une tendance générale au Canada, à l'exception de la province de l'Ontario où depuis 2005, un programme obligatoire d'insertion professionnelle a été instauré par le ministère de l'Éducation. Bien souvent, le soutien des collègues se fait bénévolement et se traduit la plupart du temps par de l'assistance dans la planification des cours (Weva, 1999). Selon la Loi sur l'instruction publique (LIP), il est du devoir des enseignants québécois d'aider leurs collègues débutants. Toutefois, la grande mobilité du personnel enseignant et de direction, les nombreux départs

à la retraite ainsi que la mise en œuvre du nouveau pédagogique rendent ce devoir difficile à accomplir. À cet égard, soulignons le manque de temps disponible déploré par l'ensemble du personnel scolaire pour venir en aide aux nouveaux enseignants (COFPE, 2002). Quant aux directions d'établissement, elles sont elles-mêmes dans une grande proportion en insertion professionnelle et en ont plein les bras avec leur fonction. En effet, ces dernières années, nous assistons à un renouvellement massif des directions d'école. De plus, ils sont jeunes (20 % ont 34 ans et moins, et cinq ans et moins d'expérience) et près de 70 % d'entre eux ont déjà remis en question leur choix de carrière (Allard, 2006). Pourtant, des études indiquent que la direction tient un rôle crucial dans l'insertion des nouveaux enseignants. Ces derniers déplorent le manque de soutien des administrateurs (Karsenti et Collin, 2009; Martineau et Vallerand, 2007). Selon un point de vue, les commissions scolaires ont été plus préoccupées par l'insertion des directions d'établissement que par celle de leur personnel enseignant (Céré, 2003).

Nonobstant la qualité accrue de la formation et du succès des stages, la première année d'enseignement demeure difficile (Weva, 1999). Il est prouvé par de nombreuses études que les débutants ne se sentent pas assez préparés à la *réalité du terrain* (Martineau et collab., 2005) pour affronter les nombreux défis que pose une classe et par conséquent plusieurs abandonnent, désillusionnés (Tonnsen et Patterson, 1992). En effet, un seul enseignant sur cinq dit se sentir prêt (Serpell, 2000; Weiss et Weiss, 1999). Il faut garder en mémoire que les jeunes enseignants ont tous besoin d'aide même s'ils ont été bien préparés pendant leur formation universitaire (Talbert et collab., 1992). De plus, le soutien en matière de gestion de classe est jugé essentiel (Goddard et Foster, 2001).

Finalement, les enseignants débutants sont trop souvent placés dans des conditions de travail qui vont à l'encontre des paramètres favorables à la réussite de l'insertion

professionnelle avec, en prime, une absence de soutien (Plummer et Barrow, 1998). À souligner, le système favorise, une fois de plus, les enseignants d'expérience en leur dédiant les budgets de perfectionnement pour de la formation continue en excluant ceux qui ont un statut précaire (Gervais, 2004). Si les mesures de soutien ou d'accompagnement dévolues aux nouveaux enseignants sont considérées insuffisantes en général, encore plus rares sont celles portant précisément sur la compétence à gérer la classe. Par ailleurs, l'efficacité des mesures de soutien est peu souvent évaluée sur des bases rigoureuses, se cantonnant à évaluer la satisfaction des participants (Lamontagne, 2006; Martineau, 2006a). Il serait même urgent d'évaluer l'efficacité de ces mesures (Martineau et collab., 2005).

En guise de solution à la problématique qui vient d'être présentée, nous proposons une mesure pour soutenir le personnel enseignant débutant. Toutefois, le soutien vise le développement de la compétence à gérer la classe puisque les difficultés sont plus intenses chez les enseignants débutants. De plus, le premier motif d'abandon de la profession est l'indiscipline (Chouinard, 1999; Drummond, 1990; Eisenman et Thornton, 1999; Greenlee et Ogletree, 1993; Hertzog, 2000; Huberman, 1989; Jones, 1996; Léveillé et Dufour, 1999; Martin et Baldwin, 1996; Nault, 1993, 1999; Nault et Fijalkow, 1999; Serpell, 2000; Veenman, 1984, 1987; Weva, 1999). En plus de mettre à l'essai une mesure de soutien en gestion de classe, l'objectif sera d'évaluer son efficacité puisque cette pratique est peu répandue.

1.5 L'objectif général de la présente recherche

Au Québec, il s'avère impératif de développer de nouveaux modes d'arrimage entre la formation universitaire et la formation continue. Actuellement cela reste un vide à combler. Une somme d'énergie appréciable est déployée pour le recrutement de nouveaux

enseignants. Par contre, il semble que les moyens mis en place pour soutenir la relève enseignante, eux, soient insuffisants (Bousquet, 2001). Selon les calculs de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, en 2003, il en coûtait 4000 \$ par enseignant pour deux ans de participation au programme d'insertion instauré récemment. Il en coûtait 4400 \$ pour le recrutement d'un enseignant sans calculer les coûts considérables qui découlent du roulement de personnel et des congés de maladie. Depuis longtemps, le manque de soutien constitue un problème de taille dont les effets négatifs sont nombreux, à la fois sur l'individu, les élèves et les collègues voire même sur le système scolaire entier qui doit constamment veiller au renouvellement du personnel enseignant (Reiman et colla., 1995; Weiss et Weiss, 1999).

La bonne nouvelle est que malgré les difficultés et la complexité de la compétence à gérer une classe, c'est une compétence, comme toutes les autres, qui s'apprend et se développe. Puisque le lien entre la gestion de classe, la réussite scolaire des élèves, de même que la poursuite de la carrière en enseignement a été clairement démontré, il appert que soutenir la relève enseignante en gestion de classe est fondé (Serpell, 2000; Veenman, 1984; Wang et collab., 1994). Comme le dit monsieur Wilson, registrateur et chef de direction de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003) face à la concrétisation d'un tel programme d'insertion : «tout le monde est gagnant ... et les élèves le méritent».

Les éléments qui ressortent de cette problématique montrent que les enseignants débutants doivent affronter une panoplie d'obstacles en début de carrière. Les conditions d'embauche et d'emploi sont peu aisées. Les attentes des employeurs sont souvent irréalistes. Les jeunes enseignants doivent surmonter de grands défis liés à la gestion d'une classe, et ce, d'autant plus lorsqu'ils se retrouvent dans les milieux considérés

difficiles auprès d'élèves moins motivés et moins performants. Finalement, peu de soutien formel est offert au nouveau personnel enseignant, alors qu'il est essentiel et devrait porter sur la gestion de classe. Car, un système de gestion de classe déficient entraîne des effets qui affectent non seulement le vécu des enseignants, mais celui des élèves. Les premiers y voient des effets directs sur l'efficacité et leur santé mentale, ce qui peut même les conduire à l'épuisement professionnel voire l'abandon radical de la profession. Pour les seconds, on parle de difficultés comportementales et d'échec scolaire. Un système de soutien ne peut qu'être bénéfique. Toutefois, pour être certain d'une pareille conclusion, sur quoi appuyer son jugement? Il n'existe pas d'évaluation systématique permettant de juger l'efficacité des programmes existants. La plupart du temps, l'évaluation repose uniquement sur la satisfaction des participants (Lamontagne, 2006; Martineau, 2006a). Ainsi, nous croyons qu'il est indispensable non seulement d'élaborer et de mettre en place des dispositifs de soutien en gestion de classe pour le personnel enseignant débutant, mais d'évaluer rigoureusement leur efficacité. Cet aspect évaluatif de l'efficacité des mesures de soutien est également peu étudié scientifiquement (Martineau et Vallerand, 2007; Reiman et colla., 1995) ce qui en fait une lacune (Martineau et collab., 2005).

C'est pourquoi, l'objectif général de cette étude est d'élaborer et mettre à l'essai un dispositif de soutien gestion de classe auprès d'enseignants débutants du primaire œuvrant en milieu défavorisé à Montréal, et ce, afin d'en évaluer l'efficacité.

Chapitre 2 : Le cadre théorique et la recension des écrits

La problématique mettait en évidence l'importance de soutenir les enseignants en début de carrière et particulièrement relativement à la gestion d'une classe. Cela dit, comment parvenir à soutenir efficacement le personnel enseignant débutant dans le développement de la compétence à gérer la classe? Nous présentons les réponses que nous avons recueillies dans les écrits scientifiques issus du domaine de l'insertion professionnelle et celui de la gestion de classe. Ces données ont guidé l'élaboration du dispositif qui a été soumis à l'expérimentation dans le cadre de la présente étude afin d'évaluer son efficacité.

Ce chapitre présente le contexte théorique ainsi que les principaux concepts de cette étude. C'est pourquoi le chapitre commencera par un aperçu du domaine d'études de l'insertion professionnelle en enseignement ainsi que celui de la gestion de classe. C'est à travers l'évolution de la gestion de classe que nous parviendrons à cerner ce concept avant de décrire le modèle théorique de gestion de classe retenu dans la création du dispositif de soutien. Nous verrons certaines caractéristiques des enseignants débutants en lien avec la gestion de classe. En explorant l'origine de leurs difficultés dans ce domaine, nous pourrions réfléchir sur les moyens opportuns de les soutenir en début de carrière. Ce qui nous conduira à l'importance d'établir et de maintenir l'ordre et la discipline en classe ainsi que la prise en compte du sentiment d'efficacité personnelle et la motivation professionnelle.

Bien qu'elles soient peu répandues, il existe diverses formules pour venir en aide aux enseignants débutants. On les nomme programmes, mesures, dispositifs ou

mécanismes. Nous verrons l'étendue de ces mesures ainsi que les modalités employées pour évaluer leur efficacité. Nous ferons ressortir ce que les recherches semblent qualifier de plus efficace. Comme notre recherche concerne les enseignants débutants, nous débutons en explorant le domaine de l'insertion professionnelle.

2.1 Le domaine de l'insertion professionnelle

Maintes conceptions sont attribuées au terme *insertion professionnelle*. Selon les auteurs, l'insertion professionnelle en enseignement peut être vue comme un processus, une transition, une phase de la vie professionnelle, ou encore, une expérience de vie (Martineau et Vallerand, 2005). Différentes perspectives sont ici présentées pour ensuite tracer le point de vue retenu dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, cette section se terminera par un bref portrait de l'insertion professionnelle en tant que domaine d'études.

De prime abord, en consultant le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2006, p. 778), l'insertion professionnelle est définie comme un processus : « Premier processus d'intégration dans un emploi ». Dans le même sens, pour Desgagné (1995), c'est le processus par lequel on devient membre d'un corps d'emploi. Pour Mukamurera (1998), ce processus est graduel, multidimensionnel, complexe et dynamique. Pour Lamarre (2004), il s'agit de la construction de l'identité professionnelle selon un processus complexe et continu où le rapport à l'autre est partie prenante. C'est aussi le processus d'évolution professionnelle selon lequel l'enseignant devient à l'aise et se sent compétent. Il peut s'étendre sur sept années (Nault, 1993).

Pour d'autres auteurs, l'insertion professionnelle est considérée comme une transition entre la formation initiale et l'exercice de la profession (Boutin, 1999;

Nault, 1993; Weva, 1999). Le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant est une période fragile de transition souvent qualifiée dans les écrits comme étant le « choc de la réalité » (Hétu, Lavoie, et Baillauquès, 1999; Talbert et collab., 1992). L'insertion professionnelle est aussi conçue selon des stades ou des étapes successives (Fuller, 1969; Fuller et Bown, 1975; Katz, 1972; Lacey, 1987). D'ailleurs, l'une des étapes est appelée « choc de réalité » ou « étape de survie » (Huberman, 1989; Nault, 1993). L'insertion professionnelle est la première phase de la carrière enseignante. Les trois premières années correspondent à l'entrée dans la profession, qualifiée de *phase de tâtonnement*, mais elle peut durer jusqu'à six années avant de passer à la phase suivante, celle de consolidation du métier (Huberman, 1989). Pour d'autres, l'insertion professionnelle s'inscrit dans un processus plus global de socialisation et irait au-delà des premières années d'exercice (Nault, 1993, 1999; Serpell, 2000). Dans le même sens, c'est un processus temporel prenant racine dès la prise de décision du choix de carrière jusqu'à l'obtention de la permanence (Sauvé, 2005). Toutefois, il y a lieu de questionner cette conception linéaire et figée dans le temps qui uniformise les expériences (Mukamurera, 1998), sans tenir compte du contexte et du fait que pour certains enseignants débutants, il y aura « des retours et des détours » (Boutin, 1999). Ce processus de maturité professionnelle progressif et personnalisé varie en fonction de la personne, ses habiletés, ses connaissances et du contexte imposé par les conditions de travail (Nault, 1993). Chaque cas est unique, comme la situation évolue d'une année à l'autre (Weva, 1999). Comme on a vu, on associe souvent l'expression « *choc de la réalité* » à l'insertion professionnelle en enseignement. On dit qu'il est provoqué par le constat établi de l'écart entre les conceptions de l'enseignement et les réalités de l'action. Le nouvel enseignant vit ce choc devant les multiples responsabilités et l'insuffisance de soutien. Ce choc provoque une certaine crise identitaire ou un déséquilibre affectif et cognitif à un moment crucial du développement professionnel (Baillauquès, 1999; Lamarre, 2004). Selon une récente recension des écrits, l'insertion professionnelle peut se situer selon deux axes. Selon le premier axe, l'insertion professionnelle correspond à une période

temporelle de travail. Cet axe regroupe les visions où il est question d'étapes, de temps et de cheminement d'emploi. Pour le second axe, l'insertion professionnelle devient une expérience de vie professionnelle (Lamarre, 2004) liée au vécu sur le plan affectif, social ou professionnel sans être définie en terme de durée (Martineau et collab., 2005).

Finalement, l'insertion professionnelle est à la fois un processus de développement professionnel individualisé, une quête de l'identité professionnelle ou un processus d'adaptation à la profession. L'insertion professionnelle est aussi perçue comme une série d'étapes, ou encore, comme la transition entre la formation initiale et la formation continue. Parce que le nouvel enseignant doit se familiariser avec son nouveau milieu, avec ses collègues tout en poursuivant son apprentissage du métier (Martineau, 2006a), on dit qu'il a un double rôle à jouer simultanément : enseigner efficacement aux élèves tout en apprenant à enseigner. Malheureusement, l'importance du deuxième rôle est trop souvent négligée (Saint-Louis, 1994; Talbert et collab., 1992). En effet, le passage d'étudiant en enseignement à enseignant à des élèves ne se vit pas toujours dans l'harmonie. Malencontreusement, la transition se fait trop souvent sans filet puisqu'il n'y a pas de mécanisme systématique d'accueil et de soutien dans chaque établissement scolaire.

Pour le besoin de la présente étude, nous partageons l'avis que malgré les divers sens qu'on lui attribue, l'insertion professionnelle s'applique aux débuts en enseignement et la plupart des auteurs s'accordent pour dire que ce processus s'étend sur les cinq premières années d'exercice (Baillauquès et Breuse, 1993; Martineau, 2006a; Ndoreraho et Martineau, 2006). Nous considérons que les débuts en enseignement constituent un point marquant du développement professionnel. Et comme Baillauquès et Breuse (1993) le considèrent, l'insertion professionnelle est aussi une période d'appropriation progressive du rôle d'enseignant, au cours de

laquelle l'enseignant vivra une série d'ajustements liés aux savoirs, aux compétences ainsi qu'à l'identité professionnelle et la motivation au travail (Martineau, 2006a). Cette difficile transformation est une véritable épreuve dans l'apprentissage de l'autonomie (Hétu, 1999), et ce, d'autant plus que ceux qui la vivent doivent surmonter les problèmes d'adaptation et d'intégration au milieu professionnel enseignant et multiplier les efforts nécessaires pour accommoder la vie personnelle à la vie professionnelle (Mukamurera, 1998).

Soutenir dès l'entrée dans la profession

Somme toute, l'insertion professionnelle est un processus complexe au cours des débuts de carrière que l'on résume ainsi : à la fois construction des savoirs, des compétences, socialisation au travail et transformation identitaire exerçant une forte influence sur la suite de la carrière (Martineau et Corriveau, 2000; Martineau et Vallerand, 2005). Cet aspect de l'insertion professionnelle a capté notre intérêt. L'enseignant débutant vit un processus fondamental, de vulnérabilité, et les conditions dans lesquelles se déroulent ses premières expériences scellent en quelque sorte les traces de son avenir professionnel. Cela ajoute à l'urgence de soutenir les enseignants le plus hâtivement possible en début de carrière pour le mieux-être de leur développement professionnel.

En effet, des études ont montré que le vécu en insertion professionnelle a une influence indéniable sur le reste de la carrière de l'enseignant débutant, à la fois sur la persévérance et son efficacité (Martineau et collab., 2006). Comme si tout allait se jouer : le bien-être à travers la construction de l'identité professionnelle positive, la motivation professionnelle, ainsi que la qualité de la pratique pédagogique future (Martineau et collab., 2005; Martineau, 2006a). Ainsi, «...les débuts dans

l'enseignement jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant » (Martineau et Vallerand, 2005, p. 23). Les premières expériences agissent sur la pratique et les attitudes des enseignants. Elles auront une grande influence sur la perception de soi, la personnalité et l'efficacité de l'enseignant (Martineau et collab., 2006). Comme si cette période charnière avait la propriété de *cimenter* les premiers pas dans la profession. Les conditions d'entrée vont déterminer l'avenir du nouvel enseignant en ce sens qu'elles risquent d'affecter positivement ou négativement son image de soi ainsi que la qualité de son enseignement (Lamarre, 2004). Pour ces raisons, le nouvel enseignant devrait se voir offrir accompagnement et formation dès son entrée dans la profession, et ce, peu importe son statut (Lamarre, 2004; Lamontagne, 2006). Nous partageons cet avis, mais actuellement, cette proposition semble vouée à un monde idéal. Selon Dunleavy et collab., (1983), les premiers six mois d'expérience seraient fondamentaux dans le développement d'un style d'enseignement. Les stratégies d'enseignement et de gestion expérimentées avec succès durant cette période vont faire partie du style ou du profil de l'enseignant pour être réutilisées d'année en année. Si le débutant n'est pas soutenu, le danger est qu'il demeure à ce niveau et que son action reste centrée sur le contrôle disciplinaire au détriment de l'enseignement et de l'apprentissage. Malheureusement, c'est souvent là que des enseignants débutants, pleins de potentiel, désenchangent et quittent la profession. Lorsqu'ils ne démissionnent pas, ils poursuivent et se réfugient sous une apparente satisfaction professionnelle (Goddard et Foster, 2001; Weva, 1999). À moins qu'un événement majeur les pousse à changer, de nombreux enseignants évolueront peu professionnellement. On peut imaginer les effets qu'ils peuvent avoir alors sur les élèves... En conséquence, une mesure de soutien doit faire en sorte que les enseignants explorent de nouvelles méthodes d'enseignement et qu'ils progressent professionnellement.

Durée du soutien

Combien de temps ce soutien devrait-il être prodigué? Une étude doctorale primée (Lamarre, 2004), portant sur la première année d'enseignement, confirme que cette période intense d'exploration et d'adaptation comporte des transformations sur les plans cognitif et affectif. Les premiers contacts avec le milieu de travail, soit la nature des conditions d'accueil et des relations humaines, jouent un rôle fondamental sur la façon d'appréhender la nouvelle réalité. Cette étude fait ressortir une fois de plus que la « solitude » et la « structure d'accueil défailante » caractérisent l'expérience des participants. Comme la première année demeure la plus critique, tout enseignant débutant devrait être aidé au minimum durant cette période cruciale de son devenir professionnel puisqu'elle est déstabilisante sur le plan affectif (Nault, 1993; Weva, 1999) et la plus intense sur le plan du développement professionnel (Dumoulin, 2004). D'autre part, puisque le soutien au cours de la première année serait de nature plus émotive (Le Maistre et collab., 2001), il est recommandé d'étendre le soutien au-delà de la première année (Lamontagne, 2006), voire aux deux premières années si l'on veut favoriser au maximum l'épanouissement du potentiel de l'enseignant débutant (Saint-Louis, 1994). D'ailleurs, selon les résultats d'une autre étude, les enseignants à leur deuxième année d'expérience seraient plus en mesure de transférer dans leur pratique une formation en gestion de classe comparativement à ceux qui en sont à leur première année. La cause serait leur manque d'expérience dans la compréhension de tous les événements et des processus en jeu dans une classe (Clements, 1985). Selon les écrits, les trois premières années d'enseignement sont les plus stressantes (Nault, 1993). En faisant le parallèle avec les stades de développement de Fuller et Bown (1975), le type de préoccupations recensées auprès des enseignants débutants est lié au premier stade, celui de survie, et elles portent sur le contrôle des élèves. Centrés sur eux-mêmes, les nouveaux enseignants souhaitent être aimés des élèves et bien paraître devant les observateurs. C'est à ce stade que le soutien doit leur être apporté pour qu'ils puissent le maîtriser et passer aux stades subséquents c'est-à-dire, le deuxième,

où ils deviennent centrés sur leur enseignement, alors qu'au troisième stade, ils sont plutôt centrés sur les élèves et la satisfaction des besoins de ceux-ci (Dunleavy et collab., 1983). N'est-ce pas le but d'un enseignant que de répondre aux besoins des élèves?

Domaine d'études et objet de recherche

Dans un autre ordre d'idée, en tant que domaine d'études et objet de recherche, l'insertion professionnelle en enseignement est relativement jeune. C'est un domaine en émergence où les recherches francophones sont limitées (Baillauquès, 1999; Mukamurera, 1998). Lamarre écrivait, en 2004, que les recherches récentes sont non seulement très limitées, mais que le discours et la situation au regard de la problématique de l'insertion professionnelle n'ont guère évolués en quarante ans. L'ensemble des études rapportent que les débuts en enseignement, aussi bien à l'ordre primaire que secondaire, et ce, peu importe le pays, sont comparables à une étape de survie, de choc de la réalité et source d'angoisse. La recension des chercheurs du laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE), en 2006, corrobore que la thématique de l'insertion professionnelle est relativement récente, mais que les écrits sont abondants. Plusieurs recherches sont de premier niveau, c'est-à-dire surtout de type descriptif, exploratoire et majoritairement qualitatif (57 recherches qualitatives pour 12 quantitatives). Ce qui est cohérent puisque le phénomène étant relativement nouveau, on cherche à le décrire et à le comprendre à partir du vécu. Par ailleurs, ce type de recherche de premier niveau est celui le plus fréquemment employé en sciences de l'éducation (Hétu, et collab., 1999; Martineau, Bergevin et Vallerand, 2006). Des recherches évaluatives dont le but est d'évaluer l'efficacité des programmes d'insertion professionnelle sont plutôt rares (Martineau et collab., 2006). Nous disposons de nombreux écrits au regard de l'insertion professionnelle et selon des angles aussi différents que variés, en français

et en anglais. Maintes recherches ont mis sous la loupe les difficultés relatives à ce processus, les compétences à développer en formation universitaire ainsi que les mesures d'accompagnement au moment de l'entrée dans le milieu scolaire (Lamarre, 2004). Au Québec, les difficultés ont été examinées sous les facettes suivantes (Ndorerraho et Martineau, 2006) : les liens entre la précarité d'emploi et l'identité professionnelle (Mukamurera et Gingras, 2005), le sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2006), les représentations de la gestion de classe (Chouinard, 1999; Desgagné, 1995), ainsi que l'analyse des mesures de soutien aux enseignants en insertion professionnelle (Gervais, 1999; Nault, 2003; Martineau et Vallerand, 2007). Ajoutons à cette liste, l'enquête sur les composantes des programmes d'insertion de Lamontagne (2006). Ces études attestent que des progrès ont été réalisés, mais il reste toujours *bien du pain sur la planche* avant d'affirmer que l'insertion professionnelle des enseignants débutants se déroule dans de bonnes conditions (Martineau, 2006a).

Ce court détour dans le domaine de l'insertion professionnelle permet d'appuyer l'importance de soutenir les enseignants, dès leur entrée en carrière, par la mise en place de mécanisme de soutien ou d'insertion professionnelle dans les établissements scolaires. Sur le plan de la recherche, nous retenons que peu d'études ont documenté l'évaluation de l'efficacité des programmes et des mesures de soutien.

2.2 Le domaine de la gestion de classe

La gestion de classe a fait l'objet de multiples recherches. L'abondance des écrits scientifiques justifie des analyses de contenu et des synthèses de deuxième et même de troisième niveaux (Martineau et collab., 1999). Les effets d'une gestion classe efficace et les types de difficultés ont été inventoriés. Une profusion de données

au regard des pratiques de gestion efficaces sont disponibles. Il est reconnu que les bons gestionnaires mettent tout en œuvre pour que leur enseignement réponde aux besoins particuliers des élèves et qu'il favorise les apprentissages. Ils savent s'ajuster aux besoins des élèves de niveau socioéconomique et culturel différents. Ils savent capter leur attention, prennent plus de temps pour couvrir la matière et font pratiquer encore plus les élèves (Martineau et collab., 1999). En plus, ils soutiennent le développement de leurs capacités d'apprentissage autonome et d'autocontrôle (Archambault et Chouinard, 1996, 2003; Chouinard, 1999).

Toutefois, selon une revue des écrits scientifiques, il s'avère nécessaire de connaître le processus par lequel l'enseignant débutant développe sa compétence à gérer la classe comme il s'impose d'évaluer les mesures d'appui qui en favorisent l'acquisition. Parmi les pistes à exploiter, les moyens suivants sont suggérés : la démarche réflexive, l'argument pratique, la réattribution, le journal de pratique professionnelle et le portfolio, le mentorat et le groupe d'échanges entre pairs (Chouinard, 1999). Il reste aussi à expliquer scientifiquement les écarts entre les différents niveaux de compétence en gestion de classe (Fijalkow et Nault, 2002).

L'évolution du concept de gestion de classe

Avant de définir le concept de la gestion de classe, il est pertinent d'exposer préalablement son évolution dans le temps. Le concept de gestion de classe est relativement récent. Autrefois confondu avec le terme de discipline, il a progressivement été étendu à d'autres dimensions, en relation avec les multiples fonctions de l'enseignant ayant pour but de favoriser l'apprentissage. Marquée par l'absence de théorie et considérée comme relevant du *gros bon sens*, l'histoire de la gestion de classe est passée sous la domination des lois morales et religieuses pour

progresser vers diverses idéologies tantôt orientées sur la tâche, sur le groupe ou sur l'individu (Johnson et Brooks, 1979). Dans les années 60, l'essentiel des recommandations dans ce domaine se limitait à *ne pas sourire avant Noël* (Jones et Jones, 1995).

Autour de 1975, sous l'influence de la psychologie humaniste, plusieurs modèles d'interventions de type *counselling* ont vu le jour pour venir en aide à l'élève présentant des difficultés comportementales. Par ailleurs, des approches behavioristes ont, à ce moment, gagné en popularité. Elles ont donné lieu à de bons résultats, notamment, grâce aux techniques de modification du comportement. Cependant, toutes les interventions issues de ces périodes poursuivaient le même objectif : réagir adéquatement aux problèmes de comportement (Archambault et Chouinard, 2003). La discipline corrective donnait lieu à des modèles curatifs (Charles, 1997; Jones, 1996). Chaque modèle de discipline et de gestion de classe a contribué à sa manière à mieux comprendre les habiletés mises en jeu dans une gestion efficace de la classe (Jones et Jones, 1995).

Vers la fin des années 70, un changement de cap s'est produit. Un nouveau paradigme apparut selon lequel les comportements de l'enseignant ont une influence sur la conduite des élèves (Legault, 1993). Selon *The international encyclopedia of education* (1994), les recherches produites dans les salles de classe par Kounin (1970) sont à l'origine de ce tournant. En opposition à des méthodes traditionnellement coercitives, il a ouvert la voie à une vision de la gestion de classe préventive : *mieux vaut prévenir que guérir*. En mettant en relation les comportements de l'enseignant avec la performance et le comportement des élèves, ses recherches ont démontré que les problèmes en gestion de classe ne puisent pas leur source exclusivement dans les inconduites des élèves, mais au contraire, peuvent être générés par les interventions

inadéquates de l'enseignant. Graduellement, la menace et la punition ont été délaissées pour faire place à l'enseignement de comportements adéquats. Dire et montrer plutôt que contraindre à faire (Brophy, 1984). L'indiscipline devient la résultante d'un système de gestion de classe déficient. En effet, lorsque l'enseignement rejoint les différents styles d'apprentissage et favorise la réussite des élèves, la discipline est rarement un problème (Archambault et Chouinard, 2003; Ellis, 1989). Ainsi, la gestion de classe inclut la discipline, mais ne s'y limite pas (Martin et Baldwin, 1996).

Il fut un temps où l'indicateur d'une bonne gestion de classe était un groupe d'élèves obéissants et disciplinés. D'ailleurs, au Québec, il n'y a pas si longtemps, la discipline égalait obéissance, sinon, les enseignants donnaient des punitions même corporelles. Mais, les temps ont changé. Avec la démocratisation de l'école, cette dernière a accueilli un public plus large et diversifié. Les courants de pédagogie plus ouverte sont entrés à l'école et l'éducation familiale s'est assouplie. La notion de gestion de classe est apparue ici dans les années 80. L'expression « gestion de classe » est vue dans les écrits du ministère de l'Éducation en 1990 (Nault et Lacourse, 2008). La gestion de classe a progressé vers une conception beaucoup plus large que le contrôle disciplinaire pour faire référence à un ensemble de plus en plus élaboré d'habiletés, de stratégies mises en œuvre par l'enseignant. Le concept s'est modifié selon les transformations de la classe et de l'enseignement qui y est dispensé. Cette progression continuera encore, guidée par les recherches empiriques s'y rapportant (Nault et Fijalkow, 1999).

La plupart des auteurs s'entendent pour dire que la gestion de classe se définit comme un ensemble de stratégies et de procédures nécessaires dans l'établissement et le maintien d'un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage (Martineau et collab., 1999) ainsi que prévenir et gérer efficacement les problèmes de

comportement (Archambault et Chouinard, 2003; Callahan et collab., 1992; CSÉ, 1995; Duke, 1979; Nault, 1998; Sanford, Emmer, Clements, 1983).

Pour Legendre (2006), elle est :

« Fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage.

Objets. Les objets de la gestion de classe sont : le temps, l'espace, le programme d'activités, les codes, les règles et les procédures. Le système de responsabilités, le système de relations, le système d'évaluation et de reconnaissance, les ressources humaines et matérielles.

Critères de qualité. L'indicateur d'une bonne gestion est, selon Walter DOYLE (1986), le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. » (p. 713)

Non seulement, la gestion de classe est intimement liée à l'acte d'enseigner (Martineau et collab., 1999; Nault, 1998), elle est partie prenante d'un enseignement efficace (Jones, 1996; Levin et Nolan, 2000) puisqu'on ne peut prétendre atteindre un enseignement efficace en se préoccupant exclusivement du contenu. Une analyse des écrits fait ressortir l'évidence que la gestion de classe est « au cœur de l'effet enseignant » (Martineau et collab., 1999). Pour Doyle (1979), la gestion de classe signifie ce qu'est *être un enseignant*. Toutefois, une mise en garde s'impose : la gestion de classe serait une base propice à l'apprentissage, sans être de la didactique; elle ne serait pas le contenu, mais plutôt *l'enveloppe*, l'organisation matérielle, sociale et interactive de la salle de classe (Fijalkow et Nault, 2002). Perrenoud (1999) porte un

regard critique sur l'utilisation du terme gestion de classe lorsque celui-ci englobe tout ce qui ne relève pas d'une discipline et de la didactique correspondante. Pour lui, elle fonctionne alors comme un *fourre-tout*. De plus, cet auteur ajoute que, puisqu'elle ne désigne rien d'explicite ni de partagé, il est ardu de lui associer une expertise correspondante et de savoir comment elle s'apprend. C'est un point de vue qui nous confirme qu'il faut rattacher un modèle ou une définition au terme de gestion de classe lorsque nous l'employons.

Avec la réforme, l'expression du *loup solitaire* de Mickaël Huberman est appelée à se dissiper puisque le travail s'ouvre vers une dimension plus sociale, remettant en question le caractère strictement privé de la gestion de classe (Marcel, 2006). Une vision encore plus ouverte de la gestion de classe est en émergence. L'enseignant d'aujourd'hui est convié au travail collectif et collaboratif avec les collègues et les autres professionnels, dans la classe et en dehors de celle-ci. Selon Desbiens (2006), l'idée de collectivisation de la gestion de classe, où cette responsabilité est distribuée entre différents partenaires, s'installe doucement. La réforme ouvre la porte au décroïsonnement et aux classes multiâges. Il y aurait 10 % de ces classes au Québec. Les difficultés à gérer ce type de classe ont des conséquences négatives sur le sentiment de compétence des enseignants. Ils se sentent insatisfaits de la qualité de leur travail. Tenir compte des besoins individuels et ceux du groupe, voilà tout un défi pour la formation et la recherche (Martin, 2006). Et comme l'écrit Perrenoud (1999b), gérer les différences et l'hétérogénéité est la dimension cruciale de la gestion de classe puisque c'est au-delà de la *conduite moyenne d'une classe*. Selon lui, les tâches et les responsabilités de gestion augmentent à un point tel qu'il propose le terme de *management* tel que défini par le dictionnaire Robert : *ensemble des techniques d'organisation et de gestion d'une affaire ou d'une entreprise*. Appliqué à l'enseignement, le management, réfère à la gestion d'un espace-temps de formation par la *mise en place d'un cadre de travail qui structure les activités et les interactions*.

Malgré les transformations, la gestion de classe demeure aussi fondamentale, car elle : « ...surplombe et rend possible le travail d'enseignement et d'apprentissage sur des contenus déterminés même si le regroupement des élèves peut être différent » (Perrenoud, 1999, p. 4). D'autres auteurs appuient cette vision que, plus les tâches sont complexes, plus la compétence à gérer la classe doit être de haut niveau (Martineau et collab., 1999).

2.3 Le modèle théorique et sa définition de la gestion de classe

Comme il existe une variété de définitions et de conceptions attribuées au vocable de gestion de classe, il est primordial de définir le concept en le référant à un cadre théorique qui décrit les tâches ou les comportements de l'enseignant (Fijalkow et Nault, 2002). Ainsi, un modèle de gestion de classe bien défini sert d'assise à l'élaboration du dispositif de soutien qui a été mis à l'épreuve dans la présente étude. Il s'agit du modèle théorique de gestion de classe d'Archambault et Chouinard (2003). Nous présentons ici une vision globale de ce modèle et de sa conception de la gestion de classe. Nous ferons ressortir les motifs qui justifient ce choix.

La première particularité de ce modèle théorique en gestion de classe qui a inspiré le dispositif de soutien est d'être étayé par les résultats de recherches scientifiques dans les domaines de la cognition, de la motivation, de l'affectivité ainsi que la psychologie, notamment l'école du béhaviorisme cognitif. Cette école est un béhaviorisme renouvelé, c'est-à-dire que l'objet d'étude ne se limite pas aux comportements observables, mais comprend les comportements cognitifs, internes à l'élève, comme l'autocontrôle. Le cognitivisme présente une théorie de la connaissance et du traitement de l'information qui s'explique par l'intervention des processus internes. Dans le domaine de la métacognition, la thèse repose sur la compréhension et

le contrôle des activités cognitives pour permettre le développement des compétences intellectuelles et favoriser la performance (Legendre, 1993). L'acte éducatif s'avère un élément central du modèle puisqu'il préconise le recours à des méthodes pédagogiques pour agir sur le système métacognitif des élèves. Selon les auteurs du modèle, il faut montrer aux élèves à apprendre et tenir compte de leurs émotions et de leur motivation. Ces actions doivent être combinées et sont nécessairement complémentaires. Il ne suffit pas de dire quoi faire aux élèves, mais leur montrer comment faire, leur montrer à apprendre. À cet égard, de nombreuses recherches ont démontré que les approches pédagogiques dans lesquelles les élèves doivent découvrir par eux-mêmes sont moins efficaces que celles plus explicites, où il y a un enseignement direct, un entraînement systématique (Archambault et Chouinard, 2003).

Les auteurs définissent le concept de gestion de classe comme étant : « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 14). Leur vision contemporaine de la gestion de classe vise l'autorégulation de l'élève, le développement de l'autonomie par la prise en charge graduelle de son comportement, en éliminant progressivement les restrictions et le contrôle externe. Cette conception de la gestion de classe représente bien toute l'ampleur et la complexité de cette compétence. Quatre orientations sont à la base du modèle : l'importance de la prévention, la prise en charge par l'élève de son comportement et de ses apprentissages, l'aspect éducatif de toute intervention et finalement l'utilisation de la pratique réflexive. La première orientation, la prévention, réfère aux actions posées par l'enseignant avant que les difficultés se présentent. C'est ce qui distingue les enseignants efficaces en gestion de classe des autres : leur capacité à anticiper les risques de difficulté. La deuxième orientation, la prise en charge par l'élève de son comportement et de ses apprentissages, correspond à une gestion de classe dont le but

va au-delà de l'obéissance de l'élève. Au contraire, elle vise à enlever le contrôle et les restrictions au fur et à mesure que l'élève développe sa capacité à s'autoréguler. La troisième orientation, l'aspect éducatif de toute intervention, se rapporte au recours à des pratiques éducatives pour faire apprendre aux élèves les comportements adaptés, plutôt que de réagir en utilisant la punition qui n'apprend rien aux élèves. La quatrième orientation, utilisation de la pratique réflexive, signifie que ce modèle ne ressemble pas à un livre de recettes rempli de «trucs». Plutôt, il fait appel à «l'intelligence professionnelle» de l'enseignant en favorisant la réflexion sur sa pratique et l'engagement dans un processus de résolution de problème.

Finalement, ce modèle propose à l'enseignant, dans une démarche en trois temps, diverses interventions éducatives pour favoriser l'apprentissage, la motivation et l'autonomie de l'élève. Dans un premier temps, il s'agit d'établir et de maintenir le fonctionnement de la classe. Dans un deuxième temps, on explique comment soutenir l'apprentissage autonome et la motivation. Dans un troisième temps, on précise comment intervenir afin de résoudre les problèmes de comportement. On retrouve un mouvement semblable en trois temps chez d'autres modèles en gestion de classe notamment, l'approche préventive du modèle POC : planification, organisation et contrôle (Nault et Lacourse, 2008).

D'entrée de jeu, le modèle Archambault et Chouinard (2003) cadrerait parfaitement avec l'intention de soutenir le personnel enseignant en milieu défavorisé puisqu'il agit, entre autres, sur la motivation scolaire en proposant des interventions qui la favorisent. Le manque de motivation caractérise les élèves issus de ces milieux et, à la fois, représente l'une des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants débutants. Il est vrai que les élèves des milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des problèmes liés soit à la motivation scolaire, à un retard d'apprentissage,

ou de développement, soit à un trouble émotif ou du comportement. Ils réussissent moins bien, obtiennent moins de diplômes et quittent davantage l'école sans qualification. Ils sont plus à risque d'éprouver des difficultés dans leur parcours scolaire, et ce, dès leur entrée à l'école. Par ailleurs, selon la recherche, malgré leur fragilité, *ces élèves ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres*. Ils ont des besoins différents à cause de leur origine sociale et culturelle. Par exemple, leur bagage de connaissances est insuffisant, particulièrement en lecture et en écriture (MEQ, 2002).

De plus, ce modèle tient compte que l'influence des enseignants et de l'école sur le comportement et l'apprentissage des élèves a été démontrée. Ainsi, les problèmes de comportements ne se définissent pas uniquement en terme de variables reliées à l'élève, ni comme des caractéristiques durables. De cette façon, les élèves qui évoluent dans un environnement qui sait répondre à leurs besoins ont tendance à vouloir réussir et à se conduire adéquatement. Une autre conviction soutenue par ce modèle est que la plupart des problèmes vécus en classe peuvent se régler en classe. Ce constat offre beaucoup d'espoir à l'enseignant et lui donne du pouvoir, à condition d'y croire bien entendu. Pour faire progresser les élèves, l'enseignant doit croire aux capacités d'apprentissage des élèves et être convaincu qu'il est capable de les faire apprendre. À cet égard, le modèle prend en compte des éléments pour favoriser l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves. Par exemple, en misant sur l'importance de connaître les élèves et de tenir compte de leurs connaissances antérieures. De plus, selon ce modèle, la gestion de classe sert à favoriser le développement de l'ensemble des compétences de l'élève dans le contexte particulier qu'est la classe.

En plus de tenir compte des besoins des élèves, le contexte d'enseignement est très important à prendre en considération dans la gestion d'une classe. Chaque contexte d'enseignement oblige l'enseignant à activer son processus d'adaptation (Desbiens, 2006; Martineau et collab., 1999). Or, l'enseignant œuvrant en milieu défavorisé, avec des élèves ayant des besoins particuliers, doit développer des talents en différenciation pédagogique. Nous apprécions la vision de Perrenoud (1999) selon laquelle différencier représente le défi de la rencontre entre un apprenant, un enseignant et un savoir ou une tâche. Autrement dit, que l'incarnation du triangle didactique, soit à chaque instant optimale. Cela rejoint l'adéquation SOMA (Sujet, Objet, Milieu et Agent) d'une situation pédagogique de Legendre (1993) pour mieux répondre aux besoins des élèves. Ce qui sous-entend qu'il n'y a pas de recette magique. Finalement, ce modèle met l'accent sur l'enseignement des comportements adaptés et il propose des stratégies d'intervention pour composer avec des difficultés d'ordre comportemental qui se veut la grande préoccupation des jeunes enseignants.

2.4 Les caractéristiques des enseignants débutants en relation avec la gestion de classe

La problématique a bien démontré que l'aspect disciplinaire de la classe était une difficulté inhérente aux premiers pas en enseignement. On a vu également que les conditions d'entrée dans la profession augmentaient le niveau de cette difficulté. Dans cette section, certaines explications quant à l'origine de ces difficultés seront avancées.

Des recherches antérieures ont mis en évidence des éléments semblables concernant les aspects les plus problématiques de la gestion de classe pour les enseignants débutants. Une des principales études portant sur les perceptions des difficultés des enseignants au primaire et au secondaire est celle de

Veenman (1984; 1987). Après avoir recensé des recherches provenant de différents pays sur plusieurs années, il arrive à ce constat : les problèmes des enseignants débutants sont similaires et universels de même qu'ils concordent avec les perceptions des directions d'école. Parmi les difficultés qu'il a inventoriées par ordre d'importance : l'indiscipline, le manque de motivation des élèves et les différences individuelles entre les élèves. Ces éléments semblent être des dénominateurs communs pour un grand nombre d'enseignants débutants, et ce, encore aujourd'hui. Selon une autre source, travailler auprès d'élèves en difficulté et devoir les motiver sont des préoccupations les plus rapportées par les nouveaux enseignants (Heck et Blaine, 1989). Le manque de respect entre les élèves, l'indifférence envers l'école, le manque d'attention et le bavardage sont d'autres difficultés fréquemment énoncées par les nouveaux enseignants (Greenlee et Ogletree, 1993).

Par ailleurs, lorsque les enseignants débutants sont confrontés aux réalités d'une classe, ils sont égocentriques, centrés sur la tâche (Nault, 1995). Ils sont trop préoccupés par l'immédiat de leur pratique (Desgagné, 1995). Étant centrés sur eux-mêmes, il s'avère laborieux pour les enseignants débutants de bien saisir une situation problématique dans son ensemble. Ils accordent trop d'importance au contenu et au matériel didactique plutôt que de recourir à des stratégies de gestion de classe (Chouinard, 1999).

L'insuffisance de connaissances en gestion de classe

Parmi les origines des difficultés en gestion de classe des enseignants débutants, nous verrons les principales, soit le manque de connaissances procédurales et les représentations inefficaces de la gestion de classe (Chouinard, 1999). L'ignorance de l'enseignant de certaines connaissances procédurales et des bases

théoriques en gestion de classe peut causer des difficultés comportementales chez les élèves. Par exemple, un lien a été établi entre la mobilité de l'enseignant, la supervision du groupe dans la salle de classe et la manifestation de comportements perturbateurs. L'observation d'enseignants débutants a permis de constater qu'ils passaient 75 % de leur temps en avant de la classe. On leur a demandé de se mouvoir partout dans le local durant le cours et les problèmes de comportement ont diminué de moitié (Fifer, 1986). De façon générale, les enseignants en début de carrière n'ont pas encore développé de routines ou d'approches systématiques de gestion de classe (Pearce et Loyd, 1987). Par exemple, ils savent comment élaborer des règles et des procédures. Le problème est qu'ils négligent de les renforcer (Lasley, Lasley et Ward, 1989). Ou encore, la présentation des règles se résume à installer des affiches au mur plutôt que de faire pratiquer les élèves. Aussi, la gestion inadéquate des transitions est l'une des causes de mauvaise gestion du temps (Arlin, 1979). En ne prenant pas soin de gérer adéquatement les transitions, soit le passage d'une activité à une autre, les risques de perte de contrôle de la classe et de perte de temps d'apprentissage sont plus grands. Au contraire, une bonne gestion de classe permet de sauver du temps et de maximiser l'apprentissage (Chouinard, 1999). Parce qu'ils ne savent pas comment utiliser de simples techniques pour maintenir l'ordre en classe, ils emploient des mesures punitives (Charles, 1997). Ils ont tendance à utiliser exclusivement la récompense et la punition plutôt que des stratégies mettant en valeur les activités d'apprentissage (Chouinard, 1999). Ainsi, pour survivre et avoir le contrôle de la classe, ils iront jusqu'à recourir à des pratiques mettant en péril le climat d'apprentissage (Martin et Baldwin, 1996). Ils ont tendance à être plus réactifs face aux élèves allant même jusqu'à les considérer comme des ennemis. D'ailleurs, tant que les nouveaux enseignants n'auront pas réalisé que les réactions comportementales des élèves ne sont pas contre eux, ils ne seront pas en bonne position pour réagir adéquatement (Gibbons et Jones, 1994). En effet, selon une étude réalisée à partir d'observations d'enseignants débutants ayant vécu des débuts de carrière plutôt faciles, ceux-ci réussissaient à établir des contacts positifs avec les élèves qu'ils considéraient « maniables ». De plus, grâce

à leur enthousiasme, ils ont pu s'investir davantage dans leur tâche (Mukamurera, 1998).

La représentation de la gestion de classe

En plus du manque de connaissances, les nombreuses difficultés rencontrées en gestion de classe par les enseignants débutants sont en partie dues à des représentations inadéquates des élèves et de l'enseignement (Chouinard, 1999; Lamarre, 2004). Il faut défaire certaines croyances telle celle que la gestion de classe est une question de « gros bon sens », que quelques conseils et un peu d'expérience suffisent à surmonter les situations problématiques. Ou encore, un bon cours, bien planifié suffit à lui seul à évacuer les problèmes en gestion de classe. Au contraire, une bonne planification de cours ne suffit pas : « *les meilleurs manuels scolaires ne font pas nécessairement les bons enseignants* » (Fijalkow et Nault, 2002, p. 235). De plus, selon la même source, il faut dépasser l'idée que la gestion de classe est un don, qu'il y a de *bons* et de *mauvais* gestionnaires de classe.

La manière dont les enseignants se représentent la gestion de classe, c'est-à-dire leurs conceptions, les affecte au cours de leur formation universitaire et pendant leur insertion professionnelle. Par exemple, les étudiants pensent que les cours leur apprennent peu de choses et ils terminent leurs études en disant n'avoir rien appris. Pour eux, la personnalité l'emporte sur les connaissances et les habiletés : « *on l'a ou on ne l'a pas* », pensent-ils. Comme la planification des enseignants est influencée par leurs représentations, ces enseignants n'auront pas tendance à planifier un système cohérent de gestion de classe au cours de leurs premières expériences d'enseignement (Chouinard, 1999; Martineau et collab., 1999). Par conséquent, sans planification, il est impossible d'éviter les difficultés. Dès lors, la porte est ouverte à des problèmes plus

graves qui peuvent sembler insurmontables à l'enseignant qui ne connaît pas, ou ne maîtrise pas, les stratégies pertinentes pour y faire face. Ces conditions font naître un sentiment d'impuissance ou d'incompétence chez les jeunes enseignants.

Or, pour créer un climat de classe qui favorise l'apprentissage, les enseignants doivent travailler très fort à partir de ces trois éléments de base : la planification d'un système permettant d'établir et de maintenir l'ordre et la discipline en classe avant le début de l'année scolaire, la mise en application du système dès le début de l'année, le maintenir et le gérer tout au long de l'année (Emmer, Evertson, Sanford et Worsham, 1994). Il en sera question dans la prochaine section en s'attardant à l'établissement et au maintien de l'ordre et de la discipline en classe.

2.5 L'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline

Dans la perspective d'une gestion de classe préventive, la fondation est la planification d'un système qui se prépare avant la rentrée. Cela est d'autant plus pertinent d'assister les enseignants débutants dans cette démarche, car ils n'auront pas tendance à le faire. Selon Doyle (1980), le fondement de l'efficacité en gestion de classe repose sur quatre processus. Pour créer un climat de classe dans lequel règne la coopération entre les élèves, il faut préparer soigneusement le début de l'année scolaire, choisir et organiser des activités d'apprentissage stimulantes, veiller à la bonne conduite de ces activités et savoir intervenir aux comportements déviants.

Plusieurs chercheurs ont contribué à documenter l'importance des premiers jours de classe (Rancifer, 1993). À partir de l'observation d'enseignants, il appert que les classes où les élèves sont les plus engagés à la tâche et obtiennent de meilleurs

résultats scolaires sont celles où les enseignants ont enseigné des règles et des procédures claires, ont supervisé les élèves dans cet apprentissage et ont su réagir avec les élèves qui ne respectaient pas les règles établies. Ces enseignants sont plus susceptibles d'obtenir la coopération des élèves (Jones et Jones, 1995). En général, les élèves vont mettre l'enseignant à l'épreuve, le « tester ». Il doit être préparé, sinon sa crédibilité va en souffrir. Ainsi, l'atmosphère des premiers jours détermine en quelque sorte le reste de l'année. Dans une perspective préventive, l'accent doit être mis sur l'organisation des activités plutôt que sur le contrôle des comportements (Doyle, 1979; 1986). Cela rejoint Nault (1999) qui préconise une « approche proactive » de l'insertion professionnelle axée sur la prévention par la planification des premiers jours de classe. Pourtant, comme on l'a vu précédemment, les enseignants débutants n'ont pas tendance à le faire, soit par manque de connaissances, parce qu'ils considèrent futile de le faire, ou bien, ils sont trop centrés sur le contenu de leurs cours.

Or, la planification est la base de la gestion de classe (Doyle, 1979; Johnson et Brooks, 1979; Jones et Jones 1986; Martineau et collab., 1999; McQueen, 1992). Ce n'est pas quelques techniques ou trucs qui permettent de prévenir les problèmes de gestion de classe, mais plutôt un système préparé et planifié avant le début des classes (Archambault et Chouinard, 2003; Nault, 1998). En effet, cet exercice implique d'anticiper les difficultés possibles et de prévoir des activités pour bien enseigner les règles et les procédures du système. De plus, les enseignants doivent être fermes et constants dans l'application des règles et des procédures, en plus de leur associer des conséquences logiques. Ils doivent maintenir leur position et apporter suivi et feedback continus. Et si la situation se représente, il faut encore une fois enseigner la règle, ou revoir la pertinence de celle-ci (Edwin, 1993). Tout compte fait, le début de l'année est une période où l'enseignant doit déployer énormément d'énergie et prendre de nombreuses décisions (Doyle, 1986). D'ailleurs, ce n'est pas un hasard si la plupart des livres en gestion de classe réservent une partie spécifique sur la préparation du début de

l'année scolaire (Archambault et Chouinard, 2003; Callahan et collab., 1992; Emmer et collab., 1984; Jones et Jones, 1996; McQueen, 1992; Nault, 1998; Nault et Lacourse, 2008). Le même constat ressort de l'analyse des écrits empiriques de Martineau et collab., (1999).

En définitive, les enseignants efficaces en gestion de classe consacrent beaucoup de temps, des semaines, en début d'année pour aider les élèves à apprendre comment se comporter en salle de classe (Clements, 1985). En milieu défavorisé, cet enseignement requiert encore plus de temps. Selon la recherche, les meilleurs gestionnaires ont en commun la simplicité, la familiarité et la routinisation. C'est pourquoi, en début d'année, ils auront tendance à adopter un enseignement plus magistral. Ils prennent le temps de mieux connaître leurs élèves et en tiennent compte dans leur planification. Parce qu'ils savent planifier, ces enseignants consomment moins de temps et d'efforts à gérer la classe que les autres (Brooks, 1985; Martineau et collab., 1999). Par ailleurs, les débutants devraient adopter une représentation plus exacte d'eux-mêmes en clarifiant leurs limites, leurs valeurs, leurs croyances et leur modèle d'enseignement, avant la rencontre avec leurs élèves. Cette démarche permettrait d'éviter les éventuels effets négatifs sur la gestion de classe et la discipline (Lamarre, 2004). Encore une fois, une bonne mesure de soutien devrait aider le nouvel enseignant à faire toutes ces clarifications.

Finalement, nous croyons que soutenir les nouveaux enseignants dans la préparation du début de l'année scolaire est la voie à privilégier pour que ces derniers puissent installer et maintenir l'ordre et la discipline dans leur classe. Cette préparation comprend la planification des règles et des procédures, la clarification des attentes et la sélection des premières activités qui vont faire de la première journée un moment décisif dans l'établissement de la crédibilité de l'enseignant. Cela exige également une

préparation minutieuse des activités des premiers jours et des premières semaines. Et ce n'est pas fini. En plus d'installer un système de gestion de classe, il faut le maintenir durant toute l'année scolaire et prévoir des interventions lorsque des problèmes surgissent. Car, malgré toute la prévention possible, il y en aura inévitablement.

2.6 Le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation professionnelle

Comme nous venons de l'exposer, la préparation du début de l'année scolaire revêt une grande importance pour les bons gestionnaires de classe puisqu'elle est l'occasion d'installer l'ordre et la discipline pour l'année. Nous croyons que cet aspect devrait être le point de départ pour toute mesure de soutien en gestion de classe. Pour le reste, on a vu que l'un des premiers signes de difficulté chez les enseignants débutants est lorsqu'ils se sentent impuissants ou incompetents face aux difficultés auxquelles ils sont confrontés. Les conditions dans lesquelles se vivent les premières expériences en enseignement, telles que décrites dans la problématique, ont une forte influence sur le niveau d'efficacité avec lequel un enseignant va réussir à travers les années. Ainsi, une mesure de soutien efficace devrait éviter l'apparition de ce sentiment, ou encore, l'amoinrir.

Le sentiment d'incompétence fait référence au sentiment de ne pas être en contrôle de la tâche et entrave la motivation au travail. Les nouveaux enseignants sont les plus à risque de ressentir un tel sentiment d'incompétence, défini par : «Tout vécu cognitif et émotionnel lié à l'évaluation de la contrôlabilité de la tâche» (Martineau et Presseau, 2006, p. 2). Cette définition rejoint le concept de *sentiment d'auto efficacité* ou d'efficacité personnelle développé par Bandura (1977) qui s'explique par le jugement de sa capacité à accomplir une tâche avec succès, la croyance en ses capacités à performer, à produire les effets désirés. Il influence les aspirations, les

choix, la vulnérabilité face au stress et la dépression ainsi que le niveau d'effort et de persévérance. L'auto efficacité est un construit plus spécifique que le concept de soi, l'estime de soi ou l'auto évaluation parce qu'il décrit plus adéquatement les conceptions de l'individu de ses capacités ou de sa performance. Celui qui possède un sentiment d'auto efficacité élevé est plus susceptible de tout mettre en œuvre pour exécuter le comportement prévu. Ainsi, ce sentiment a la valeur de prédire les comportements. Plus l'enseignant croit qu'il peut aider les élèves à bien se comporter et à apprendre, plus il adoptera diverses stratégies pour favoriser la réussite des élèves. Au contraire, celui qui croit qu'il n'a aucun effet sur les élèves aura tendance à les critiquer. Il croit que les difficultés comportementales des élèves sont innées ou causées par des facteurs externes, comme l'influence de la famille (Emmer et Hickman, 1991).

De notre point de vue, une mesure de soutien devrait fortifier le sentiment de compétence des jeunes enseignants dans leurs efforts de consolidation de la profession. Effectivement, le sentiment de compétence s'avère essentiel à l'efficacité de l'enseignant (Martineau et Presseau, 2006). C'est en début de carrière que l'enseignant est le plus vulnérable face à ce sentiment. En effet, lorsqu'un enseignant se rend compte que ses stratégies et ses activités ne parviennent pas à réduire les comportements perturbateurs, la perception de son efficacité en gestion de classe va diminuer. Il est vrai que l'ensemble des difficultés des débuts en enseignement, caractérisées par le manque de soutien, entretient le sentiment d'incompétence du nouvel enseignant (Martineau et Vallerand, 2005). Tel que montré dans la problématique, le sentiment d'impuissance que plusieurs débutants éprouvent peut provoquer des effets sur la santé et même conduire à l'abandon de la profession (Nault, 2003a). De plus, les résultats d'une étude portant sur le sentiment d'auto efficacité indiquent un degré plus élevé d'épuisement professionnel chez les enseignants qui se considèrent moins compétents en gestion de classe et en discipline

(Brouwers et Welko, 2000). D'ailleurs, la qualité de la relation entre les enseignants et leurs élèves est un prédicteur de l'épuisement professionnel. Moins l'enseignant a le contrôle de sa classe, plus son sens du leadership baisse. Quand le climat de classe se détériore, l'enseignant en est affecté et son attitude a tendance à devenir négative. Lorsque les élèves sont peu motivés, apathiques et n'écoutent pas, l'enseignant ne se sent ni satisfait ni efficace. Finalement, quand un enseignant ne se sent pas en contrôle dans sa classe, il ressent un sentiment d'échec qui peut le mener à l'épuisement professionnel (Friedman, 2006). En outre, les enseignants ayant peu d'expérience, sept ans et moins selon le texte, ont plus tendance à blâmer les élèves qu'à se remettre en question. Devant les élèves qui dérangent ou qui ne répondent pas à leurs attentes, les enseignants débutants éprouvent des sentiments négatifs. Ces émotions vont transparaître dans leur attitude, la qualité de la relation avec les élèves et la gestion de classe. Au contraire, les enseignants d'expérience sont moins affectés et continuent à réagir plus objectivement. Il faut dire que l'enseignement est un travail émotif. Les émotions des enseignants et des élèves s'influencent mutuellement puisqu'au cœur de la gestion de classe se trouve le processus relationnel entre ces deux protagonistes. Les attentes réciproques des élèves et des enseignants quant à la discipline, l'enseignement et l'apprentissage sont socialement reliées. Les attentes, les croyances, les émotions et les comportements sont tous des éléments impliqués dans le système de relations y compris le sentiment d'efficacité des enseignants (Pianta, 2006)

Selon une étude en psychologie (Laugaa et Rasclé, 2004), quatre facteurs seraient responsables du stress ressenti chez les enseignants : la surcharge de travail, le sentiment d'iniquité, le manque de soutien organisationnel et la violence des demandes externes. Cela rejoint les éléments de la problématique. L'étude confirme également l'importance de la sensibilité de la période du début de carrière caractérisée par une forte dépersonnalisation de la relation avec l'enfant en difficulté (relations distantes, froides, déshumanisées) qui, en retour, est source d'insécurité pour l'élève. Encore une

fois, le soutien psychologique aux enseignants en début de carrière est recommandé dans l'objectif de *réhumaniser* la relation avec l'élève en difficulté. Une étude réalisée auprès d'enseignants débutants au secondaire indique que le sentiment d'incompétence est ressenti plus intensément dans les tâches en présence des élèves et celles liées à la gestion de classe. Ils attribuent ce sentiment au manque d'expérience, au manque de préparation en formation initiale, au manque de ressources disponibles ou encore, aux élèves trop *problématiques*. De plus, ce sentiment s'accompagne d'une attitude teintée de fatalisme en se disant par exemple : « *ça va passer, je ne peux rien y faire* » (Martineau et Presseau, 2006).

Le sentiment d'efficacité personnelle s'avère l'une des ressources fondamentales en vue d'agir avec compétence. Le jugement d'une personne face à sa capacité à accomplir une tâche influence sa performance. La capacité de prédire la performance par le sentiment d'efficacité personnelle a été démontrée par plusieurs recherches. Plus important encore, la croyance de l'enseignant en sa capacité a un effet sur la qualité du travail, l'effort investi à la tâche, le degré de stress et finalement, la persévérance envers les difficultés ou, encore, le découragement découlant d'un échec. Une personne ayant un faible sentiment d'efficacité en lien avec une tâche, lorsque confrontée à une difficulté, finit par diminuer ses efforts et abandonne rapidement. Cette personne a davantage tendance au stress et la dépression. Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la réaction émotionnelle face aux obstacles. Une personne ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé considère une difficulté comme un défi à surmonter. Elle est persistante face aux défis et prend tous les moyens pour atteindre ses buts. Plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus les buts le seront. La personne s'engage dans des activités qu'elle croit capable d'accomplir. Au contraire, celle ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle cherche à éviter une situation perçue menaçante pour elle. Le sentiment d'efficacité personnelle serait plus fragile en début de carrière en enseignement et serait relatif, entre autres, aux conditions d'exercice et

au milieu de travail (Mukamutara et Mukamurera, 2006). Le sentiment d'efficacité personnelle aurait un effet significatif sur les élèves en plus de la qualité du travail de l'enseignant (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002). De notre point de vue, l'enseignant débutant devrait posséder un sentiment d'efficacité de haut niveau de sorte que ses interventions soient des plus profitables aux élèves sous sa responsabilité.

Par ailleurs, bien qu'il soit fréquemment négligé, le sentiment d'efficacité personnelle serait le meilleur indicateur du succès de toute formation ou de l'effet d'un programme de développement professionnel. Cela s'explique par le fait que la modification d'un comportement professionnel doit être précédée par la croyance de la personne envers sa capacité à effectuer le comportement en question (Deaudelin et collab., 2002). Le sentiment d'efficacité personnelle constitue l'un des mécanismes psychologiques les plus puissants du comportement humain. De plus, il se modifie. Il n'est pas fixe. Il est lié à une situation ou à un contexte bien précis. On dit qu'évaluer le transfert dans la pratique est une aventure périlleuse, voire une question insoluble (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). Toutefois, il est possible d'évaluer l'évolution des conceptions, les représentations des enseignants et leur sentiment d'efficacité en gestion de classe. Les conceptions influencent les comportements des enseignants puisqu'ils utilisent des stratégies en respect avec leurs croyances. Selon une étude, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé se sont montrés moins persistants envers un élève qui ne répondait pas correctement et étaient plus enclins à critiquer celui-ci alors que les enseignants ayant un sentiment d'auto efficacité plus élevé, avaient tendance à encourager les bonnes réponses (Gibson et Dembo, 1984).

Les conditions d'entrée actuelles dans la profession commandent aux nouveaux enseignants d'être résilients. Le concept de résilience est emprunté à la psychologie

pour être utilisé en sciences humaines et sociales. Il se réfère à la persévérance malgré les obstacles. Neuf facteurs sont en jeu dans la résilience, les voici : ressentir un sentiment de compétence, avoir une bonne confiance en soi, posséder des habiletés sociales et de résolution de problèmes, entretenir des relations significatives (ex. mentorat), avoir un sens de l'humour permettant de dédramatiser les situations, éprouver un sentiment de responsabilité personnelle et d'accomplissement, avoir des attentes, des objectifs, et finalement, être soutenu par les collègues et la direction (Martineau, 2006b). En effet, le soutien apporté dès les débuts de la carrière a un rôle crucial dans la capacité à construire son efficacité personnelle (Martineau et collab., 2005). Pour les enseignants qui persévèrent et qui se plaisent à enseigner, ceux-ci considèrent vivre des « gratifications émotionnelles » de leurs relations avec les élèves. La compréhension empathique des élèves serait essentielle à un bon enseignement. La relation enseignant et élèves serait même importante dans la construction de l'identité enseignante (Hargreaves, 2001).

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle motivationnel important. Étant à la source de la motivation et de la persévérance, il est responsable de grands accomplissements humains (comme terminer une thèse). Les croyances d'efficacité ont des effets sur l'engagement, les performances et la trajectoire des apprenants. Le sentiment d'efficacité personnelle repose sur le jugement de l'individu en rapport avec ses croyances et les pensées qu'il entretient envers ce qu'il a à accomplir et non pas sur ses aptitudes ou habiletés réelles. Ainsi, ceux qui doutent et se découragent plus facilement ne réussiront pas comme les autres qui intensifient leurs efforts suite à un échec et persistent. Selon la psychologie cognitive, la perception de contrôler une tâche est une dimension de la motivation qui est essentielle à la réalisation de celle-ci (Martineau et Presseau, 2006). À cet égard, le sentiment d'efficacité est, en quelque sorte, le contraire de l'épuisement professionnel qui est un sentiment d'échec face à ses attentes. C'est pourquoi on lit, dans de nombreux écrits au

sujet de l'abandon de la profession, que l'enseignant débutant ne réussit pas à surmonter le choc de la réalité lorsqu'il prend conscience de l'écart entre la réalité et ses aspirations envers la profession enseignante. L'enseignant débutant ayant un sentiment d'efficacité élevé aura tendance à croire qu'il peut atteindre un certain objectif, ou réussir une tâche, comme gérer un groupe. De là découlent la satisfaction et la motivation (Friedman, 2006). Le sentiment d'efficacité et l'identité professionnelle de l'enseignant débutant sont intimement liés à la satisfaction qu'il ressent de ses expériences en milieu scolaire et de sa capacité à transférer les apprentissages réalisés antérieurement (Martineau et collab., 2005). Quand les enseignants débutants manquent de contrôle disciplinaire, ils deviennent insatisfaits de leur travail et moins efficaces en classe (Rancifer, 1993). La qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves est un facteur d'influence sur la satisfaction professionnelle. Selon l'étude de Janosz, Thiebaud, Bouthillier et Brunet (2005) réalisée auprès de 6174 enseignants de 143 écoles secondaires publiques francophones de milieux défavorisés, les variables du climat relationnel sont liées négativement à l'épuisement professionnel. La violence des élèves, tout comme l'indiscipline, est une cause importante de stress et est liée à l'épuisement professionnel du personnel enseignant. C'est donc dire que plus on prévient les difficultés relatives à l'indiscipline, plus les enseignants devraient avoir tendance à se sentir efficaces et à être plus motivés.

Le métier d'enseignant s'est complexifié ces dernières années. La population scolaire s'est diversifiée, devenant de plus en plus hétérogène. Cela exige un niveau de compétence en gestion de classe plus élevé afin de favoriser les apprentissages de tous ces élèves. Pour ce faire, la formation initiale ne peut répondre à elle seule à cette exigence. Après les études universitaires, c'est l'entrée dans la profession. Comment le suivi est-il assuré pour soutenir le développement des compétences des nouveaux enseignants? C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

2.7 Les programmes d'insertion professionnelle et les dispositifs de soutien

Les enseignants débutants sont des ressources humaines d'une grande valeur. La majorité d'entre eux ont le potentiel nécessaire pour devenir de bons, voire d'excellents enseignants. Malheureusement, plusieurs abandonnent avant de s'épanouir professionnellement. Un bon système de soutien peut faire toute la différence pour faciliter le passage de la théorie à la réalité de la salle de classe (Tonsen et Patterson, 1992). Dans un premier temps, nous aurons un aperçu de l'étendue des mesures d'insertion professionnelle et de soutien disponibles au Québec. Dans un second temps, nous porterons un regard sur ce qui existe ailleurs. Cette vue d'ensemble servira à mieux cerner les composantes essentielles pour favoriser le développement des compétences professionnelles, dont celle qui retient toute notre attention, la compétence à gérer la classe. Ce sera l'occasion de vérifier comment, et sur quelle base, l'efficacité de ces mesures et de ces programmes est évaluée.

Comme encore peu d'études ont fait état des programmes de soutien à l'insertion dans l'enseignement primaire et secondaire, une enquête québécoise a été menée auprès de 12 responsables d'organisation scolaire ayant implanté un programme d'insertion professionnelle, sur un répertoire de 19 programmes (Lamontagne, 2006). Les résultats montrent que les actions sont récentes. En effet, sur les 12 organisations participantes, 5 d'entre elles ont un programme qui existe depuis 2 ans, 2 depuis 3 ans, une depuis un an, 3 depuis 5 ans et une seule depuis 15 ans. Trois de ces organisations collaborent avec une université pour l'élaboration, l'animation ou l'évaluation du programme. Une seule organisation a signé une lettre d'entente avec le syndicat d'enseignants. Pour 75 % de ces programmes, les buts poursuivis favorisent le développement professionnel. L'auteure les a ainsi regroupés : «...former une relève compétente, transmettre les savoirs d'expérience, faciliter l'adaptation des novices à la culture organisationnelle du milieu d'accueil, développer un sentiment d'appartenance

envers celui-ci et gérer la relève » (Lamontagne, 2006, p. 9). Trois des programmes, soit le quart, servent à évaluer les nouveaux enseignants. En moyenne, les organisations accordent annuellement un montant de 38 000 \$ pour la mise en place d'un tel programme. Les sommes investies varient de moins de 10 000 \$ à 100 000 \$.

Outre un seul programme ouvert à tous, le critère général pour bénéficier de ces mesures est l'expérience acquise qui varie d'une à cinq années d'enseignement. Une seule organisation accepte «tout nouvel enseignant» alors qu'une autre demande que l'enseignant ait cumulé 400 jours. Quant à la durée des programmes, elle s'étale de quatre mois à trois ans, mais la moitié d'entre eux s'étendent sur un à deux ans (Lamontagne, 2006). Parmi les principales composantes, on retrouve à 91 % les rencontres de groupe, le mentorat dans 75 % des cas et à 27 % les communications électroniques. Pour la formule du mentorat, 55 % des mentors obtiennent une trousse d'accompagnement et 45 % participent à une formation structurée dont on ignore le contenu. D'autres conditions facilitantes sont offertes comme la libération ou une compensation financière. Dans trois situations, on pratique le trimentorat, c'est-à-dire former le débutant pour qu'il devienne mentor à son tour, tel un agent multiplicateur. Du point de vue des responsables, les composantes les plus organisées, efficaces et prometteuses sont le mentorat et les groupes de discussion. Ils se disent tous satisfaits à 100 % de leur programme. Leur perception de la satisfaction des enseignants débutants obtient la même note. Ces mesures ont des effets sur le développement professionnel et le bien-être des enseignants débutants. Le développement du potentiel et la transmission des savoirs seraient les principaux bénéfices reconnus. Il ressort également que le sentiment de confiance entre novices et experts serait favorisé ainsi que les capacités à travailler en équipe, en plus de briser l'isolement. Les domaines où les nouveaux enseignants éprouvent le plus de difficultés et pour lesquels il serait nécessaire de leur venir en aide sont une fois de plus : la gestion de classe, les élèves ayant des besoins spéciaux et les problèmes de comportement (Lamontagne, 2006).

Les principales difficultés rencontrées par les responsables sont, bien sûr, les contraintes budgétaires, le peu d'importance attribuée au programme par certains membres de l'organisation, comme l'appui timide de la haute direction et, finalement, la relation avec le syndicat enseignant se révèle un irritant non négligeable. On s'explique mal leur réticence à aider la relève enseignante. Cette étude confirme que les programmes demeurent toujours peu répandus. Ils sont récents, et pour ce qui nous préoccupe, aucun n'est centré essentiellement sur le développement de la compétence à gérer la classe. L'étude fait mention d'un programme en milieu défavorisé, mais sans en dire davantage.

Une recherche plus récente a permis de mettre en lumière les données sur les pratiques d'insertion en cours au Québec (Martineau et Vallerand, 2007). D'entrée de jeu, la mesure la plus courante, et celle la plus proposée par les recherches d'ici, est sans contredit le mentorat où un enseignant d'expérience aide un débutant (Martineau et collab., 2005). En fait, le mentorat est considéré comme étant la composante la plus significative des mesures d'insertion recensées (Feiman-Nemser, 1996; Hertzog, 2000; Le Maiste et collab., 2000; Martineau et collab., 2005; MEQ, 1995b; Nault, 1995; Talber et collab., 1992; Serpell, 2000). Cette formule comporte des avantages appréciables. Néanmoins, elle a tendance à créer de la dépendance et comporte plusieurs pièges dont le principal est le risque de la conformité (Boutin, 1999; Garant et al, 1999; Martineau et collab., 2005; Nault, 1999). Le mentorat perpétue une pratique individualiste de l'enseignement et risque de nuire au développement de la démarche réflexive du débutant. Le mentor doit faire preuve d'une extrême prudence dans le soutien qu'il fournit. Il doit faire en sorte d'éviter que son protégé ne se sente incompetent, d'imposer son propre style ou, au contraire, laisser faire (Martineau et collab., 2005). Pour être vraiment efficace, le mentorat doit répondre à plusieurs critères. Le mentor devrait être choisi sélectivement, recevoir une formation appropriée, bénéficier d'une compensation financière, ou avoir une tâche allégée et

aménagée pour faciliter les rencontres. Car, la disponibilité est en partie la clé du succès (MEQ, 1995a; MEQ, 1995c; Nault, 1993; Talbert et collab., 1992; Serpell, 2000). Pour vraiment être bénéfique, le mentorat doit permettre l'exercice de l'analyse réflexive et avoir la capacité de provoquer une dissonance cognitive (Chouinard, 1999). Une expérience mentorale très intéressante a été conduite et mérite d'être soulignée. Elle comporte une formation des mentors au regard de l'accompagnement réflexif. Autre intérêt, ce projet était réalisé en collaboration avec une commission scolaire et une université. Il y avait dépassement du soutien affectif et instrumental pour approfondir la réflexion, rechercher des solutions, aller au-delà des préoccupations de la gestion des comportements au profit de l'enseignement et l'apprentissage. Le bilan de cette expérience fait ressortir que la principale inquiétude des débutants est la gestion de classe. L'amélioration de la confiance en soi, de la capacité à apprendre de ses expériences et à réfléchir sur son enseignement seraient les principales retombées observées chez les débutants. Ils affirment que leur attitude est plus positive envers leur profession. Les mentors ont remarqué que les novices avaient consolidé leur choix professionnel et qu'ils établissaient de meilleures relations avec les élèves (Dumoulin et Dion, 2004).

En dehors du mentorat, les réseaux électroniques d'entraide (mentorat en ligne, forum de discussion et portail d'information) et les groupes collectifs de soutien (groupe de discussion, groupe d'analyse des pratiques) seraient les mesures qui reviennent le plus fréquemment dans les écrits. Autrement dit, la communauté d'apprentissage et de soutien entre pairs, avec ou sans Internet, est au deuxième rang des moyens les plus populaires (Martineau et collab., 2005). Le manque de disponibilité des enseignants d'expérience a donné lieu à d'autres formules plus novatrices permettant de soutenir la relève enseignante, tel le soutien virtuel. À titre d'exemple, le mentorat électronique a été mis en place sur le site Édumoteurs de l'UQAM. Les dispositifs qui fonctionnent à l'aide de l'ordinateur semblent efficaces

comme soutien émotionnel, en grande partie à cause de la grande disponibilité qu'ils peuvent permettre (Eisenman et Thornton, 1999; Weva, 1999). Les moyens électroniques seraient un excellent complément à d'autres mesures, car ils permettent un lien avec des personnes différentes de celles du milieu de travail. Par contre, ils sont déconseillés comme unique méthode et ne peuvent répondre adéquatement aux demandes d'aide pédagogique (Weva, 1999). Par ailleurs, l'étude doctorale de Nault (2005) a montré que la communauté de pratique en ligne PAUSE a suscité la réflexion chez les enseignants débutants participants, au regard de leur pratique, selon une perspective développementale. L'un des thèmes de réflexion le plus fréquent était la gestion de classe. Les principaux avantages relevés par les participants concernent la facilité d'accès, en tout temps et en tous lieux, à un soutien moral et professionnel permanent à partir de différents points de vue. De plus, ils ont apprécié le recul qu'a permis l'écriture de leurs messages électroniques et la complémentarité de cette mesure avec d'autres stratégies de soutien.

L'étude de Martineau et Vallerand (2007) présente les quatre expériences les plus innovatrices en cours dans des commissions scolaires au Québec. Ce nombre est infime compte tenu du nombre de commissions scolaires et d'écoles de la province. Ces programmes ont en commun d'offrir diverses composantes, dont le mentorat, en plus de la possibilité de participer à une formation en gestion de classe. D'un autre point de vue, en consultant les programmes d'insertion diffusés sur le site Internet du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, le CNIPE, on remarque que chacun d'entre eux offre l'option mentorat et des ateliers ayant pour thématique la gestion de classe. C'est donc dire que de réels progrès ont marqué ces dernières années. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de porter un jugement sur le type et le contenu des formations. La tendance semble aller aux perfectionnements ou aux ateliers ponctuels plutôt qu'une démarche à long terme. Nous supposons cependant que la gestion de classe doit faire partie intégrante de la relation mentor-

mentoré dans les expériences en cours puisqu'elle est l'une des principales préoccupations des nouveaux enseignants.

En Ontario, un programme provincial a été instauré par le ministère de l'Éducation en 2006, le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* (PIPNE). D'une durée d'une année, il inclut le mentorat et de la formation. Dans le livre blanc intitulé *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession* de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, « Devenir enseignant n'est pas un acte, mais un processus » (p. 7). Le premier objectif du programme est : « améliorer les apprentissages des élèves », ensuite : « attirer et retenir les nouveaux enseignants ». Dans le même document, on peut lire : « La conviction que l'enseignant a le pouvoir d'influer sur l'apprentissage de l'élève est au cœur même d'un programme d'insertion efficace » (p. 11). En plus de vouloir retenir les nouveaux enseignants, nous détectons l'intention profonde que ce programme vise avant tout le progrès des élèves, en passant par l'enseignant. Notamment, la citation ci-dessus fait allusion au sentiment d'efficacité personnelle. En outre, un sondage auprès des membres de cet ordre, à leur première année d'exercice, révèle que leurs principales inquiétudes étaient la gestion de classe, répondre aux besoins particuliers de chaque élève, explorer différents styles d'enseignement et la planification des cours.

Du côté des États-Unis, au cours des vingt dernières années, plusieurs programmes d'insertion ont vu le jour afin de retenir les enseignants débutants de qualité. Ils étaient cependant insuffisants compte tenu de la période de renouvellement massif. Le succès de ces programmes, quant au taux de rétention, est évalué à 93 % (Weiss et Weiss, 1999). Des recherches ont permis de dégager d'autres retombées que l'augmentation du taux de rétention, soit l'amélioration de la compétence à enseigner

de même qu'une augmentation des résultats scolaires des élèves (Goodwin, 1999; Serpell, 2000; Weiss et Weiss, 1999). D'autres études américaines ont fait ressortir les éléments de base pour assurer la qualité de l'assistance à donner aux enseignants débutants. Parmi les principaux, les programmes ont une structure formelle, cohérente et orientée à long terme, bien que subdivisée en plusieurs étapes. Les activités sont bien planifiées avec des buts et des objectifs clairs souvent définis sous la forme de comportements. Ils incluent une composante de mentorat structuré (Nault, 1993; Serpell, 2000). Cependant, les dispositifs d'insertion bien organisés sont l'exception plutôt que la règle (Weiss et Weiss, 1999). D'un autre point de vue, les programmes structurés par compétences où le débutant est évalué selon certains critères, axés sur l'apprentissage des règles du métier et des conduites à adopter, ne tiennent pas compte de la personne, de ses besoins et de son développement (Boutin, 1999).

La recension internationale de Veenman (1984) sur les programmes d'insertion rapportait les principales pratiques courantes à cette époque. Elles consistaient à remettre des documents sur les conditions d'emploi et des renseignements sur l'école, visiter l'école avant le début de l'année scolaire, accorder du temps de libération, organiser des rencontres de soutien entre enseignants débutants et enseignants d'expérience, des mentors, assister à des conférences et des ateliers thématiques, avoir une tâche d'enseignement réduite, offrir des occasions d'être observé et d'observer, ainsi qu'enseigner en « team-teaching ».

L'insertion professionnelle des enseignants débutants est considérée beaucoup plus sérieusement dans les pays comme le Japon, la Nouvelle-Zélande et l'Australie. Ils ont des tâches allégées, des classes moins difficiles et bénéficient de plusieurs jours de formation durant l'année scolaire (ex. : une journée par semaine en Nouvelle-Zélande). En plus, ils sont accompagnés par un enseignant d'expérience (Plummer et

Barrow, 1998). Des temps de formation sont réservés à l'intérieur de l'horaire de travail. Somme toute, le statut d'enseignant débutant est pris en considération en poursuivant, ou consolidant, leur formation. De plus, il y a valorisation des activités de soutien et d'accompagnement (Nault, 2003a).

Nous avons vu qu'il existe des programmes d'insertion et de soutien structurés, mais ils ne sont pas la norme. Notamment, nous retenons que le tiers des programmes québécois étudiés par Lamontagne (2006) possèdent une structure plus ou moins définie. Par ailleurs, on pourrait penser que chaque milieu adopte ses propres pratiques pour accueillir et venir en aide aux enseignants débutants sans qu'il y ait de structure formelle. Malgré certains dénominateurs communs, les formules diffèrent d'un milieu à l'autre tant dans la forme que le contenu, la durée, ainsi que les critères de participation. Souvent, les débutants n'ayant pas obtenu une tâche à temps plein n'ont pas accès aux mesures de soutien existantes. Bien que la plupart des programmes comportent un volet mentorat, son application est variable. Dans le cadre d'une recension des écrits sur l'insertion professionnelle, il ressort que les programmes d'insertion comportent des composantes comme l'accompagnement professionnel, le mentorat, le monitorat, les groupes de soutien entre pairs et la création d'un portfolio professionnel. Le mentorat et les groupes de pairs demeurent les formules les plus courantes (Martineau et collab., 2006). À noter qu'en général, la participation de l'enseignant débutant est volontaire.

2.8 L'évaluation de l'efficacité des programmes de soutien

Nous venons de voir que les mesures de soutien destinées aux nouveaux enseignants ne sont pas généralisées. Au demeurant, lorsqu'une telle mesure existe, est-elle évaluée? Si oui, sur quelle base et avec quel instrument? C'est souvent le

maillon faible. Effectivement, ces programmes sont peu nombreux et peu efficaces selon la recherche (Martineau, 2006a).

La recension des écrits de Dunleavy et ses collaborateurs réalisée en 1983 révélait que les études sur l'efficacité des types d'assistance étaient peu abondantes à cause de la difficulté à évaluer les habiletés d'enseignement. En majorité, l'évaluation des programmes est basée sur des critères comme la satisfaction des participants et les perspectives d'amélioration. Ces critères sont surtout valables pour l'organisation face à l'orientation du programme. L'efficacité des programmes se traduirait par l'augmentation du taux de rétention et un développement optimal des compétences professionnelles. Cependant, en réalité, comme on vient de le constater, la majorité des programmes en activité au Québec ne portent pas leur évaluation sur de telles variables. Dans l'étude de Lamontagne (2006), l'évaluation s'appuie exclusivement sur la perception de 12 responsables d'un programme d'insertion professionnelle. Pour huit responsables, l'évaluation du programme repose sur trois principaux critères : la satisfaction des participants, les perspectives d'amélioration et le contenu. Souvent on évalue la satisfaction ou l'intérêt à poursuivre des participants. Cependant, cela est insuffisant pour témoigner des bénéfices de la formation. Il faudrait que l'enseignant puisse réinvestir ce qu'il a appris ou développé dans sa pratique. C'est pourquoi il est recommandé de réaliser des recherches qui évaluent l'efficacité des programmes de soutien (Martineau et collab., 2005; Martineau et Vallerand, 2007; Reiman et collab., 1995) en tenant compte du sérieux besoin de mesurer d'autres variables que la satisfaction (Serpell, 2000). Ce qui rejoint l'objet de notre étude où l'efficacité du dispositif de soutien en gestion de classe soumis à l'expérimentation est évaluée à partir de variables comme le sentiment d'efficacité personnelle.

De récentes recensions des écrits dénoncent la faiblesse théorique des programmes d'insertion professionnelle ainsi que le manque de données empiriques sur leur validité de même que le peu de rigueur dans l'évaluation de leur efficacité (Mukamurera, 1998; Reiman et collab., 1995; Serpell, 2000). Les études sur le développement professionnel des enseignants débutants sont principalement descriptives et reposent peu sur des bases théoriques (Plummer et Barrow, 1998). Quant aux recherches sur le mentorat, particulièrement, elles sont trop souvent fondées uniquement sur le degré de satisfaction des débutants (Boutin, 1999; Weva, 1999). Le manque de cadre conceptuel en formation des maîtres complique la compréhension des besoins réels des enseignants et par le fait même, la façon de les combler (Weiss et Weiss, 1999). Aussi, les études sur l'entrée en enseignement ont été trop souvent conduites à partir de mesures sans fondements théoriques (Gibbons et Jones, 1994). Le questionnaire demeure l'outil le plus utilisé et la plupart du temps, les chercheurs ne font pas allusion aux difficultés liées à la validité de l'instrument, même lorsque celui-ci est inclus dans le rapport (Brookhart et Freeman, 1992).

Nous avons retenu des exemples de formations en gestion de classe qui ont été évaluées. Une étude conduite auprès d'enseignants de classes de 7^e année, avec des élèves peu performants et à haut risque de développer des problèmes de comportement, avait pour objectif d'évaluer les effets d'une formation en gestion de classe. La formation comportait des méthodes proactives en gestion de classe, des stratégies interactives d'enseignement et l'apprentissage coopératif. Selon les résultats, les élèves peu performants et à risque composant le groupe expérimental avaient des attitudes plus positives envers les matières enseignées, se sentaient plus engagés envers l'école, avaient des attentes de succès plus grandes et démontraient moins de problèmes de comportement que les élèves du groupe témoin. Cette expérience met en évidence l'utilisation de méthodes qui favorisent l'enseignement, les relations entre les élèves, ainsi que l'organisation et la gestion de classe (Jones et Jones, 1995).

Bien qu'elle ne soit pas actuelle, une autre recherche donne de bonnes indications sur le type de dispositif à utiliser, mais surtout, sur la façon d'en évaluer les effets. Il s'agit d'une mesure de soutien en gestion de classe qui consistait à offrir des sessions de formation échelonnées sur une année, jumelées au soutien de la direction. L'efficacité de cette mesure a été évaluée à l'aide d'un questionnaire sur les habiletés relatives au contrôle de classe, sous la forme prétest et post-test. De plus, des observations en classe ont permis de coter le comportement de l'enseignant dans ses interactions avec les élèves à l'aide d'une grille de comportements négatifs et positifs. Les résultats ont montré que le programme était efficace pour améliorer les compétences de gestion des enseignants, pour augmenter les résultats scolaires des élèves et pour réduire les problèmes de comportement. Cette étude, réalisée dans des milieux urbains pluriethniques, indique aussi qu'en établissant des situations d'apprentissage plus centrées sur les besoins des élèves, cela permet entre autres de réduire les tensions ethniques (Grantham, 1975).

Plusieurs études conduites pour évaluer l'efficacité de différents programmes de formation élaborés pour aider les enseignants à composer avec les difficultés comportementales ont de nombreux points communs. Ces programmes recommandent de donner du feedback aux élèves au regard de leurs comportements, de modifier le climat de classe, de mieux comprendre les interactions avec et entre les élèves, d'appliquer des techniques de modification du comportement, d'employer des procédures démocratiques pour résoudre des problèmes de classe, d'exprimer correctement ses émotions ainsi qu'utiliser des approches pour régler les problèmes de comportement (Jones et Jones, 1995).

À la lumière des données analysées tant du côté de l'insertion professionnelle que celui de la gestion de classe, il ressort des éléments-clés pour servir de balises à

l'élaboration du dispositif de soutien de cette étude. L'insertion professionnelle est un processus complexe de développement qui exerce une forte influence sur le reste de la carrière, car tout se joue : la qualité des pratiques pédagogiques, la motivation professionnelle, les perceptions de soi comme l'efficacité de l'enseignant (Lamarre, 2004; Martineau, 2006a; Martineau et collab., 2005). Pour aider l'enseignant débutant à se développer professionnellement et à développer surtout la compétence à gérer une classe le recours à un mécanisme de soutien bien planifié, structuré et appuyé sur des bases théoriques peut faire toute la différence pour contrer les effets négatifs de certaines conditions d'insertion peu propices au développement professionnel (Nault, 1993; Serpell, 2000). Selon, une «vision développementale», le soutien devrait être intense dès l'entrée dans la profession et durant la première année minimalement (Lamarre, 2004), voire les deux premières années de carrière, sans toutefois cesser d'offrir des conditions pour que les enseignants débutants puissent poursuivre leur formation continue (Lamontagne, 2006). Dans le même sens, pour agir plus spécifiquement en gestion de classe, le soutien doit s'effectuer le plus tôt possible en carrière, en accordant une attention particulière à la préparation du début de l'année scolaire afin d'installer le fonctionnement de la classe dès la rentrée scolaire (Archambault et Chouinard, 2003; Doyle, 1980; Nault, 1999).

Sur le plan scientifique, il se dégage un besoin de conduire des recherches qui évaluent l'efficacité des programmes d'insertion et des mesures de soutien (Martineau et collab., 2005; Martineau et Vallerand, 2007). Les programmes de soutien ne sont pas généralisés et ceux qui existent ne sont pas toujours évalués avec rigueur, se limitant souvent à relever le degré de satisfaction des participants. Il est encore plus rare de trouver des recherches qui ont évalué l'efficacité de mesures de soutien qui favorisent le développement de la compétence à gérer la classe (Chouinard, 1999).

2.9 Les objectifs spécifiques de la recherche

La présente étude vise à élaborer et à expérimenter une mesure de soutien professionnel en gestion de classe auprès d'enseignants débutants au primaire en milieu défavorisé afin d'en évaluer l'efficacité sur la base de variables différentes que la satisfaction des participants. Les objectifs spécifiques de l'étude sont de vérifier l'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur la perception de l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline, sur le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que sur la motivation professionnelle des enseignants débutants participants.

La gestion de classe est une compétence qui s'apprend et se développe. Elle est faite de savoirs qui s'actualisent dans les différents contextes sinon, il ne serait pas utile de l'intégrer à la formation initiale (Nault et Fijalkow, 1999). Ainsi, la recherche s'inscrit dans le cadre des théories affirmant que la gestion de classe s'apprend, se construit et se planifie. Ce genre de recherche fait appel aux discours et aux théories stratégiques, c'est-à-dire des énoncés en lien avec les actions de l'enseignant en vue de faciliter la pratique. Puisque cette recherche vise à découvrir des critères et des conditions pour optimiser le développement de la compétence à gérer la classe chez les nouveaux enseignants, c'est une recherche pragmatique avec des enjeux pratiques, de niveau praxéologique (Van der Maren, 1996). À la lumière de notre compréhension actuelle, nous pensons nous situer sous le paradigme du positivisme où l'objectivité du chercheur est une caractéristique essentielle dans l'observation des faits (Fortin, 1996). Le choix d'une approche quantitative est en cohérence avec cette position épistémologique. Le contrôle dans l'expérimentation, les outils méthodologiques et les analyses statistiques concourent à la validité des données.

Chapitre 3 : La méthodologie

Ce troisième chapitre a comme objectif d'informer les lecteurs des principales étapes méthodologiques ayant conduit à la réalisation de la présente étude. Les participants seront présentés ainsi que l'échantillon. L'instrument de mesure sera décrit, le *Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe*, et la démarche de collecte des données sera expliquée. Suivront les précautions éthiques et méthodologies ainsi que la déontologie. Le chapitre prendra fin avec l'annonce du traitement des données. Pour ouvrir ce chapitre, nous résumons les grandes lignes de cette étude pour enchaîner avec la description du dispositif de soutien en gestion de classe élaboré pour la présente étude.

L'étude consiste à mettre à l'épreuve le dispositif de soutien en gestion classe qui a été créé pour en évaluer l'efficacité. L'évaluation porte sur l'incidence du dispositif de soutien sur l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ainsi que la motivation professionnelle. De façon opérationnelle, un suivi étalé sur huit mois a été effectué auprès d'un groupe de 27 enseignants débutants ayant pris part aux activités du dispositif comparativement à un groupe semblable de 44 enseignants n'y ayant pas participé. L'échantillon se compose de 71 enseignants du primaire en milieu défavorisé ayant peu d'expérience en enseignement. Un questionnaire auto rapporté administré au deuxième mois d'école et deux mois avant la fin de l'année scolaire a servi à collecter les données. Il s'agit d'un devis longitudinal incluant deux prises de mesure avec un groupe témoin. On peut qualifier cette recherche de quasi expérimentale par le fait qu'une intervention a été introduite, en l'occurrence le dispositif de soutien, auprès d'un groupe de participants afin de le comparer à un groupe témoin. Ne répondant pas à l'exigence de la répartition

aléatoire des participants, elle ne peut être qualifiée d'expérimentale. L'objectif expérimental de cette approche quantitative consiste à examiner les changements produits chez les variables dépendantes suite à l'intervention (Fortin, 1996). Par ailleurs, la majorité des études qui ont évalué le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ont employé l'évaluation quantitative (Tschannen-Moran et collab., 1998). L'analyse des données sert à déceler les différences entre les deux groupes et dans les deux temps de mesure. Par des statistiques inférentielles, des tests paramétriques, il sera possible de conclure si les effets produits sont significatifs et imputables au traitement ou simplement dus au hasard.

3.1 La présentation du dispositif de soutien en gestion de classe de la présente étude

Dans un premier temps, nous exposons une vision globale du dispositif et ses sept rencontres échelonnées sur une année scolaire. Nous verrons que ces rencontres sont organisées selon des cycles de formation qui respectent les trois phases du modèle théorique en gestion de classe qui sert d'assise au dispositif. Nous comprendrons que le dispositif se fonde sur quatre volets importants : la formation à contenu théorique, l'accompagnement, l'engagement des participants et la composante réflexive. Le fonctionnement et le contenu thématique des rencontres seront ensuite expliqués.

Pour la présente étude, un dispositif de soutien a été créé par la doctorante avec le soutien et la collaboration de l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise. L'intention était d'offrir une formule différente pour soutenir les enseignants débutants dans le développement de leur compétence à gérer la classe. Quant à l'objectif scientifique, il visait à évaluer l'efficacité de cette mesure de soutien. Il ne s'agit pas ici d'un programme d'insertion, qui est plus général, comportant des

mesures d'accueil, d'information, d'accompagnement professionnel et des formations sur diverses thématiques. Dans le cas présent, la mesure est appelée : *Dispositif de soutien en gestion de classe*. Le terme *dispositif* est ainsi défini dans le Petit Robert (2008, p. 753) : « Ensemble de moyens disposés conformément à un plan. » Précisons d'emblée que le dispositif est fondé sur le soutien et l'accompagnement et non pas sur l'évaluation des enseignants. Il repose également sur l'engagement des enseignants débutants ainsi qu'une démarche réflexive. Il est axé sur la gestion de classe préventive. Il comprend de la formation et de l'accompagnement. Un suivi longitudinal est offert sur huit mois à travers différents types de rencontre. Le Tableau 1 affiche une vision globale du dispositif. Au total, il y a sept rencontres dont trois journées de formation et d'appropriation (JFA) et quatre rencontres de deux heures après les jours de classe, les rencontres de suivi (RS).

Tableau 1
Le calendrier des rencontres du dispositif de soutien en gestion de classe

Contenu thématique selon les phases du modèle en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003)		3 journées de formation et d'appropriation (JFA) →	Mise à l'essai en classe →	3 rencontres de suivi (RS) →	Mise à l'essai en classe →
Cycle 1	Installer le fonctionnement de la classe	JFA 1 août (avant la rentrée)	septembre	RS 1 septembre	octobre
Cycle 2	Maintenir le fonctionnement et soutenir la motivation	JFA 2 octobre	octobre-novembre	RS 2 novembre	novembre-décembre-janvier
Cycle 3	Intervenir pour résoudre des problèmes de comportement	JFA 3 janvier	janvier-février	RS 3 février	février-mars-avril
1 Rencontre finale Le bilan		avril			

On observe que le soutien accordé aux enseignants, à travers les sept rencontres échelonnées sur une année scolaire, est offert de façon dégressive. C'est-à-dire que les rencontres sont plus fréquentes durant la première moitié de l'année scolaire : quatre rencontres avant le congé des fêtes pour trois rencontres après ce congé. Les deux rencontres du Cycle 1 et les deux rencontres du Cycle 2 sont mensuelles. Après le retour du congé de Noël, les trois autres rencontres sont plus étalées dans le temps. Comme le développement des pratiques durant les premiers mois est déterminant (Dunleavy et collab., 1983), le soutien est plus prononcé durant les premiers mois de l'année scolaire. Selon une étude, les activités de formation en gestion de classe devraient être réparties en ateliers hebdomadaires ou mensuels (Clements, 1985). Dans le cas présent, les rencontres sont presque mensuelles. Cela laisse du temps à chacun des participants de revoir les notions apprises, de parfaire la planification commencée durant les rencontres de formation et d'appropriation, d'allouer du temps en classe au réinvestissement et à l'expérimentation, et ce, avant de faire un retour sur les essais dans la rencontre de suivi. En général, dans les programmes d'insertion professionnelle, la période de soutien varie de six mois à deux ans (Nault, 1993). À noter qu'il aurait été risqué d'expérimenter le dispositif sur deux années, plutôt qu'une, à cause de la perte de participants due en grande partie au mouvement de personnel encore plus marqué chez les enseignants débutants.

L'aspect le plus novateur du dispositif est de réaliser la première rencontre avant la rentrée scolaire. Cela est cohérent avec l'aspect préventif de la gestion de classe. L'objectif de cette première journée de formation et d'appropriation (JFA 1) est de planifier un système de gestion de classe afin de l'appliquer dès la rentrée scolaire (Archambault et Chouinard, 2009; Doyle, 1979, 1986; Jones et Jones, 1996; McQueen, 1992; Nault et Lacourse, 2008). De plus, ce jour de rencontre étant en dehors du calendrier scolaire, cela évitait de priver les enseignants débutants des activités prévues à leur école durant les premières journées pédagogiques. Ces

moments sont précieux pour faire connaissance avec l'équipe-école et se familiariser avec le milieu. En fait, 25 % des mesures d'insertion recensées consistent à tenir des séances d'information durant les premières journées pédagogiques de la rentrée scolaire (COFPE, 2002). Le calendrier d'activités du dispositif prend fin avec une septième rencontre qui sert de bilan.

Le dispositif de soutien en gestion de classe comprend trois cycles de formation dont le fonctionnement est illustré par La Figure 1 de la page suivante. Un cycle correspond à une rencontre de formation et d'appropriation (JFA) et une rencontre de suivi (RS) entrecoupées d'un temps d'expérimentation en salle classe. À chaque cycle est associé un contenu thématique qui est présenté, travaillé, discuté, expérimenté et objectivé. Les trois cycles s'inscrivent dans le respect des trois phases du modèle théorique Archambault et Chouinard (2003) à savoir : installer le fonctionnement de la classe, maintenir celui-ci et soutenir la motivation scolaire ainsi qu'intervenir pour résoudre des problèmes de comportement. Avant d'aborder le contenu des rencontres, voici les quatre éléments qui servent de toile de fond à toutes les rencontres du dispositif : la formation, l'accompagnement et les accompagnateurs, l'engagement des participants et la composante réflexive.

La formation

La composante formation est la pierre angulaire du dispositif puisque trois journées sur les sept rencontres y sont dédiées. Elles visent l'acquisition et la consolidation de connaissances procédurales. Les recherches sur le développement professionnel des enseignants suggèrent qu'avant d'implanter une nouvelle méthode, technique ou stratégie dans leur classe, ils ont besoin préalablement d'acquérir une bonne compréhension des fondements théoriques (Jones et Jones, 1995).

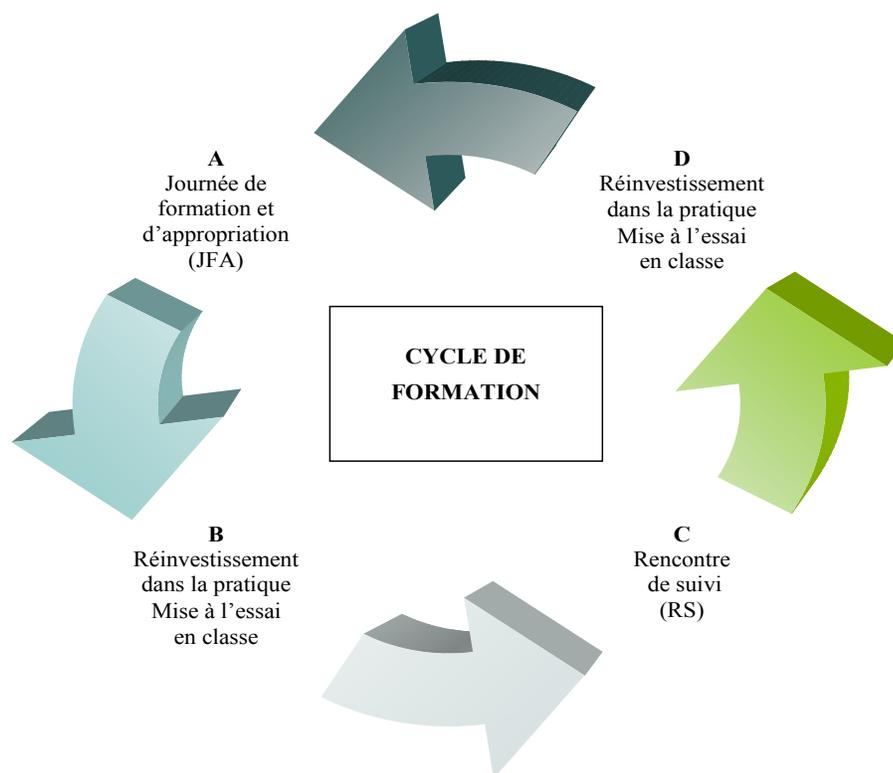


Figure 1. Les composantes d'un cycle de formation

On rapporte cependant que les approches traditionnelles seraient incapables de répondre aux besoins de développement professionnel des praticiens principalement à cause de la passivité des enseignants-apprenants. Une formation théorique, même de grande qualité, ne peut suffire. Pour améliorer sa pratique, l'enseignant débutant doit s'engager dans un processus de changement. Recevoir des informations, aussi pertinentes soient-elles, ne sert à rien si elles demeurent enfermées « dans les tiroirs du pupitre de la théorie », si elles ne sont pas réinvesties, mises à l'épreuve dans la pratique de classe (Nault, 1998, p. 103). À cet égard, l'acquisition des connaissances contextualisées dans la pratique joue un rôle indéniable. Développer la compétence à gérer la classe ne peut se réaliser uniquement par la lecture d'un livre, ni grâce à un ou deux cours universitaires (Jones et Jones, 1995). Il est nécessaire d'avoir une

expérience sur le terrain, en l'occurrence dans une classe, afin de mettre en pratique les connaissances acquises (Clements, 1985). Selon une enquête menée auprès d'enseignants peu expérimentés, le fait d'être dans une véritable classe permet de bien comprendre toutes les facettes de leur tâche, de saisir réellement l'ampleur de leur première responsabilité, celle de faire réussir leurs élèves (Britt, 1997). Cela renforce la pertinence d'inclure une formation en gestion de classe pendant l'insertion professionnelle et non seulement durant la formation initiale. Conséquemment, cette formation prendra alors tout son sens et sera d'autant plus intégrée à la pratique. Cependant, la plupart des formations en gestion de classe se résument à des activités ponctuelles, à de courtes présentations sur des aspects limités ou encore à quelques trucs. Cette approche ne laisse percevoir qu'un morceau du complexe casse-tête que représente le concept de gestion de classe dans son sens élargi. D'ailleurs, comme plusieurs auteurs l'ont affirmé, la gestion de classe est un concept complexe (Doyle, 1986; Duke, 1979). En appuyant le dispositif sur un modèle théorique, cela permet de clarifier tous les concepts en jeu. Deux des trois conférences aux journées JFA 2 et JFA 3 ont été présentées par un expert du domaine. Pour la JFA 1, la présentation a été assurée par la doctorante, une professionnelle du *Programme de soutien à l'école montréalaise* et les trois animateurs du dispositif.

De plus, les formations en gestion de classe devraient être basées sur les résultats de recherche dans ce domaine. Plusieurs chercheurs ont traité de l'importance de tenir compte des variables contextuelles telles que l'âge, le sexe, le niveau socioéconomique, la culture et les habiletés cognitives. Selon Jones et Jones (1995), les formations en gestion de classe devraient contribuer à construire une solide compréhension des besoins personnels, psychologiques et d'apprentissage des élèves. En effet, peu d'enseignants comprennent l'origine des problèmes d'apprentissage et de comportement des élèves. De plus, les formations devraient permettre aux enseignants de faire les apprentissages suivants : apprendre à développer des méthodes

d'organisation et de gestion qui favorisent l'engagement des élèves aux tâches d'apprentissage; apprendre à recourir à des méthodes d'enseignement pour favoriser le maximum d'apprentissage des élèves en répondant à leurs besoins scolaires et finalement, utiliser des stratégies pour impliquer les élèves dans l'observation et la correction de leur comportement. Pour mieux répondre aux besoins des élèves plus susceptibles de rencontrer un échec scolaire, les enseignants doivent apprendre à créer une relation maître-élève positive, améliorer leurs habiletés en gestion de classe, recourir à une plus grande variété de méthodes d'enseignement qui engagent les élèves activement dans des apprentissages significatifs et enfin, recourir à une approche de résolution de conflits (Jones et Jones, 1995). Nous croyons que le modèle retenu remplit ces conditions. Parmi les moyens pour favoriser le réinvestissement de ces connaissances dans la salle de classe, les approches constructivistes et celles mettant l'accent sur le questionnement pratique, l'auto-examen et la recherche-action sont les plus susceptibles de donner lieu à des retombées positives (Jenlink et Kinnucan-Welch, 2001). C'est pourquoi au volet formation s'ajoute le volet accompagnement et engagement. Les formations sont suivies de période d'appropriation où le questionnement, la réflexion, la discussion sont guidés par un animateur.

L'accompagnement

Développer un système de gestion de classe efficace n'est pas facile et ne s'accomplit pas une fois pour toutes. Les enseignants débutants ont besoin d'être aidés pour modifier leurs pratiques en classe (Emmer et Hickman, 1991; Chouinard, 1999). L'accompagnement est nécessaire, car ils n'ont pas tendance à dire qu'ils éprouvent des difficultés, ou à demander de l'aide, par crainte d'être jugés incompetents (Nault, 1993). En effet, une expérimentation a permis de comparer la perception des difficultés d'enseignants débutants et l'observation de leurs pratiques en salle de classe. Selon les résultats, ceux qui perçoivent le moins de difficultés sont ceux qui en

rencontrent le plus. À l'inverse, les enseignants chez qui on a observé de bonnes habiletés de gestion et d'enseignement étaient ceux qui affirmaient éprouver le plus de difficultés (Hertzog, 2000).

En ce qui concerne notre étude, le mentorat n'a pas été retenu dans la création du dispositif. Premièrement, il est ardu d'obtenir les conditions optimales pour réussir un mentorat efficace en référence aux exigences de temps (disponibilité, libération, mesures compensatoires) et à la nécessité d'une formation en accompagnement. Dans notre situation, il aurait fallu, en plus, dispenser aux accompagnateurs une formation en gestion de classe en respect au modèle théorique. Deuxièmement, une trentaine de mentors auraient dû être formés compte tenu du nombre d'enseignants débutants participants. Troisièmement, l'idée était d'offrir justement une alternative au mentorat qui est une formule très répandue.

Pour accompagner les enseignants débutants de la présente étude, une autre formule que celle de la « dyade mentorale » a été retenue. C'est une formule mixte où l'accompagnement échelonné sur une année scolaire est assuré par un animateur, un groupe de pairs et des invités experts pour transmettre le contenu théorique en gestion de classe. Elle s'apparente au réseau, ou groupe d'entraide ou d'apprenants, où les enseignants se réunissent autour d'une même problématique ou thématique et cheminent ensemble à la découverte de solutions, et ce, aidés par un animateur. Dans la situation présente, il s'agit de suivre un groupe d'une trentaine d'enseignants débutants sur huit mois dans le cadre de sept rencontres. La majorité des rencontres soit l'après-midi des trois journées de formation et d'appropriation (JFA) et les quatre rencontres de suivi (RS) se déroulent en *sous-groupe de base*, un petit groupe d'appartenance composé d'une dizaine de pairs et accompagné du même animateur.

Les rencontres en sous-groupe de pairs offrent plusieurs avantages. D'abord, elles favorisent l'engagement des participants. Elles offrent l'opportunité de construire et de vivre dans une communauté d'apprentissage professionnel. Le pouvoir du contexte social est source de synergie. Il permet d'interagir avec les pairs, de planifier ensemble des actions, d'agir et de réfléchir sur les expériences vécues (Jenlink et Kinnucan-Welsh, 2001). En créant des occasions d'échanger entre pairs, de partager les problèmes et générer des solutions, les débutants ont l'opportunité d'évacuer leurs frustrations au lieu de vivre la colère provoquée, notamment, par le contrôle disciplinaire. Favoriser les interactions permettrait d'atténuer les sentiments d'incompétence et d'anxiété (Martin et Baldwin, 1996). Autre bénéfice de cette formule : briser l'isolement. Par contre, il y a la lourdeur logistique comme la gestion de l'agenda des rencontres. En outre, les résultats sont tributaires du talent d'animateur et de coordonnateur de l'animateur (Martineau, 2006a).

Les accompagnateurs

Dans le cadre du dispositif, l'accompagnement est assuré par trois professionnels : deux conseillers pédagogiques et un psychoéducateur. Tous les trois ont de l'expérience dans le soutien aux enseignants débutants dans leur milieu respectif ou dans des projets s'apparentant à celui du dispositif. Une entente a été conclue entre la commission scolaire du professionnel et le *Programme de soutien à l'école montréalaise* pour ce projet. Leur rôle consiste à animer les rencontres en sous-groupe en suivant un cadre de discussion et d'activités fourni par la doctorante qui coordonne le projet. Les animateurs participent aux conférences pour entendre le même contenu que les enseignants afin d'en assurer le transfert dans les ateliers et les discussions. Des rencontres et des suivis électroniques entre la coordonnatrice du dispositif et les animateurs permettaient la préparation des rencontres ou un retour sur le déroulement de celles-ci. Des exemples de déroulement étaient transmis électroniquement ainsi que

du matériel complémentaire pour approfondir le contenu théorique, qui était le pivot des rencontres.

L'engagement des enseignants

L'engagement de la personne est un autre élément central du dispositif. L'implication des enseignants débutants est sollicitée selon diverses modalités. D'abord, par leur présence et leur participation active aux sept rencontres. Dans les rencontres en sous-groupe de base, des outils leur étaient remis afin d'élaborer leur système de gestion de classe, par exemple, une fiche de planification des règles de classe. Aussi, on leur demandait de laisser des traces par le biais de fiches de réflexion à compléter à chaque rencontre. Par ailleurs, afin de se projeter dans l'action, chaque enseignant rédigeait, sur une fiche qu'il conservait, un objectif personnel relié au réinvestissement en classe. Ainsi, en dehors des rencontres, les enseignants étaient invités à mettre en application des éléments de contenu dans leur classe. Les rencontres de suivi (RS) servaient à effectuer un retour en sous-groupe sur leurs mises à l'essai et à évaluer l'atteinte de leur propre objectif professionnel avant d'en déterminer un autre.

Par ailleurs, selon Chouinard (1999), il appert que 75 % des enseignants débutants qui s'investissent dans un projet professionnel parviendront mieux à s'adapter parce qu'ils se placent dans une dynamique intégratrice de la profession. Ils analysent, questionnent et remettent en cause leurs pratiques en exprimant leurs besoins en gestion de classe. Les dispositifs d'aide qui encouragent le développement professionnel dans l'autocritique seraient les plus profitables, comme l'élaboration de son propre plan de croissance professionnelle (Weva, 1999). Le développement professionnel est plus significatif lorsque les enseignants ont la responsabilité d'implanter leur propre démarche de développement et quand celui-ci est directement

relié à leur pratique en classe. L'apprentissage est ainsi branché sur la connaissance pour et dans la pratique (Jenlink et Kinnucan-Welsh, 2001).

La composante réflexive

La gestion de classe est une compétence préalable aux autres compétences et il n'existe pas de solution miracle à sa construction. Une avenue prometteuse est de miser sur le développement de la personne de l'enseignant en ayant recours, entre autres, à la pratique réflexive (Fijalkow et Nault, 2002; Nault, 1993; Gervais, 1999). D'ailleurs de nombreux modèles en gestion de classe, dont ceux d'Archambault et Chouinard (2009) et de Nault et Lacourse (2008), s'appuient sur la pensée réflexive comme mode d'apprentissage de la compétence à gérer la classe. La pratique réflexive équivaut à réfléchir dans l'action et sur l'action. Elle est une dimension importante de l'acte d'enseigner (Boutet, 2004). Selon Perrenoud (2001), elle est une « activité mentale de haut niveau ». Elle entre en jeu particulièrement lorsque l'enseignant est confronté à des situations difficiles. Elle lui sert pour comprendre et apprendre de l'expérience. Il ajoute :

« Tout praticien devient réflexif lorsque c'est une question de survie. Quand un enseignant perd le contrôle de sa classe, ne parvient pas à rétablir le calme et une discipline de travail, il se creuse la tête pour comprendre ce qui se passe et, s'il est lucide, en vient à se demander s'il ne fait pas partie lui-même du problème. » p. 43

Par l'activité réflexive, en décortiquant et reconstruisant l'expérience, une transformation de la pratique peut en résulter (Boutet, 2004). Même si les enseignants débutants ont tendance à rechercher des recettes lorsqu'ils éprouvent des difficultés,

une des meilleures façons de les soutenir est de les amener à réfléchir sur le choix de différentes stratégies et solutions propices à la situation problématique. Chaque problème mérite réflexion sur ce qui doit être fait, et en analyser les conséquences possibles (Clements, 1985). Il est aussi important d'aider le nouveau maître à réfléchir sur ses conceptions des élèves et de l'enseignement comme il est nécessaire de réfléchir sur la pratique et les expériences en classe (Jones et Jones, 1995). C'est un aller-retour entre la pratique et la théorie et en même temps une activité d'introspection et d'évaluation. C'est pourquoi dans le cadre des rencontres en sous-groupe de base alternaient des exercices de réflexion, à l'aide de fiche à rédiger, ainsi que des activités de résolution de problèmes relatives aux difficultés rencontrées en classe par les participants. Ce type de réflexion se veut une analyse de situation sur les actions à venir, par exemple dans les moments de planification des règles de classe, et, à la fois sur les actions passées en effectuant un retour critique sur l'application de celles-ci avec les élèves.

En résumé, le dispositif comportait sept rencontres durant l'année scolaire où alternaient la formation, l'expérimentation en classe et le réseau d'entraide. Divers modes de fonctionnement étaient employés allant de la conférence aux ateliers de travail en passant par la discussion et la réflexion personnelle. Cette diversité des moyens a offert la possibilité aux participants d'apprendre de nouvelles connaissances, d'en réactiver certaines, d'avoir du temps de préparation avant de passer à l'action, en planifiant des éléments de gestion de classe à expérimenter avec les élèves et sans oublier, permettre des temps de réflexion au regard de la pratique professionnelle.

On a vu que le dispositif comprenait deux types de rencontres : trois rencontres de formation et d'appropriation (JFA) et trois rencontres de suivi (RS) qui alternent avec des mises à l'essai en classe. Les modalités de fonctionnement de ces rencontres

apparaissent au Tableau 2. Par moment, les rencontres se déroulent en grand groupe et, à d'autres moments, les 27 participants sont regroupés en sous-groupe de base, soit en trois petits groupes d'une dizaine d'enseignants guidés par un animateur.

Tableau 2

Les composantes du dispositif de soutien en gestion de classe

Thématiques tirées du modèle en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003)		
Établir le fonctionnement de la classe		
Maintenir le fonctionnement de la classe et soutenir la motivation		
Intervenir pour résoudre des problèmes de comportement		
3 Journées de formation et d'appropriation (JFA) →	Réinvestissement →	3 Rencontres de suivi (RS) →
Rencontre collective (am) Rencontre en sous-groupe de base (pm)	Mise à l'essai en classe Pratique individuelle	Sous-groupe de base (2 h après la classe)
Présentation du contenu thématique par un expert visant l'acquisition ou l'activation de connaissances (am) Appropriation du contenu par des ateliers (pm) Réflexion et échanges Remise d'outils et de documentation Résolution de problème Planification du système en gestion de classe Rédaction d'un objectif pour l'expérimentation en classe Évaluation de la rencontre	Expérimentation en salle de classe d'éléments de gestion de classe présentés et travaillés Poursuite de l'objectif personnel Consignation des bons coups et des difficultés rencontrées Possibilité de communiquer avec les pairs et l'animateur	Retour sur les expérimentations Fiche de réflexion Retour sur son objectif personnel Partage des bons coups, des difficultés et questionnements Échanges et réflexion Objectivation de la pratique Résolution de problème Partage d'outils, de matériel Nouvel objectif professionnel Évaluation de la rencontre
1 Rencontre bilan		
<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur le contenu du dispositif et préparation de la fin de l'année scolaire • Présentation au regard de thématiques respectant les besoins exprimés par les participants (ex.: capsule de formation sur les intelligences multiples) • Témoignage d'une enseignante débutante et d'une conseillère pédagogique 		

Les journées de formation et d'appropriation (JFA)

Trois journées sont dédiées à la formation (JFA) selon deux modalités. D'une part, la première partie de la journée avant le dîner est réservée à la présentation d'un contenu thématique sous la forme de conférence par un expert. Ces présentations se déroulent en grand groupe réunissant la trentaine d'enseignants participants. Comme soutien à la conférence, chaque participant reçoit un document d'appui sur lequel il peut suivre le contenu de la conférence et prendre des notes. L'avant-midi se termine par une période de questions.

D'autre part, l'après-midi laisse place aux ateliers de travail servant à l'appropriation des contenus. Ces ateliers, tout comme les rencontres de suivi, se vivent en *sous-groupe de base*, c'est-à-dire avec la même équipe d'une dizaine d'enseignants accompagnés par le même animateur pour toute la durée du dispositif. Il y a donc trois sous-groupes de base, des équipes stables pour l'année. Travailler avec le même sous-groupe de personnes facilite la création d'un climat de confiance, d'ouverture et d'entraide. Ces rencontres comportent des ateliers collectifs, parfois à l'aide de fiche d'activité, pour approfondir le contenu présenté en avant-midi. Par exemple, un temps est dévolu à la planification de ce qui sera mis à l'essai en salle de classe par chacun des participants, comme l'enseignement des règles de classe. Des temps d'échanges entre pairs guidés par l'animateur laissent aussi place à des moments de réflexion écrite individuelle. De plus, l'enseignant est invité à se fixer un objectif professionnel, par écrit, dans le but de mettre en pratique dans sa classe un ou des éléments parmi les connaissances nouvellement apprises. La rencontre se termine toujours par l'appréciation des participants. De plus, les participants reçoivent des outils de travail complémentaires, comme des textes, pour susciter la réflexion et la discussion à la rencontre de suivi (RS).

Les rencontres de suivi (RS)

Trois autres rencontres, appelées rencontres de suivi (RS), d'une durée de deux heures après les heures de classe, permettent d'effectuer un retour sur le vécu avec les élèves depuis la rencontre de formation. Ces rencontres se vivent toujours en sous-groupe de base accompagné par le même animateur. Les échanges sont des occasions d'objectiver la pratique et d'approfondir le contenu des journées de formation selon les besoins. Cette composante du dispositif a des similarités avec le réseau d'entraide où les pairs s'accompagnent dans leur réflexion sur l'action, partagent leur expertise et recherchent ensemble des solutions aux situations problématiques rencontrées, guidés par leur animateur. À ces rencontres, un temps est prévu pour la mise en commun des bons coups vécus en classe et des questionnements. Le lien entre la théorie et la pratique est renforcé par ces retours sur le contenu présenté et sur les expériences pratiques. Pour l'animateur, c'est l'occasion de tenir compte des besoins exprimés par les participants pour les rencontres subséquentes. Un moment est toujours consacré à la réflexion personnelle en lien avec l'atteinte de l'objectif professionnel et à l'évaluation de la rencontre. L'alternance entre l'action et la réflexion et la prise de conscience par l'enseignant de ses comportements va de pair avec l'acquisition de la compétence à gérer la classe (Nault et Fijalkow, 1999). Les jeunes enseignants sont capables d'exercer la pratique réflexive. Plus ils réfléchissent sur leur pratique, plus ils sont confiants (Gibbons et Jones, 1994). Toutefois, on recommande l'intervention d'experts pour veiller à orienter cette réflexion (Nault, 1998; Gervais, 1999), ce qui est assuré par les animateurs qui veillent à l'encadrement des discussions. La réflexion articulée dans un aller-retour de la théorie à la pratique donne toute la pertinence de la formation, d'autant plus ici, car la formation et l'accompagnement reposent sur un modèle théorique dont le contenu sera esquissé dans la prochaine section.

Le contenu thématique des formations

En respect au modèle théorique de gestion de classe d'Archambault et Chouinard (2003), la ligne directrice du dispositif est l'aspect préventif de la gestion de classe par l'adoption de pratiques éducatives visant l'autonomie des élèves. Les trois cycles de formation du dispositif suivent les trois phases du modèle qui se déclinent ainsi : l'établissement du fonctionnement de la classe, le maintien du fonctionnement de la classe et soutenir la motivation, et finalement, l'intervention pour résoudre des problèmes de comportement.

Le thème 1 : Établir le fonctionnement de la classe

La première thématique exploitée dans le premier cycle des rencontres du dispositif correspond à la première phase du modèle Archambault et Chouinard (2003) : l'établissement du fonctionnement de la classe. Cette thématique regroupe l'ensemble des éléments à prendre en compte dans la préparation du début de l'année scolaire. La particularité de cette rencontre est d'être à l'extérieur du calendrier scolaire, soit une semaine avant la rentrée des classes, pour assurer la planification d'un système de gestion de classe prêt à mettre en application dès la rentrée scolaire. Comme Nault (1998), nous croyons qu'élaborer un plan de gestion pour les premiers jours de l'année avec les élèves constitue une approche proactive d'insertion professionnelle axée sur la prévention. D'ailleurs, on rapporte que les premières semaines, les premiers jours voire les premiers moments passés avec le groupe d'élèves donnent le ton pour l'année (Archambault et Chouinard, 2003; Doyle, 1986; Dunleavy et collab., 1983; Nault, 1998). Même que, le succès de l'enseignant repose en grande partie sur le déroulement des premières rencontres avec les élèves (Nault et Fijalkow, 1999). Au cours de cette journée, une attention particulière fut portée à la planification afin de contrer la tendance des nouveaux enseignants à ne pas planifier (Chouinard, 1999). La présentation du contenu théorique comportait les notions

suivantes : la définition de la gestion de classe et les phases du modèle théorique, les caractéristiques communes aux enseignants efficaces en gestion de classe, la clarification du rôle et des attentes de l'enseignant et l'installation d'un système de gestion de classe. La préparation du système de gestion a donc fait l'objet d'un atelier d'appropriation en sous-groupe à la journée JFA 1. Elle repose principalement sur la démarche d'enseignement des règles et des procédures en cinq étapes : 1- la présentation orale et écrite, 2- le lien avec les connaissances antérieures, 3- la démonstration, 4- la pratique guidée dégressive, et 5- le retour sur les apprentissages.

Lors d'une activité en sous-groupe, les enseignants guidés par l'animateur ont commencé la planification de la première journée de classe. Quoi préparer avant l'arrivée des élèves? Comment les accueillir? Comment choisir les premières activités? Comment se présenter? L'accent a été mis sur la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage en apprenant, entre autres, à connaître les élèves. On s'attarde notamment sur les habiletés de l'enseignant à la base d'une bonne gestion de classe : respecter les élèves, maintenir le rythme et chevaucher les activités, être sensible à ce qui se passe en classe, utiliser l'humour et finalement, faire preuve de tolérance. On traite aussi de l'application des conséquences logiques qui sont privilégiées alors que les pratiques punitives sont à bannir. Outre le contenu théorique du modèle, il y a eu présentation du dispositif et ses objectifs, en rappelant qu'il repose principalement sur l'engagement des participants, ainsi qu'une brève présentation des caractéristiques des élèves en milieu défavorisé. Tout ce contenu était au menu de la première rencontre du dispositif qui s'intitulait justement : « *Partir l'année du bon pied en gestion de classe!* »

Le thème 2 : Maintenir le fonctionnement de la classe et soutenir la motivation des élèves

Le deuxième cycle de rencontres a pour thème « Maintenir le fonctionnement de la classe et soutenir la motivation des élèves ». En continuité avec le cycle précédent, il traite davantage de l'enseignement, des situations d'apprentissage de même que l'évaluation des apprentissages. Le fonctionnement de la motivation scolaire est abordé ainsi que l'influence des conceptions de l'apprentissage de l'enseignant, l'ambiance et la gestion de classe. L'importance de certains éléments à considérer dans la planification d'un cours est démontrée en vue de soutenir la motivation des élèves comme : les différents niveaux d'information à donner, l'utilité des apprentissages, les demandes d'aide en cours d'apprentissage ainsi que l'importance du soutien et du renforcement. Les participants ont appris à toujours viser l'autonomie de l'élève en lui présentant des options pour qu'il puisse faire des choix, ou encore, lui apprendre à se fixer des buts et des objectifs. Dans ces deux rencontres, l'enseignement des stratégies d'apprentissage a pris une place appréciable (ex. : stratégie pour survoler un texte, stratégie pour étudier ou réussir un examen).

Le thème 3 : Intervenir pour résoudre des problèmes de comportement

Ce troisième cycle traite des situations où l'enseignant doit recourir à des interventions pour résoudre des problèmes de comportement. Bien que des interventions éducatives et préventives soient utilisées, ce type d'intervention est toujours nécessaire. Dans un premier temps, les comportements inadaptés et leurs fonctions sont expliqués ainsi que les différents niveaux et types d'intervention appropriés. La démarche d'analyse du problème a été expliquée. C'était un temps propice à la résolution des problèmes vécus en classe, ou encore, à des études de cas préparés sur des fiches. Ainsi, des outils ont été présentés comme le contrat de comportement, la fiche de réflexion et le plan d'intervention adapté.

La rencontre bilan

Quant à la dernière rencontre, la rencontre bilan, elle permet de faire un retour sur le projet vécu tant dans son contenu que ses modalités ainsi que recueillir les commentaires des participants quant aux différentes composantes du dispositif. C'était l'occasion d'offrir des capsules d'information en réponse aux demandes des participants par exemple, une enseignante ayant quelques années d'expérience et une conseillère pédagogique sont venues témoigner de leur expérience relativement à la gestion d'une classe. Par ailleurs, ce type de rencontre avec des enseignants d'expérience qui ont mis en pratique des approches de gestion serait une autre voie pour appuyer l'importance de l'acquisition de connaissances puisque ceux-ci savent expliquer comment une nouvelle technique a permis de surmonter une situation problématique (Lasley, 1989). D'ailleurs, cette rencontre a été fort appréciée par les enseignants débutants. Le dernier atelier de travail en sous-groupe consistait à échanger des pistes de travail sur la préparation de la fin de l'année scolaire. Voilà ce qui termine la présentation du dispositif.

3.2 Les participants

L'échantillon est composé d'enseignants débutants œuvrant dans les écoles primaires francophones en milieu défavorisé à Montréal. Comme plusieurs nouveaux enseignants font leurs premiers pas dans la profession dans les milieux défavorisés et que la gestion de classe pose un défi encore un plus grand dans ce contexte, les participants ont été sélectionnés sur cette base. Pour des raisons évidentes, les enseignants assignés à la suppléance occasionnelle ont été exclus. Puisque ces derniers ont un emploi instable et qu'ils n'ont pas leur propre classe, il aurait été très ardu de les impliquer dans une démarche continue d'accompagnement en gestion de classe ou encore de compter sur leur participation aux deux prises de mesure.

Les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal ont servi de bassin pour constituer l'échantillon : la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la plus importante de la province de Québec, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et la Commission scolaire Pointe-de-l'île (CSPI). Elles sont situées en zone urbaine et partagent des caractéristiques communes de la *réalité montréalaise*. Toutes trois accueillent un lot important d'élèves issus de quartiers multi-ethniques et de quartiers plus défavorisés sur le plan socioéconomique. Les critères de sélection des participants ont été précis en vue d'assurer l'homogénéité de l'échantillon qui est un facteur d'importance dans la généralisation des résultats (Fortin, 1996). Les enseignants débutants étaient sélectionnés selon ces critères : posséder peu d'expérience en enseignement (5 ans et moins); enseigner au primaire dans une école francophone en milieu défavorisé à Montréal (école ciblée par le Programme de soutien à l'école montréalaise du ministère de l'Éducation) et avoir une tâche à temps plein.

Les démarches de recrutement des participants ont été réalisées en deux phases distinctes : l'une pour le groupe expérimental et l'autre pour le groupe témoin. Dans les deux cas, il a fallu approcher le milieu scolaire pour obtenir l'autorisation et la collaboration des directions d'école primaire afin de rejoindre des enseignants répondant aux critères de sélection. Pour former le groupe expérimental, c'est-à-dire recruter les enseignants participant au dispositif de soutien en gestion de classe, une publicité a été envoyée dans toutes les écoles primaires ciblées aux fins de l'échantillonnage. À cet effet, une description du dispositif de soutien, incluant le calendrier des activités ainsi qu'une fiche d'inscription, ont été insérés dans la publication le *Bulletin du programme de soutien à l'école montréalaise* qui est distribuée dans toutes les écoles visées. À cela s'ajoute une approche particulière auprès des directions d'école afin d'appuyer l'importance de ce projet et veiller à ce que l'information soit transmise aux enseignants concernés. Par le biais d'une lettre,

nous avons incité les directions à donner leur accord à la libération du personnel enseignant intéressé à s'inscrire, car le dispositif comportait quatre journées de rencontre durant l'année scolaire. À noter que l'école n'avait pas à assumer les frais de suppléance. Finalement, sur les 36 inscriptions reçues, 32 enseignants étaient présents à la première rencontre du dispositif au mois août. Les relances téléphoniques auprès des quatre personnes absentes nous ont permis d'apprendre qu'elles ne travaillaient plus à l'école à partir de laquelle elles s'étaient inscrites. Aucun interlocuteur était en mesure de dire où ces personnes étaient à ce moment-là.

La deuxième phase de recrutement, qui visait à constituer le groupe témoin, a eu lieu après la rentrée scolaire. Il aurait été ardu de procéder avant puisque les enseignants n'étaient pas encore en poste. De plus, à cause des changements liés aux procédures d'affectation du personnel enseignant, il s'avérait prudent d'attendre en octobre pour procéder à la collecte de données. La participation de ces enseignants se limitait à remplir un questionnaire à deux moments précis durant l'année scolaire, c'est-à-dire en octobre et en avril. Dans le but d'éviter toute contamination potentielle des participants, les écoles d'appartenance des enseignants du groupe expérimental ont été exclues du bassin de recrutement. Dans tous les cas, la sollicitation du personnel enseignant à participer à la recherche ne s'est réalisée que par l'acceptation et la collaboration de la direction d'école, et dans certains cas, l'obtention préalable de l'autorisation de la commission scolaire. Par la suite, les questionnaires ont été acheminés par courrier à la direction qui s'est chargée des modalités de sollicitation, de distribution et de collecte des questionnaires auprès des enseignants concernés et consentants. Dès lors, l'enseignant recevait une enveloppe contenant une lettre de consentement à signer, le questionnaire ainsi qu'une enveloppe de retour prête à être expédiée à la doctorante. Sur les 90 questionnaires envoyés dans les écoles, 58 ont été retournés dûment complétés.

3.3 La description de l'échantillon

Le questionnaire permettait d'obtenir certaines données sociobiographiques sur le sexe, la commission scolaire, la tâche d'enseignement, l'âge et le nombre d'années d'expérience en enseignement. Il est donc possible de faire ressortir les caractéristiques de l'échantillon composé finalement de 71 participants. En effet, des 91 questionnaires traités, certains ont dû être rejetés à cause de données manquantes, en plus de la perte de participants au second temps de mesure. Dans un premier temps, l'échantillon sera présenté en général, et ensuite, la composition du groupe expérimental ($n = 27$) sera comparée à celle du groupe témoin ($n = 44$).

Globalement, les participants se répartissent ainsi en fonction du nombre d'années d'expérience : 28 % d'entre eux en étaient à leur 3^e année d'enseignement, 24 % à leur 4^e année d'enseignement et 17 % à leur 2^e année d'enseignement. Le pourcentage d'enseignants à leur première année d'expérience s'élève à 12,5 %. L'année d'expérience en enseignement est un aspect important pour la présente recherche qui concerne les enseignants en début de carrière. Quant à l'âge des participants, ces derniers devaient indiquer sur le questionnaire l'année de leur naissance, l'âge varie de 23 à 56 ans. L'âge moyen est de 29 ans. Pour la répartition selon la tâche d'enseignement, en général, les participants sont titulaires d'une classe pour 92 % d'entre eux et principalement au 2^e cycle. Bien que le sexe ne soit pas une variable retenue pour les analyses, mentionnons que presque la totalité des participants sont des femmes, ce qui n'est pas étonnant puisque l'enseignement au primaire est dispensé principalement par des femmes.

Nous venons de voir des caractéristiques de l'échantillon global. Dans cette section, nous allons comparer les deux groupes de participants, expérimental et témoin.

Ce qui permettra de vérifier l'équivalence des groupes au regard de la moyenne d'années d'expérience accumulée en enseignement, notre principal critère de sélection. Nous verrons aussi le pourcentage d'enseignants ayant 5 années et moins d'expérience, 3 années et moins d'expérience ainsi que la moyenne d'âge et le type de tâche d'enseignement. Le Tableau 3, de la page suivante, permet d'observer certaines caractéristiques chez l'un et l'autre des groupes de participants. Premièrement, on constate que la moyenne d'année d'expérience accumulée en enseignement est plus élevée chez le groupe expérimental, soit du double, que celle du groupe témoin. Initialement, les participants ne devaient pas avoir cumulé plus de cinq années d'expérience en enseignement. Cependant, certains enseignants ayant plus d'expérience ont pu tout de même participer au dispositif de soutien afin d'obtenir de l'aide. Malgré leur expérience dans la profession, ils se retrouvaient à enseigner pour la première fois soit en milieu défavorisé, dans une « classe fermée », ou à un groupe d'élèves pour une année complète. Ces personnes devaient ressentir le besoin d'être soutenues en gestion de classe ou alors, elles ont peut-être été invitées à s'inscrire par leur direction d'école parce qu'elles éprouvaient des difficultés à gérer leur classe. En fait, si on enlève leur expérience, la moyenne du groupe s'apparente davantage à celle du groupe témoin passant de 4 années à 2,5 années d'expérience en enseignement. Toujours selon le Tableau 3, la majorité des participants des deux groupes ont trois ans et moins d'expérience et ils ont presque tous, sauf quelques exceptions, cumulé cinq années ou moins d'expérience. On peut donc dire que l'échantillon est composé d'enseignants débutants. Globalement, les caractéristiques des deux groupes sont similaires à la nuance que certains participants du groupe expérimental étaient plus âgés et plus expérimentés. Dans l'ensemble, ces enseignants du primaire occupent des tâches semblables. Le profil du groupe expérimental concorde avec celui du groupe témoin.

Tableau 3
Les caractéristiques des deux groupes de participants

Critères de comparaison	Groupe expérimental <i>n</i> = 27	Groupe témoin <i>n</i> = 44
Moyenne d'années d'expérience accumulée en enseignement	4 années	2 années
% ayant 5 années et moins d'expérience accumulée en enseignement	83 %	97 %
% ayant 3 années et moins d'expérience accumulée en enseignement	80 %	86 %
Moyenne d'âge	31 ans (varie de 23 à 56 ans)	25 ans (varie de 23 à 49 ans)
Tâche en enseignement	50 % titulaire au 2 ^e cycle	45 % titulaire au 2 ^e cycle
	33 % titulaire au 3 ^e cycle	26 % titulaire au 3 ^e cycle
	13 % titulaire au 1 ^{er} cycle	10 % titulaire au 1 ^{er} cycle

3.4 La description de l'instrument de mesure utilisé

Pour évaluer l'incidence du dispositif de soutien sur l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline en classe, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle des enseignants débutants, un questionnaire a été produit et utilisé au deuxième et au huitième mois de l'intervention. L'instrument s'intitule le *Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe*. Dans les prochaines lignes, nous nous attarderons aux trois dimensions qui nous préoccupent dans la présente étude en décrivant les huit sous-échelles du questionnaire, qui correspondent aux huit variables dépendantes, ainsi que la source de leur origine. Le dictionnaire des variables est disponible à l'Annexe I. Le questionnaire développé aux fins de la présente étude provient de deux sources : les sous-échelles du questionnaire *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline* conçu par Emmer et Hickman (1991) et le *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*, le *QES*, version de travail destinée aux écoles primaires (Janosz et collab., 2001).

La mesure de l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline

Cette première dimension, présentée au Tableau 4, regroupe 11 items puisés dans le *Dictionnaire des variables* destiné aux écoles primaires, élaboré dans le cadre du QES : *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*, version de travail (Janosz et collab., 2001). Cette banque d'items porte sur de nombreuses dimensions de l'environnement socioéducatif de la classe et de l'école s'appuyant sur un modèle explicatif basé sur les trois dimensions suivantes : climat de l'école, les problèmes perçus, subis ou rapportés et les pratiques éducatives. Le QES est élaboré à partir de recherches menées par le professeur Michel Janosz entre 1997 et 2003. Depuis, cette banque a permis l'élaboration de différentes versions du *QES* dont l'une conçue à

l'intention des écoles secondaires et une autre destinée au primaire. Ces questionnaires ont été validés auprès de 200 écoles secondaires et d'une centaine d'écoles primaires. Des items sont spécifiques aux enseignants et d'autres aux élèves. Nous avons retenu uniquement les items s'adressant au personnel enseignant et ceux relatifs à la dimension de l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline. Par ailleurs, ces items sont en lien avec le modèle de gestion de classe d'Archambault et Chouinard (2003) sur lequel repose la conception du dispositif de soutien en gestion de classe mis à l'essai dans le cadre de la présente recherche. Cette première dimension est composée de trois sous-échelles. Les deux premières concernent l'implantation et l'application des règles de classe qui constituent l'une des fondations d'une gestion de classe efficace au regard de l'aspect disciplinaire. Quant à la troisième sous-échelle, la gestion des comportements, elle permet d'évaluer le temps consacré à la gestion disciplinaire.

Tableau 4
Les données relatives au *Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe*

Sous-échelle (nombre d'items)	Dimension « exemple d'items »	Alpha de Cronbach
Dimension 1 : Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline		
Implantation des règles de classe (6)	« Dès le début de l'année scolaire, j'ai montré et j'ai fait pratiquer les comportements à avoir dans ma classe. »	,85
Application des règles (3)	« J'interviens dès que je me rends compte qu'un de mes élèves ne respecte pas les règles. »	,62
Gestion des comportements (2)	* « Je passe plus de temps à discipliner mes élèves qu'à leur enseigner. »	,73
Dimension 2 : Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)		
SEP pour faire apprendre (7)	« Lorsque les résultats d'un élève s'améliorent, c'est généralement parce que j'ai trouvé un moyen plus efficace de lui enseigner. »	,71
SEP à faire face aux problèmes de comportement (5)	« Si un élève devient agité et bruyant, je sais que je connais les techniques appropriées pour vite corriger son comportement. »	,70
SEP à avoir un impact sur le comportement des élèves (4)	« Il y a des élèves qui, quoi que je fasse, ne se comportent pas comme il le faut. »	,72
SEP à gérer les situations d'apprentissage (8)	« Je connais les routines nécessaires pour que les activités se déroulent de façon efficace. »	,82
Dimension 3 : Motivation professionnelle		
Motivation professionnelle (2)	« Mon travail à l'école me satisfait. »	,58

*Item inversé

La mesure du sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Une autre partie du questionnaire permet d'obtenir des données sur la perception du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants. Elle est composée de 36 items répartis dans les quatre sous-échelles suivantes : 1- *Sentiment d'efficacité pour faire apprendre*; 2- *Sentiment d'efficacité à faire face aux problèmes de comportement*; 3- *Sentiment d'efficacité à avoir un impact sur le comportement des élèves*; 4- *Sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage*. Ces sous-échelles ont été construites à partir de l'outil intitulé : *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline* (Emmer et Hickman, 1991) qui est une version modifiée du questionnaire original *Teacher efficacy* (Gibson et Dembo, 1984) qui repose sur la théorie de l'autoefficacité de Bandura (1977). À cet outil original, les auteurs ont ajouté une échelle en gestion de classe et discipline composée d'items développés à partir du concept de gestion de classe des écrits de Doyle (1986). Le questionnaire a été traduit de l'anglais au français par le professeur Frédéric Legault de l'UQAM de qui nous l'avons obtenu. Cet outil de mesure a été utilisé tel quel dans la composition du questionnaire qui a servi à recueillir les données. Cet instrument n'avait pas été validé en français, mais il l'avait été en anglais. De plus, le nombre de participants était insuffisant pour justifier des analyses factorielles exploratoires. En conséquence, des analyses de consistance interne ont été conduites afin de s'assurer de la fidélité de l'instrument à l'aide de la technique de l'alpha de Cronbach couramment employée avec des instruments ayant une échelle de Lickert comme dans le cas présent. À la suite de ces analyses, les quatre sous-échelles comptent 24 des 36 items de l'instrument original. Des items ont été retirés et de nouvelles sous-échelles ont été construites. La principale modification concerne les items de la sous-échelle originale, *Efficacité personnelle*, qui a été scindée en deux en distinguant les items en lien avec la gestion disciplinaire, ou le maintien de l'ordre en salle de classe, et ceux se rapportant à la gestion des apprentissages. À cet effet, notons que dans les écrits on distingue l'apprentissage des contenus et la socialisation des élèves. Ce qui a donné lieu aux

deux premières sous-échelles *Sentiment d'efficacité pour faire apprendre* et *Sentiment d'efficacité pour faire face aux problèmes de comportement*. Cette échelle reflète les croyances des enseignants à posséder les stratégies d'enseignement efficaces pour être capables d'aider les élèves à apprendre et à mieux réussir. Selon Gibson et Dembo (1984), s'appuyant sur la théorie de Bandura, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé se montrent moins persévérants et davantage enclins à critiquer l'élève qui ne répond pas correctement ou qui ne se comporte pas adéquatement. En opposition, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé ont encore plus tendance à encourager les bonnes réponses des élèves et les bons comportements. Ces deux sous-échelles sont illustrées au Tableau 4, à la dimension 2.

La troisième sous-échelle, le *sentiment d'efficacité personnelle à avoir un impact sur le comportement des élèves*, est composée de quatre items sur les dix de la sous-échelle originellement appelée *Influences externes*. Elle reflète la croyance que l'effet de l'enseignant sur les élèves est limité par les influences externes comme les antécédents familiaux. Quant à la quatrième sous-échelle, *Sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage*, elle provient de la sous-échelle originale de Emmer et Hickman (1991), *Gestion de classe et discipline*, à laquelle trois items ont été retranchés afin d'améliorer la consistance interne. Cette échelle a été conçue pour évaluer les croyances relatives aux influences externes qui déterminent le comportement des élèves comparativement aux influences de l'enseignant ou de sa compétence dans le domaine de la gestion de classe et de la discipline.

La mesure de la motivation professionnelle

La troisième dimension, celle de la motivation professionnelle de l'enseignant, mesure la satisfaction au travail. Cette dernière comporte uniquement deux items tels que montrés au Tableau 4. À l'instar de la première dimension, *l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline*, les items ont été puisés dans le *Dictionnaire des variables* du QES, version destinée aux écoles primaires (Janosz et collab., 2001).

Finalement, le Tableau 4 présente les trois dimensions réparties en huit sous-échelles. Pour chacune d'elles, apparaissent le nombre d'items ainsi que l'indice de consistance interne, les coefficients de l'alpha de Cronbach, qui varient de ,58 à ,85. Ces résultats semblent acceptables étant donné que certaines sous-échelles contiennent très peu d'items. Selon Fortin (1996), il est nécessaire d'obtenir un indice de corrélation d'au moins ,35 mais il devrait se situer autour de ,7 et plus. Pour Field (2005), un bon indice doit se situer autour de ,7 ou ,8 et plus.

Les répondants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord pour chaque item selon une échelle de type Lickert comportant les six entrées suivantes : 1 (Tout-à-fait en désaccord), 2 (Assez en désaccord), 3 (Légèrement en désaccord), 4 (Légèrement d'accord), 5 (Assez d'accord) et 6 (Tout-à-fait en accord).

3.5 La collecte des données

Les données ont été collectées auprès des deux groupes d'enseignants débutants par l'entremise du questionnaire décrit dans la section précédente, et ce, à deux moments durant l'année scolaire. La première collecte s'est déroulée deux mois après

la rentrée scolaire et la seconde, deux mois avant la fin de la même année, ce qui correspond aux mois d'octobre et d'avril.

Pour les participants du groupe expérimental, la première prise de mesure, le *Test 1*, a eu lieu à la deuxième journée de formation et d'appropriation (JFA 1) qui a commencé avec la passation collective du questionnaire. Chacun des 31 enseignants a répondu individuellement en silence. Pour ce qui est du groupe témoin, de la centaine de questionnaires envoyés dans les écoles, selon la procédure décrite au point 3.2, cinquante-huit ont été retournés dûment remplis. Le retour des questionnaires avait lieu à l'intérieur d'une période de temps spécifique afin de correspondre à la collecte de données de l'autre groupe.

La seconde collecte de données, qui correspond au *Test 2*, a eu lieu vers la fin de l'année scolaire. Pour le groupe expérimental, les enseignants participaient à leur dernière journée de rencontre organisée en avril dans le cadre du dispositif de soutien. En début de rencontre, ils ont répondu individuellement au questionnaire dans la salle où ils étaient tous réunis. À noter que deux participants étaient absents. Une personne a abandonné en cours de route parce qu'elle était en arrêt de travail, et pour l'autre, il lui était impossible de se présenter. Quant au groupe témoin, les 58 enseignants ayant pris part à la première collecte ont reçu le questionnaire une seconde fois, accompagné d'une lettre et d'une enveloppe de retour. De ce nombre, quarante-quatre participants ont retourné le questionnaire rempli. Par des relances auprès des écoles, nous avons réussi à obtenir les renseignements suivants. Des 14 enseignants n'ayant pas participé au *Test 2*, deux étaient en congé de maladie pour une durée indéterminée (un participant à sa 1^{re} année d'expérience et l'autre, à sa 4^e année). Une enseignante était en congé de maternité et une autre personne avait changé d'école. Pour les autres, on ne connaît pas les motifs de leur absence et, malgré nos efforts, nous n'avons pu

obtenir de données auprès d'eux. Finalement, 71 participants ont pris part aux deux collectes de données.

3.6 Les précautions éthiques, les précautions méthodologiques et le traitement des données

C'est avec cette section que le troisième chapitre se termine. Deux types de précaution sont présentés : les précautions éthiques et méthodologiques. La première concerne les mesures prises pour assurer la confidentialité des données collectées auprès d'humains. La seconde se rapporte aux dispositions prises dans le but d'assurer la validité interne et externe de la recherche. Pour finir, le type d'analyse utilisé pour comprendre les données collectées est présenté.

Les précautions éthiques

La présente recherche implique la participation d'êtres humains. En conséquence, il a fallu obtenir un certificat d'éthique auprès du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal. Par ailleurs, les enseignants pouvaient lire une brève description de l'étude dans la lettre de consentement qui accompagnait le questionnaire. Ils ont été assurés de la confidentialité des données et de la possibilité de mettre fin à leur participation en tout temps. Ils ont été informés des retombées, notamment que les résultats permettront de proposer des pistes pour la mise en place de dispositifs de soutien en gestion de classe pour les enseignants débutants dans les commissions scolaires. De plus, dans la présentation du questionnaire, l'accent a été mis sur le fait qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Les précautions méthodologiques

Des précautions ont été prises afin d'assurer une validité à cette recherche en évitant certains biais pouvant fausser les résultats ou empêcher leur généralisation. En premier, les éléments de validité interne seront exposés et en second, ceux de la validité externe.

Comme les participants étaient volontaires, nous avons composé avec un échantillon de convenance c'est-à-dire un échantillon non probabiliste (Fortin, 1996). Ce procédé de sélection est moins représentatif et limite la généralisation des résultats comparativement à l'échantillonnage probabiliste. La difficulté d'assurer l'équivalence des groupes stratégiques avant l'intervention ajoute un degré d'erreur appelée l'erreur échantillonnale (Fortin, 1996).

Pour pouvoir généraliser les résultats à d'autres populations, la validité externe doit être assurée. Pour ce faire, les conditions pour assurer la validité interne doivent être satisfaisantes ainsi que la représentativité des participants recrutés (Fortin, 1996). Aussi, comme les enseignants participent sur une base volontaire, il est plus délicat de déterminer ce qui est provoqué par l'intervention ou par le volontariat. Cela constitue le biais de *l'interaction entre la sélection des participants et l'intervention* (Van der Maren, 1999). Un autre biais dont il faut tenir compte est celui lié à l'effet de réactivité des participants au fait « *d'être étudié* » aussi appelé « l'effet de Hawthorne » ou « effet de Halo ». Les personnes, conscientes de participer à une recherche, peuvent modifier leur comportement en conséquence. Les participants du groupe témoin ont été approchés pour remplir un questionnaire sans savoir que leurs réponses seraient comparées à un autre groupe d'enseignants bénéficiant d'une mesure de soutien. Quant

aux participants du groupe expérimental, il leur était clairement précisé que le but du projet n'est pas de porter un jugement sur leur performance.

Pour contrer un biais associé à la réactivité des participants à la situation expérimentale, soit le risque de contagion, les participants du groupe témoin ont été sélectionnés dans des écoles où il n'y avait pas d'enseignants prenant part au dispositif de soutien (groupe expérimental).

Le traitement des données

Les données provoquées (Van der Maren, 1996), collectées par questionnaire, ont été codées et compilées à l'aide de la version 15 du logiciel *Statistical Package for the Social Science* (SPSS, 2003) en vue d'être traitées statistiquement. En général, les données sont quantitatives ordinales à cause de l'échelle le Lickert à 6 entrées. Certaines données sociobiographiques sont qualitatives catégorielles comme le sexe, le niveau et le type de tâche d'enseignement. Pour évaluer les effets possibles du dispositif de soutien en gestion de classe sur les variables indépendantes (établissement et maintien de l'ordre et de la discipline, sentiment d'efficacité personnelle et motivation professionnelle) des tests statistiques servent à vérifier les effets *groupe* et *temps* et leur interaction.

La procédure d'analyse quantitative retenue est un test statistique paramétrique basé sur la distribution normale. C'est un modèle linéaire général qui fournit à la fois des analyses multivariées et univariées pour les données à mesures répétées. On la nomme (MANOVA) *analyse multivariée de la variance pour les plans à mesures répétées*, selon Howell (2004). Cette procédure statistique consiste à analyser la

variance sur plusieurs variables dépendantes à partir de plus d'une variable factorielle. Dans la situation présente, les deux facteurs sont les deux temps de mesure ainsi que les deux groupes composant l'échantillon : 2 (*groupe x 2 (temps)*). Ce type d'analyse de variance est très utile pour la circonstance, car elle permet de vérifier si la variabilité des données est due au hasard ou s'il existe des différences significatives entre les groupes imputables aux facteurs groupe et temps de même que leur possible interaction. Il y a des comparaisons intra-participants dans le temps (*Temps 1* = en début et *Temps 2* = à la fin de l'intervention) ainsi que des comparaisons inter-participants, soit entre les groupes expérimental et témoin. De plus, il est possible de détecter l'existence d'effets simples ou d'effets d'interaction entre les deux facteurs *groupe et temps*. Par des analyses descriptives, la moyenne et l'écart-type des groupes ont été comparés sur la base des variables dépendantes.

Chapitre 4 : L'analyse des résultats

Cette partie de la thèse est consacrée à la présentation des différents tests statistiques utilisés et les résultats qui en découlent. Les procédures d'analyses et les résultats sont décrits sans toutefois être discutés puisque l'interprétation des résultats fera l'objet du chapitre suivant intitulé « La discussion ». Dans un premier temps, nous présentons la vérification des conditions d'application, ou le respect des postulats, pour le test statistique utilisé, en l'occurrence un modèle mixte de l'analyse de variance comprenant des comparaisons inter et intra participants. Dans un deuxième temps, il y a la présentation de l'analyse des relations corrélationnelles entre les huit variables dépendantes à l'étude. S'ensuivent les statistiques descriptives, les résultats aux tests multivariés et univariés. Ces tests statistiques permettent de détecter les effets simples et les effets d'interaction pour les facteurs *groupe* et *temps* pour chacune des trois dimensions, ou groupes de variables, à l'étude qui sont l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation professionnelle.

4.1 La vérification des conditions d'application au test de multivariance (MANOVA)

Avant de procéder aux tests statistiques, il faut s'assurer que ceux-ci répondent à certains postulats prédéterminés. Pour le type d'analyse de variance (MANOVA), quatre conditions d'application doivent être ordinairement rencontrées : l'équivalence de la taille des groupes, la normalité des distributions et l'homogénéité des variances. Comme il s'agit d'analyse de variance à mesure répétée, la condition de l'indépendance des observations ne s'applique pas dans ce cas-ci, car les mêmes participants répondent plus d'une fois au questionnaire. Les prochains paragraphes permettront de constater si les trois conditions sont respectées pour ensuite se diriger vers l'observation des résultats.

L'analyse de variance, comme plusieurs tests statistiques, pose une condition importante, celle de la taille des groupes. Idéalement, il est recommandé d'avoir de nombreux participants et qu'ils soient répartis en groupes de taille semblable. Devant l'obligation de composer avec des participants volontaires, appelé *échantillon de convenance*, cette condition s'est avérée ardue à rencontrer. En tout, 71 enseignants ont participé aux deux collectes de données. Le groupe expérimental se compose de 27 participants et le groupe témoin en compte 44. Les groupes sont considérés de taille égale puisqu'un ratio en-dessous de 3 pour 1 est jugé acceptable (Field, 2005). Le postulat n'est donc pas violé.

La deuxième condition, la normalité des distributions, lorsqu'elle est respectée, permet d'inférer les résultats obtenus sur la population. L'observation des indices d'asymétrie et d'aplatissement des données au premier temps de mesure a permis de vérifier ce postulat de normalité. Il en retourne que la majorité des indices ne dépassent pas la zone -2 à +2. Ainsi, la majorité de la distribution des scores respecte les limites accordées à la normalité.

La troisième condition se nomme l'homogénéité des variances. L'hypothèse selon laquelle l'homogénéité des variances est égale pour les deux groupes de participants est contrôlée par le test de *Levene* effectué auprès de toutes les variables de chacune des trois dimensions au temps de mesure 1. La variable pour laquelle la condition d'homogénéité des variances n'est pas respectée est *l'Efficacité à faire face aux problèmes de comportement* $F_{(1,69)} = 5,39$ $p = ,02$ $p \leq ,05$. Le test de *Levene* a été repris en utilisant la commande *Log transformed data* avec le résultat toujours significatif suivant : $F_{(1,86)} = 6,64$ $p = ,01$ $p \leq ,05$. Pour toutes les autres variables, le test d'homogénéité des variances n'est pas significatif et, en conséquence, la condition n'est pas enfreinte. À noter qu'à l'examen de tous les écarts-types, en aucun cas, les écarts entre les groupes n'atteignent un ratio de trois fois supérieur

à l'autre. Ainsi, la variance des groupes est semblable. Ce qui porte à conclure que les participants sont issus d'une même population. Par ailleurs, le test de *Levene* est considéré comme sévère. Une étude consistait à comparer 56 tests d'homogénéité des variances et l'un des meilleurs est le test de Levene (Cours PSY 1004). Ce test est un bon compromis entre puissance et robustesse.

Finalement, on peut dire que les trois conditions d'application au présent test statistique d'analyse de variance sont acceptables à savoir, la taille des groupes, la distribution normale et l'homogénéité des variances. L'analyse de variance est un test robuste selon Field (2005) d'autant plus lorsque la taille des groupes est égale. Si le postulat de l'homogénéité des variances est violé, il peut être corrigé. Pour cet auteur, la condition essentielle à respecter est celle de l'interdépendance des résultats. Ce qui s'applique à la situation présente. Par ailleurs, comme le test de sphéricité (*sphericity*) est recommandé dans les analyses de mesures répétées ayant trois conditions et plus (Field, 2005), il n'a pas été pratiqué ici puisque l'expérimentation en comportait seulement deux. Selon Howell (2004), la violation de certaines conditions d'application ne s'avère pas désastreuse surtout celle de la normalité. Toujours selon ce même auteur, la procédure statistique de l'analyse de variance est très robuste et tolère la violation de postulats puisqu'elle n'entraînera que des conséquences mineures.

Par le respect de ces postulats, il sera possible de se fier aux résultats obtenus et de pouvoir les inférer à la population. Avant de poursuivre avec la présentation des résultats aux tests statistiques, nous examinons préalablement l'existence de relations entre les variables en procédant à une analyse corrélacionnelle.

4.2 Les relations corrélationnelles entre les huit variables dépendantes à l'étude

Le Tableau 5 présente la matrice de corrélation de Pearson, résultat du calcul du coefficient de corrélation de Pearson, noté r , servant à valider l'existence d'une association entre deux variables et précisant la force de celle-ci. Le résultat décrit une relation linéaire existant entre deux variables continues, et non pas due au hasard, représentée par une valeur située entre -1 et 1 (Fortin, 1996). Plus le coefficient se rapproche de 1 et de -1, plus la relation est forte. Le signe indique le sens de la relation : près de 1, elle est positive et près de -1, elle est négative (Howell, 2004). Une relation significative positive entre deux variables indique que si l'une des deux variables augmente, l'autre aussi. Contrairement, une relation significative négative entre deux variables indique que si l'une des deux variables augmente, l'autre va diminuer. Alors que le zéro signifie une absence de relation, le chiffre 1 représente une relation parfaite impliquant que si une variable augmente, l'autre en fait autant, et ce, proportionnellement. Cependant, la corrélation n'établit pas la causalité des relations, seulement leur force d'association.

Tableau 5
La matrice du coefficient de corrélation de Pearson entre les variables

Dimensions Variables	Etablissement et maintien de l'ordre et de la discipline			Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)				Motivation	Groupe
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Implantation des règles	1								
2 Application des règles	,58**	1							
3 Gestion des comportements	,38**	,33**	1						
4 SEP pour faire apprendre	,24*	,13	,35**	1					
5 SEP à faire face aux problèmes de comportement	,07	,02	,06	,35**	1				
6 SEP à avoir un impact sur le comportement des élèves	-,04	,09	,21*	-,02	-,17	1			
7 SEP à gérer les situations d'apprentissage	,49*	,41**	,42**	,55**	,14	,05	1		
8 Motivation professionnelle de l'enseignant	,32**	,22*	,54**	,29**	,02	,21*	,42**	1	
9 Groupe expérimental= 1 témoin = 2	,32**	,20	,23*	-,04	-,09	,08	,29**	,35**	1

* Corrélation significative à ,05

** Corrélation significative à ,01

Le Tableau 5 offre l'opportunité d'examiner comment les variables dépendantes à l'étude sont reliées entre elles, ainsi que la dimension à laquelle elles se rapportent, après avoir été soumises au coefficient de corrélation de Pearson. Les analyses ont été produites

au premier temps de mesure. Les huit variables sont réparties entre les trois dimensions suivantes : *l'établissement et maintien de l'ordre et de la discipline*, *le sentiment d'efficacité personnelle*, et la *motivation professionnelle* de l'enseignant. La force de relation peut être qualifiée de petite (,1), moyenne (,3) ou grande (,5) selon Field (2005). Nous tenterons de mettre en évidence les principaux liens significatifs qui se démarquent sur l'ensemble de ce tableau. Les corrélations portent à croire que le groupe expérimental se distingue du groupe témoin sur plusieurs variables notamment, le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, la gestion des comportements et la motivation professionnelle de l'enseignant.

Les variables appartenant à la dimension de l'établissement et du maintien de la discipline sont fortement corrélées entre elles. Dans la dimension du sentiment d'efficacité personnelle, la variable sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage obtient le plus de liens significatifs positifs avec l'ensemble des autres variables comme : l'implantation des règles, la gestion des comportements et la motivation professionnelle. On remarque que dans la même dimension, la variable sentiment d'efficacité pour faire apprendre étale de nombreuses corrélations significatives avec certaines variables dont le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, la gestion des comportements et la motivation professionnelle. Quant à la variable de la motivation professionnelle, elle entretient principalement des liens significatifs avec ces variables : la gestion des comportements et le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage. Globalement, parmi les variables les plus corrélées avec les autres, on retrouve par ordre d'importance : la gestion des comportements, la motivation professionnelle, l'efficacité à faire apprendre et le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage.

4.3 Les résultats aux analyses de variance à mesures répétées

Nous enchaînons avec les résultats du modèle d'analyse statistique de variance à mesures répétées qui sert à mettre à l'épreuve l'hypothèse statistique en conformité à l'un des objectifs de la recherche. Y a-t-il des différences entre les groupes d'enseignants débutants à la suite du programme de soutien en gestion de classe? Nous posons l'hypothèse nulle selon laquelle les moyennes des groupes expérimental et témoin sont semblables : $H_0 = X_1 = X_2$ (mesure 1 = mesure 2) et qu'il n'y a donc pas de différences significatives entre les deux groupes. Ce qui revient à dire que le dispositif n'a eu aucun effet sur les variables à l'étude. En cas de rejet de l'hypothèse nulle, nous acceptons l'hypothèse alternative selon laquelle il y a au moins une différence significative entre les moyennes des groupes expérimental et témoin : $H_1 = X_1 \neq X_2$ (mesure 1 \neq mesure 2). Ce qui signifie que le dispositif a produit des effets sur les perceptions des enseignants débutants du dispositif de soutien. Si le modèle statistique arrive à expliquer les variations des données recueillies auprès de notre échantillon, en démontrant des résultats significatifs, il sera possible alors d'inférer que oui sur la population.

En premier lieu, les résultats aux analyses de variance multivariée (MANOVA) seront décrits. En second lieu suivront les résultats aux analyses de variance univariée (ANOVA). Les données seront accompagnées de tableaux pour montrer les résultats aux analyses descriptives et aux univariées qui rapporteront les effets simples reliés au temps ou au groupe. Des figures illustreront les effets d'interaction significatifs découverts entre les facteurs groupe et temps, et ce, pour chacune des trois dimensions suivantes : *Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline*, *Sentiment d'efficacité personnelle*, et la *Motivation professionnelle* de l'enseignant.

Un test de taille d'effet est donné pour les effets significatifs. Il s'agit de la statistique donnée par SPSS version 15 qui est le *éta carré partiel* $\eta^2_{(p)}$. Selon Field (2005), on qualifie l'effet de faible à ,01 jusqu'à ,08 et de moyen entre ,09 et ,24 et de grand à partir de ,25. Le *éta carré partiel* $\eta^2_{(p)}$ se définit comme étant la variation attribuable à un facteur en excluant les autres. Il offre l'opportunité de chiffrer la contribution du facteur en lui-même sans l'influence des autres variances. Le *éta carré partiel* donne la taille de l'effet pour l'échantillon et non pour la population. Plusieurs auteurs recommandent cette mesure partielle de *éta carré* ($\eta^2_{(p)}$) comparativement à l'*éta carré* (η^2) qui offre une mesure biaisée de l'estimation de cette force d'association pour la population surtout pour les échantillons de petites tailles (Field, 2005). Le *éta carré partiel* est d'autant plus adapté au présent design expérimental qui implique plus d'une variable indépendante.

4.3.1 Les effets des facteurs groupe et temps sur la dimension de l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline

Pour la première dimension, l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, les résultats aux tests multivariés (*Pillai's Trace*) ne présentent aucune différence significative entre les groupes, $F_{(3,66)} = ,91, p = ,44$, mais ils indiquent des effets simples significatifs reliés au temps de mesure, $F_{(3,66)} = 7,49, p < ,001$. De plus, on observe un effet d'interaction temps *et* groupe significatif $F_{(3,66)} = 3,46, p = ,02, p < ,05$. À la lumière des résultats aux tests univariés présentés dans le Tableau 6 de la page suivante, on distingue les variables concernées par les effets significatifs.

Tableau 6
Les moyennes, (écarts-types), valeur de F , signification et taille d'effet des variables de la dimension *Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline* selon le groupe et le temps de mesure

Variable Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline	Groupe Expérimental		Groupe Témoin		Valeur de F Signification et <i>taille d'effet</i> $\eta^2(p)$		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Groupe	Temps	Groupe x Temps
Implantation des règles	5,24 (,74)	5,65 (,40)	5,54 (,45)	5,54 (,47)	0,90 ,01	8,57** ,11	8,51** ,11
Application des règles	4,83 (,91)	4,74 (,71)	5,08 (,89)	4,94 (,91)	1,35 ,02	1,68 ,02	0,07 ,001
Gestion des comportements	4,00 (,90)	4,38 (,78)	4,43 (,88)	4,57 (,92)	2,51 ,04	8,60** ,11	1,78 ,03

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

D'abord, les résultats aux tests univariés révèlent pour la première variable, *Implantation des règles*, un effet temps significatif mais l'effet d'interaction indique que cet effet pourrait ne toucher qu'un des deux groupes. Des analyses de variance à un facteur ont permis de détailler cet effet d'interaction qui est également illustré par la Figure 2. Les résultats expliquent que le changement dans le temps n'affecte que le groupe expérimental avec un effet de taille moyenne, $F_{(1,26)} = 7,15$, $p = ,01$, $\eta^2(p) = ,22$. Quant au groupe témoin, il n'y a pas d'effet significatif, $F_{(1,41)} = 0,00$. Par ailleurs, les analyses nous apprennent aussi que le groupe expérimental obtenait un score significativement inférieur à celui du groupe témoin au premier temps de mesure $F_{(1,85)} = 9,36$, $p = ,003$. Cependant, à la fin du dispositif, cet écart disparaît comme le prouvent les résultats au temps de mesure 2, $F_{(1,71)} = 1,04$, $p = ,31$.

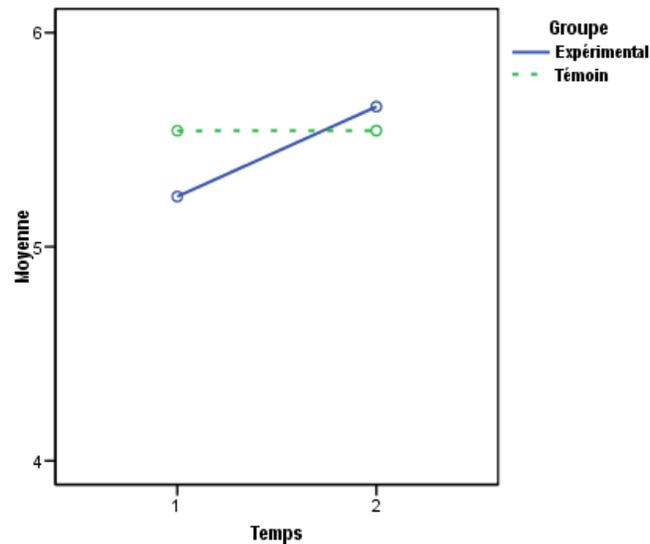


Figure 2. L'interaction *groupe et temps* de la perception de l'implantation des règles de classe

Pour la deuxième variable de la dimension, *Application des règles*, bien que les résultats ne soient pas significatifs, les statistiques descriptives font voir une baisse de moyenne pour les deux groupes, baisse encore plus prononcée chez le groupe témoin.

Le Tableau 6 présente un effet significatif dans le temps pour la variable *Gestion des comportements* avec un effet de taille moyenne, $F_{(1,68)} = 8,60$, $p = ,005$, $p < ,01$, $\eta^2_{(p)} = ,11$. Ainsi, un changement dans le temps a été détecté pour tous les enseignants de l'étude. Il en résulte une amélioration de leurs pratiques relatives aux comportements des élèves à la fin de l'intervention, et ce, peu importe le groupe d'appartenance. On constate aussi que le groupe expérimental a connu un gain plus important que le groupe témoin ($,38$ vs $,14$), mais cet écart n'atteint pas le seuil de signification.

4.3.2 Les effets des facteurs groupe et temps sur le sentiment d'efficacité personnelle

Les premières analyses des tests de variance multivariée (*Pillai's Trace*) se rapportent à la dimension du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Les résultats indiquent des effets simples significatifs reliés au groupe $F_{(4,66)} = 3,40, p < ,05$ ainsi qu'au temps de mesure $F_{(4,66)} = 14,36, p < ,001$. Alors, des différences entre les deux groupes sont décelées relativement au sentiment d'efficacité personnelle. Aussi, pour cette même dimension, les tests révèlent un changement dans le temps chez tous les participants. De plus, l'interaction entre le groupe et le temps atteint le seuil de signification $F_{(4,66)} = 2,68, p < ,05$. Cela informe que le changement dans le temps est plus marqué chez l'un des deux groupes. Des analyses de variance univariées (ANOVA) permettent de raffiner ces résultats par l'identification des variables en cause pour la présente dimension.

Le Tableau 7 donne les statistiques descriptives, les moyennes et les écarts-types, pour chacune des quatre variables de la deuxième dimension, le sentiment d'efficacité personnelle. Il montre également les résultats aux tests univariés (ANOVA), soit la valeur de F , le seuil de signification ainsi que la taille de l'effet résultant de l'association entre la variable dépendante et la variable indépendante.

Tableau 7
Les moyennes, (écarts-types), valeur de F , signification et taille d'effet des variables de la dimension *Sentiment d'efficacité personnelle* selon le groupe et le temps de mesure

Variable Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	Groupe Expérimental		Groupe Témoin		Valeur de F Signification et <i>taille d'effet</i> $\eta^2(p)$		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Groupe	Temps	Groupe x Temps
SEP pour faire apprendre	4,22 (,50)	4,41 (,53)	4,01 (,53)	4,14 (,58)	4,04* ,06	8,11* ,11	,25 ,004
SEP à faire face aux problèmes de comportement	3,97 (,58)	4,59 (,60)	3,85 (,39)	4,71 (,66)	0,00 ,00	50,99*** ,43	1,29 ,02
SEP à avoir un impact sur le comportement des élèves	3,30 (,81)	3,45 (1,07)	3,68 (,91)	3,53 (1,02)	1,14 ,02	,00 ,00	2,12 ,03
SEP à gérer les situations d'apprentissage	4,58 (,52)	4,98 (,39)	4,87 (,54)	5,00 (,58)	1,79 ,03	22,61*** ,25	5,82* ,08

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

En ce qui concerne l'efficacité pour faire apprendre, les résultats aux tests univariés indiquent que les participants du groupe expérimental rapportent une perception plus élevée de leur capacité à faire apprendre leurs élèves que ceux du groupe témoin. Cette différence entre les groupes demeure significative entre les Temps 1 et 2 même si la perception du groupe témoin a augmenté elle aussi dans le temps. La présence d'un effet simple lié aux temps de mesure le confirme. La taille de cet effet temps est moyenne (Field, 2005). Cela sous-entend qu'avec le temps, on remarque une augmentation de la perception du sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre chez les participants des deux groupes, mais ce sentiment est demeuré plus élevé chez le groupe expérimental à cause d'un faible mais significatif effet relatif au groupe.

Pour la deuxième variable du Tableau 7, l'*Efficacité à faire face aux problèmes de comportement*, on repère la présence d'un effet simple significatif lié au temps. Cela nous informe d'une augmentation significative dans le temps pour cette variable est observée chez les deux groupes. Cet effet est de grande taille, indiquant l'importance des changements entre les deux temps de mesure.

Concernant la troisième variable, *Impact de l'enseignant sur le comportement des élèves*, elle se rapporte à la croyance de l'enseignant d'exercer une influence sur le comportement des élèves ou, au contraire, de n'avoir aucun pouvoir d'influence. On note une hausse non significative dans le temps chez le groupe expérimental comparativement à une diminution de moyenne pour le groupe témoin. D'ailleurs, elle est la seule baisse représentée par les statistiques descriptives de ce tableau. En résumé, les résultats ne montrent aucun effet simple significatif ni pour le temps ni pour le groupe.

Quant à la quatrième variable, les résultats aux tests univariés rapportés au Tableau 7 montrent une augmentation significative de la *Confiance à gérer les situations d'apprentissage* dans le temps. Cependant, l'effet d'interaction *Groupe et Temps* significatif indique que cela n'est vrai que pour le groupe expérimental. À la première prise de mesure, le groupe expérimental rapportait un score significativement moins élevé que le groupe témoin, $F_{(1,86)} = 7,60, p = ,007, \eta^2_{(p)} = ,08$, avec un effet de petite taille. Au Temps 2, on constate que les scores des deux groupes sont statistiquement semblables, $F_{(1,71)} = 0,2, p = ,90, \eta^2_{(p)} = ,00$. La Figure 3 illustre que la moyenne du groupe expérimental a augmenté considérablement, du Test 1 au Test 2, avec une grande taille d'effet. Des analyses *post hoc*, de variance à un facteur, permettent de préciser que le changement dans le temps affecte le groupe expérimental, $F_{(1,26)} = 13,51, p = ,001, \eta^2_{(p)} = ,34$.

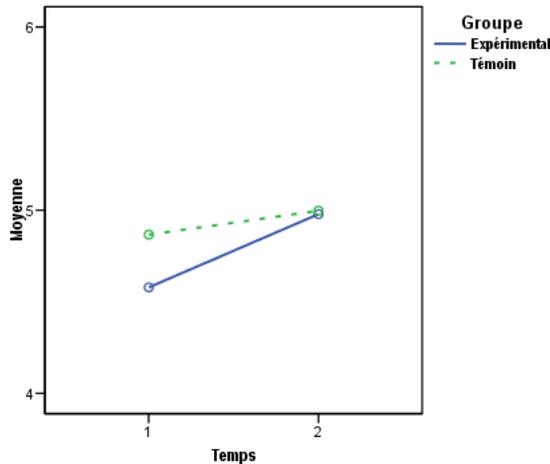


Figure 3. L'interaction groupe et temps du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage

4.3.3 Les effets des facteurs groupe et temps sur la motivation professionnelle

La dernière dimension, la motivation professionnelle, concerne la satisfaction au travail et l'envie d'aller travailler. Pour cette variable, les résultats aux tests multivariés (*Pillai's Trace*) indiquent aucune différence significative entre les temps de mesure ni entre les groupes. On note cependant, un effet d'interaction temps et groupe significatif, $F_{(1,69)} = 2,98$ $p = 0,09$. Un effet d'interaction significatif apparaît également aux analyses univariées. À la lecture des données inscrites au Tableau 8 et par la Figure 4, on voit que la motivation des enseignants du groupe expérimental était plus faible que celle du groupe témoin au début de l'année scolaire. Par contre, elle a augmenté à la fin de l'année, et ce, contrairement au groupe témoin pour qui les statistiques descriptives décrivent une légère baisse de motivation durant l'année. Des tests supplémentaires confirment pour l'effet d'interaction une différence significative entre les groupes au Temps 1, à l'avantage du groupe témoin $F_{(1,86)} = 11,78$ $p = ,001$, $\eta^2_{(p)} = ,12$, alors que cette différence n'est plus significative au Temps 2, $F_{(1,71)} = ,65$, $p = ,42$, $\eta^2_{(p)} = ,009$.

Tableau 8
Les moyennes, (écarts-types), valeur de F , signification et taille d'effet des variables de la dimension *Motivation professionnelle* selon le groupe et le temps de mesure

Variable	Groupe Expérimental		Groupe Témoin		Valeur de F Signification et <i>taille d'effet</i> $\eta^2(p)$		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Groupe	Temps	Groupe x Temps
Motivation professionnelle de l'enseignant	4,76 (,84)	5,13 (,75)	5,32 (,79)	5,24 (,87)	3,39 ,05	2,98 ,04	7,13** ,09

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

La Figure 4 permet de voir le mouvement ascendant du groupe expérimental et la tendance à descendre du groupe témoin. Le groupe expérimental obtient un effet temps significatif $F_{(1,26)} = 5,41$ $p = ,03$, $\eta^2(p) = ,17$ contrairement au groupe témoin, $F_{(1,43)} = ,80$, $p = ,38$, $\eta^2(p) = ,02$. Ces résultats statistiques confirment la différence entre les deux groupes au Temps 1. Cette différence est de taille moyenne puisque la taille de l'effet approche 20 % (,17).

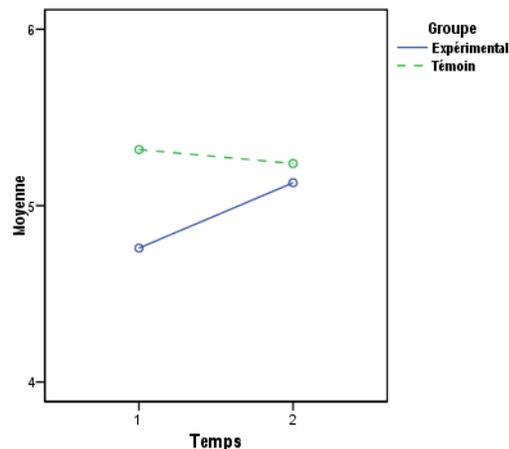


Figure 4. L'interaction *groupe* et *temps* de la perception de la motivation professionnelle

Pour finir ce chapitre, vérifions l'hypothèse statistique à la lumière des résultats présentés. Ce qui nous conduit à répondre à cette question : «Est-ce qu'il y a des différences entre les groupes d'enseignants débutants à la suite du programme de soutien en gestion de classe?» Comme des différences ont été observées, l'hypothèse nulle (H_0) selon laquelle il n'y pas de différence entre les groupes à l'étude ni aux temps de mesure est rejetée. L'hypothèse de recherche, ou alternative, (H_1) signalant des différences significatives est acceptée pour trois variables dépendantes. En somme, le groupe expérimental se distingue positivement dans son sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, l'implantation des règles de classe, ainsi que la motivation professionnelle. Par ailleurs, le fait que le groupe expérimental soit inférieur (ait obtenu des moyennes inférieures) au groupe témoin au début de l'étude pour ce trio de variables porte à rejeter l'hypothèse de la régression à la moyenne pour expliquer ces résultats. En fait, sans intervention, l'écart entre les groupes aurait dû augmenter avec le temps. Le fait que cet écart diminue, puisque le groupe expérimental rejoint le groupe témoin, nous incite à attribuer ce changement au dispositif de soutien qui a été expérimenté.

Par ailleurs, d'autres effets simples ont été révélés. L'unique effet simple lié au groupe se rattache à la variable *Sentiment d'efficacité à faire apprendre* où le groupe expérimental se démarque significativement aux deux temps de mesure. Ainsi, les enseignants ayant participé au dispositif de soutien rapportent une perception plus positive de leur capacité à faire apprendre leurs élèves, comparativement à ceux du groupe témoin, que ce soit au début ou à la fin de l'année scolaire. La moyenne du groupe témoin a aussi augmenté dans le temps, mais dans une moindre mesure, tout en demeurant significativement inférieure à celle du groupe expérimental. D'autres effets simples reliés au temps ont été démontrés pour deux variables. Ils indiquent pour les deux groupes des changements significatifs dans le temps au regard de leur sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement et leur gestion des comportements. Le chapitre

suisant servira à tenter d'expliquer à la lumière des études antérieures, l'ensemble des résultats aux tests statistiques qui viennent d'être présentés.

Chapitre 5 : La discussion

Dans ce chapitre, les principaux résultats découverts par les analyses statistiques qui viennent d'être présentées sont discutés en lien avec les objectifs de recherche. Nous serons en mesure de conclure en répondant à notre question de recherche : *quelle est l'efficacité du dispositif de soutien en gestion de classe expérimenté auprès d'une trentaine d'enseignants débutants du primaire en milieu urbain défavorisé?* Pour découvrir si le dispositif a permis aux enseignants débutants participants de retirer des bénéfices professionnels de leur expérience, il s'agissait de déceler les changements de leurs perceptions ainsi que celles d'un groupe témoin à deux temps de mesure durant l'année scolaire. Les analyses statistiques ont permis de savoir si les changements détectés sont attribuables au dispositif ou observés dans le temps. Le chapitre se décline ainsi : dans un premier temps, nous commençons par voir ce qui distingue les groupes expérimental et témoin. Dans un deuxième temps, les effets du programme sont décrits et commentés au regard de chacune des dimensions à l'étude : le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation professionnelle. Dans un troisième temps, les effets dans le temps sont présentés pour ensuite conclure en répondant à notre question de recherche sur l'efficacité du dispositif. Auparavant, rappelons brièvement les principaux résultats statistiques.

Nous avons vu que des analyses statistiques multivariées et univariées ont été produites sur l'ensemble des huit variables dépendantes. Les effets d'interaction obtenus aux tests multivariés ont révélé des différences significatives entre les groupes pour des variables issues des trois dimensions, soit l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Dans un deuxième temps, des analyses univariées ont servi à raffiner ces résultats. La découverte d'effets d'interaction entre les facteurs *groupe* et *temps* a permis de préciser les

trois variables pour lesquelles le dispositif de soutien en gestion de classe a eu un effet positif. C'est donc dire que pour les enseignants débutants impliqués dans le dispositif, la perception de leur capacité à établir et à maintenir l'ordre et la discipline en classe, et plus spécifiquement, l'implantation des règles de classe, a progressé de façon significative. Les résultats montrent également une augmentation significative du sentiment d'efficacité personnelle quant à leur confiance à gérer les situations d'apprentissage. Finalement, la perception de leur motivation professionnelle s'est intensifiée au fil de l'année, contrairement aux enseignants de l'autre groupe. Les résultats pour chacune des trois dimensions à l'étude seront repris un à un pour être discutés à partir des écrits scientifiques. Cette démarche permettra de conclure sur l'efficacité du dispositif de soutien en gestion de classe. Nous nous attardons d'abord au résultat selon lequel une différence significative entre les deux groupes d'enseignants a été révélée par les analyses.

5.1 La distinction initiale entre les groupes d'enseignants débutants

De prime abord, rappelons qu'à la première collecte de données, la comparaison initiale des deux groupes d'enseignants débutants du primaire en milieu défavorisé faisait ressortir une seule distinction significative sur le plan statistique pour l'ensemble des huit variables dépendantes évaluées. En effet, les enseignants débutants impliqués dans le dispositif de soutien avaient, dès le début de l'année scolaire, une plus forte conviction d'être en mesure de faire apprendre les élèves. C'est-à-dire que ces enseignants adhèrent à la croyance, d'avoir une influence positive sur l'apprentissage des élèves. Ils pensent être capables d'adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves, soutenir leur attention et développer des stratégies d'enseignement efficaces. Cette distinction significative s'est maintenue jusqu'à la fin de l'année scolaire. Non seulement, ils se sentaient meilleurs pour faire apprendre, dès la rentrée scolaire, mais ce sentiment d'efficacité personnelle s'est intensifié durant l'année à un niveau plus élevé que chez l'autre groupe qui a, lui aussi connu une hausse dans le temps, mais dans une moindre proportion. Comment expliquer

que les enseignants qui ont pris part au dispositif se sentaient, dès le départ, plus outillés que les autres enseignants pour trouver les moyens adaptés en vue de favoriser les apprentissages scolaires de leurs élèves? Voici notre hypothèse. Si les enseignants débutants impliqués dans la mesure de soutien sont plus convaincus que les autres à faire apprendre les élèves, c'est probablement qu'ils sont plus orientés vers le contenu, la matière, les situations d'apprentissage. Ils perçoivent cette force qui compense en quelque sorte leur perception à se sentir «moins forts» pour ce qui est de gérer la classe, de contrôler les comportements. On les imagine, par exemple, consacrer beaucoup de temps à planifier leur enseignement et très peu, ou pas, aux aspects relatifs à la gestion de classe.

Même s'il n'y a pas d'effet significatif, la participation des enseignants au dispositif n'est sûrement pas étrangère à la hausse de leur sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre les élèves. Certains commentaires écrits tirés des fiches d'appréciation des participants vont dans le sens de notre hypothèse. En voici un à titre d'exemple : *« l'ensemble du dispositif m'a permis d'améliorer en profondeur ma gestion de classe et mon enseignement »*. D'un autre point de vue, le dispositif n'a pas eu l'effet contraire en faisant diminuer ce sentiment d'efficacité.

Les enseignants du dispositif se jugeaient efficaces pour faire apprendre, pierre d'assise de la profession, et encore plus à la fin de l'intervention. Selon Bandura (1977), plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus les individus sont prédisposés à adopter des comportements favorables à la réussite puisqu'ils visualisent davantage le succès. Ce sentiment détermine en quelque sorte le comportement à venir. Plus l'enseignant croit qu'il peut aider les élèves à bien se comporter et à apprendre, plus il adoptera diverses stratégies pour favoriser la réussite des élèves (Emmer et Hickman, 1991). Cette force perçue par les enseignants débutants au regard de leur sentiment d'efficacité à faire apprendre incite à croire qu'ils étaient plus ouverts, plus réceptifs aux formations et plus

enclins à apporter des modifications à leur pratique afin d'obtenir des succès. Un fort sentiment d'efficacité va de pair avec les enseignants qui ont tendance à être plus innovateurs et à avoir des attitudes plus positives envers l'adoption de nouvelles pratiques (Deaudelin et collab., 2002). D'ailleurs, ne se sont-ils pas inscrits eux-mêmes dans cet esprit? Ils se sont inscrits à une démarche à long terme qui demandait une participation active. Nous croyons que les participants au dispositif ont certes enrichi leur bagage de connaissances procédurales et ils ont pu ensuite intégrer celui-ci à leur pratique d'enseignement et d'apprentissage.

Voici des éléments tirés des formations du dispositif qui ont fort probablement contribué à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle à faire apprendre les élèves : les pratiques pédagogiques, les situations d'apprentissage, l'évaluation ainsi que le soutien et l'accompagnement des élèves. Les enseignants ont d'abord été conscientisés à l'influence de leurs conceptions de l'apprentissage sur les comportements des élèves. Ils ont été sensibilisés à l'importance de croire à la capacité des élèves, à placer ceux-ci au centre de leurs apprentissages et à leur fixer des buts d'apprentissage réalistes. L'attention des enseignants a été portée sur la nécessité de comprendre le milieu dans lequel ils enseignent et d'apprendre à connaître leurs élèves en début d'année. Partir des acquis des élèves et rejoindre leurs intérêts permet de mieux tenir compte des différences individuelles et suivre les différents rythmes d'apprentissage. L'accent a été mis sur les pratiques éducatives. Montrer comment faire aux élèves et leur apprendre à recourir à des stratégies d'apprentissage efficaces. Les formations rappelaient aux enseignants de présenter des tâches significantes et stimulantes, d'accorder le temps nécessaire à chacun tout en prévoyant différentes mesures d'aide aux élèves, varier les pratiques évaluatives ainsi que donner de la rétroaction. Tous ces aspects sont à prendre en compte, d'autant plus en milieu défavorisé, puisque les élèves ont tendance à avoir des apprentissages moins consolidés, à éprouver plus de difficultés, avoir un bagage de connaissances moins riche en ce qui a trait notamment à la lecture et l'écriture. Pour répondre à leurs besoins diversifiés, l'enseignant

doit recourir à des interventions qui favorisent l'apprentissage et la motivation scolaire. Ce qui constituait le thème de la deuxième journée de formation.

Par ailleurs, rappelons que la gestion de classe est intimement liée à l'acte d'enseigner (Nault, 1998) et que ce sont deux processus qui s'influencent (Emmer et collab., 1984). Selon Martin (1981), il n'y a pas de techniques de gestion de classe pour suppléer aux habiletés de base de la profession à savoir, la planification et l'enseignement. Selon lui, un bon gestionnaire est avant tout un bon enseignant.

5.2 Les effets du dispositif de soutien

Les analyses statistiques vues dans le précédent chapitre confirment pour le groupe expérimental des changements positifs, entre le début et la fin de l'année scolaire, pour des variables appartenant aux trois dimensions à l'étude. La découverte de trois effets d'interaction *groupe* et *temps* sur le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, l'implantation des règles de classe et la motivation professionnelle, assortis de tailles d'effet atteignant respectivement 34 %, 22 % et 17 %, confirme que les enseignants impliqués dans le dispositif de soutien ont retiré des bénéfices significatifs de leur expérience. En effet, ces pourcentages expliquent le taux de variation des données attribuable au dispositif. Voici les résultats selon l'ordre décroissant de la taille d'effet.

En premier, le dispositif aurait permis aux enseignants de se sentir plus en confiance pour gérer les situations d'apprentissage (34 %), alors qu'au début de l'année, ils se rapportaient beaucoup moins confiants que les autres enseignants de l'échantillon. En deuxième, on observe une amélioration de leur capacité à implanter les règles de leur classe (22 %). En troisième, la motivation professionnelle des enseignants débutants a

considérablement augmenté entre le début et la fin de l'année. Alors qu'au début de l'intervention, ils présentaient un niveau de motivation inférieur aux autres enseignants, à la fin, on découvre une progression importante du niveau de motivation, comme si le dispositif de soutien avait permis de les ragaillardir. Au contraire, les autres enseignants présentent des résultats à la baisse aux analyses descriptives. Plus l'année scolaire défile, plus la motivation professionnelle a tendance à diminuer. Dans les prochains paragraphes, les résultats obtenus sont discutés selon chacune des trois dimensions à l'étude : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle.

5.2.1 L'effet du dispositif sur l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline

La dimension de l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline compte trois variables : l'implantation des règles de classe, l'application des règles de classe et la gestion des comportements. Un résultat significatif positif est ressorti pour la variable relative à l'implantation des règles de classe. En début d'année, la perception de l'implantation des règles des enseignants du groupe expérimental était inférieure à celle de l'autre groupe d'enseignants. Par contre, à la fin de l'année, les enseignants du groupe expérimental montrent un jugement plus favorable de leur capacité à implanter les règles que les autres enseignants n'ayant pas participé aux activités de développement professionnel. Pour ceux-ci, leur perception est demeurée stable. Tentons d'expliquer ce résultat.

Pour tester la variable de l'implantation des règles de classe, les enseignants devaient donner leur perception de la connaissance de leurs élèves quant aux règles de leur classe et des conséquences qui en découlent en cas de transgression de celles-ci. Les items du questionnaire vérifient également si, en début d'année, les enseignants ont présenté et

expliqué les règles de classe et leurs conséquences. Il leur était aussi demandé s'ils avaient montré et fait pratiquer les comportements à adopter en classe, toujours dès le début de l'année. Ce résultat suscite le questionnement suivant : pourquoi, au mois d'octobre, la perception de la capacité à implanter les règles des enseignants du dispositif était-elle inférieure à celle des autres enseignants alors qu'ils avaient suivi une formation préalablement à la rentrée scolaire portant sur cette thématique? Comme première hypothèse, à cause du contenu de la formation, les enseignants du dispositif étaient probablement plus conscients de la complexité de cette démarche de début d'année et, conséquemment, leur exigence de performance plus sévère. La formation a sûrement ébranlé leur conception de l'implantation des règles de classe. Tous les enseignants connaissent l'importance d'établir les règles de classe durant les premiers jours de classe. D'ailleurs, ils le font tous. Cependant, la façon de les présenter diffère selon l'enseignant et les résultats varient selon la méthode utilisée. Cette phase cruciale ne se limite en rien à l'installation d'affiches au mur du local de classe sur lesquelles sont écrites les règles sans les avoir véritablement expliquées, enseignées, fait pratiquer et surtout, y avoir fait adhérer les élèves. Comme les enseignants l'ont appris particulièrement au cours de la première journée de formation et d'appropriation (JFA 1), cette démarche est plus intense à la rentrée, mais peut se prolonger sur plusieurs semaines surtout en milieu défavorisé ou en présence d'élèves en difficulté. Certains commentaires rédigés à la suite de la première rencontre de suivi (RS 1), au mois de septembre, soutiennent cette hypothèse. Par exemple, comme objectif personnel, certains avaient choisi la poursuite de l'implantation des règles : « Continuer à faire des retours et persévérer dans l'installation (des règles) », « Continuer le bon climat du début d'année », « Continuer à faire du modelage et à féliciter les bons coups » et « Arriver à instaurer d'autres règles et en réussir l'intégration ». Quant à l'autre groupe d'enseignants, il n'y a aucun changement de leur perception à implanter les règles en début d'année, même que les moyennes sont égales. On pourrait supposer que leur conception de cette démarche était restreinte aux premiers jours de classe.

La première journée de formation avant la rentrée scolaire s'intitulait : *Partir l'année du bon pied en gestion de classe*. Elle visait à établir l'ordre et la discipline, plus spécifiquement, en planifiant l'installation des règles et des procédures selon la démarche d'enseignement en cinq étapes proposée par le modèle théorique (Archambault et Chouinard, 2003), à savoir : 1- La présentation orale et écrite, 2- Le lien avec les connaissances antérieures, 3- La démonstration, 4- La pratique guidée dégressive, 5- Le retour sur les apprentissages. Les enseignants étaient amenés à réfléchir sur leurs attentes envers leurs élèves et à préparer une façon claire de leur soumettre ces attentes. En plus de ce qui était acceptable ou non dans leur classe, ils devaient prévoir des conséquences logiques et renforcer les efforts et les bons coups des élèves en délaissant la punition. L'accent a été mis sur la planification des premiers cours, des premiers jours et des premières semaines d'école afin de créer un climat propice aux apprentissages et centré sur les élèves. De plus, ils ont pris connaissance, ou ont revu, certaines habiletés de base (comme être sensible à ce qui se passe en classe, maintenir le rythme et chevaucher les activités) ainsi que recourir à des interventions de base (indices non-verbaux, rappel verbal, intérêt pour les comportements adaptés).

La bonification de la perception des enseignants au regard de l'implantation des règles entre le début et la fin de l'année scolaire corrobore l'importance que le personnel enseignant doit accorder à la préparation de la rentrée scolaire. Cette soigneuse et complexe préparation influence le reste de l'année scolaire. Diverses recherches ont montré l'importance de la planification des premiers jours de classe, ce qui est en cohérence avec l'axe préventif de la gestion de classe. La prévention des problèmes de discipline est la clé du succès des enseignants et la prévention est la base de toute gestion (Johnson et Brooks, 1979; Jones et Jones, 1995; McQueen, 1992; Nault, 1994). Il est réjouissant de constater que la première journée de formation du dispositif, centrée sur l'installation des règles et procédures, ait porté fruit puisque l'implantation des règles de classe est l'une des fondations d'une gestion de classe efficace. Elle concourt à la prévention des difficultés

liées à l'indiscipline alors que l'indiscipline serait plutôt la résultante d'un mauvais système de gestion de classe.

Dans les appréciations écrites des participants, au regard de leurs apprentissages associés à leur participation au dispositif, des commentaires témoignent de la pertinence de cette journée : « Enseigner les règles pas seulement les présenter », « Ajuster ma façon de mettre en place mes règles de vie » ou encore : « La première journée m'a été d'une grande aide. » De plus, à la rencontre bilan, d'autres commentaires émis allaient dans le même sens. Ils avaient appris : « à prendre du temps pour implanter les routines », « à réfléchir et instaurer les règles », « ce qui est acceptable et pas. » Ainsi, on peut conclure que cette première journée fut profitable aux participants dans le développement de leurs habiletés à implanter les règles de classe. Est-ce que cette journée de formation aurait eu le même impact si elle avait eu lieu durant l'une des premières journées pédagogiques de la rentrée? Ou encore, durant le mois de septembre? Nous avons un certain doute. Les enseignants ont pris du temps pour se préparer l'après-midi de cette journée de formation-appropriation lors des ateliers en sous-groupe de base. En outre, il leur restait une semaine avant le retour au travail. En conséquence, comme le résumait une participante, ils avaient « *une bonne longueur d'avance* » sur leurs collègues toujours en vacances. Selon un animateur, ce qui ajoutait à l'intérêt de les réunir avant la rentrée était le fait que ces nouveaux enseignants ne connaissaient pas leur groupe d'élèves, sauf exception, et qu'ils n'étaient pas impliqués dans une problématique de classe ou préoccupés par un ou quelques élèves en particulier. Les nouveaux enseignants avaient l'esprit plus détaché; ils étaient plus réceptifs au contenu.

En ce qui concerne l'*application des règles de classe*, elle est la seule variable pour laquelle une baisse de moyenne est observée chez les deux groupes de participants à la fin de l'année scolaire, bien qu'elle ne soit pas considérée significative. Comment expliquer cette baisse? L'explication est peut-être liée à l'*effet de fin d'année*? Contrairement à la

rentrée scolaire, en fin d'année, il est moins nécessaire d'intervenir intensivement auprès des élèves. On en *laisse plus passer*. On connaît bien les élèves, qui eux, connaissent les limites acceptables et se comportent mieux. Aussi, il est fort possible que l'enseignant se laisse tenter par un certain laisser-aller, un certain relâchement. Le début de l'année est une période intense qui donne le ton pour le reste des mois à venir. Il faut que l'enseignant intervienne constamment et réagisse à chaque occasion où une règle n'est pas respectée, et c'est nécessaire. De cette façon, l'enseignant instaure et maintient l'ordre en classe. En même temps, il assoit sa crédibilité auprès de ses élèves. En intervenant promptement, il évite l'escalade des comportements inacceptables. Il montre ses limites aux élèves. Moins l'enseignant en laisse passer, moins les élèves vont tester son autorité. Pour cette variable, il aurait été intéressant de collecter des données à un autre moment que l'approche de la fin de l'année, peut-être la mi-année, au début décembre ou à la fin janvier. Par ailleurs, l'un des items du questionnaire renvoie à l'action d'intervenir dès qu'un élève enfreint une règle. Cette capacité à réagir rapidement ne s'acquiert pas instantanément. L'enseignant débutant doit avoir développé son habileté à voir ce qui se passe dans la classe (le « *withitness* » selon Kounin, 1970). Or, en début de carrière, les enseignants ont davantage tendance à se centrer sur eux-mêmes, sur ce qu'ils enseignent plutôt que sur les élèves.

Quant à la troisième variable de cette dimension, la *gestion des comportements*, des changements dans le temps ont été constatés pour les deux groupes d'enseignants débutants. Les statistiques descriptives montraient un bond de 38 points pour le groupe expérimental, qui était beaucoup plus bas que l'autre groupe à la première collecte de données et un bond de 14 points pour le groupe témoin. Est-ce que les enseignants du dispositif avaient des élèves plus dissipés en début d'année que les autres enseignants? Ou sont-ils plus souvent intervenus auprès d'eux afin qu'ils apprennent à bien se comporter? À l'instar de l'explication pour l'application des règles de classe, la gestion des comportements devrait être moins prenante vers la fin de l'année. En général, les élèves sont plus disciplinés d'autant plus si la rentrée s'est bien déroulée et que la création d'un

bon climat de classe a été réussie. Ainsi, vers la fin de l'année, les enseignants débutants considèrent avoir pris plus de temps à enseigner qu'à discipliner et plus de temps à encourager et à féliciter plutôt qu'à contrôler les comportements. Ils croient qu'il est facile pour leurs élèves de travailler sans être dérangés, le climat de classe étant plus propice aux apprentissages. Bien sûr, ce résultat est imputable au facteur temps. Nous aurions cru toutefois que le dispositif aurait exercé une influence significative à cause du contenu théorique, dont une journée de formation (JFA 3) portant sur les interventions pour résoudre des problèmes de comportement. De plus, à travers les sept rencontres sur huit mois, un temps était réservé aux problématiques rencontrées avec les élèves. Ce qui donnait lieu à se questionner sur la gestion des comportements. D'ailleurs, un commentaire écrit témoigne du progrès ressenti: « J'ai un plus gros sentiment de compétence face aux difficultés disciplinaires ».

Il faut garder en mémoire que malgré toute l'attention portée et les efforts accomplis pour prévenir les difficultés, il s'en présentera toujours. Il est donc nécessaire pour le personnel enseignant de s'outiller et d'apprendre à y faire face. Sans oublier que chaque personne qui enseigne a son propre degré de tolérance, ses propres attentes et ses limites relativement aux comportements des élèves. Par ailleurs, ce qui distingue les bons des moins bons enseignants, est la prévention des difficultés. Cela se réalise, selon le modèle du dispositif, en privilégiant les pratiques éducatives (Archambault et Chouinard, 2003).

Comme le dispositif a influencé significativement la capacité des enseignants à implanter les règles de classe, le climat devait être plus propice aux apprentissages. Il est possible que la résultante soit la diminution des problèmes liés à la gestion de comportements. On suppose que les enseignants ont instauré un climat chaleureux et sécurisant où se déroulent des interactions agréables et productives entre les élèves. Tous ces aspects d'une gestion de classe proactive permettent de maximiser le temps à

apprendre. De plus, en augmentant l'engagement et la persévérance des élèves dans les activités d'apprentissage, en sachant répondre à leurs besoins, cela contribue au développement des élèves et à la diminution des comportements perturbateurs. Le modèle théorique ne fait pas la promotion de la punition. Il propose, entre autres, d'encourager les élèves, les aider, renforcer les bons comportements, recourir aux conséquences logiques selon une certaine gradation et selon le principe de parcimonie selon lequel *il est inutile de prendre une masse pour tuer une fourmi*. On pourrait conclure qu'en début d'année, les enseignants sont intervenus plus souvent auprès des élèves qui dérangeaient et sont parvenus à faire diminuer les comportements dérangeants au fil du temps en installant et en maintenant le fonctionnement de la classe.

5.2.2 *L'effet du dispositif sur le sentiment d'efficacité personnelle*

L'un des objectifs de recherche était de vérifier si le dispositif allait produire des effets sur l'une ou l'autre des quatre variables de la dimension du sentiment d'efficacité personnelle : le sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre, le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement, le sentiment d'efficacité personnelle à avoir un impact sur le comportement des élèves et le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage. Un résultat significatif a été obtenu pour une seule de ces variables. Les enseignants débutants engagés dans les activités du dispositif de soutien ont éprouvé un sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage plus fort au deuxième temps de mesure. Tous les résultats seront commentés au regard de l'effet du dispositif sur chacune de ces variables dépendantes.

En premier lieu, nous avons vu que les enseignants débutants appartenant au groupe expérimental se sont distingués des autres enseignants parce qu'ils s'estimaient davantage efficaces pour faire apprendre leurs élèves, que ce soit au début ou à la fin de l'année. Sans

être appuyé par un résultat significatif, l'engagement de ces enseignants dans le dispositif n'a sûrement pas freiné l'épanouissement de ce sentiment d'efficacité puisqu'ils ont appris à instaurer un climat propice aux apprentissages (particulièrement à la journée de formation-appropriation 1) et à le maintenir tout en apprenant à susciter la motivation des élèves (particulièrement à la journée de formation-appropriation 2).

En deuxième lieu, le dispositif aurait contribué significativement à l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants à gérer les situations d'apprentissage. En début d'année, les enseignants du dispositif se sentaient plus efficaces pour faire apprendre, mais moins efficaces pour gérer les situations d'apprentissage. À la fin du dispositif, ils étaient encore plus confiants en leur capacité à faire apprendre les élèves et sont devenus autant confiants à gérer les situations d'apprentissage que les autres enseignants débutants.

En effet, à la fin de l'année scolaire, les enseignants du dispositif ont soutenu qu'il leur semblait plus facile de clarifier leurs attentes à leurs élèves et de recourir à des routines pour faciliter le déroulement des activités en classe. Ils étaient plus confiants face à leur capacité à commencer l'année de sorte que leurs élèves apprennent à bien se comporter. Ils se savaient capables de recourir à des stratégies pour rendre leurs élèves attentifs et engagés à la tâche. Ils se sentaient en mesure d'éviter que certains élèves perturbent le déroulement des activités en classe. Finalement, ils considéraient que leurs façons de gérer la classe étaient très efficaces. Or, tous ces éléments ont été vus, travaillés et discutés dans le cadre des sept rencontres. La mise en place des routines, la clarification des attentes de l'enseignant, comme les stratégies pour maintenir l'ordre, ont fait partie de la première rencontre pour préparer la rentrée et ont été également traitées dans les rencontres subséquentes. De nombreux commentaires écrits par les participants à la fin de l'intervention font part de l'assurance et la confiance acquises grâce au dispositif de

soutien. À titre d'exemples, certains ont acquis : *de l'assurance face à moi, à mes capacités, face aux situations problèmes, de la confiance, des confirmations* ou encore : *« Je me sens plus sûre de moi lors de mes interventions », « le dispositif m'a permis d'intervenir plus efficacement auprès de certains élèves », « davantage confiance en moi pour gérer mon groupe en début d'année ».*

En outre, il a été mentionné que plus le sentiment d'efficacité personnelle est fort, plus l'individu est enclin à adopter les comportements adéquats conduisant à la réussite. Ainsi, en ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre, ces enseignants étaient plus portés à expérimenter dans leur classe les éléments présentés dans les formations. Ce faisant, ils ont vécu des succès les motivant à persévérer dans leur réinvestissement. Voici un exemple de commentaire écrit mentionnant une réalisation grâce au dispositif : *« le goût d'expérimenter, de faire des essais en classe ».* En définitive, nous croyons que leur perception élevée du sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre a facilité chez les enseignants débutants du dispositif la hausse de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage. Augmenter le sentiment d'efficacité personnelle favorise les changements et l'adoption de nouvelles pratiques. Il est un facteur à prendre en compte pour intégrer de nouvelles pratiques et à persévérer malgré les difficultés.

Toujours dans la dimension du sentiment d'efficacité personnelle, un résultat nous étonne : l'absence de changement significatif pour le sentiment efficacité personnelle des enseignants à avoir un effet sur le comportement des élèves. Nous aurions cru voir une augmentation significative de cette variable chez les enseignants du groupe expérimental puisque la formation donnée consistait justement à faire prendre conscience aux enseignants de leur influence sur le comportement des élèves. Est-ce à dire qu'ils ont une vision fataliste? Qu'ils se sentent impuissants quant aux comportements de leurs élèves?

Qu'ils considèrent les comportements des élèves comme immuables? Que l'éducation reçue à la maison est plus influente que leurs interventions en classe? Selon notre point de vue, cette conception est non souhaitable d'autant plus en milieu défavorisé. Un enseignant œuvrant dans ces milieux et qui ne croit pas pouvoir contribuer à l'amélioration des apprentissages et des comportements des élèves ne pourra les faire progresser à leur juste valeur. Un enseignant qui considère sa classe indisciplinée à cause de la médiocrité de ses élèves, n'affiche pas une compréhension des événements de sa classe, comme il n'est sûrement pas conscient du pouvoir qu'il possède pour améliorer la situation (Doyle et Carter, 2008). D'ailleurs, Nault et Fijalkow (1999) font cette mise en garde au regard de la conception de certains enseignants à attribuer aux élèves un hypothétique handicap socioculturel pour justifier les difficultés qu'ils éprouvent. Ces enseignants se dégagent de toute responsabilité. Ils ne remettent pas en cause leur enseignement. D'où l'importance d'agir sur les conceptions des enseignants débutants quant aux élèves et à la gestion de classe.

Malgré l'absence de résultats significatifs pour la variable du sentiment d'avoir une influence sur le comportement des élèves, la moyenne des enseignants du dispositif a tout de même augmenté au cours de l'année (+ 0,15) alors, qu'au contraire, elle a diminué chez les autres enseignants (- 0,15). Ceux-ci avaient plus tendance, en fin d'année, à attribuer les difficultés d'ordre comportemental aux élèves ou à l'influence familiale. Est-ce que les enseignants du groupe témoin étaient moins sensibilisés aux effets de leurs interventions sur le comportement de leurs élèves? Sans les formations et les prises de conscience qui s'y rattachent, l'accompagnement d'un groupe de pairs et d'un accompagnateur dans l'objectivation de la pratique, ils avaient probablement davantage tendance à attribuer les manifestations d'indiscipline aux élèves eux-mêmes et à leur éducation. À la première journée du dispositif, un temps était dévolu à la présentation des caractéristiques des élèves issus des milieux défavorisés. L'intention était de mieux faire comprendre ce type d'élèves ainsi que leurs besoins et d'ébranler les conceptions envers ces élèves en leur expliquant,

par exemple, que les élèves en milieu défavorisé ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres. Un commentaire quant à la pertinence de cette présentation a été émis par un enseignant débutant : « On connaît notre clientèle. » Cependant, permettons-nous d'en douter, dans le sens où ces enseignants ont-ils une représentation juste de ces élèves?

La dernière variable de cette dimension est le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement. Les résultats pour cette variable montrent que les deux groupes ont une courbe d'évolution similaire où tous les enseignants débutants semblent prendre de l'assurance avec le temps. Ils croient être plus en mesure à réagir adéquatement envers les comportements perturbateurs, même auprès des élèves les plus difficiles ou en situation de crise. Ils ont une meilleure assurance parce qu'ils savent comment réagir lorsqu'ils sont mis au défi par un élève. Encore une fois, nous nous attendions à ce que les enseignants du groupe expérimental fassent preuve d'une plus grande confiance en leur efficacité à faire face aux problèmes de comportement à cause de leur participation au dispositif puisque la gestion des comportements était l'une des thématiques. Peut-être que la journée de formation portant sur les interventions pour résoudre les problèmes de comportement (JFA 3), qui était en janvier, est arrivée trop tard durant l'année pour faire une réelle différence? Les enseignants du dispositif ont appris à commencer l'année plus efficacement, à maintenir l'ordre et la discipline tout au long de l'année. Ils se sont aussi sentis plus efficaces à gérer les situations d'apprentissage. Tous ces éléments, nous le rappelons, contribuent à prévenir les difficultés relatives aux comportements inadéquats. Cependant, le dispositif n'a pu faire une différence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement. La problématique a mis en lumière que la gestion disciplinaire est la principale difficulté des enseignants débutants et même ceux d'expérience. Il est peut-être normal que le dispositif n'ait pu influencer de façon significative les variables de la présente étude liées aux comportements. Nous croyons qu'il faudrait davantage de temps et de soutien continu allant au-delà d'une seule année scolaire. Cela rejoint ce que les écrits proposent, d'étendre

les mécanismes d'insertion professionnelle et les mesures de soutien aux enseignants débutants sur plusieurs années.

Avant de poursuivre avec la dernière dimension de la section suivante, la motivation professionnelle, notre réflexion s'arrête sur la constatation suivante : les trois variables reliées à la gestion des comportements, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement, le sentiment d'efficacité personnelle à avoir un impact sur le comportement des élèves et la gestion des comportements sont celles dont les scores les plus bas ont été notés. Ce qui nous donne un indice quant à la difficulté de maîtriser la compétence à gérer les comportements. Outre la variable du sentiment d'efficacité personnelle à avoir un impact sur le comportement des élèves, le score des participants a évolué entre les deux temps de mesure pour les deux autres variables. Si le dispositif avait réussi à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle à avoir un impact sur le comportement des élèves, est-ce que les deux autres variables auraient connu une hausse également?

Une étude québécoise rapporte que les situations relatives à la discipline, au « contrôle durant l'action » selon le modèle de Nault (1994), notamment les interactions avec les élèves, sont parmi les principales difficultés d'enseignants du primaire dont 88 % avaient plus de cinq ans d'expérience (Tessier, 1996). Ce qui revient à dire que le facteur temps, à lui seul, ne peut garantir l'acquisition de la compétence à gérer une classe. Un commentaire d'une participante au dispositif va dans ce sens : « Plusieurs de mes élèves avaient de gros problèmes de comportement l'année dernière. Cette année, j'ai réussi vraiment à les aider, et ce, parce que je savais davantage où je m'en allais au niveau de ma gestion de classe ».

Selon le résultat au regard du sentiment d'efficacité de la confiance à gérer les situations d'apprentissage, des changements dans le temps ont été constatés pour les deux groupes. Toutefois, sans l'intervention du dispositif de soutien, le sentiment d'efficacité des enseignants du groupe témoin a diminué, contrairement aux enseignants du dispositif, pour qui ce sentiment a augmenté considérablement. Voici quelques commentaires d'enseignants du groupe expérimental quant aux apprentissages réalisés grâce au dispositif : « Cette année, j'avais un groupe difficile. Le fait de pouvoir se rencontrer et discuter du groupe m'a permis de partager et de prendre du recul pour mieux retourner en classe », « Être capable de prendre du recul face à une situation problème et avoir une grille d'analyse », « J'ai un élève assez difficile en général, mais grâce à cette formation, je suis en mesure de le contrôler ».

5.2.3 L'effet du dispositif sur la motivation professionnelle

Le troisième résultat intéressant est l'effet significatif du dispositif sur le renforcement de la motivation professionnelle des enseignants débutants. La perception de la motivation professionnelle des enseignants prenant part au dispositif s'est considérablement accrue au cours de l'année scolaire. À la fin du dispositif, ils s'estimaient plus satisfaits de leur travail à l'école et ressentaient moins souvent l'envie de ne pas aller travailler. Cette hausse de motivation professionnelle est intéressante parce qu'en début d'année, ces enseignants étaient moins motivés que les autres, alors qu'à la fin, ils rejoignent le niveau de l'autre groupe, qui lui, subit une baisse de moyenne. Comment expliquer que les enseignants débutants du dispositif, qui avaient une motivation professionnelle plus faible au début d'année, ont atteint un niveau de motivation semblable à celui des autres enseignants? Nous proposons quelques hypothèses.

Dès le départ, les enseignants débutants du groupe expérimental possédaient un fort sentiment d'efficacité personnelle à faire apprendre les élèves. Ajoutons que durant l'année scolaire, grâce à leur participation au dispositif, ces enseignants ont connu une hausse de leur capacité à installer et maintenir l'ordre et la discipline en classe. On a vu qu'il est important d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle fort puisqu'il est en quelque sorte le fondement de la motivation et du bien-être de l'accomplissement humain (Martineau et Presseau, 2006). Nous croyons fermement que la première journée de formation-appropriation (JFA 1) tenue avant le début des classes est un facteur notable qui a su insuffler une certaine force nécessaire pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle à installer et maintenir l'ordre et la discipline en classe. Par un suivi régulier, combinant formation et groupe de soutien entre pairs, cela a contribué à nourrir ce sentiment d'efficacité, qui en retour, a influencé positivement la pratique en salle de classe et le comportement des élèves. Conséquemment, plus de problèmes ont été évités et le climat de classe s'en est sûrement senti positivement. Résultat : les enseignants étaient davantage motivés à enseigner. En vivant des succès dans les mises à l'essai en salle de classe, ils ont amélioré leur perception face à leur capacité à installer les règles, ce qui a contribué à effectuer une meilleure rentrée scolaire. Ils se sont sentis plus efficaces à faire apprendre et à gérer les situations d'apprentissage. Voici un témoignage écrit en réponse à ce que le dispositif a permis d'accomplir : « En début d'année, j'ai pris le temps d'expliquer le pourquoi de mes règles de classe aux élèves. Nous avons vécu plusieurs activités en ce sens. Maintenant, je suis certaine que mes élèves comprennent la raison de ce que je leur demande. Cela a amélioré mon climat de classe. »

Les enseignants du dispositif se sentaient plus en confiance pour faire apprendre les élèves que pour gérer les situations d'apprentissage. Cette préoccupation a certainement dû affecter négativement leur motivation au travail ce qui les a sûrement incités à prendre part à ce projet de développement professionnel. Probablement qu'ils avaient ciblé leurs difficultés à faire passer la matière et qu'ils avaient décidé d'améliorer leur compétence à

gérer la classe. On a vu dans le cadre théorique qu'un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé se traduit par un faible contrôle sur la tâche à accomplir et porte atteinte à la motivation au travail (Martineau et Presseau, 2006). En vivant des succès dans l'application de nouvelles pratiques, leur motivation s'est renforcée. C'est ce qui s'est produit puisqu'ils ont fortifié leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage et amélioré l'installation des règles et des procédures. Le sentiment d'efficacité et l'identité professionnelle sont intimement liés à la satisfaction que l'enseignant ressent de ses expériences en milieu scolaire et de sa capacité à transférer les apprentissages réalisés antérieurement (Martineau et collab., 2005).

Dans un autre ordre d'idée, le dispositif faisait appel à l'engagement des participants par différents moyens. D'abord par leur participation active aux sept rencontres réparties sur une année scolaire. Certaines rencontres se déroulaient en dehors du cadre de travail. Trois rencontres de suivi avaient lieu en fin de journée et la première journée d'activités se passait avant la rentrée scolaire. Un tel engagement, comparativement à la participation à un perfectionnement d'une journée, est signe que le dispositif répondait à un besoin important. On peut croire à une certaine détermination à améliorer sa compétence à gérer une classe. Fait intéressant puisque les enseignants débutants ont une part déterminante dans leur développement professionnel (Lamarre, 2004).

Nous pouvons avancer que les sept rencontres réparties durant l'année scolaire ont été des occasions permettant, entre autres, de briser un certain isolement professionnel, décrit comme étant le principal *stresseur* chez les enseignants (Laugaa et Rasclé, 2004). Les temps de formation alternaient avec des temps d'appropriation du contenu, en suivi aux formations. Des rencontres étaient dévolues à la réflexion en sous-groupe de pairs accompagné d'une personne ressource afin d'effectuer un retour sur les mises à l'essai en salle de classe. Selon Lamarre (2004), ces moments de discussions sur le vécu, accompagné

d'un point de vue externe, permettent non seulement de rendre leurs expériences plus significatives, mais aussi à clarifier ce que les enseignants souhaitaient initier de nouveau. Ces moments permettaient de se comparer aux autres au regard de leurs conceptions, leur source de réussite ou de difficultés et de réfléchir sur leurs pratiques, et sur eux. Ce qui est bienfaiteur puisque les enseignants ont peu d'occasions d'échanger sur leur pratique professionnelle, reçoivent peu de soutien de personne ressource, et font très peu de travail d'équipe (Lamarre, 2004). Des témoignages écrits par les enseignants du dispositif appuient ce constat. À la question : *Ce que le dispositif vous a apporté au niveau professionnel*, la réponse obtenue « les nouvelles idées à expérimenter en classe » prend une place importante. Il ressort également : le partage de réflexions, de visions, les échanges d'expériences entre les pairs et la prise de conscience d'avoir les mêmes préoccupations. À titre d'exemple, voici les commentaires de participantes : « J'ai appris que je ne suis pas la seule à me questionner sur tout », « J'ai appris à prendre un temps d'arrêt pour regarder ce que j'ai fait de bien et ce que j'ai amélioré », « moins de stress, plus dynamique et mieux préparée », « des idées, de la motivation, le goût d'expérimenter des choses ». D'ailleurs, 96 % des enseignants ont affirmé que les *échanges entre pairs* les ont rendus satisfaits ou très satisfaits de leur participation au dispositif. Les rencontres sur une base régulière avec les mêmes personnes ont été des moments riches pour stimuler la pensée réflexive et se placer en mode de résolution de problème. Ces rencontres tenaient compte du vécu et des besoins des participants, mais elles étaient encadrées. Les échanges et la réflexion étaient en cohérence avec la structure du dispositif étayé sur le modèle théorique. Ils ne se résumaient pas à des échanges de trucs. De plus, comme les participants au dispositif montrent une motivation plus élevée face à leur travail, on présume qu'ils devaient moins songer à l'abandon de la profession comparativement à ceux du groupe témoin. Il aurait été intéressant d'ajouter une question pour vérifier la tendance des enseignants débutants à vouloir abandonner la profession.

5.3 L'effet dans le temps

L'évolution comparative des deux groupes montre au fur et à mesure que le temps passe un changement chez tous les enseignants pour deux variables issues de deux des trois dimensions. La première variable, le sentiment d'efficacité à faire face aux problèmes de comportement et la seconde, la gestion des comportements. Entre le début et la fin de l'année scolaire, l'ensemble des enseignants de l'échantillon se sentait plus efficace à faire face aux problèmes de comportement. Ces enseignants avaient la conviction de savoir quoi faire, par exemple, pour venir à bout des élèves les plus difficiles. Ce sentiment d'efficacité s'est bonifié avec le temps. De plus, tous les enseignants débutants considèrent que leur pratique de gestion des comportements s'est affinée dans le temps. Ils passaient moins de temps à discipliner et à contrôler les comportements. Les élèves pouvaient facilement travailler sans être dérangés par les autres. On pourrait conclure, qu'en début d'année, les enseignants sont intervenus plus souvent auprès des élèves qui dérangent. Ils en sont parvenus à faire diminuer les comportements dérangeants au fil du temps en installant et en maintenant l'ordre et la discipline en classe.

5.4 La conclusion sur l'efficacité du dispositif de soutien en gestion de classe

En définitive, le dispositif de soutien expérimenté en valait la peine. En général, les enseignants ont retiré des avantages de leur expérience. Les collectes de données à deux temps de mesure indiquent qu'à la fin de l'intervention, leurs scores ont augmenté pour l'ensemble des variables et trois effets d'interaction *temps et groupe* ont été découverts. D'emblée, ces résultats sont encourageants puisqu'ils prouvent que la réalisation du dispositif n'a pas été une perte de temps. En fait, pour les enseignants débutants du groupe expérimental, il y a eu une augmentation de presque toutes les moyennes, que les résultats soient significatifs ou non. Il en va autrement pour les autres enseignants de l'étude pour qui on a vu une baisse de moyenne de leur sentiment d'efficacité personnelle à influencer le comportement des élèves et de leur motivation professionnelle. Quant à leur perception de

l'implantation des règles de classe, elle n'a subi aucun changement contrairement aux enseignants du dispositif.

Le résultat le plus intéressant est d'avoir obtenu trois résultats significatifs qui démontrent que le dispositif de soutien a eu une triple incidence positive. Après huit mois de participation active dans le dispositif de soutien, les enseignants débutants ont une meilleure perception de leur capacité à implanter les règles de classe et sont plus en confiance pour gérer les situations d'apprentissage, et ce, même s'ils se disaient beaucoup moins confiants que les enseignants du groupe témoin. De plus, leur motivation professionnelle est supérieure à celle des autres participants alors qu'elle était bien plus faible au départ. Ces résultats indiquent que les enseignants débutants du dispositif ont davantage développé des habiletés visant à établir et maintenir l'ordre et la discipline par l'amélioration de leur capacité à implanter les règles de classe et de leur confiance à gérer les situations d'apprentissage. Ils ont beaucoup travaillé pour créer un climat propice aux apprentissages qui est à la base d'une bonne gestion de classe. L'effet le plus important attribuable au dispositif est d'avoir intensifié considérablement le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage des enseignants débutants. Comme le sentiment d'efficacité personnelle tend à prédire le résultat à une tâche donnée, nous croyons que les enseignants ont apporté des changements quant à leur façon de gérer les situations d'apprentissage en réinvestissant ce qu'ils ont appris dans leur formation. Ces enseignants ont vécu des succès dans leur pratique, ce qui stimulait en retour leur sentiment d'efficacité personnelle. En fin de compte, les enseignants sont devenus plus motivés et ont apprécié davantage leur travail. Nous pensons que les élèves ont été les premiers à bénéficier de ces avancées professionnelles.

De plus, les commentaires recueillis auprès des enseignants à chaque rencontre ainsi qu'au bilan final, nous apprennent qu'ils ont appris, réfléchi, pris du recul, expérimenté en

classe et objectivé leur pratique. Aussi, ils se sont fixé des objectifs professionnels durant les huit mois qu'a duré l'intervention. Ces bienfaits n'en valent-ils pas la peine? Outre les enseignants eux-mêmes, qui en retirera des bénéfices? Bien sûr, les élèves qui auront mieux appris à apprendre et à mieux se comporter. En ayant des enseignants plus motivés, les élèves le ressentent. Ils sont influencés par *l'effet enseignant*. Autre fait, en se sentant plus efficaces et plus motivés, les enseignants sont moins tentés de décrocher de la profession. Dans une perspective budgétaire, les bénéfices sont importants à long et à court terme. Le financement que requiert la réalisation d'une telle mesure de soutien est avantageux compte tenu des retombées directes et indirectes. Grosso modo l'investissement requis se résume à trois journées de suppléance pour une trentaine d'enseignants, des frais d'honoraires et de reprographie.

Selon Deaudelin et collab., (2002), le sentiment d'efficacité personnelle s'avère être le meilleur indicateur de succès pour une formation, car avant de modifier son comportement professionnel, l'enseignant doit croire en sa capacité à produire le comportement en question. Par ailleurs, un moyen d'augmenter le sentiment d'efficacité est de vivre des succès dans les expériences entreprises. Ainsi, nos résultats montrent que le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage des enseignants débutants a augmenté grâce à leur implication dans les différentes activités du dispositif de soutien en gestion de classe. Cela indique un certain succès pour le dispositif. On comprend aussi que ces enseignants ont vécu des succès dans leur pratique. Ce qui est une bonne nouvelle. Selon une recherche qualitative réalisée auprès d'une quinzaine de jeunes enseignants au regard de leur sentiment d'efficacité personnelle, on apprend qu'après trois ans d'expérience, leur sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe est relativement faible (Mukamutara, Mukamurera, Hensler et Desbiens, 2009).

Conclusion

Par la présente étude doctorale, nous avons réussi à mettre à l'essai une nouvelle mesure de soutien professionnel centrée sur le développement de la compétence à gérer la classe, et ce, auprès d'une trentaine d'enseignants en début de carrière œuvrant dans les milieux défavorisés à Montréal. L'objectif était d'évaluer l'efficacité de cette mesure intitulée le *Dispositif de soutien en gestion de classe*. L'efficacité est évaluée à partir de la perception des enseignants sur la base de variables relatives à ces dimensions : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Les résultats statistiques obtenus montrent que le dispositif a eu une triple incidence positive en décelant des effets significatifs sur trois des huit variables dépendantes. Ce dispositif a premièrement donné lieu à l'amplification du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage. Il a deuxièmement servi à rehausser la capacité des enseignants à implanter les règles de classe. Enfin, l'engagement des enseignants débutants dans les activités du dispositif a favorisé l'élévation de leur motivation professionnelle.

En guise de conclusion, nous verrons les apports de cette étude à la fois sur le plan scientifique et sur le plan pratique. Comme rien n'est parfait, les principales limites seront exposées brièvement. Nous terminerons avec les perspectives que les résultats nous ont inspirées.

6.1 L'apport de l'étude sur le plan scientifique

Malgré les limites qu'elle comporte et qui seront décrites un peu plus loin, cette étude contribue à enrichir les connaissances dans les domaines de la gestion de classe et de l'insertion professionnelle. En effet, au Québec, peu de recherches portent sur la gestion de classe et l'insertion professionnelle (Desbiens, 2006). La présente étude répond à l'appel

urgent d'évaluer l'efficacité des mesures de soutien (Martineau et collab., 2005). Elle s'ajoute au peu d'études qui ont examiné les approches pour former et soutenir les enseignants en gestion de classe en évaluant leurs perceptions au regard de cette compétence et de la capacité à motiver les élèves (Jones et Jones, 1995). L'étude répond à un autre besoin, celui de contribuer humblement à documenter scientifiquement les modalités porteuses d'efficacité pour le développement de la compétence à gérer la classe chez les enseignants débutants (Chouinard, 1999).

Le principal apport de cette étude sur le plan scientifique est de montrer qu'il est possible d'évaluer l'efficacité des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Cette pratique est peu commune. On évalue peu et on évalue encore moins sur une base rigoureuse. La présente étude quantitative, quasi expérimentale avec devis longitudinal est un type de recherche moins répandu. En effet, les recherches qualitatives sont plus nombreuses dans le domaine de l'insertion professionnelle (Martineau et collab., 2006). L'efficacité du *Dispositif de soutien en gestion de classe* est évaluée à partir de huit variables dépendantes, autres que la satisfaction des enseignants. Ce qui constitue un aspect original de l'étude. En effet, malgré l'augmentation récente de l'instauration de programmes d'insertion professionnelle et de mesures de soutien, on déplore que l'efficacité des ces programmes et mesures soit très peu sanctionnée. Des ressources budgétaires substantielles sont parfois investies dans l'implantation de mesures de soutien, mais leurs retombées ne sont pas évaluées ou peu évaluées sur une base rigoureuse. Elle repose la plupart du temps sur le degré de satisfaction des participants.

L'évaluation de l'efficacité du dispositif a permis de démontrer qu'il est réalisable de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, la capacité à implanter les règles de classe ainsi que la motivation professionnelle. Il ressort que plusieurs éléments constitutifs du dispositif ont favorisé ces résultats : le suivi

longitudinal sur huit mois, la formation appuyée sur un cadre théorique, l'expérimentation avec les élèves, l'objectivation de la pratique, la pratique réflexive, l'aller-retour entre la théorie et la pratique, l'engagement des participants, la résolution de problème ainsi que le soutien apporté entre pairs et par un animateur expert.

Or, si la motivation professionnelle a augmenté chez les participants du groupe expérimental alors qu'elle était inférieure à celle des participants du groupe témoin, nous avons tendance à croire qu'il s'agit d'un indice important, puisqu'une fois soutenus, les nouveaux enseignants retirent plus de satisfaction au travail. Ils ont plus de plaisir à enseigner parce que leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage a augmenté. C'est croire qu'ils ont vécu des succès dans leur mise en pratique et, en retour, cela a nourri leur sentiment d'efficacité qui est très lié à la motivation professionnelle. Conséquemment, ils ont moins envie de déserter la profession. Les rencontres ont permis de briser l'isolement et de valider leur vécu en classe grâce aux contacts avec leurs pairs et leur animateur. La formation, accompagnée d'un suivi longitudinal et d'échanges au regard de la pratique entre les pairs, ont assurément stimulé la motivation professionnelle des participants, comme on a pu en juger par les commentaires des enseignants concernés. D'ailleurs, l'acquisition de la compétence à gérer la classe serait facilitée par la consolidation du « moi professionnel » à partir de savoirs formels dans un aller-retour action et réflexion (Nault et Fijalkow, 1999).

L'évaluation du sentiment d'efficacité a été privilégiée puisque plus ce sentiment est élevé plus il influence le comportement de l'enseignant en salle de classe. La première recommandation que l'on puisse faire est de réitérer l'importance de soutenir les enseignants débutants en agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle qui est un bon prédicteur du comportement. Nos résultats viennent aussi corroborer la nécessité de planifier un bon système de gestion de classe et de l'enseigner dès le début de l'année

scolaire. La réussite de cette démarche permet d'établir l'ordre et la discipline et, par ricochet, prévenir plusieurs difficultés. La prévention est liée à la planification d'un système cohérent et non pas à un ensemble de trucs. Le dispositif a été à la source de l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage des enseignants débutants participants, qui de plus, possédaient un sentiment d'efficacité personnelle à faire apprendre élevé. Cette force interne propre à ces enseignants a influencé fort probablement la motivation professionnelle puisque le sentiment d'efficacité personnelle est en quelque sorte, à la base de celle-ci. On a aussi vu qu'il s'avère plus ardu de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement, qui demeure l'une des principales difficultés, non seulement pour les nouveaux enseignants mais également pour ceux d'expérience. Cela indique qu'il faudra poursuivre des recherches dans cette voie.

6.2 L'apport de l'étude sur le plan pratique

Les résultats de cette recherche offrent des pistes d'action à tous les intervenants scolaires qui ont pour fonction de soutenir la relève enseignante, spécifiquement en ce qui a trait à surmonter l'une des principales épreuves de l'entrée dans le métier : la gestion de classe. Le dispositif de soutien dont l'efficacité a été évaluée était centré sur l'installation et le maintien de l'ordre et de la discipline ainsi que les interventions pour résoudre les problèmes de comportement. Les résultats s'appliquent aux milieux défavorisés, mais nous pensons que les retombées peuvent aussi servir à tous les enseignants débutants en général. De plus, l'étude offre des avenues porteuses d'efficacité quant aux modalités de développement professionnel en enrichissant les façons traditionnelles d'offrir du perfectionnement et de l'accompagnement. L'étude répond à un besoin de mettre en place des mécanismes qui visent l'intégration harmonieuse dans la profession et, dans le cas présent, qui favorisent l'acquisition et la maîtrise des compétences essentielles pour enseigner efficacement (COFPE, 2002; Martineau et Vallerand, 2007). Nous croyons

fermement que la compétence à gérer la classe est de ces compétences essentielles. Comme les résultats de la présente étude peuvent être réinvestis dans la pratique, cette même étude s'ajoute aux recherches qui sont très demandées puisqu'elles contribuent à la professionnalisation de l'enseignement (MEQ, 2001).

Les résultats ont montré que le dispositif a bel et bien aidé ces enseignants à enrichir leur bagage pratique et à rehausser leur sentiment d'efficacité ainsi que leur motivation professionnelle. En conséquence, nous recommandons au milieu scolaire d'offrir aux enseignants débutants la possibilité de participer à une formation portant sur l'installation du fonctionnement en classe, avant la rentrée scolaire. Le soutien dans la préparation de la rentrée scolaire s'avère un atout majeur pour instaurer l'ordre et la discipline en classe mais surtout, prévenir de nombreuses difficultés. Agir de manière préventive dès le début de l'année scolaire, aura une influence certaine tout au long de l'année. Nous sommes d'avis que, lorsque les enseignants commencent l'année du bon pied, ils ont une plus grande chance de la terminer en étant motivés.

Nous croyons que les rencontres en sous-groupe ont su stimuler la motivation professionnelle des enseignants débutants. D'abord, en répondant particulièrement au besoin de reconnaissance professionnelle (Martineau et collab., 2005) puisqu'on faisait appel à leur expertise collective et individuelle. Et puis, se voyant offrir une mesure de développement professionnel exclusivement à leur intention, ils ont été valorisés (Lamarre, 2004). De plus, les sept rencontres au cours de la même année scolaire ont contribué à briser l'isolement. En réunissant les mêmes personnes vivant des expériences similaires, cela a contribué à créer un climat et des relations de confiance. Les discussions étaient encadrées, centrées sur le contenu thématique, mais rattachées également au vécu des enseignants grâce à la pratique réflexive et à la résolution de problème. Pour plusieurs enseignants débutants, le fait de se retrouver avec des personnes autres que les collègues de

travail leur permettait d'évacuer certaines tensions liées au milieu de travail. D'autant plus que les relations avec les élèves et les collègues sont parmi les éléments qui les affectent plus particulièrement (Lamarre, 2004). Nous croyons que d'instaurer des rencontres régulières dans un contexte différent de celui de l'école a favorisé le recul des enseignants face à ces éléments déstabilisants. Ils pouvaient retourner enseigner stimulés par de nouvelles idées, plus calmes et rassurés d'avoir trouvé des solutions pour contrer les difficultés rencontrées. Par les formations, ils ont appris à améliorer leur pratique. Par leurs expérimentations, ils ont vécu des succès qui ont augmenté leur sentiment d'efficacité et par le fait même, leur motivation. Plus les enseignants sont motivés, moins ils ont le goût de décrocher.

Pour le reste, nous proposons que les étudiants effectuent un stage pratique dans des milieux qualifiés de *difficiles*, les milieux défavorisés (Lamarre, 2004). Ce serait un atout pour mieux se préparer à intervenir dans ces environnements puisqu'ils auront de nombreuses occasions d'y effectuer leurs premiers pas dans la profession. En contexte de stage, les futurs enseignants font connaissance avec tous les défis, dont celui de gérer la classe, sans toutefois avoir toutes les responsabilités inhérentes à une classe. De plus, durant leur stage, ils ont l'opportunité d'observer des enseignants reconnus professionnellement pour leurs compétences dans leur milieu.

6.3 Les limites

Bien que cette étude ait donné lieu à trois résultats significatifs et à certaines retombées sur le développement professionnel des enseignants débutants, elle comporte sans contredit, certaines limites. Nous verrons les principales. Les premières de ces limites sont d'abord liées à la composition de l'échantillon. Une limite est rattachée à l'absence de

triangulation des données. Enfin, une dernière limite vise l'instrument de collecte des données.

La première limite est liée à la composition de l'échantillon. L'expérimentation a été effectuée auprès de participants volontaires, un échantillon de convenance. Ce type d'échantillon, comparativement à un échantillon probabiliste, rend difficile la généralisation des résultats à la population visée. Un autre frein à la généralisation des résultats réside dans le nombre de participants de l'échantillon. Plus l'échantillon est grand, plus la généralisation des résultats s'applique dans le cas de recherches quantitatives avec traitements statistiques. Comme il s'agissait d'une intervention impliquant des humains, il était plus ardu de rejoindre des participants volontaires en grand nombre, et qui plus est, en obtenant préalablement l'autorisation de la direction d'école. Par ailleurs, dans le cas où les effets d'un programme sont évalués, comme dans ce cas-ci, les critères de sélection devaient être très précis pour former un échantillon homogène. Pour compenser, les tailles d'effet doivent être importantes. Dans notre étude, les résultats ont montré deux tailles d'effet moyen ($,17$ et $,22$) et un troisième ($,34$) considéré important (Field, 2005).

Outre le questionnaire auto rapporté, il aurait été intéressant d'ajouter d'autres sources d'information ou d'autres méthodes de collecte des données, ce qu'on appelle la triangulation des données. C'est un mode vérification des données qui permet d'en augmenter la validité et d'assurer la généralisation des résultats (Fortin, 1996). Par exemple, effectuer des entrevues auprès d'un petit groupe de participants à la fin de l'intervention pour valider les effets du dispositif ou encore, les filmer en salle de classe. Aussi, des entrevues auprès des directions d'école auraient pu fournir une autre vision des effets du dispositif. L'absence de triangulation des données empêche de diminuer la limite de validité des données.

Malgré tout, d'autres types de traces laissées par les participants du groupe expérimental ont permis d'enrichir les données collectées. Il s'agit d'évaluations écrites à la fin de chacune des sept rencontres, dont un bilan final. Dans une moindre mesure, un certain nombre de commentaires des trois animateurs ont été colligés. L'ensemble de ces données a fourni des nuances ou des indices quant à l'interprétation des résultats obtenus statistiquement.

Une lacune s'applique à l'instrument de collecte de données. La traduction des échelles du sentiment d'efficacité personnelle élaborées par Emmer et Hickman (1991) n'a pas été validée. Pour s'assurer d'une traduction adéquate, il aurait fallu recourir à la technique de retraduction ou méthode inversée (Fortin, 1996). Pour le reste, le questionnaire aurait pu comporter certaines questions pertinentes qui auraient donné lieu à une meilleure compréhension des résultats. Par exemple, aucune question n'a été prévue pour faire le lien avec le dispositif et l'intention des enseignants débutants d'abandonner la profession. Songeaient-ils davantage à cette possibilité durant les premiers mois de l'année comparativement à six mois plus tard? Nous aurions pu ainsi confirmer ou infirmer si l'envie d'abandonner la profession évoluait durant la durée du dispositif, ou encore, faire le lien avec le niveau de motivation professionnelle.

Comme il était difficile de tout contrôler, certains éléments n'ont pu être pris en compte. Dans la lettre de sélection les participants adressée aux directions d'école, nous faisons mention d'enseignants n'étant pas impliqués dans une mesure d'insertion ou de soutien professionnel. Toutefois, outre le dispositif, est-ce que d'autres interventions ont été effectuées auprès des enseignants débutants? Cet aspect n'est pas documenté.

6.4 Les perspectives

Malgré les limites que comporte cette étude, les résultats sont tout de même encourageants. D'autres études devraient être entreprises afin de faire connaître les pratiques les plus efficaces pour favoriser le développement de la compétence à gérer la classe et faire apprendre les élèves qui constituent, en quelque sorte, *l'essence même d'être enseignant*. Aussi, la même étude pourrait être reprise avec des enseignants débutants à l'ordre d'enseignement secondaire. Dans la présente étude, la possibilité d'intégrer un volet accompagnement virtuel au dispositif avait été prévue. Toutefois, pour des raisons technologiques, cette voie n'a pu être réellement exploitée. L'étude pourrait être reprise en y ajoutant ce volet. Comme mesure complémentaire, le volet virtuel offre des avantages comme l'accessibilité en tout temps à un soutien moral et professionnel (Nault, 2005).

On a observé des changements positifs dans le temps pour les variables de la gestion de comportements et l'efficacité à faire face aux problèmes de comportement, mais constaté aucun effet attribuable au dispositif pour cette variable. Maintenant, une question demeure : comment le dispositif pourrait avoir des effets positifs sur ces mêmes variables? Quelles autres mesures de soutien permettraient d'accélérer l'acquisition de la compétence à gérer les comportements ou à rehausser le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement? Il s'avère pertinent de réaliser des recherches portant sur les moyens d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants, particulièrement en ce qui a trait à la gestion des comportements. Comme le sentiment d'efficacité personnelle est lié à la satisfaction de l'enseignant de ses expériences en classe, plus l'enseignant débutant vit des succès dans sa pratique, plus sa motivation professionnelle cherche à augmenter.

Nous proposons de reprendre le dispositif en l'étalant sur deux années afin de consacrer davantage de temps à la gestion des comportements. Comme variation, la moitié des enseignants débutants prenant part au dispositif garderait le même groupe d'élèves pendant deux ans, pratique appelée « looping », alors que l'autre moitié changerait d'élèves. La comparaison des mêmes variables reposerait sur les résultats de ces deux groupes. Une autre variante à l'étude serait d'ajouter un volet accompagnement en salle de classe afin de soutenir de plus près le développement des habiletés de gestion des comportements chez les enseignants débutants. Un groupe serait constitué d'enseignants débutants où chacun serait accompagné par un mentor. Celui-ci serait une personne différente que celle qui anime les rencontres en sous-groupe de base. Le mentor pourrait filmer son mentoré en classe et lui offrir de la rétroaction personnelle. Des bandes vidéo pourraient servir dans le cadre des rencontres en sous-groupe, à titre d'exemples concrets pour étayer les discussions. Selon cette optique, l'accompagnement devient vraiment plus personnalisé et la fréquence des contacts plus intense. Plus de temps serait consacré aux situations particulières. Il est connu que le mentorat est une avenue populaire et appréciée. Cette mesure est un besoin souvent exprimé par les jeunes enseignants et qui s'avère fort prometteuse (Karsenti, 2009). D'ailleurs, le soutien en classe a été suggéré par les enseignants du groupe expérimental dans l'éventualité de la poursuite du dispositif. Bien entendu, dans le cadre de cette étude, les mentors comme les animateurs seraient formés en gestion de classe. Ils participeraient aux journées de formation-appropriation. Une autre recherche pourrait comparer l'efficacité d'une mesure de soutien en trois volets : un groupe d'enseignants débutants assistant uniquement aux formations, un deuxième prendrait part aux formations et aux suivis (formule équivalente à celle de la présente étude) et un troisième groupe bénéficierait, à la fois de la formation et du suivi, en y ajoutant un volet accompagnement en salle de classe assuré par un mentor rattaché à l'école. En comparant les résultats de ces trois groupes, il serait possible de déterminer le volet le plus efficace en se basant sur les mêmes variables dépendantes qui ont été évaluées dans cette étude.

Nous partageons l'avis de Hargreaves et Fullan (1999), à l'effet que le mentorat doit s'actualiser, s'adapter, en canalisant les énergies des nouveaux et plus anciens enseignants, *rendre le mentorat moins hiérarchisé, moins individualiste, plus ouvert et plus inclusif*. Le mentorat doit faire partie intégrante de la culture professionnelle de l'école et favoriser la mise en commun des expériences. Rappelons que selon la Loi sur l'instruction publique, parmi les obligations du personnel enseignant, il y a celle prévue à l'article 6.1, soit de : *...collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière* (Gouvernement du Québec, septembre, 2009). Idéalement, le développement d'une réelle culture de collaboration entre enseignants d'expérience et les nouveaux venus dans la profession est souhaité. Comme l'écrit Lamarre (2004), si le travail en collégialité était plus répandu dans la pratique enseignante, les jeunes enseignants en retireraient bien des bénéfices. Un accompagnement serait garanti dans leur lieu de travail même s'ils en fréquentent plus d'un. Il est aussi recommandé d'offrir l'opportunité aux nouveaux venus dans la profession d'observer des collègues d'expérience, des enseignants experts à l'œuvre, et de discuter avec eux pour comprendre comment s'opère le processus de prise de décision en cours d'action (Jones et Jones, 1995). Aussi, cet exercice d'observation aide à concevoir ce qu'est un environnement psychosocial résultant d'une bonne communication, d'une gestion efficace et moins contrôlante (Martin et Baldwin, 1996). Friedman (2006) propose que la formation initiale prépare mieux les futurs enseignants aux réalités du milieu scolaire, en offrant entre autres, davantage de formation sur les pratiques de gestion de la classe. De plus, le milieu scolaire devrait encourager le soutien entre collègues de sorte que les enseignants apprennent plus les uns des autres. Pour cela, l'administration doit mettre en place des conditions propices.

Les difficultés en gestion de classe ne sont pas spécifiques à l'entrée dans la profession, bien qu'elles y soient plus intenses (Veenman, 1984). La compétence à gérer une classe prend plusieurs années à bâtir, si bien qu'il faut constamment veiller à l'améliorer et l'adapter puisque chaque élève, chaque groupe-classe, et chaque situation est

unique (MEQ, 2001). La compétence à gérer la classe n'est jamais entièrement maîtrisée pour l'enseignant d'expérience. Cette compétence n'est pas *purement personnelle*, mais *situationnelle*, elle est même *culturelle*. Les façons de gérer la classe sont plus permissives au Québec comparativement au Maroc à titre d'exemple, où le respect de l'autorité est plus strict (Nault et Fijalkow, 1999). C'est pourquoi, le soutien devrait être continu, surtout pour les enseignants avec peu d'expérience et qui en sont à consolider leurs compétences, particulièrement les enseignants d'immigration récente. Comme elle est situationnelle, la gestion de classe n'est pas figée dans le temps (Fijalkow et Nault, 2002). D'autant plus qu'être un « enseignant débutant » renvoie à une période floue et difficile à quantifier (Martineau et collab., 2006). Cela soutient l'idée que l'aide devrait se poursuivre dans le cadre d'une formation continue sur plusieurs années (Feiman-Nemser, 2001). Particulièrement au regard de la gestion des comportements qui semble requérir plus de soutien à plus long terme.

Comme on a pu le lire, il s'avère pertinent ou « nécessaire » que la recherche décrive et explique les pratiques en gestion de classe afin d'y former les enseignants débutants. Perrenoud (1999), quant à lui, ajoute qu'il est en faveur d'étudier l'organisation du travail scolaire sous l'angle de nouveaux modes d'organisation, de *nouveaux espaces-temps de formation* allant de pair avec le décroisement ou le travail en équipe cycle. Il ajoute cependant que malgré la réforme, les pratiques de gestion en équipe-cycle demeurent peu développées et que la majorité des nouveaux enseignants sont confrontés à la gestion d'*une* classe. Lorsqu'ils auront maîtrisé leur classe, ils pourront éventuellement transposer la compétence de gestion de classe vers d'autres types d'organisations : selon les besoins des élèves, un projet commun ou une gestion interclasse. Voilà d'autres contextes permettant d'étudier la gestion de classe.

Dans un autre ordre d'idée, avec ou sans mesure de soutien ou programme d'insertion professionnelle, il n'en demeure pas moins que la responsabilité face à son développement professionnel revient à l'enseignant débutant. C'est à lui à poser des questions et à demander de l'aide aux collègues et à la direction. L'enseignant devrait également se doter d'un projet de formation continue. Quant à la direction d'école, son rôle serait primordial pour soutenir le nouvel enseignant particulièrement dans l'élaboration de son bilan de réalisations et la planification de ses objectifs professionnels. De telles rencontres entre direction et nouvel enseignant, bien qu'elles soient beaucoup trop rares malheureusement, permettraient le développement de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance (Lamarre, 2004). Dans le même sens, l'insertion dans l'enseignement est un processus interactif où l'enseignant est le premier agent de sa réussite, qu'il existe ou non un dispositif pour lui venir en aide (Boutin, 1999). Plus il sera proactif dans la recherche d'information, plus il aura de satisfaction au travail (Crépeau, 1995). D'ailleurs, il est du devoir de l'enseignant débutant « ...de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle... » (LIP 2009, art. 22,6). Il s'agit d'une règle à suivre non seulement dès le début, mais tout au long de la carrière. Et comme l'ont dit des enseignants débutants français interrogés : la prise de fonction est *un tout* et elle *n'est jamais finie* (Baillauquès et Breuse, 1993). On entend souvent dire « ça viendra avec le temps, avec la pratique ». Cette tendance à associer l'expérience et l'expertise subsiste. Toutefois, nous croyons que l'expérience ne garantit pas l'expertise. Comme l'écrit Tochon (1989) : « ...certains individus n'apprennent que peu de leur expérience, et l'expérience est une condition nécessaire, mais non suffisante pour développer l'expertise » (p. 85).

Nous souhaitons présenter une formule de soutien différente aux enseignants débutants, centrée exclusivement sur la compétence à gérer la classe. Le caractère original de l'objectif général de l'étude est d'évaluer l'efficacité de cette mesure. Par cette réalisation, nous avons démontré que le dispositif de soutien en gestion de classe a eu des

effets positifs. Par les retombées appréciables sur les enseignants impliqués, nous espérons humblement inspirer le milieu scolaire à travailler en collaboration avec le milieu universitaire afin de trouver les meilleurs mécanismes permettant de consolider les compétences professionnelles des enseignants débutants, dont l'une des plus importantes, celle de gérer une classe. N'oublions pas qu'en enseignement, aider la relève c'est également aider les élèves à mieux apprendre et à mieux se comporter. Il faut travailler à rapprocher les milieux universitaire et scolaire. Ensemble, avec leur expertise complémentaire, ils peuvent poursuivre des recherches en vue de favoriser le développement professionnel du personnel enseignant selon un continuum de formation, en considérant spécifiquement l'insertion professionnelle. En terminant, comme de nombreuses recherches antérieures, nos résultats viennent appuyer l'importance de soutenir la relève en enseignement. Parce que l'efficacité de la mesure de soutien a été évaluée, nos résultats montrent que certaines compétences peuvent s'améliorer avec le temps, mais que le processus d'acquisition est plus rapide lorsqu'un mécanisme de soutien est impliqué. Fait encourageant, les résultats indiquent qu'il est possible de soutenir non seulement le développement d'une compétence, mais aussi le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants même si le niveau était bas au début de l'intervention. Ces résultats devraient susciter la mise en place de nouveaux dispositifs de soutien, mais surtout justifier d'évaluer leur efficacité.

Bibliographie

- Allard, M. (2006, 12 septembre). Pénurie d'enseignants : des solutions du ministre sont restées lettre morte. *La Presse*.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (2^e édition). Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^e édition). Montréal : Gaétan Morin / Bruxelles : De Boeck.
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16(1), 42-56.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Beaulieu, J. (2005). La violence à l'école secondaire, Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.

- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Accessible à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm>
- Boutin, G. (1999). *Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier*. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Bousquet, J.-C. (2001). *Perspectives de la régulation de 2001 à 2007*. Présentation pour la rencontre de la table de concertation du ministère universités sur la formation à l'enseignement.
- 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*. Communication présentée au congrès du PPRE, Québec, Québec.
- Britt, P. (1997). *Perceptions of beginning teachers: novices teachers reflect upon their beginning experiences*. Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association. Memphis. Tennessee (Document ERIC no ED415218).
- Brookhart, S. M., and Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brooks, D. M. (1985). The first day of school. *Educational Leadership*, 42(8), 76-78.

- Brophy, J.E. (1984). *Research in Teacher Education: Current problems and future prospects in Canada*. Vancouver : Peter P. Grimmett, Center for the study of teacher education University of British Columbia, Center for the study of teacher education, the Canadian association for teachers education, Center for the study of curriculum and instruction. 77-92.
- Brouwers, A. et et Welko, T. (2000). *Disruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout*. Paper presented at the annual meeting of the american psychological association, Washington, D.C. (Document ERIC no ED450120).
- Callahan, J. F., Clark L. H. et Kellough, R. D. (1992). *Teaching in the Middle and the Secondary Schools* (4^e édition). New York: McMillan.
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires. *Vie pédagogique*, septembre – octobre (128), 26-28.
- CGTSIM (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal). (2008). *Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'Île de Montréal*. Montréal : CGTSIM
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe : de la réflexion à la pratique*. (Traduction P. Mayer). Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Chouinard, M-A. (2003, 15 octobre). Près de 20 % des jeunes profs désertent. Le ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène. *Le Devoir*, (Montréal).
- Chouinard, M-A. (2005, 15 février). Des enseignants mal formés à une dure réalité. *Le Devoir*, (Montréal).

- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Chouinard, R. (2006). D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe. Entrevue réalisée par Jean-François Desbiens. *Formation et profession*. 13(1), 9-12.
- Clements, B. (1985). *Beginning teachers' use of classroom management training*. (Document ERIC no ED263110).
- COFPE (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant). (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Sainte-Foy, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante; avis au ministère de l'Éducation*. Sainte-Foy, Québec : Gouvernement du Québec.
- Côté, R. (1989). *La discipline scolaire. Une réalité scolaire à affirmer*. Ottawa : Les éditions Agence d'Arc.
- Crépeau, J. (1995). *Accueil et insertion professionnelle des nouveaux enseignants à la commission des écoles catholiques de Montréal : éléments conceptuels, enquête et proposition d'un plan institutionnalisé*. Rapport d'intervention présenté à l'ÉNAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, École nationale d'administration publique, Montréal.

- Deaudelin, C., Dussault, M. et Brodeur, M. (2002). L'impact d'une stratégie d'intégration des TIC à l'école primaire chez les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 391-410.
- Desbiens, J.-F. (2006) D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe. Entrevue avec Chouinard, R. *Formation et profession*. 17, 9-12.
- Desgagné, S. (1995). *Le mentorat : une formule de soutien pour les débutants et un mode de perfectionnement pour les expérimentés*. Colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant tenu le 15 septembre 1995 à Victoriaville. De la probation à l'insertion professionnelle, de multiples enjeux.
- Doyle, W. (1979). Making Managerial Decisions in Classrooms. Dans Duke, D. L., (Dir.) : *Classroom Management. The seventy-eight yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. Kappa Delta Phi, Lafayette, (Document ERIC no ED206567)
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. Dans M.C. Wittrock (Dir.): *Handbook of Research on Teaching* (3^e édition). New York, New York : Macmillan.
- Doyle, W. et Carter, F. (2008). Préface dans Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Montréal, Québec : Les éditions CEC.
- Duke, D. L. (dir.) (1979). *Classroom Management: 78th Yearbook of the National Society of Education*, Part II. Chicago: University of Chicago Press.

- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées: préoccupations méthodologiques. *Formation et profession*, 10(2), 22.
- Dumoulin, M.-J. et Dion, É. (2004). L'expérience d'un programme de mentorat à la Commission scolaire des sommets. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, [en ligne], téléaccessible à partir du : http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186
- Dunleavy, T., Ferguson, J., Pastel, J., Pleasants, F. et Washenberger, D. (1983). *Review of the literature and teacher survey for the Virginia beginning teacher assistance program*. Roanoke, Virginia. (Document ERIC no ED165093)
- Drummond, R. J. (1990). *How Principals Rate Beginning Teachers*. College of Education and Human Services, University of North Florida, Floride. (Document ERIC no ED317540)
- Edwin, G. R. (1993). Beginning teachers and classroom management: questions from practice, answers from research. *Middle school journal*, 25(1), 60-64.
- Einsenman, G. et Thornton, H. (1999). Telementoring helping new teachers through the first year. *T.H.E. Journal*, 26(9), 79-82.
- Ellis, T.R. (1989). Good teachers don't worry about discipline : behavior is rarely a problem when effective teaching is taking place. *Principal*, 68(4), 16-20.
- Emmer, R. (1986). Academic activities and tasks in first-year teachers' classes, *Teaching and Teacher Education*, 2, 229-44.

- Emmer, E.T., Evertson, C.M., Clement, B.S. et Worsham, M.E. (1994). *Classroom management for secondary teachers*. Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Emmer, E.T. et Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and psychological measurement*, 51(3), 755-765.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring: A Critical Review*. (Document ERIC no ED397060).
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS. Introducing Statistical Methods*. (2^e Edition). University of Sussex, U.K. : Sage publications, ltd.
- Fifer, F. L. (1986). Teacher mobility and classroom management. *The educational digest*, 52(1), 28-29.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles: de Boeck Université.
- Fortin, M. F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2006). La préparation à l’insertion professionnelle des futurs enseignants du préscolaire-primaire : le regard des responsables de programme. 74^e Colloque de l’ACFAS. Montréal, Québec : Association francophone pour le savoir.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Dir.) : *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teacher: a developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F. et Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Dans K.Ryan (Dir.): *Teacher education, seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education*. Chicago : University of Chicago press.
- 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*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- 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*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Gervais, C. (2004). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et profession*, 10(2), 13.
- Gibbons, L. et Jones, L. (1994). Novice teachers' reflectivity upon their classroom management. (Document ERIC no ED386446).
- Gibson, S. et Dembo, M. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, J. T. et Foster, R. Y. (2001). The experience of neophyte teacher: a critical constructivist assessment. *Teaching and teacher education*, 17(3), 349-365.

- Goodwin, B. (1999). *Improving teaching quality: Issues and policies* (policy brief). Aurora, Colorado : Mid-continent Research for Education and Learning. Retrieved March 23, 2001 from the World Wide Web: www.mcrel.org/products/school-improve-qualitybrief.pdf
- Gouvernement du Québec, (2009). Loi sur l'instruction publique (LIP) Québec : Gouvernement du Québec.
- Guilbert, N. (2001, 26 mars). 73 % des enseignants de moins de 35 ans considèrent le collège unique comme un « objectif irréaliste ». *Le Monde*. France. Éducation. Les éditions électroniques.
- Grantham, M. L. (1975). *The Herbert Marcus elementary school model for classroom management provided by alternatives in discipline*. Paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education Nova University. (ERIC no ED115587).
- Greenlee, A. R. et Ogletree, E. J. (1993). Teacher's attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies. Office of educational and improvement at the educational resource information center. U. S. department of education. (Document ERIC no ED364330).
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. Dans M. Tardif, C. Lessard et Mukamurera, J. (Dir.) : *Le renouvellement de la profession enseignante: tendances et défis des années 2000*. Éducation et Francophonie, XXIX(1). Numéro thématique, téléaccessible à l'adresse suivante : [http://www.acelf.ca/revue/XXIX 1/](http://www.acelf.ca/revue/XXIX%201/)

- Hargreaves, A. et Fullan, M. (1999). Pour parler profession. [en ligne]
http://www.oct.ca/fr/CollegePublications/Ps/decembre_1999/mentoring.htm
- Heck, R. H. et Blaine, D. D. (1989). *The effects of a colleague-pairing induction program on the perceptions of first year teachers and their mentors*, Paper presented at the annual meeting of the american educational research association, San Francisco, Californie. (Document ERIC no ED446087).
- Hertzog, H. S. (2000). *When, how and who do I ask for help?: Novices' perceptions of learning and assistance*. Paper presented at the annual meeting of the american educationnal research association (AERA), New Orleans. (Document ERIC no ED 446087).
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans. J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.) : Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M., et Baillauquès, S. (dir.) (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation? Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Howell, D. C. (2004). Méthodes statistiques en sciences humaines (6^e édition) Coll. Méthodes en sciences humaines, Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.

- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2001). *Le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*, le *QES*, version de travail destinée pour le primaire.
- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2005). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants*. Actes du XIIIème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations. Bologne, Italie.
- Jenlink, P. M. et Kinnucan-Welsh, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and teacher education*. 17, 705-724.
- Jones, V. (1996). Classroom management. J. Sikula (Dir.), *The Handbook of Research on Teacher Education*, (2^e édition). New York : MacMillan.
- Jones, V. F. et Jones, S. J. (1995). *Comprehensive classroom management : Creating positive learning environments for all students* (4^e édition). Needham Heights Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Jonhson, M. et Brooks, H. (1979). Conceptualizing classroom management. *Dans Classroom management : 78th Yearbook of the National Society of Education*, Part II. Chicago: University of Chicago Press.
- Karsenti, T. (2009). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel **élan** à la profession! » Laval.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Katz, L. (1972). Developmental stage of preschool teachers. *Elementary school journal*, 73, 50-65.

- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classroom*. New York, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Lacey, C. (1987). Professionnal socialization of teachers. Dans M. J. Dunkin (Dir.) *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon.
- Lamarre, A.-M. (2004). L'étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologique-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamontagne, M. (2006). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. Communication présentée dans le cadre du 74^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec : Association francophone pour le savoir.
- Lasley, T. J. (1989). A teacher development model for classroom management. *Phi Delta Kappan*, 17, 36-38.
- Lasley, T., Lasley, J. O. et Ward, S. H. (1989). Activities and desists used by more and less effective classroom managers. (Document ERIC no ED315162).
- Laugaa, D. et Rasclé, N. (2004). Le burn-out des enseignants : état des lieux et construction d'un programme d'intervention. *Hommes et organisations : la santé au cœur des enjeux de l'entreprise*, Nancy, Metz, Mondorf-les-Bains <http://www.travailetsante.org/Congres/pdf/session10.pdf>
- Legault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Les éditions Logiques.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Guérin éditeur.
- Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin éditeur.
- Le Maistre, C., Boudreau, S. et Paré, A. (2001). *Mentorat pour les enseignants débutants : estimation de l'appui demandé et fourni*. Montréal, Université McGill.
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Levin, J. et Nolan, J. F. (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model* (3^e édition). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Levy, J. (1987). A study of beginning teachers in Virginia. Paper presented at the world assembly of the international council on education for teaching 34th, Eindhoven, Netherlands. (Document ERIC no ED287799).
- Maillé, M.-É. (2002, 1^{er} mai). Les enseignants québécois ont besoin d'aide. *L'Actualité*
- Marcel, J.-F. (2006). De la dimension sociale de la gestion de classe. *Formation et profession*. 13(1), 21-24.
- Martel, R., Ouellette, R. et Raté, J. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martin, J. (1981). *Models of classroom management*. Calgary, Canada: Detselig entreprises

- Martin, D. (2006). Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge ? *Formation et profession*. 13(1), 13-16.
- Martin, N. K. et Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management : implications for elementary school counselors. *Elementary school guidance and counseling*. 31(2), 106-113.
- Martin, M.-C., Nault, T. et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5-7.
- Martineau, S. (2006a). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*. 12(2), 48-54.
- Martineau, S. (2006b). La résilience chez les enseignants. *Formation et Profession*, 12(3), 55-58.
- Martineau, S., Bergevin, C. et Vallerand, A.-C. (2006). *Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants*. Production de LADIPE. Déposé le mercredi 4 octobre 2006 sur le site du CNIPE, téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article98>
- 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.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J. F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

- Martineau, S. et Presseau, A.-C., (2006). Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions. Production de LADIPE. Déposé le vendredi 13 octobre 2006 sur le site du CNIPE, téléaccessible à l'adresse suivante :
<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article99>
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires le 11 avril 2005, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche, Communication prononcée en décembre 2005 pour le séminaire du CRIFPE à Jouvence, Estrie.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Trois-Rivières, Québec : UQTR, LADIPE. Disponible en ligne:
<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article134>
- McIntyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, décembre, 29-34.
- McQueen, T. (1992). *Essentials Classroom Management and Discipline*. New York: Harper Collins.

Ministère de l'éducation du Québec. (1995a) *La formation à l'enseignement : L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants*. Orientation. Document de travail. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant. Direction générale de la formation et des qualifications.

Ministère de l'éducation du Québec. (1995b) *La formation à l'enseignement : Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante*. Des mesures d'application. Document de travail. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant. Direction générale de la formation et des qualifications.

Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation au Québec. (2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte-Foy.

Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession*, 10(2), 14-17.

- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). *Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au niveau secondaire*, dans C. Gervais et L. Portelance, Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 207-223.
- Mukamutara, I. et Mukamurera, J. (2006). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants en début de carrière*. Communication présentée dans le cadre du 74^e Congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Mukamutara, I., Mukamurera, J., Hensler, H. et Desbiens, J.-F. (2009). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants débutants du Québec : situation et principales sources*. Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel *élan* à la profession! » Laval.
- Nault, G. (2003a). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, (128), 23-25.
- Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.

- Nault, T. (1995). *Les débuts dans l'enseignement enchâssés dans un processus complexe de socialisation professionnelle*. Annexe II. Colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant tenu le 15 septembre 1995 à Victoriaville. De la probation à l'insertion professionnelle, de multiples enjeux.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe: Comment se donner la liberté d'enseigner*. (2^e édition). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans. J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Nault, T. (2003b). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique*, (128), 21-22.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction à la gestion de classe : d'hier à demain. La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Montréal, Québec : Les éditions CEC.
- Ndoreraho, J.-P., Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. [en ligne], téléaccessible à partir du :
http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article104

- Ouellette, R. (2001). Préviation de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement. Communication dans le cadre du colloque PPCRE (Programme pan-canadien de recherche en éducation) tenu à l'Université Laval. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*.
- Pearce, J. A. et Loyd, B. H. (1987). *Differences in teacher behavior by amount of teacher experience*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research association, Washington D. C. (Document ERIC no ED283811)
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ? *Cahiers Pédagogiques*, janvier, n° 390, pp. 42-45
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implication for research and practice. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Dir.) : *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plummer, D. M. et Barrow, L. H. (1998). Ways to support beginning science teachers. *Journal of science teacher education*, 9(4), 293-301.
- Psy 1004. Cours 11 : Homogénéité de la variance et transformations non linéaires.
Récupéré le 27 septembre 2009 de :
http://www.mapageweb.umontreal.ca/.../1.../PSY1004_11.pdf

- Rancifer, J. L. (1993). *Effective Classroom Management: A Teaching Strategy for a Maturing Profession*. Paper presented at the annual conference of the southeastern regional association of teacher educators, Nashville, Tennessee. (Document ERIC no ED364541).
- Reiman, A. J., Bostick, D., Lassiter, J. et Cooper, J. (1995). Counselor- and teacher- led support groups for beginning teachers: a cognitive-developmental perspective. *Elementary school guidance and counselling*, 105-115.
- Robert, P. (2008) *Le nouveau Petit Robert*. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française. Paris : LeRobert
- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T. et Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40(7), 56-60.
- Sauvé, P. (2005). Pour une insertion réussie dans la profession enseignante. *Revue Virage*, 7(3), 9-10.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature*. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D. C. (Document ERIC no ED443783).
- Talbert, B. A., Camp, W. G. et Camp, B. H. (1992). A review and synthesis of the literature on teacher induction: the vocational education perspective. *Journal of industrial teacher education*, 35-50.

- Tardif, M., Lessard, C., Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. Dans M. Tardif, C. Lessard et Mukamurera, J. (Dir.) : *Le renouvellement de la profession enseignante: tendances et défis des années 2000*. Éducation et Francophonie, XXIX(1). Numéro thématique, téléaccessible à l'adresse suivante :<http://www.acelf.ca/revue/XXIX 1/>
- Tessier, I. (1996). *Perceptions des difficultés des enseignants du primaire en gestion de classe*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal.
- Tochon, F. (1989). «La pensée des enseignants»: un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en science de l'éducation*, Institut national de recherche pédagogique, Centre de documentation recherche, Paris, France, 17, 75-97
- Tonnsen, S. et Patterson, S. (1992). Fighting first year Jitters. *Executive Educato*, 14(1), 29-30.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, Hoy A. et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation: fondements* (2^e édition). Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

- Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. Paper presented at the conference on education of the world Basque congress, Bilbao Espagne. (ERIC no ED312231).
- Wang, M. C., Haertel G. D. et Walberg H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership: Synthesis of research*, 51(4) 74-79.
- Weiss, E. M. et Weiss, S. G. (1999). *Beginning teacher induction*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington DC. (Document ERIC no ED436487).
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. Dans. J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions De Boeck université.

ANNEXE I

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie

QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES, LES CROYANCES ET LES PRATIQUES RELATIVES À LA GESTION DE CLASSE

Écrivez en lettres moulées s.v.p.

Nom : _____ Prénom : _____

École: _____ Commission scolaire : _____

Encerclez le chiffre approprié directement sur le questionnaire.

Sexe :	Femme : 1	Homme : 2
Année de naissance : 19		

Quel énoncé (un seul) correspond le mieux à votre situation actuelle ?

Enseignant au primaire titulaire de classe ordinaire	O1	1 ^{er} cycle
Enseignant au primaire titulaire de classe ordinaire	O2	2e cycle
Enseignant au primaire titulaire de classe ordinaire	O3	3e cycle
Enseignant au primaire en orthopédagogie	O4	cycle :__
Enseignant au primaire en éducation physique	O5	cycle :__
Enseignant spécialiste au primaire	O6	cycle :__
Autre :	O7	

Quel énoncé correspond le mieux à votre expérience en enseignement ?

Aucune expérience	0
Uniquement des stages de formation	1
Première année d'enseignement	2
Deuxième année d'enseignement	3
Troisième année d'enseignement	4
Quatrième année d'enseignement	5
Cinquième année d'enseignement	6
Plus de cinq ans	7
Précisez: _____ ième année d'enseignement	

ANNEXE II

Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques en gestion de classe

Dictionnaire des variables

Dimension 1 : Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline

Sous-échelle 1.1 Implantation des règles de classe (6 items)

Mes élèves connaissent bien les conséquences qu'ils risquent de recevoir s'ils ne respectent pas les règles de la classe.

Mes élèves connaissent les règles de leur classe.

Je présente les règles de ma classe dès le début de l'année scolaire.

Dès le tout début de l'année scolaire, j'ai expliqué les règles de la classe à mes élèves.

Dès le tout début de l'année scolaire, j'ai expliqué à mes élèves quelles seraient les conséquences pour eux s'ils ne respectaient pas les règles.

Dès le début de l'année scolaire, j'ai montré et j'ai fait pratiquer les comportements à avoir dans ma classe.

Sous-échelle 1.2 Application des règles (2 items)

*= Item inversé

*Dans ma classe, des fois j'applique les règles, et d'autres fois non.

J'interviens dès que je me rends compte qu'un de mes élèves ne respecte pas les règles.

Sous-échelle 1.3 Gestion des comportements (3 items)

*= Item inversé

*Je passe plus de temps à discipliner mes élèves qu'à leur enseigner.

Il est facile pour mes élèves de travailler en classe sans être dérangés par les autres.

*Je dois passer plus de temps à contrôler le comportement de mes élèves qu'à les féliciter ou à les encourager.

Dimension 2 : Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Sous-échelle 2.1 SEP pour faire apprendre (7 items)

Lorsqu'un de mes élèves ne peut terminer son travail, je peux évaluer correctement si le niveau de difficulté était adéquat.

Quand un élève a de la difficulté avec un travail, je suis généralement en mesure de faire les ajustements requis.

Ma formation et mon expérience me permettent de faire face à presque tous les problèmes d'apprentissage.

Lorsque les notes de mes élèves s'améliorent, c'est généralement parce que j'ai amélioré l'efficacité de mon approche.

Lorsque les résultats d'un élève s'améliorent, c'est généralement parce que j'ai trouvé un moyen plus efficace de lui enseigner.

Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est sans doute parce que j'ai eu une bonne méthode d'enseignement.

Si un élève ne se rappelait pas les informations données lors d'un cours précédent, je saurais comment améliorer son attention la fois suivante.

Sous-échelle 2.2 SEP pour faire face aux problèmes de comportement (5 items)

*= Item inversé

Si un élève devient agité et bruyant, je sais que je connais les techniques appropriées pour vite corriger son comportement.

Quand je me donne la peine, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.

*Je ne suis pas très certain-e de ce qu'il faut faire quand des élèves me défient.

*Parfois je ne suis pas sûr-e des règles qui sont appropriées pour mes élèves.

Dans ma classe, je sais comment intervenir en situation de crise.

Sous-échelle 2.3 SEP à avoir un impact des enseignants sur le comportement des élèves (4 items)

* = Item inversé

-
- *Il y a des élèves qui, quoi que je fasse, ne se comportent pas comme il le faut.
 - *Si les élèves ne sont pas bien disciplinés à la maison, il y a de bonnes chances qu'ils refusent toute autre discipline.
 - *Les enseignants ont un impact très limité sur leurs étudiants, à comparer à leur environnement familial.
 - *Je trouve qu'il y a des élèves que l'on ne peut pas discipliner efficacement.

Sous-échelle 2.4 SEP à gérer les situations d'apprentissage (8 items)

-
- Je trouve cela facile de rendre mes attentes claires pour les élèves.
 - Je connais les routines nécessaires pour que les activités se déroulent de façon efficace.
 - Je peux faire comprendre aux élèves que je suis sérieux quand je veux des comportements appropriés.
 - Je connais les techniques qui fonctionnent bien pour que les élèves soient attentifs et engagés.
 - Je peux m'organiser pour que certains élèves à problèmes ne sabotent pas ma classe.
 - Lorsque des élèves cessent de travailler en classe, je peux généralement trouver une façon de les ramener à l'ordre.
 - J'ai confiance en mes capacités de commencer l'année de façon à ce que les élèves se comportent bien.
 - Mes façons de gérer la classe sont très efficaces.

Dimension 3 : Motivation professionnelle de l'enseignant (2 items)

* = Item inversé

-
- Mon travail à l'école me satisfait.
 - *Il m'arrive souvent de ne pas avoir envie d'aller travailler.