



Université du Québec  
à Rimouski

**SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET  
RELATION ENSEIGNANT – ÉLÈVE CHEZ  
DE FUTUR(E)S ENSEIGNANT(E)S EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE  
ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

Mémoire présenté  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© SIMARD DOMINIC

Décembre 2020

**Composition du jury :**

**Thomas Rajotte, président du jury, UQAR – Campus de Lévis**

**Martin Gendron, directeur de recherche, UQAR - Campus de Lévis**

**Eric Frenette, examinateur externe, Université Laval**

Dépôt initial le 18 décembre 2019

Dépôt final le 17 décembre 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À ma famille. Vive les défis qui nous font  
grandir... Et que l'Aventure continue!

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie sincèrement mon directeur de recherche, M. Martin Gendron, pour avoir su m'introduire au thème de la relation enseignant – élève tout en émettant l'idée d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Merci pour ton soutien et ton amitié tout au long de cette aventure intellectuelle. Je tiens également à remercier grandement M. Eric Frenette, professeur à l'Université Laval, pour son accueil généreux et son aide précieuse quant aux procédures statistiques qu'implique une recherche de nature quantitative. Je remercie aussi M. Thomas Rajotte (UQAR), qui m'a offert son soutien et accompagné lors de mes lectures dirigées.

Merci également au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) et au Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) qui ont contribué à faciliter mon travail grâce à l'aide financière accordée.

Un merci spécial à Hélène Beaudry, une fidèle collègue, qui a joué un rôle crucial lors de ma collecte de données ainsi qu'aux étudiantes et étudiants qui, en participant à mon projet, ont permis sa mise en forme et sa réalisation. Enfin, j'exprime ma gratitude envers Marie-Christine, Hubert et Lilia pour leur inconditionnelle confiance en moi.

Merci à toutes et à tous.

## RÉSUMÉ

Le but de la présente étude quantitative est d'examiner l'influence possible du sentiment d'efficacité personnelle de futur(e)s enseignant(e)s en fin de formation initiale sur la perception de leur relation enseignant – élève au préscolaire et primaire. Cette recherche a permis d'interroger 112 étudiant(e)s finissant(e)s, ayant complété le stage IV de prise en charge complète d'une classe régulière de niveau préscolaire (maternelle 4 ans ou 5 ans) ou primaire (6 à 12 ans). Les participants ont rempli en ligne un questionnaire auto-administré intégrant des adaptations de deux mesures déjà connues et dûment validées : le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1992b) et le *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). L'approche théorique de l'attachement (Bowlby, 1969) conduit à privilégier la dimension socioaffective de la relation enseignant – élève (Pianta, 1992b, 1997). C'est cette perspective qui a été retenue dans le cadre de la présente recherche. Le sentiment d'efficacité personnelle s'inscrit quant à lui dans la théorie d'auto-efficacité de Bandura (1986).

Des analyses préliminaires ont permis de vérifier la structure factorielle des questionnaires utilisés, notamment pour répondre à un questionnement émergent des écrits scientifiques et concernant la capacité des futurs enseignants<sup>1</sup> en fin de formation initiale à faire la distinction entre les sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les résultats de l'analyse en composantes principales (ACP) montrent qu'une structure à deux sous-échelles (au lieu de trois) convient mieux pour les futurs enseignants ayant pris part à cette recherche. Les analyses de régression laissent présager que seul le sentiment de compétence (réf. : SEP) dans la gestion de classe permet de prédire la perception de conflit ( $\beta = -0.205$ ;  $p < .05$ ) ainsi que la perception de proximité ( $\beta = 0.254$ ;  $p < .01$ ) dans la relation entre l'enseignant et les élèves. De plus amples recherches seront nécessaires pour explorer l'influence du SEP de futurs enseignants en fin de formation initiale sur la perception de leur relation enseignant – élève au préscolaire et primaire.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, relation enseignant – élève, futur(e)s enseignant(e)s, formation initiale, préscolaire et primaire

---

<sup>1</sup> Dans l'unique but de faciliter la lecture de ce mémoire, nous avons employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	v
RÉSUMÉ .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	x
LISTE DES FIGURES .....	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Formation initiale des futurs enseignants et difficultés d’insertion professionnelle.....	4
1.1.1 Réforme du système scolaire et approche par compétences .....	4
1.1.2 Difficultés d’insertion professionnelle .....	5
1.1.3 Des besoins non comblés par la formation initiale des enseignants?.....	7
1.2 Relation enseignant – élève.....	8
1.2.1 Effets sur l’adaptation scolaire de l’élève .....	9
1.2.2 Déterminants de la relation enseignant – élève.....	11
1.3 Sentiment d’efficacité personnelle de l’enseignant.....	12
1.3.1 Lien possible entre le sentiment d’efficacité personnelle (SEP) de l’enseignant et la relation enseignant – élève (REE) .....	13
1.3.2 Étude de Jimmieson, Hannam et Yeo (2010) auprès d’enseignants expérimentés .....	14
1.3.3 Étude de Koca (2018) auprès de futurs enseignants .....	15
1.4 Objectif général.....	18
1.5 Pertinence de la recherche.....	19
1.5.1 Pertinence scientifique .....	19
1.5.2 Pertinence sociale.....	20
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE .....	22
2.1 Programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.....	22
2.1.1 Parcours de formation et compétences professionnelles.....	22
2.1.2 Stages pratiques.....	24
2.1.3 Stage IV à l’UQAR: objectifs et contenu.....	26
2.2 Relation enseignant – élève.....	27
2.2.1 Perspectives théoriques sur la relation enseignant – élève.....	27
2.2.2 Théorie de l’attachement.....	28
2.2.2.1 Attachement enfant-adulte en milieu scolaire .....	29
2.2.2.2 Théorie de l’attachement selon Pianta.....	30
2.3 Sentiment d’efficacité personnelle.....	31
2.3.1 Théorie de l’auto-efficacité .....	31
2.3.2 Sentiment d’efficacité personnelle des enseignants .....	34

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	36
3.1 Type de recherche .....	36
3.2 Échantillonnage.....	36
3.2.1 Caractéristiques de l'échantillon .....	36
3.2.2 Modalité de recrutement .....	39
3.3 Instruments de collecte de données.....	39
3.3.1 Renseignements sociodémographiques (section 1).....	39
3.3.2 Relation enseignant – élève (section 2).....	40
3.3.3 Sentiment d'efficacité personnelle (section 3).....	42
3.4 Collecte de données.....	43
3.5 Traitement et analyse des données.....	44
3.5.1 Phases de préparation et d'analyse.....	44
3.6 Critères de rigueur.....	45
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	46
4.1 Analyses préliminaires .....	46
4.1.1 Analyse en composantes principales – Relation enseignant – élève.....	46
4.1.2 Analyse de consistance interne – Relation enseignant – élève .....	50
4.1.3 Analyse en composantes principales – Sentiment d'efficacité personnelle .....	52
4.1.4 Analyse de consistance interne – Sentiment d'efficacité personnelle .....	59
4.2 Statistiques descriptives .....	61
4.2.1 Moyennes et écarts types .....	61
4.2.2 Corrélations entre les différentes variables .....	63
4.3 Régressions linéaires.....	64
4.3.1 Analyse de régression linéaire sur la sous-échelle « conflit » .....	64
4.3.2 Analyse de régression linéaire sur la sous-échelle « proximité » .....	65
CHAPITRE 5 : DISCUSSION .....	66
5.1 Constats émergeant des analyses préliminaires .....	66
5.1.1 Analyse en composantes principales et fidélité de l' <i>Échelle de                 Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)</i> .....	67
5.1.2 Analyse en composantes principales et fidélité de l' <i>Échelle du                 Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s                 (ÉSEP-FE)</i> .....	68
5.1.3 Retour sur la distinction des sous-échelles du <i>Teacher Sense of                 Efficacy Scale (TSES)</i> par les futurs enseignants .....	70
5.1.4 Moyennes et corrélations pour l' <i>Échelle de Relation Enseignant(e)                 – Élèves (ÉREE)</i> et l' <i>Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle                 des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE)</i> .....	72
5.2 Retour sur les questions de recherche .....	75

CONCLUSION .....	78
Forces et limites de l'étude .....	84
Pistes de recherches futures .....	86
BIBLIOGRAPHIE .....	89
ANNEXE I Liste des douze compétences professionnelles et leurs composantes .....	103
ANNEXE II Version papier du questionnaire web utilisé pour la collecte de données...	109
ANNEXE III Certificat d'éthique (CÉR-94-686) .....	116

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des participants ...	37
Tableau 2 : Caractéristiques des placements et milieux du stage IV des participants .....	38
Tableau 3 : Indice KMO et Test de Bartlett - <i>Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)</i> .....	46
Tableau 4 : Matrice des composantes après rotation - <i>Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)</i> .....	48
Tableau 5 : Indice KMO et Test de Bartlett - <i>Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE) – item 9 retiré</i> .....	49
Tableau 6 : Matrice des composantes après rotation - <i>Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE) – item 9 retiré</i> .....	50
Tableau 7 : Statistiques de fiabilité - <i>Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE) – Sous-échelle « conflit »</i> .....	51
Tableau 8 : Statistiques de fiabilité - <i>Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE) – Sous-échelle « proximité »</i> .....	52
Tableau 9 : Indice KMO et Test de Bartlett - <i>Échelle du Sentiment d’Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE)</i> .....	53
Tableau 10 : Matrice des composantes après rotation - <i>Échelle du Sentiment d’Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE)</i> .....	54
Tableau 11 : Correspondances entre les items du <i>Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)</i> et ceux identifiés par l’ <i>Échelle du Sentiment d’Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE)</i> .....	55
Tableau 12 : Indice KMO et Test de Bartlett - <i>Échelle du Sentiment d’Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE) – ACP à deux composantes</i> .....	56

Tableau 13 : Matrice des composantes après rotation - <i>Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s</i> (ÉSEP-FE) – ACP à deux composantes .....	57
Tableau 14 : Indice KMO et Test de Bartlett - <i>Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s</i> (ÉSEP-FE) – item 11 retiré	58
Tableau 15 : Matrice des composantes après rotation - <i>Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s</i> (ÉSEP-FE) – item 11 retiré .....	59
Tableau 16 : Statistiques de fiabilité - <i>Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s</i> (ÉSEP-FE) – Sous-échelle « engagement élèves et stratégies d'enseignement » .....	60
Tableau 17 : Statistiques de fiabilité - <i>Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s</i> (ÉSEP-FE) – Sous-échelle « gestion de classe » .....	61
Tableau 18 : Statistiques descriptives pour les sous-échelles des questionnaires ÉREE et ÉSEP-FE .....	61
Tableau 19 : Sommaire des intercorrélations pour les sous-échelles des questionnaires ÉREE et ÉSEP-FE .....	63
Tableau 20 : Coefficients de saturation en régression linéaire (sous-échelle « conflit ») .....	65
Tableau 21 : Coefficients de saturation en régression linéaire (sous-échelle « proximité ») .....	65

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Liste des compétences professionnelles regroupées par axes d'intelligibilité (tiré et adapté de MEQ, 2001) .....	23
Figure 2 :	Liste des stages en formation pratique dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de l'UQAR .....	25

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation a toujours constitué un enjeu important dans toutes les sociétés du monde. Au Québec, les discussions récentes sur la réussite scolaire s'accompagnent de grandes ambitions, dont celle d'atteindre un taux de diplomation d'au moins 85 % d'ici 2030 chez les élèves de moins de 20 ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Par cette visée, le gouvernement du Québec entend faire de la réussite des élèves la priorité du système d'éducation québécois. Parmi les efforts déployés pour favoriser la réussite du plus grand nombre, les institutions scolaires visent désormais à répondre non seulement aux besoins cognitifs des élèves, mais aussi à leurs besoins sociaux et affectifs (LoCasale-Crouch, Jamil, Pianta, Rudasill et DeCoster, 2018; Pianta, Hamre et Stuhlman, 2003; Pianta et Hamre, 2009; Tardif et Lessard, 1999; Turner et Meyer, 2000; Van Petegem, Aelterman, Van Keer et Rosseel, 2008).

Dans cette foulée, il semble y avoir, en recherche, un regain d'intérêt pour les interactions personnelles entre les enseignants et les élèves (Fortin, Plante et Bradley, 2011). L'apport de variables de nature socioaffective, telles que la relation enseignant – élève<sup>2</sup>, est de plus en plus étudié et permet de démontrer de façon empirique des effets sur la réussite scolaire des jeunes, notamment au primaire (LoCasale-Crouch et al., 2018; Pianta, 1999; Pianta et Hamre, 2009; Ruzek et al., 2016).

Bien que le lien socioaffectif entre l'enseignant et l'élève soit de plus en plus étudié, notamment pour ses effets positifs sur le plan de l'adaptation scolaire des enfants (Fortin et al., 2011), force est de constater que peu d'études abordent les déterminants d'une relation enseignant – élève liés aux caractéristiques de l'enseignant. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude ne traite de ce phénomène du point de vue d'un attribut bien précis chez l'enseignant, c'est-à-dire son sentiment d'efficacité personnelle. Pourtant, cette caractéristique est reconnue comme un construit psychologique produisant une influence sur

---

<sup>2</sup> À noter que dans le cadre de ce mémoire, le terme de relation enseignant – élève englobe un autre terme parfois utilisé dans les écrits scientifiques et autres, soit celui de relation maître-élève.

la motivation et la réussite scolaire des élèves (Gaudreau, 2017; Schunk et Meece, 2006; Tschannen-Moran et McMaster, 2009).

L'objet de cette recherche s'avère novateur car il propose d'explorer l'influence possible du sentiment d'efficacité personnelle de futurs enseignants en fin de formation initiale sur la perception de leur relation enseignant – élève au préscolaire et primaire.

Le présent mémoire comprend cinq parties. Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique en prenant soin de situer (et questionner) le contexte de formation initiale des futurs enseignants au regard de la réalité complexe et parfois difficile de leur insertion professionnelle. Par la suite, nous mettons en lumière les connaissances actuelles au sujet des deux principaux objets d'étude, soit la relation enseignant – élève et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Ce chapitre permet aussi de mettre au jour les similarités que ces variables partagent en termes d'effets potentiels sur la réussite scolaire des élèves.

Le deuxième chapitre traite du cadre conceptuel qui sous-tend la présente étude. Il est d'abord question du cadre global dans lequel s'inscrit cette recherche, soit le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Par la suite, la notion de relation enseignant – élève est explorée à travers l'ancrage théorique de l'attachement enfant-adulte en milieu scolaire (Pianta, 1999) alors que le concept du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants est ancré dans la théorie d'auto-efficacité de Bandura (1986).

Le troisième chapitre vise à expliquer les différents éléments en lien avec la méthodologie, soit l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, la collecte, le traitement et l'analyse des données. Il sera aussi question des considérations éthiques découlant de cette recherche.

Le quatrième chapitre présente les principaux résultats des analyses préliminaires (structure factorielle et fiabilité des instruments de collecte de données) et des analyses principales des variables relation enseignant – élève et sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.

Le cinquième chapitre présente pour sa part une discussion sur l'interprétation des résultats obtenus au regard des écrits scientifiques existants, et ce, en fonction de l'objectif et des questions initiales de recherche.

En conclusion, il sera question des forces et limites de l'étude, des contributions de cette dernière au champ de l'éducation ainsi que des pistes de réflexion pour les recherches futures.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la situation problématique soulevée dans cette recherche. Tout d'abord, nous introduisons et précisons le contexte situationnel de cette étude, soit la formation initiale des futurs enseignants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (ci-après nommé BÉPEP) ainsi que leur préparation à la réalité de l'enseignement, incluant la période charnière des premières années d'insertion dans la profession enseignante.

Par la suite, il est question de la relation enseignant – élève, du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et du lien possible qui unit ces deux phénomènes (variables) en contexte d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. S'appuyant sur la réalité des enseignants (indistinctement de leur niveau d'expérience), l'objectif consiste à documenter ces variables et leur possible association du point de vue de futurs enseignants en fin de formation initiale au BÉPEP. Le chapitre conclut en exposant la question et l'objectif de recherche de même que la pertinence scientifique et sociale de l'étude.

### 1.1 FORMATION INITIALE DES FUTURS ENSEIGNANTS ET DIFFICULTÉS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

#### 1.1.1 Réforme du système scolaire et approche par compétences

Dans une société en constante transformation, tout système social est appelé à s'adapter et le domaine de l'éducation n'y échappe pas comme en témoignent les réformes des dernières décennies. Celles-ci ont eu un effet sur la formation initiale des futurs enseignants. En effet, à l'aube des années 2000, dans le cadre de la plus récente réforme du système scolaire, certains changements ont été apportés à cette formation de façon à mettre l'accent sur les compétences professionnelles à développer pour devenir un bon enseignant (Fournier et Marzouk, 2008; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001).

En 2001, le MEQ fait paraître un document détaillé sur les changements dans la formation initiale des enseignants. Intitulé *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, ce document du MEQ (2001) propose et explique en détail les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale d'un enseignant

dans le cadre d'un baccalauréat de 120 crédits (voir Annexe I pour la liste des compétences et leurs composantes). Les futurs enseignants doivent développer 12 compétences professionnelles relatives aux fondements de l'enseignement, à l'acte d'enseigner, au contexte social et scolaire ainsi qu'à l'identité professionnelle (MEQ, 2001). Ces 12 compétences touchent à toutes les facettes de la profession, allant de la communication écrite et parlée à la planification, ainsi que du travail de coopération à l'intervention spécialisée. Comme le souligne le MEQ (2001), « [...] le nouveau contexte scolaire accentue la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseignement » (p. 23). Dans cette optique, « [...] la nouvelle qualification requise exige une compétence plus complexe et constitue la base d'une nouvelle professionnalité » (MEQ, 2001, p. 24).

Par ailleurs, au cours de cette formation, qui s'étend dorénavant sur une période de quatre ans, les futurs enseignants doivent effectuer des stages obligatoires. Comme le mentionne le MEQ (2001) : « [...] une formation professionnalisante est fortement ancrée dans les lieux d'exercice [...] dans le contexte réel de l'action [...] » (p. 26). Ainsi, au-delà des cours, les étudiants sont tenus d'effectuer plus de 700 heures de stage en milieu scolaire (Lamarre, 2003; Levesque et Gervais, 2000; Martineau, 2006; MEQ, 2001; Nault, 2003; Vallerand et Martineau, 2007). Selon Portelance (2008), les stages permettent aux étudiants de contextualiser les apprentissages et de les rendre signifiants. Les expériences de stage conduisent également le futur enseignant à réaliser des travaux réflexifs (notamment à l'aide de portfolios) par rapport à certains aspects en lien avec les théories et les pratiques (Feyfant, 2010).

En somme, le parcours académique du futur enseignant, tel que celui du BÉPEP, a pour objectif de fournir tous les outils nécessaires pour préparer les étudiants à la réalité de l'enseignement au Québec. Or, force est de constater que l'insertion des nouveaux enseignants dans leur nouvelle profession ne se fait pas sans difficulté.

### **1.1.2 Difficultés d'insertion professionnelle**

C'est un phénomène connu au Québec : un nombre élevé de nouveaux enseignants désertent la profession lors des cinq premières années de leur carrière. Ce taux de décrochage des

nouveaux enseignants (aussi appelé taux d'attrition) est d'environ 15 % à 20 % dans le système scolaire québécois (Fournier et Marzouk, 2008; Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Mukamurera, 2014). Ceux qui demeurent dans la profession enseignante doivent aussi composer avec une précarité d'emploi, un autre phénomène connu et alarmant. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2015) note que 46 % des enseignants vivent une précarité professionnelle.

Au-delà de la précarité d'emploi, les nouveaux enseignants identifient de nombreuses difficultés et causes potentielles de leur décrochage. Parmi celles-ci, on retrouve le sentiment de surcharge pendant la première année de travail, le sentiment d'être insuffisamment préparé, l'épuisement professionnel, le manque de soutien et de collaboration de la part des autres enseignants, ou encore l'écart important entre la pratique professionnelle en stage, laquelle offre des conditions d'accompagnement optimales, et celle en insertion professionnelle (Fournier et Marzouk, 2008; Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte, 2014). Boies et Portelance (2014) soulignent aussi que les conditions du milieu scolaire ne correspondent pas toujours à celles envisagées avant l'entrée en carrière, ce qui entraîne une prise de conscience souvent qualifiée de « choc ». Ce choc de la réalité affecte plusieurs enseignants débutants et laisse souvent place à d'importantes remises en question de leurs idéaux éducatifs ainsi que de leur choix professionnel (Dumoulin, 2013).

Selon Tardif (2012), les enseignants sont actuellement dans un contexte où on leur demande « d'en faire plus, avec moins de ressources » (p. 7). D'une part, ils sont tenus d'assumer de nombreuses responsabilités, de démontrer un large éventail de compétences et sont imputables de leurs choix pédagogiques dans des classes où ils doivent composer avec des élèves ayant des besoins différents. D'autre part, ils sont limités par les prescriptions du programme, les coupes budgétaires, tout en devant souvent composer avec des conditions de statut précaire (Tardif, 2012). En présence de ce constat, Tardif (2012) pose la question à savoir si toutes ces exigences « ne [sont] pas en train de faire de l'enseignement un métier impossible qui laisse épuisés et insatisfaits ceux et celles qui s'efforcent tant bien que mal de les réaliser? » (p. 7). Dans cette optique, il est logique et souhaitable de se demander si la

formation initiale des enseignants prépare suffisamment les futurs enseignants à ce qui les attend lors de leur insertion professionnelle.

### **1.1.3 Des besoins non comblés par la formation initiale des enseignants?**

Certains chercheurs ont documenté la présence d'un certain décalage entre l'ensemble de la formation initiale des futurs enseignants et le contexte d'enseignement qui les attend lors de leur insertion professionnelle. En ce sens, Fournier et Marzouk (2008) mentionnent qu'une grande partie de la formation initiale est orientée vers « [...] le développement des compétences et des savoirs théoriques et pratiques. Toutefois, les programmes sont peu explicites à propos de la place accordée au développement personnel, à la construction de l'identité professionnelle et à la préparation à l'insertion professionnelle » (p. 36). Pelletier (2013) souligne quant à elle que du point de vue des étudiants, le contenu vu lors des cours et les situations pratiques vécues durant les stages sont deux choses très distinctes, alors que selon les objectifs du programme, elles devraient au contraire s'imbriquer l'une dans l'autre.

Boudreault et Pharand (2008) ont documenté les besoins d'accompagnement exprimés par des stagiaires débutantes et finissantes. Parmi ces besoins, on retrouve notamment la catégorie des besoins affectifs (p. ex., émotions, sécurité, estime de soi, accueil dans le milieu) et celle des besoins sociaux (p. ex., encadrement, modèle, relations, communications, ouverture d'esprit, reconnaissance). Leroux et Théorêt (2014) identifient quant à eux des moyens visant à résoudre, ou du moins amoindrir les difficultés que peuvent expérimenter les nouveaux enseignants. Parmi ces moyens figurent : assurer une meilleure préparation des enseignants durant la formation universitaire et favoriser le sentiment d'efficacité personnelle. Gaudreau et Nadeau (2015) abondent dans le même sens en rappelant qu'une attention particulière doit être portée au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle fort chez les enseignants, et ce dès leur formation initiale.

En examinant de plus près les 12 compétences qui constituent l'ossature des programmes d'enseignement au Québec, il est possible de constater que le thème spécifique du sentiment d'efficacité personnelle ne figure pas parmi les 12 compétences professionnelles à développer au BÉPEP. Il en est de même pour le thème de la relation enseignant – élève,

lequel n'est jamais mentionné explicitement dans le document *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Pourtant, certains chercheurs montrent qu'une relation enseignant – élève positive et harmonieuse figure parmi les raisons principales qui font en sorte que les enseignants demeurent dans la profession enseignante (O'Connor, 2008; Veldman, van Tartwijk, Brekelmans et Wubbels, 2013).

Ces deux grands thèmes, soit la relation enseignant – élève et le sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants, méritent d'être explorés plus en profondeur, notamment pour leur effet potentiel sur la réussite scolaire des élèves au Québec.

## **1.2 RELATION ENSEIGNANT – ÉLÈVE**

La réussite scolaire constitue un enjeu important dans le monde actuel et le Québec n'y fait pas exception. L'étude de Gendron, Mélançon, Hébert, Frenette et Simard (2013) sur la *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches* (PSCA) a mis en évidence dans ses conclusions l'importance de la relation enseignant – élève pour soutenir la réussite et la persévérance scolaire des jeunes, mais aussi la nécessité de mieux documenter cette relation pour tenter d'en comprendre les déterminants, notamment ceux liés à l'enseignant.

Au cœur du processus éducatif, la relation enseignant – élève (ci-après nommée REE) est reconnue par certains auteurs comme un système de nature dyadique, bidirectionnel et asymétrique, à l'intérieur duquel le statut et l'expertise de l'enseignant lui confèrent la responsabilité du bon développement de l'élève (Bar-Tal et Bar-Tal, 1986; Fortin et al., 2011; Pianta, 1999). Par ailleurs, une bonne REE semble caractérisée par un haut niveau de proximité entre les deux personnes, fréquemment décrit par une « relation chaleureuse », une « communication ouverte » et un « bas niveau de conflit » (Eisenberg et al., 2005; Pianta, 1999; Pianta et Allen, 2008; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995).

### **1.2.1 Effets sur l'adaptation scolaire de l'élève**

Au-delà de l'enseignement de matières scolaires, le rôle déterminant que joue l'enseignant dans le développement de l'enfant et son adaptation scolaire fait l'objet de recherches. Plusieurs études ont démontré empiriquement les effets importants de la REE sur l'adaptation scolaire des enfants, notamment dans les premières années du primaire (LoCasale-Crouch et al., 2018; O'Connor et McCartney, 2006; Pianta, 1999; Pianta, Belsky, Houts et Morrison, 2007). Dans une synthèse de 800 méta-analyses liée aux accomplissements des élèves en milieu scolaire, Hattie (2009) le souligne à son tour : le lien enseignant-élève est un important prédicteur de la réussite scolaire.

Sur le plan scolaire, une bonne REE contribue au succès de l'enfant (Hamre et Pianta, 2001). Plusieurs études ont notamment montré que la qualité de la REE peut être associée à de meilleurs résultats scolaires en lecture, de meilleures habiletés langagières, un plus grand engagement de l'enfant dans ses apprentissages et une plus grande motivation (Baker, 2006; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta et Howes, 2002; Davis, 2006; Hamre et Pianta, 2001; Ladd et Birch, 1997; Pianta, 1999; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts et Morrison, 2008; Ruzek et al., 2016; Spilt, Hughes, Wu et Kwok, 2012; Wentzel, Battle, Russell et Looney, 2010). Les effets d'une bonne REE ont aussi été confirmés auprès de populations d'adolescents de niveau secondaire (12 à 17 ans), influençant positivement leur motivation et leur engagement (Cooper, 2014; Farmer, 2018; Reyes, Brackett, Rivers, White et Salovey, 2012; Ruzek et al., 2016).

Sur le plan comportemental, un grand nombre d'études attribue un rôle important à la REE et à son effet sur les élèves présentant des difficultés comportementales. Ces études montrent qu'une REE positive serait associée à de faibles taux de comportements externalisés chez les enfants (Hamre et Pianta, 2001, 2005; Hughes et Cavell, 1999; Lampron, 2010; Laplante, 2012; Meehan, Hughes et Cavell, 2003; O'Connor, Dearing et Collins, 2011; Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011; Rudasill, Gallagher et White, 2010). Selon Baker (2006), une bonne REE agirait comme facteur de protection auprès de ces élèves, en facilitant leur adaptation scolaire.

Sur le plan affectif, plusieurs études montrent que la REE chez les enfants d'âge primaire (6 à 12 ans) incluant une proximité (chaleur) entre l'enseignant et l'enfant est associée à un sentiment de confiance et de sécurité chez l'enfant ainsi qu'à une plus grande capacité d'autorégulation émotionnelle et comportementale (Burchinal et al., 2008; Ladd et Birch, 1997; Myers et Pianta, 2008; Pianta, 1999).

Les recherches sur la REE réalisées au Québec appuient également l'importance du rôle des enseignants sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves à l'école. Dans une recension des écrits portant sur la REE, Fortin et al. (2011) montrent qu'une relation positive fait état de soutien émotionnel, de soutien à l'autonomie, de chaleur, de respect et d'équité, alors qu'une relation négative est teintée de pratiques coercitives, de froideur, d'irrespect, de désintérêt et de critiques de la part des enseignants.

Par ailleurs, la REE ressort unanimement dans les écrits scientifiques québécois comme une variable prépondérante ayant des répercussions à de multiples niveaux et exerçant un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire, mais aussi sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial (Cossette et al., 2004; Doré-Côté, 2007; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Lessard et al., 2008; Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009; Vezeau et al., 2010).

Toujours au Québec, un nombre croissant d'organisations scolaires reconnaissent dorénavant l'importance de la REE et l'inscrivent à leur plan stratégique ou encore l'intègrent à leur cadre de référence sur la réussite scolaire (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2007; Commission scolaire des sommets, 2007; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2010; MEQ, 2004). Dans le même sens, le ministère de l'Éducation du Québec (2004) a ajouté parmi les pistes d'intervention celle du maintien d'une bonne relation enseignant – élève. On y reconnaît son importance pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire des jeunes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004).

En somme, les effets importants de la REE sur l'adaptation et la réussite scolaire des élèves sont désormais reconnus empiriquement. Au-delà des effets positifs déjà vérifiés sur le plan

scolaire (Baker, 2006; Davis, 2006; Hamre et Pianta, 2001; Ruzek et al., 2016), des effets positifs sur les plans comportemental et socioaffectif peuvent aussi être observés chez l'enfant qui bénéficie d'une REE chaleureuse (Hamre et Pianta, 2005; Roorda et al., 2011).

### **1.2.2 Déterminants de la relation enseignant – élève**

Sachant qu'un lien entre la relation enseignant – élève (REE) et la réussite scolaire peut être établi et que cette variable relationnelle figure parmi les objectifs stratégiques des organisations scolaires, au Québec notamment, une nouvelle question mérite d'être posée : quels sont les déterminants qui influencent la REE?

Au cours des dernières décennies, des chercheurs se sont intéressés à la qualité de la REE selon les perceptions de l'élève et/ou de l'enseignant. Les variables étudiées incluent l'âge, le genre, l'appartenance ethnique, l'histoire d'attachement ainsi que la présence de troubles de comportement chez l'élève (Choi et Dobbs-Oates, 2016; Crosnoe, Johnson et Elder, 2004; Hughes, Cavell et Willson, 2001; Kesner, 2000; Ladd, Birch et Buhs, 1999; Pianta, Downer et Hamre, 2016; Pianta et Stuhlman, 2004).

Toutefois, les recherches concernant les déterminants associés spécifiquement à l'enseignant demeurent peu nombreuses. Elles s'attardent notamment à l'expérience de l'enseignant (Connor, Son, Hindman et Morrison, 2005), à la préférence de l'enseignant à l'égard de certains élèves de la classe (Mercer et DeRosier, 2010) ou encore au style de discipline parentale reçu par l'enseignant dans sa jeunesse (Kesner, 2000).

Selon Davis (2003), les croyances, les attitudes et les comportements des enseignants sont des variables qui produisent des effets substantiels sur la REE et sur la motivation des élèves dans leurs apprentissages. Pourtant, peu d'études semblent avoir été consacrées à approfondir les déterminants d'une REE en ciblant la caractéristique du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.

### **1.3 SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DE L'ENSEIGNANT**

Le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant (ci-après nommé SEP) peut être défini de façon générale comme l'ensemble de ses croyances d'efficacité personnelle, lesquelles se fondent sur ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence (Hoy et Spero, 2005). D'autres auteurs ajoutent que le SEP des enseignants peut être spécifique à des tâches et des situations (Dellinger, Bobbett, Olivier et Ellett, 2008) et varier selon les contextes (Tschannen-Moran, Hoy et Hoy, 1998).

Toujours dans sa synthèse de 800 méta-analyses liée aux accomplissements des élèves en milieu scolaire, Hattie (2009) fait le constat que le SEP agit sur la qualité de l'enseignement, laquelle est un facteur influençant l'apprentissage des élèves et même, possiblement, parmi les plus importants (Hattie, 2009). Un fort SEP est notamment lié chez l'enseignant à une meilleure gestion de sa classe (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). En retour, une gestion de classe efficace peut agir positivement sur le maintien de l'intérêt et l'engagement des élèves (Edmunds et Edmunds, 2010).

Plusieurs études soutiennent en effet que le SEP de l'enseignant puisse avoir des répercussions sur le vécu scolaire, la motivation et sur la réussite scolaire des élèves (Abu-Tineh, Khasawneh et Khalailah, 2011; Aldridge et Fraser, 2016; Gaudreau, 2017; Guo, Connor, Yang, Roehrig et Morrison, 2012; Klassen et Tze, 2014; Schunk et Meece, 2006; Tschannen-Moran et McMaster, 2009).

Le SEP est aussi associé au comportement de l'enseignant, incluant la motivation, l'enthousiasme, la planification, l'organisation et l'effort (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Enfin, il est reconnu comme un construit psychologique agissant comme un facteur de protection contre l'épuisement professionnel chez les futurs enseignants en formation initiale (Fives, Hamman et Olivarez, 2007; Hultell, Melin et Gustavsson, 2013).

### **1.3.1 Lien possible entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'enseignant et la relation enseignant – élève (REE)**

Parmi les caractéristiques associées à l'enseignant qui peuvent influencer la relation enseignant – élève (REE), celle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) demeure très peu étudiée. Pourtant, depuis une vingtaine d'années, de plus en plus de chercheurs, en psychopédagogie notamment, reconnaissent le rôle important que joue le SEP de l'enseignant (*teacher efficacy*) sur le choix des pratiques éducatives et la réussite des élèves (Gaudreau, 2017; Skaalvik et Skaalvik, 2007).

Bien qu'elles ne visaient pas directement à mesurer l'effet du SEP de l'enseignant sur la qualité de la REE, de nombreuses études ont montré de façon empirique la présence de liens entre le SEP de l'enseignant, les pratiques éducatives, la motivation des élèves et leur réussite scolaire. En effet, bon nombre d'études concluent que les enseignants qui présentent un fort sentiment d'efficacité personnelle sont plus ouverts aux nouvelles idées et plus disposés à expérimenter de nouvelles manières d'intervenir en classe, notamment auprès des élèves ayant des difficultés comportementales (Cousins et Walker, 2000; Gaudreau, 2017; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Guskey, 1988; Ross et Bruce, 2007; Stein et Wang, 1988; Tschannen-Moran et Hoy, 2001; Tschannen-Moran et McMaster, 2009).

Morris-Rothschild et Brassard (2006) ont quant à eux montré qu'un fort SEP chez l'enseignant est associé positivement à des interactions de nature collaborative avec les élèves visant à trouver un compromis. Sur le plan affectif, le SEP constituerait aussi un facteur de protection, permettant notamment de prévenir le développement de conflits entre l'enseignant et ses élèves (Hamre et Pianta, 2005).

À la lumière de ces constats, on comprend que le niveau du SEP de l'enseignant semble avoir un effet important sur l'adaptation scolaire des élèves. Il en va de même pour ce qui est de la REE : avec un nombre croissant d'études à l'appui dans le champ de l'éducation, celle-ci est identifiée comme facteur déterminant dans l'adaptation scolaire (rendement scolaire et adaptation comportementale) des élèves, tout particulièrement au préscolaire et au primaire (Baker, 2006; Baker, Bridger, Terry et Winsor, 1997; Teven, 2001). Il s'avère donc logique

et pertinent de chercher à mieux comprendre l'influence possible du SEP d'un enseignant sur la relation qu'il établit avec ses élèves, en contexte de classe. À ce jour, les recherches à l'avoir fait s'avèrent peu nombreuses.

Zee et Koomen (2016) ont effectué une vaste recension des écrits dans le but de proposer une synthèse des études portant sur le SEP, publiées depuis 40 ans. Plus spécifiquement, cette recension porte sur le SEP et ses effets sur les processus de la classe, l'adaptation scolaire de l'élève et le bien-être de l'enseignant. Au total, ce sont 165 articles scientifiques (présentant tous des études de nature quantitative) qui ont été retenus, analysés et classés selon des domaines et des dimensions issus d'un modèle théorique reconnu (Pianta et al., 2008; Pianta et Hamre, 2009). Or, seulement sept de ces articles abordent le lien entre le SEP de l'enseignant et la qualité de la REE, et un seul est associé au contexte d'enseignement au primaire. Il s'agit de l'étude de Jimmieson, Hannam et Yeo (2010).

### **1.3.2 Étude de Jimmieson, Hannam et Yeo (2010) auprès d'enseignants expérimentés**

Réalisée en Australie, Jimmieson et al. (2010) ont interrogé 170 enseignants du primaire ainsi que 3 057 élèves âgés de 8 à 11 ans, dans l'objectif général de mieux comprendre l'effet de l'organisation du travail et des comportements des enseignants sur la qualité de vie des élèves à l'école. Pour ce faire, les chercheurs ont notamment vérifié les liens possibles entre le sentiment d'efficacité au travail (*job efficacy*) des enseignants et cinq dimensions attribuées à la qualité de vie des élèves à l'école (*student quality of school life*), soit 1) la satisfaction générale, 2) la réussite, 3) les opportunités, 4) la détresse psychologique et 5) la relation enseignant – élève.

Jimmieson et al. (2010) concluent que pour les enseignants, la variable du SEP au travail a un effet positif sur les cinq dimensions (énoncées plus haut) attribuées à la qualité de vie des élèves à l'école. Ainsi, les élèves qui étaient dans une classe dont l'enseignant rapportait un fort sentiment d'efficacité au travail s'évaluaient plus satisfaits de leur relation à cet enseignant (REE) et obtenaient un score plus élevé concernant leur satisfaction générale

envers l'école, leur capacité à réussir et les opportunités d'avenir envisageables, tout en indiquant un plus faible niveau de détresse psychologique.

Bien que cette étude montre la présence d'un lien positif entre le sentiment d'efficacité au travail (*job efficacy*) et la REE, il est important de préciser que le concept de *job efficacy* est plus général et donc moins précis que le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) décrit précédemment et utilisé dans notre recherche (par exemple l'aspect important du SEP des enseignants spécifique à des tâches et des situations et variable selon les contextes). Par ailleurs, dans cette étude de Jimmieson et al. (2010), la variable de la REE n'est pas centrale; elle s'inscrit parmi un ensemble de variables diverses (cinq au total), elles-mêmes regroupées au sein d'un questionnaire abordant un phénomène plus large, soit la qualité de vie des élèves à l'école.

En somme, l'étude de Jimmieson et al. (2010) jette un peu de lumière sur l'influence possible du SEP de l'enseignant sur la qualité de la REE. Toutefois, puisque l'étude a été réalisée auprès d'enseignants d'expérience, elle n'est pas en mesure de nous renseigner sur l'influence possible du SEP sur la REE du point de vue de futurs enseignants en fin de formation initiale.

À notre connaissance, depuis la recension des écrits effectuée par Zee et Koomen (2016), les résultats d'une seule étude mesurant spécifiquement les variables du SEP et de la REE auprès de futurs enseignants en formation initiale ont été publiés. Il s'agit de l'étude de Koca (2018) réalisée en contexte d'enseignement au préscolaire et au primaire, ce qui correspond au contexte de notre étude.

### **1.3.3 Étude de Koca (2018) auprès de futurs enseignants**

L'étude américaine de Koca (2018) a pour objectif d'examiner la relation possible entre le niveau du SEP de futurs enseignants en fin de formation initiale, leur relation enseignant – élève et le développement scolaire et social de leurs élèves. Au total, 87 futurs enseignants en dernière année de formation initiale (81 femmes, 6 hommes) ont participé à l'étude en évaluant leur relation à 258 élèves du préscolaire et primaire.

Par le biais d'un questionnaire en ligne, les futurs enseignants ont répondu à trois questionnaires, soit 1) le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1992b) mesurant la REE (spécifique à chacun des élèves du groupe-classe et telle que perçue par l'enseignant), 2) le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) (Tschannen-Moran et Hoy, 2001) mesurant son SEP et 3) le *Social Skills Rating System – Elementary Teacher Form* (SSRS-T) (Gresham et Elliott, 1990), qui évalue la perception d'un enseignant par rapport à trois variables chez l'élève : les compétences académiques, le niveau d'habiletés sociales et les problèmes de comportement au sein de la classe. Les relations possibles entre ces cinq construits (sous-échelles) ont ensuite été analysées.

Parmi les résultats, l'étude de Koca montre que les enseignants en fin de formation initiale qui estiment posséder un fort SEP sont plus susceptibles d'établir une REE empreinte de proximité car ils sont confiants de posséder les compétences et aptitudes nécessaires à une bonne gestion de classe ainsi qu'à l'instruction et l'engagement des élèves. Soulignons que l'étude conclue aussi à la présence d'une relation positive entre la qualité de la REE et le rendement scolaire chez l'élève.

Puisqu'elle se situe en contexte préscolaire et primaire et qu'elle se base sur les deux mêmes instruments de mesure que notre étude pour évaluer le SEP ainsi que la REE, l'étude de Koca (2018) s'avère pertinente à référer dans le cadre du présent projet de recherche. Par ailleurs, un élément important, abordé brièvement par Koca (2018), sera pris en considération et vérifié dans le cadre de notre étude. Il s'agit du questionnement récent sur la capacité des futurs enseignants à distinguer les trois sous-échelles qui constituent le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

Ces trois sous-échelles renvoient à trois construits distincts qui sont : 1) le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans l'engagement des élèves, 2) le SEP dans la gestion de classe et enfin, 3) le SEP dans les stratégies d'enseignement. Selon Tschannen-Moran et Hoy (2001), le SEP dans l'engagement des élèves réfère aux capacités de l'enseignant à insuffler une attitude positive parmi ses élèves en les encourageant par exemple à s'engager dans les activités scolaires et en nourrissant leur motivation à apprendre. Le SEP dans la gestion de

classe englobe quant à lui les capacités de l'enseignant à contrôler l'environnement de classe en maintenant notamment la discipline et en régulant les comportements des élèves. Enfin, le SEP dans les stratégies d'enseignement inclut les approches pédagogiques et la façon d'aborder les processus d'enseignement et d'apprentissage (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

Certaines recherches (dont celle des auteurs de l'instrument de mesure du SEP) ont montré que les futurs enseignants en formation initiale ne font pas la différence entre les trois sous-échelles du *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) et recommandent d'utiliser uniquement le score global de l'échelle lors d'études auprès de ce type de participants (Fives et Buehl, 2010; Tschannen-Moran et Hoy, 2001). D'autres études auprès de futurs enseignants ont montré que ceux-ci distinguaient parfois trois composantes (sous-échelles) au TSES (Poulou, 2007; Yough, 2019) parfois seulement deux (Cheung, 2006; Monteiro et Forlin, 2020; Turner, Jones, Davies et Ramsay, 2004).

Comme le font remarquer Duffin, French et Patrick (2012) dans un article abordant spécifiquement ce questionnaire, les études récentes semblent indiquer que les futurs enseignants en début de formation ne font pas la distinction entre les sous-échelles du *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES), alors que ceux en fin de formation et ayant terminé leurs stages le font. À ce titre, l'étude de Koca (2018) montre pour sa part que les 87 participants, de futurs enseignants en fin de formation initiale, distinguent effectivement les trois sous-échelles du TSES (engagement des élèves, stratégies d'enseignement, gestion de classe).

Comme le suggèrent O'Neill et Stephenson (2012), devant la variabilité des résultats obtenus dans les études récentes, il est important et souhaitable de conduire une analyse en composantes principales pour chaque nouvelle étude utilisant le TSES auprès de stagiaires en enseignement (aussi appelé *pre-service teachers* en anglais). Le présent projet de recherche tient compte de cette recommandation.

#### **1.4 OBJECTIF GÉNÉRAL**

Cette recherche a pour objectif général d'identifier quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire chacune des composantes de la relation enseignant – élève (conflit, proximité) telle que perçue par de futurs enseignants en fin de formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP).

En brossant le portrait actuel des connaissances sur chacune de ces deux variables, de leur effet en contexte scolaire et de leurs possibles interactions, nous en sommes venus à formuler les deux questions de recherche suivantes :

- Quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire le conflit dans la relation enseignant – élève ?
- Quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire la proximité dans la relation enseignant – élève ?

Pour tenter de répondre à ces deux questions, nous allons dans un premier temps vérifier les qualités psychométriques des deux questionnaires utilisés : analyse en composantes principales, consistance interne (alpha de Cronbach) et indice de discrimination (corrélation item-total). Tout comme annoncé plus haut, l'analyse en composantes principales permettra de répondre au questionnement complémentaire soulevée dans la problématique, à savoir si les futurs enseignants en fin de formation initiale font effectivement la distinction entre les sous-échelles du SEP et, si c'est le cas, s'ils distinguent les trois composantes (réf. : Koca, 2018; Poulou, 2007; Yough, 2019) ou s'ils se ramènent uniquement à deux (réf. : Cheung, 2006; Monteiro et Forlin, 2020; Turner et al., 2004).

## **1.5 PERTINENCE DE LA RECHERCHE**

### **1.5.1 Pertinence scientifique**

D'une perspective scientifique, plusieurs raisons conduisent à vouloir examiner plus en profondeur le phénomène à l'étude dans cette recherche. Tout d'abord, il a été montré qu'un climat positif en classe est important non seulement pour la motivation et les apprentissages des élèves (Cornelius-White, 2007; Davis, 2003; Pianta, 2013; Pianta et Hamre, 2009; Wubbels, Brekelmans, den Brok et Van Tartwijk, 2006), mais aussi pour le sentiment de bien-être chez l'enseignant (Spilt, Koomen et Thijs, 2011).

Or, les stagiaires en enseignement identifient, parmi leurs préoccupations les plus importantes au cours de leur stage, la tâche de maintenir une relation enseignant – élève positive (Ghaith et Shaaban, 1999; Liston, Whitcomb et Borko, 2006). C'est ce que révèle aussi l'étude longitudinale de Brekelmans, Wubbels et Van Tartwijk (2005) qui conclut qu'au terme de leur programme d'éducation, la majorité des futurs enseignants continuent d'éprouver des difficultés à établir une relation enseignant – élève positive.

Cette étude revêt une pertinence scientifique puisqu'elle s'inscrit dans la foulée des travaux réalisés afin de mieux comprendre les déterminants de la relation enseignant – élève (REE) de qualité. Parmi les déterminants possibles, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) mérite d'être considéré plus en profondeur, c'est-à-dire, autant de manière générale que dans le cadre de tâches spécifiques (p. ex., engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement).

D'une part, un fort SEP chez l'enseignant lui apporte la motivation et la confiance, des éléments essentiels à son engagement à long terme envers la profession et au succès scolaire des élèves (Chesnut et Cullen, 2014; Richard, Diefendorff et Martin, 2006; Tschannen-Moran et McMaster, 2009; Yeo, Ang, Chong, Huan et Quek, 2008). D'autre part, des études indiquent que le fait d'établir une REE positive est déterminant dans le maintien d'un environnement d'apprentissage convivial et chaleureux (Aviles, Anderson et Davila, 2006; Pianta, 1999; Pianta et al., 2016).

Malgré ces constats, à ce jour, aucune étude n'a évalué quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire chacune des composantes de la relation enseignant – élève (conflit, proximité) telle que perçue par de futurs enseignants en fin de formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP). D'un point de vue scientifique, cette recherche se veut une réponse à cette absence de connaissances.

### **1.5.2 Pertinence sociale**

Sur le plan social, le projet de recherche proposé ici donne suite à des observations récentes sur les enjeux de la persévérance scolaire et l'importance d'une relation enseignant – élève de qualité (Gendron et al., 2013; Gendron, Mélançon, Hébert, Frenette et Simard, 2015). La qualité des programmes d'éducation et l'ensemble des opportunités d'apprentissage et d'enseignement qui y sont offertes jouent quant à eux un rôle important dans l'établissement et le développement du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants en formation initiale (Capa Aydin et Loadman, 2006; Gordon et Debus, 2002; Hoy et Spero, 2005; Lin, Gorrell et Taylor, 2002).

Ainsi, le fait d'examiner le sentiment d'efficacité personnelle au terme de la formation des futurs enseignants pourrait permettre une réflexion générale sur la formation initiale des enseignants offerte par plusieurs universités québécoises francophones par l'entremise d'un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP). Cela pourrait entre autres permettre de créer de nouvelles opportunités d'apprentissage visant à sensibiliser et à mieux outiller ces futurs enseignants par rapport aux déterminants d'une bonne relation enseignant – élève.

Des études subséquentes sur le sujet et dans la lignée de la présente recherche pourraient aussi permettre de sensibiliser les enseignants (peu importe leur niveau d'expérience) aux attitudes et aux pratiques à privilégier en classe dans l'optique de bonifier leurs interactions avec les élèves et ainsi contribuer à soutenir leur persévérance scolaire. En ce sens, de 2009 à 2015, l'organisme Réunir Réussir (R2), fruit d'un partenariat entre le gouvernement du

Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon, s'était doté du mandat de lutter contre le problème du décrochage scolaire en favorisant la réussite scolaire des jeunes de 0 à 20 ans.

Parmi les nombreuses actions soutenues ou générées, une recension substantielle de 99 actions évaluées (programmes de prévention ou d'intervention) au Québec, ailleurs au Canada et aux États-Unis, démontrant des effets positifs sur la réussite scolaire des jeunes ou sur l'un de ses 20 déterminants, a été réalisée (St-Pierre, 2013). Or, parmi celles-ci, aucune n'a été répertoriée pour le déterminant « la relation maître-élèves » (réf. : à la REE).

Enfin, devant le phénomène d'abandon de la profession enseignante qui touche de 15 % à 20 % des enseignants diplômés depuis cinq ans ou moins (Fournier et Marzouk, 2008; Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti et al., 2013; Mukamurera, 2014), les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle, la précarité de l'emploi, le manque de soutien, l'épuisement professionnel et les facteurs de risque à l'origine de l'abandon chez les débutants (De Stercke, Temperman, De Lièvre et Lacocque, 2014; Dufour, 2010; Grenier et al., 2014; Houlfort et Sauvé, 2010; Leroux, 2010; Mukamurera et Martineau, 2009), la présente étude peut certainement enrichir la réflexion sur ces constats qui affectent le système scolaire, son mandat et ses acteurs.

## **CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE**

Ce chapitre présente les bases conceptuelles qui soutiennent la présente étude. Nous débutons avec une présentation du contexte, du cadre global dans lequel s'inscrit cette recherche, soit le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP), de façon à mettre en lumière le contexte et la structure régissant le parcours de formation des futurs enseignants ayant participé à cette étude. Il sera ensuite question des approches théoriques et concepts centraux à la source de chacune des deux principales variables ciblées par cette recherche, soit la relation enseignant – élève (REE) et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants.

### **2.1 PROGRAMME DE BACCALURÉAT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

#### **2.1.1 Parcours de formation et compétences professionnelles**

Au Québec, toutes les universités francophones offrent le programme intitulé baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP). Parmi celles-ci, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) présente ce programme comme une formation qui « permet d'acquérir la maîtrise de l'intervention pédagogique de prise en charge d'une classe d'élèves et de favoriser la réussite des apprentissages prévus pour leur âge, tant au préscolaire qu'au primaire » (Université du Québec à Rimouski, s. d.). Comme on peut le lire dans la présentation du programme sur le site web de l'UQAR, ce programme « permet également de développer les habiletés essentielles pour assurer un enseignement de qualité reposant sur des principes éducatifs et des fondements pédagogiques solides ».

Les universités québécoises francophones offrant le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) s'appuient sur un même cadre de formation initiale. Comme mentionné au chapitre précédent, cette formation initiale se base sur 12 compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent maîtriser, à différentes échelles selon leur expérience (MEQ, 2001). La figure 1 présente ces 12 compétences professionnelles rassemblées autour de quatre axes, tel qu'établi par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001).

<b>Axes</b>	<b>Compétences professionnelles</b>
Les fondements de l'enseignement	<p>C1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.</p> <p>C2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.</p>
L'acte d'enseigner	<p>C3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</p> <p>C4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</p> <p>C5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.</p> <p>C6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.</p>
Le contexte social et scolaire propre à l'enseignement	<p>C7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.</p> <p>C8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.</p> <p>C9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.</p> <p>C10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.</p>
L'identité professionnelle	<p>C11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</p> <p>C12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</p>

Figure 1 : Compétences professionnelles regroupées par axes d'intelligibilité (tiré et adapté de MEQ, 2001).

Ces 12 compétences professionnelles sont à développer par les futurs enseignants tout au long de leur formation universitaire de 120 crédits répartie sur quatre ans. Par conséquent, dans chaque plan-cadre de cours prévu à la formation, les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées s'inscrivent dans une démarche d'acquisition progressive de ces compétences (MEQ, 2001). Il en va de même pour la réalisation des stages.

### **2.1.2 Stages pratiques**

Au Québec, le programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) prévoit un minimum de 700 heures de stages, sous la responsabilité conjointe des milieux universitaire et scolaire (MEQ, 2001). En effet, à chacune des années de formation, un stage en milieu scolaire est prévu au cursus académique. C'est l'occasion pour l'étudiant de développer et consolider ses habiletés pratiques tout en intégrant les connaissances, les attitudes et les savoir-faire acquis dans l'ensemble des cours déjà suivis. Par ailleurs, tout comme les cours, ces quatre stages possèdent un plan-cadre qui repose sur le développement des 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001).

Pour assurer une diversité des expériences vécues, l'organisation des stages est prévue de façon à ce que le stagiaire fréquente, au cours de ses quatre stages, différents milieux et établissements scolaires. Les étudiants doivent aussi réaliser leurs stages à des niveaux d'enseignement différents, dont un obligatoirement au préscolaire lors de leur deuxième année de formation. Comme le mentionne Larivée (2006), cette organisation permet au stagiaire d'être « en contact avec des milieux scolaires qui ont des valeurs et des fonctionnements divers [...] ». Ces modalités organisationnelles contribuent ainsi à la richesse de la formation » (p. 70). L'ensemble des universités québécoises francophones dispensant un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) doivent se conformer à ces paramètres.

À l'UQAR, chacun des quatre stages de formation du programme BÉPEP s'organise autour d'une thématique qui met l'accent sur une dimension particulière de la profession enseignante. La figure 2 offre un aperçu des quatre stages obligatoires qui figurent dans le parcours académique de huit trimestres des futurs enseignants inscrits au programme BÉPEP à l'UQAR.

<b>Stage</b>	<b>Crédits</b>	<b>Trimestre</b>	<b>Titre du cours (stage)</b>	<b>Durée (journées)</b>
STG10006	3	2	Stage I : Familiarisation avec le milieu scolaire et initiation à la profession enseignante	15
STG20006	3	3	Stage II : Initiation à l'intervention en classe	19
STG30210	6	6	Stage III : Interventions en classe	28
STG40210	15	7	Stage IV : Prise en charge de la classe	80 <sup>a</sup>

a Environ quatre mois, ou toute la session de l'automne

Figure 2 : Stages du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAR (tiré et adapté de Université du Québec à Rimouski, s.d.).

Comme le titre de chaque stage en témoigne, ceux-ci se distinguent notamment par le degré de responsabilité croissant à l'égard des tâches enseignantes prises en charge par l'étudiant stagiaire. Il en va de même pour le nombre de crédits associés à ces activités de formation pratique dont le nombre de journées de présence dans le milieu scolaire est proportionnellement associé. Cela dit, tous les stages pratiques partagent une structure globale assez similaire. En effet, chaque stage se caractérise par l'alternance de moments d'observation et de mise en pratique des tâches enseignantes. S'ajoutent à cela des rencontres de rétroaction entre le stagiaire et le maître de stage lors desquelles les situations éducatives vécues pendant le stage peuvent être partagées et analysées. Enfin, menés par le superviseur de stage (un professeur ou une personne chargée de cours), des séminaires universitaires permettent à leur tour d'effectuer une analyse du déroulement du stage et un partage avec d'autres étudiants stagiaires.

Lors du déroulement de chaque stage pratique en milieu scolaire, l'accompagnement de l'étudiant est assuré par une équipe constituée principalement d'un enseignant-associé titulaire de la classe attribuée pour le stage, ainsi que d'un superviseur universitaire (appelé couramment superviseur de stage). L'accompagnement du superviseur universitaire s'effectue majoritairement à travers les séminaires sur le campus universitaire ainsi que par le biais de visites ponctuelles de supervision dans le milieu scolaire. L'enseignant-associé

accompagne pour sa part le stagiaire à chacune de ses présences dans le milieu scolaire (à l'exception des périodes de prise en charge complète lors du stage IV). En somme, ces formateurs veillent à l'accueil, à l'encadrement, à l'observation et à la communication de rétroactions régulières auprès de l'étudiant stagiaire ainsi qu'à l'évaluation du développement de ses compétences professionnelles, selon le stage concerné.

### **2.1.3 Stage IV à l'UQAR: objectifs et contenu**

À l'UQAR et de façon générale, au Québec, le quatrième et dernier stage de formation du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) conduit l'étudiant à poursuivre le développement et la maîtrise des compétences professionnelles nécessaires à la prise en charge continue d'une classe. En complément de cet objectif, le plan-cadre du cours *Stage IV : prise en charge de la classe* (15 crédits) de l'UQAR (version automne 2016) propose à l'étudiant de personnaliser sa pratique professionnelle et d'objectiver son expérience d'intervention en classe (Desrosiers et Lamarre, 2016). Dans cette optique, le stage comporte trois étapes : 1) connaissance du milieu, intégration et participation, 2) participation graduelle à la planification et à l'intervention et, 3) prise en charge de la classe.

À travers ces trois étapes, l'étudiant doit être en mesure d'atteindre les objectifs généraux inscrits au plan de cours du stage. Ces objectifs généraux sont les suivants : 1) s'intégrer au milieu scolaire et expérimenter l'ensemble des responsabilités de la tâche enseignante, 2) planifier, réaliser et évaluer ses interventions pédagogiques en s'assurant de créer des liens significatifs entre les contenus disciplinaires et les élèves, 3) élaborer et mettre en pratique une approche pédagogique personnelle et, 4) s'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive de sa pratique professionnelle (Desrosiers et Lamarre, 2016).

Le contenu du stage IV à l'UQAR est à l'image des objectifs généraux qui l'accompagnent. En ce sens, à travers une prise en charge progressive de la classe et une personnalisation de ses interventions, l'étudiant doit aussi effectuer les tâches suivantes : collaborer à la planification et à la supervision d'un mode de fonctionnement du groupe-classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves; concevoir, sélectionner et piloter des activités

d'enseignement-apprentissage variées permettant aux élèves de développer les compétences visées par le programme de formation; évaluer la progression des apprentissages des élèves; collaborer à la conception et à la mise en œuvre de plans d'intervention; coopérer avec l'équipe-école et communiquer avec les parents; analyser de façon critique sa pratique professionnelle et justifier ses actions par l'utilisation d'arguments fondés (Desrosiers et Lamarre, 2016).

Au cours du stage IV, l'ensemble des tâches ci-haut mentionnées sont effectuées à travers diverses formules pédagogiques, soit des séminaires, des rencontres individuelles, des visites dans le milieu de stage, mais aussi par l'élaboration d'un projet de stage ainsi que la réalisation d'un carnet de stage comprenant les trois étapes du stage. À la fin de ce quatrième et dernier stage, l'étudiant au BÉPEP aura passé quatre mois dans le milieu de stage, dont six semaines de prise en charge continue de la classe, en novembre et décembre (Desrosiers et Lamarre, 2016).

## **2.2 RELATION ENSEIGNANT – ÉLÈVE**

### **2.2.1 Perspectives théoriques sur la relation enseignant – élève**

Au cours des 20 dernières années, la relation enseignant – élève (REE) a été étudiée à travers trois principales approches théoriques. Davis (2003) les identifie comme étant les approches : 1) socioculturelle, 2) motivationnelle et, 3) de l'attachement. Avant de les décrire, il convient de préciser, par souci de rigueur intellectuelle, que ces trois perspectives ne sont pas mutuellement exclusives, les conceptions qu'elles avancent chevauchant parfois celles des autres (Davis, 2003).

Tout d'abord, l'approche socioculturelle conçoit la REE comme un élément dynamique faisant partie d'un système complexe où tous les éléments sont reliés entre eux et s'influencent mutuellement (Bronfenbrenner, 1989). Plus précisément, la REE peut être influencée par l'environnement socioéconomique, les conditions socio-familiales diverses, ainsi que les caractéristiques personnelles des enseignants et des élèves. Cette approche s'intéresse à des aspects sociaux spécifiques du contexte tels que les interactions avec des

camarades de classe, ainsi qu'aux aspects culturels tels que les valeurs du milieu ou les normes culturelles (Turner et Meyer, 2000).

L'approche motivationnelle aborde la REE à travers le contexte pédagogique et la capacité de l'enseignant à soutenir la motivation scolaire de ses élèves (Klem et Connell, 2004). Dans cette perspective, certaines études ont mis en lumière des attitudes et pratiques éducatives de la part des enseignants favorisant une REE de qualité. Parmi celles-ci se trouvent le degré d'implication et les interactions positives fréquentes (Hamilton et Howes, 1992), le soutien à l'autonomie (Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barch, 2004) ou encore, les attentes élevées envers la réussite des élèves en classe et les rétroactions positives (Murray et Pianta, 2007).

La troisième approche, soit celle de l'attachement, est basée sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) et accorde une importance primordiale à l'étude de la dimension socioaffective de la relation enseignant – élève (Pianta, 1992a, 1997). C'est cette perspective qui a été retenue dans le cadre de la présente recherche. Ainsi, avant de s'attarder à la REE sous l'angle de l'attachement, il est important de se rappeler la source de cette théorie.

### **2.2.2 Théorie de l'attachement**

S'intéressant à la fois au développement de l'enfant, aux questions de liens interpersonnels et de séparation, la théorie de l'attachement prend forme avec les travaux du psychiatre et psychanalyste anglais John Bowlby. Dans sa théorisation des liens d'attachement, celui-ci met en évidence les mécanismes de formation et de développement des relations d'attachement en intégrant les apports de la psychanalyse et ceux de l'éthologie (étude du comportement animal, incluant l'humain) (Bowlby, 1969). Pour lui, l'attachement réfère au produit des comportements qui ont pour but la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique.

Bowlby (1969) s'éloigne à l'époque des conceptions de Freud, pour qui les seuls besoins primaires sont ceux du corps, en précisant que la fonction de l'attachement est une fonction adaptative à la fois de protection et d'exploration. Ainsi, pour Bowlby, c'est un besoin social

primaire et inné que d'entrer en relation avec autrui et en ce sens, la mère, ou son substitut, constitue une base de sécurité pour un enfant (Bowlby, 1969).

La recherche de proximité et le besoin d'exploration de l'enfant en relation avec une figure d'attachement l'amèneraient, dès les premières années de vie, à se construire un style d'attachement. Mary Salter Ainsworth, psychologue d'origine canadienne et membre de l'équipe de recherche de Bowlby, proposa une classification comportant deux grandes catégories, soit l'attachement sécurisant (*secure*) et l'attachement insécurisant ou anxieux (*insecure* ou *anxious*), cette dernière catégorie pouvant être subdivisée en attachement de type détaché/fuyant et résistant/ambivalent (Ainsworth, 1972; Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978; Bee et Boyd, 1997; Bowlby, 1973; Ghaith et Shaaban, 1999).

La relation construite et le style d'attachement qui en résulte permettraient à l'enfant de se créer une représentation du concept d'attachement et ainsi, influencer sa capacité à entretenir des relations futures. En effet, les enfants ayant un style d'attachement sécurisant auront plus de facilité à entretenir d'autres relations d'attachement. Ceux ayant un style insécurisant mettront en place des stratégies pour faire face aux manques ressentis provenant de l'accumulation d'interactions difficiles (absence, hostilité, manque de constance, violence) avec leur principal donneur de soins (Al-Yagon et Mikulincer, 2004).

#### 2.2.2.1 Attachement enfant-adulte en milieu scolaire

Bien que la majorité des recherches en lien avec la théorie de l'attachement ait été faite en relation avec la mère, Bowlby fut l'un des premiers à reconnaître qu'il est possible pour un enfant d'entretenir des relations basées sur l'attachement avec d'autres adultes (Pianta, 1992a). Lorsqu'un enfant intègre le milieu scolaire, il se trouve d'abord et avant tout à entrer en relation, tissant des liens avec ses pairs, mais aussi avec d'autres figures d'attachement et d'autorité que ses parents, en particulier ses enseignants. La qualité du lien qu'il développe avec ces adultes a une incidence importante sur le façonnement de son expérience scolaire (Hamre et Pianta, 2001).

Certaines recherches, dont celles de Hamilton et Howes (1992), Van IJzendoorn, Sagi et Lambermon (1992), Howes et Oldham (2001), ont montré l'existence des patrons traditionnellement associés à l'attachement parent-enfant (sécurisant, évitant et anxieux) dans la relation enseignant – élève. Selon ces auteurs, plus l'enseignant représente une base de sécurité pour ses élèves, plus ceux-ci sont en mesure de relever les défis scolaires sans peur et frustration ainsi que d'explorer leur environnement scolaire et social avec confiance (Hamilton et Howes, 1992).

#### 2.2.2.2 Théorie de l'attachement selon Pianta

Parmi les pionniers des études portant sur la relation enseignant – élève (REE), sous l'égide de la perspective de l'attachement, figure Robert C. Pianta. Concepteur du *Student-Teacher Relationship Scale*, il accorde une importance primordiale à l'étude de la dimension socioaffective de cette relation (Pianta, 1992a, 1997).

Le cadre de la théorie de l'attachement qu'il propose (Pianta et Steinberg, 1992) occupe désormais une place centrale dans les recherches sur la REE (Davis, 2003), en particulier lorsqu'il s'agit d'analyser les relations entre des enseignants et leurs élèves du préscolaire et du primaire (population visée par la présente étude). Selon cette conceptualisation, la REE est formée de deux dimensions principales que sont le « conflit » et la « chaleur » (Pianta, 1992a).

La dimension du conflit fait référence à une relation à l'intérieur de laquelle l'élève est perçu comme étant imprévisible ou colérique. L'enseignant aura alors tendance à adopter des conduites non affectueuses qui se caractérisent par l'incapacité à répondre aux besoins principaux de l'élève, ainsi que par la colère, l'insatisfaction, la frustration manifeste et l'épuisement émotionnel (Pianta, 1992a, 1997).

Inversement, la chaleur (ou proximité émotionnelle)<sup>3</sup> fait référence à une relation marquée par l'affection et la communication ouverte, à l'intérieur de laquelle l'enseignant perçoit que

---

<sup>3</sup> À noter que dans le cadre de ce mémoire, le terme « proximité » est utilisé comme équivalent du concept de chaleur, auquel réfère Pianta (2001).

l'élève fonctionne bien. Dans ce type de relation chaleureuse, l'enseignant met en place des comportements soutenant et respectueux qui favorisent la coopération, la qualité d'échanges et la considération de chaque élève (Pianta, 2001).

En somme, la perspective de l'attachement offre une définition simple, claire, et dûment validée du concept de REE, vers laquelle bon nombre de chercheurs convergent (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Gest, Welsh et Domitrovich, 2005). Solidement ancrée dans la théorie de l'attachement, elle est la seule perspective à se centrer principalement sur la dimension socioaffective de la relation enseignant – élève.

Enfin, puisque cette conceptualisation de la REE a été répliquée à plusieurs reprises, essentiellement auprès d'échantillons d'enfants du préscolaire et du primaire (Birch et Ladd, 1997; LoCasale-Crouch et al., 2018; Pianta, 1992a; Pianta et al., 2003; Pianta et Hamre, 2009; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992), elle constitue un avantage de taille pour qui s'intéresse de près à cette population, ce qui est le cas dans cette recherche. Pour toutes ces raisons, la définition de la relation enseignant – élève proposée par la perspective de l'attachement sera privilégiée dans cette recherche, celle-ci établissant qu'en milieu scolaire, une REE optimale est une relation fortement chaleureuse et faiblement conflictuelle.

## **2.3 SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE**

### **2.3.1 Théorie de l'auto-efficacité**

La théorie de l'auto-efficacité s'inscrit dans le cadre plus large de la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), laquelle conçoit le fonctionnement humain comme le produit d'une interaction dynamique et permanente entre les facteurs personnels, les comportements et les circonstances environnementales de l'individu (Bandura, 2007).

L'approche sociocognitive soutient que les facteurs personnels (p. ex., cognitions, émotions, états physiologiques), les comportements (p. ex., expériences, modèles d'action, engagement, évitement) et l'environnement (p. ex., contexte, contraintes, présence ou non de soutien) interagissent de manière simultanée et réciproque, influençant ainsi le fonctionnement de la personne. Dans le modèle de causalité triadique réciproque mis de

l'avant par Bandura et découlant directement de cette théorie, les acteurs sociaux sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement (Carré, 2004).

C'est à même ce cadre théorique que Bandura élabore le concept d'auto-efficacité (« *self-efficacy* » ou sentiment d'efficacité personnelle), introduit pour la première fois il y a quarante ans dans un article intitulé « *Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change* » (Bandura, 1977). Pour Bandura (2003), l'auto-efficacité représente la « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12). À noter que l'appellation « sentiment d'efficacité personnelle » est celle retenue et utilisée dans le cadre de cette recherche puisqu'elle est couramment utilisée dans les écrits scientifiques récents.

Selon Bandura (1986), le concept du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) peut être décrit comme étant bidimensionnel, puisqu'il touche à la fois les croyances et les attentes. Pour ce qui est des croyances, il nomme « *efficacy expectation* » ou « croyances d'efficacité personnelle » la perception d'un individu de sa capacité à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné. Quant à la dimension des attentes, il nomme « *outcome expectancy* » ou « attentes de résultats » le sentiment que les actions réalisées produiront les résultats escomptés (Bandura, 1997).

Ainsi, placée devant une situation particulière, une personne présentant de fortes croyances d'efficacité personnelle aura davantage confiance en sa capacité à prendre les bonnes décisions et à agir dans le but de produire les résultats attendus. Ainsi, cette personne se percevra plus en contrôle de la situation vécue, puisqu'elle se perçoit capable de produire les effets qui en découlent. À l'opposé, une personne présentant de faibles croyances d'efficacité personnelle aura peu confiance en sa capacité à produire les résultats attendus. Par conséquent, elle se percevra aussi moins en contrôle de la situation et moins en mesure d'obtenir les effets escomptés (Bandura, 2003). Bandura (2007) précise que les attentes de résultats positifs servent d'incitateurs à agir tandis que les attentes de résultats négatifs démobilisent l'individu.

Il est important de bien comprendre que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées. Comme l'explique Bandura (2003), plusieurs études ont montré que « [...] des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou les mêmes personnes dans des circonstances différentes peuvent obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle » (p. 63). Il ne s'agit donc pas d'un trait ou d'une caractéristique personnelle stable, mais plutôt d'une croyance qui se développe en fonction de différentes sources d'information dans un contexte donné (Bandura, 2007).

Toujours selon Bandura, le SEP se construit au travers de quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social (aussi appelé « les expériences vicariantes »), la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 1986; Bandura, 2007).

Les expériences actives de maîtrise constituent la principale source d'information chez un individu et réfèrent avant tout aux expériences personnelles et à leur effet. Ainsi, les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent de construire une solide croyance d'efficacité personnelle alors que les échecs la minent. L'apprentissage social réfère au fait que l'individu évalue aussi ses compétences et capacités en observant des actions effectuées par d'autres personnes et en s'y comparant. La persuasion par autrui (aussi nommée « persuasion verbale ») renvoie au rôle joué par d'autres personnes significatives dans le maintien du SEP d'un individu, en lui exprimant par exemple leur confiance en ses capacités.

Enfin, la quatrième source se traduit par le fait qu'un individu se fonde en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier en contexte d'activités physiques et de gestion du stress. À cet effet, Tschannen-Moran et Hoy (2007) soutiennent qu'un niveau d'anxiété ou de stress élevé associé à un sentiment de perte de contrôle favorise le développement de faibles croyances d'efficacité.

En somme, les croyances au sujet de son efficacité représentent, selon Bandura, le plus important des mécanismes constitutifs de l'influence qu'exerce un individu sur son propre fonctionnement et sur son environnement. Elles influencent l'état d'esprit et les émotions, teintent les choix, la motivation, l'effort et la persévérance de l'individu dans un contexte donné (Bandura, 1986; Bandura, 1993, 1997, 2007). La théorie de l'auto-efficacité de Bandura est reconnue et utilisée par plusieurs auteurs et dans nombre d'études pour appuyer leurs fondements théoriques (Tschannen-Moran et Hoy, 2007).

Enfin, l'étude du sentiment d'efficacité peut dépasser l'aspect individuel et s'appliquer à un groupe; on parle alors du sentiment d'efficacité collective (Bandura, 1986, 2003; Bandura, 2007). Cependant, puisque ce concept n'est pas concerné dans la présente étude, il ne sera pas utilisé.

### **2.3.2 Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants**

Malgré quelques variations sur le plan des dimensions et de leur interprétation, le concept du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est encore aujourd'hui ancré dans les bases conceptuelles jetées par Bandura il y a quarante ans et reprises par maints auteurs.

Ashton et Webb (1982) et Gibson et Dembo (1984) ont appliqué au domaine de l'enseignement le concept de l'auto-efficacité, qu'ils définissent comme la croyance que l'enseignant a de sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves. Ils s'appuient sur les deux dimensions soulevées par Bandura dans sa conception de l'auto-efficacité (croyances d'efficacité personnelle et attentes de résultats). Ces deux dimensions sont renommées « sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant » (faisant référence aux croyances d'efficacité personnelle de Bandura) et « sentiment d'efficacité générale » (correspondant essentiellement aux attentes de résultats).

Pour Gibson et Dembo (1984), le SEP de l'enseignant (première dimension) est la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner efficacement à ses élèves. Quant à la deuxième dimension (le sentiment d'efficacité générale), elle réfère plutôt à la croyance de l'enseignant

en sa capacité à influencer la réussite scolaire d'un élève malgré les influences familiales, le statut socioéconomique et les autres facteurs extrascolaires.

Pour Woolfolk et Hoy (1990), la dimension du sentiment d'efficacité générale de l'enseignant ne réfère pas aux attentes de résultats telles que décrites par Bandura (1986). Selon ces chercheurs, il concerne la capacité des enseignants à surmonter les influences extérieures. En s'appuyant sur les bases théoriques du concept du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, Tschannen-Moran et Hoy (2001) le décrivent comme le « jugement que porte l'enseignant sur ses propres capacités à agir sur l'engagement et l'apprentissage des élèves » (p.783, traduction libre).

Cependant, Dellinger et al. (2008) font remarquer que cette définition (de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) omet de tenir compte des croyances des enseignants quant à leurs habiletés à exécuter une grande variété de tâches spécifiques, requises dans différentes situations d'enseignement / apprentissage, en contexte de classe. Ces auteurs (Dellinger et al., 2008) proposent donc de définir le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant comme les « croyances individuelles d'un enseignant en ses propres capacités à exécuter avec succès des tâches spécifiques d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe » (p.753, traduction libre). C'est cette définition qui est retenue dans le cadre de la présente recherche.

Enfin, ces croyances (ou ce sentiment) d'efficacité chez l'enseignant, voire chez le stagiaire en enseignement, ne se fondent pas sur son niveau réel de compétence, mais bien sur les actions qu'il pense pouvoir mettre en place avec les compétences qu'il possède (Hoy et Spero, 2005).

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente la démarche méthodologique mise en œuvre dans cette recherche. Il sera question des différents éléments en lien avec les choix méthodologiques (type de recherche, échantillonnage, instruments, collecte de données, traitement et analyses des données) ainsi que de considérations éthiques découlant de cette recherche.

### **3.1 TYPE DE RECHERCHE**

Ce projet de recherche souscrit à une approche quantitative et repose sur un devis descriptif et corrélationnel. Deux analyses sont effectuées : régressions linéaires et analyses en composantes principales (vérification structure factorielle). Il recourt donc à la mesure et à l'analyse chiffrée ainsi qu'aux calculs statistiques, lesquels permettent d'assurer le respect des conditions favorables à la généralisation des résultats obtenus (Mongeau, 2008).

### **3.2 ÉCHANTILLONNAGE**

#### **3.2.1 Caractéristiques de l'échantillon**

Les participants visés par cette étude étaient des étudiantes et étudiants finissants inscrits au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, à l'UQAR (campus de Lévis), ayant complété le stage IV de prise en charge à la session d'automne 2016 ou 2017. L'ensemble des étudiants finissants des cohortes de 2016 et 2017 ont été consultés. Au total, 112 participants volontaires (109 étudiantes et 3 étudiants) ayant accepté de participer à l'étude.

Le tableau 1 présente les données descriptives des participants. Plus de 80 % d'entre eux sont âgés de 22 à 24 ans (n=91) et 19 participants ont 25 ans ou plus. Environ la moitié (n=55) ont réalisé et complété le stage IV de prise en charge à l'automne 2016 alors que l'autre moitié (n=57) a fait de même à l'automne 2017.

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des participants (n=112)

Variabes	Items	Nombre	%
Genre	Homme	3	2,7
	Femme	109	97,3
Âge	21 ans	1	0,9
	22 ans	31	27,7
	23 ans	41	36,6
	24 ans	20	17,9
	25 ans ou plus	19	17,0
Année du stage IV réalisé	2016 (automne)	55	49,1
	2017 (automne)	57	50,9

Le tableau 2 présente les caractéristiques des placements et des milieux de stage IV des participants. En ce qui concerne le territoire de commission scolaire sur lequel s'est déroulé leur stage IV, près du deux tiers l'ont effectué dans une commission scolaire de la région de la Chaudière-Appalaches (n=72). Les autres participants ont en grande majorité effectué leur ce stage soit dans la grande région de Québec (Capitale-Nationale) (n=26), le Bas-Saint-Laurent (n=8) ou dans une autre région (n=4). Enfin, en ce qui a trait au niveau scolaire enseigné lors du stage IV, on remarque que 15 % des participants (n=17) ont effectué leur stage au préscolaire (maternelle 5 ans) et qu'un peu plus d'un participant sur quatre (n=29) l'a effectué en première année.

Tableau 2 : Caractéristiques des placements et milieux du stage IV des participants (n=112)

Variabiles	Items	Nombre	%
Territoire de commission scolaire lors du stage IV de prise en charge	CS des Navigateurs <sup>1</sup>	47	42,0
	CS de la Côte-du-sud <sup>1</sup>	15	13,4
	CS de la Capitale <sup>2</sup>	12	10,7
	CS de la Beauce-Etchemin <sup>1</sup>	9	8,0
	CS des Premières-Seigneuries <sup>2</sup>	8	7,1
	CS Kamouraska-Rivière-du-Loup <sup>3</sup>	8	7,1
	CS des Découvreurs <sup>2</sup>	6	5,4
	CS des Appalaches <sup>1</sup>	1	0,9
	Autre(s) <sup>4</sup>	6	5,4
Niveau scolaire enseigné lors du stage IV de prise en charge	Préscolaire – maternelle 4 ans	0	0,0
	Préscolaire – maternelle 5 ans	17	15,2
	1 <sup>er</sup> cycle – 1 <sup>ère</sup> année	29	25,9
	1 <sup>er</sup> cycle – 2 <sup>e</sup> année	11	9,8
	2 <sup>e</sup> cycle – 3 <sup>e</sup> année	11	9,8
	2 <sup>e</sup> cycle – 4 <sup>e</sup> année	15	13,4
	3 <sup>e</sup> cycle – 5 <sup>e</sup> année	11	9,8
	3 <sup>e</sup> cycle – 6 <sup>e</sup> année	10	8,9
	Classe multi-niveaux	8 <sup>a</sup>	7,1

<sup>1</sup> Commission scolaire située dans la région administrative 12 – Chaudière-Appalaches (n=72).

<sup>2</sup> Commission scolaire située dans la région administrative 03 – Capitale-Nationale (n=26).

<sup>3</sup> Commission scolaire située dans la région administrative 01 – Bas-Saint-Laurent (n=8).

<sup>4</sup> Parmi le choix « Autre », les participants ont inscrit la CS de l'Estuaire (n=1), la CS de Portneuf (n=1), la CS des Phares (n=1) et la CS du Fleuve et des Lacs (n=2).

<sup>a</sup> Les classes multi-niveaux des participants sont en 5<sup>e</sup> - 6<sup>e</sup> années (n=4), 1<sup>re</sup> - 2<sup>e</sup> années (n=1), 2<sup>e</sup> - 3<sup>e</sup> - 4<sup>e</sup> années (n=1) et 3<sup>e</sup> - 4<sup>e</sup> années (n=1).

### **3.2.2 Modalité de recrutement**

Au mois de mars 2017 et 2018, une lettre a été remise à la direction de Module du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) pour présenter le projet et obtenir l'accord pour procéder au recrutement de participants. Par la suite, grâce à la collaboration de trois professeurs dispensant des cours aux étudiantes et étudiants finissants ciblés par l'étude, il a été possible de rencontrer l'ensemble des étudiants de chaque cohorte pour leur présenter le projet et les inviter à y participer sur une base volontaire. Les visites en classe ont eu lieu en avril 2017 et avril 2018.

### **3.3 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES**

En lien avec la nature quantitative de cette recherche, l'instrument de collecte de données privilégié a été le questionnaire (auto-administré). Pour ce faire, deux questionnaires déjà existants ont été légèrement adaptés pour répondre au contexte de cette étude, et ce, avec le soutien d'un comité formé de trois chercheurs (experts) en sciences de l'éducation (aide à la traduction en français des items et révision finale des questionnaires) ainsi que de trois étudiantes à la maîtrise (UQAR – Lévis) ayant complété un baccalauréat en éducation à l'UQAR – Campus de Lévis (révision finale des questionnaires). Ces questionnaires ont ensuite été assemblés pour produire un seul questionnaire composé de trois sections distinctes et rendu disponible en version électronique via la plateforme de sondage *Limesurvey*. Voici des précisions concernant chacune des trois sections du questionnaire et l'adaptation des instruments déjà existants (voir annexe II pour le questionnaire complet).

#### **3.3.1 Renseignements sociodémographiques (section 1)**

Cette première section du questionnaire visait à recueillir certaines informations sur le participant (genre et âge) ainsi que sur le stage IV. Les trois questions concernant le stage IV permettaient de préciser le trimestre et l'année du stage, le territoire de Commission scolaire sur lequel il avait lieu et le niveau scolaire auquel le stage était associé.

### 3.3.2 Relation enseignant – élève (section 2)

La relation enseignant – élève (REE) a été évaluée uniquement du point de vue du futur enseignant, à la suite de son quatrième et dernier stage. La version courte du questionnaire *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1992b) a servi de point de départ. Cet outil s'adresse aux enseignants et a pour but d'évaluer leurs sentiments et leurs croyances quant à la relation avec un élève et quant aux comportements de cet enfant envers eux (Hamre et Pianta, 2001). Largement utilisé, il a notamment démontré qu'il pouvait prédire le fonctionnement académique et social d'élèves du préscolaire jusqu'à la fin du primaire (Hamre et Pianta, 2001; Pianta, La Paro, Payne, Cox et Bradley, 2002).

Toutefois, puisque le STRS a été conçu pour évaluer des enfants de façon individuelle et que le contexte de cette recherche ne permettait pas ce type d'évaluation individualisée, nous avons eu besoin d'utiliser une version adaptée du STRS qui permet à un enseignant d'évaluer globalement à même un questionnaire l'ensemble des enfants d'une classe (et non un questionnaire pour chaque enfant de la classe comme le fait le STRS). Cette version adaptée est celle du *Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey*, utilisée dans l'étude de Whitaker, Dearth-Wesley et Gooze (2015) auprès d'enfants de trois à cinq ans. Elle est presque identique au STRS, à la seule différence que l'emploi du terme « this child » (cet enfant) est remplacé par « the children » (ces enfants) pour l'adapter à l'ensemble des enfants de la classe.

Sur le plan de sa structure, le *Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey*, tout comme la version courte du STRS, comporte 15 items regroupés en deux sous-échelles : le conflit (8 items;  $\alpha = 0,73$ ) et la proximité (7 items;  $\alpha = 0,72$ ). La cohérence interne de ces deux sous-échelles est acceptable selon Taber (2018). À titre informatif, le STRS présente aussi une cohérence interne acceptable (voire élevée) avec des alphas de Cronbach de 0,85 pour l'échelle de conflit et de 0,84 pour l'échelle de proximité (Hamre et Pianta, 2001). Pour ce qui est de l'échelle de réponse du *Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey*, celle-ci est de type Likert en cinq points. Les scores de chacun des items varient de « ne s'applique définitivement pas » (1) à « s'applique définitivement » (5). Un score élevé à l'échelle de proximité correspond à la perception de proximité dans la relation entre l'enseignant et les

élèves. À l'inverse, un score élevé à l'échelle de conflit correspond à la perception d'une relation enseignant – élèves conflictuelle.

Par la suite, puisque le *Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey* est en anglais (tout comme le STRS dont il est issu), nous nous sommes référés à une adaptation française du STRS : l'*Échelle de relation enfants-enseignant(e)*, utilisée dans le mémoire de Lampron (2010). Précisons par contre que cette adaptation française diffère en un point par rapport à la version courte du STRS : un item a été ajouté, ce qui porte le total à 16 au lieu de 15. Nous n'avons pas retenu cet item et avons plutôt opté pour la structure d'origine à 15 items.

De façon à compléter l'adaptation de l'outil à notre contexte d'étude, trois modifications ont été apportées à l'*Échelle de relation enfants-enseignant(e)*. Premièrement, puisque les participants à notre étude avaient déjà complété leur stage au moment de la collecte de données, nous avons remplacé le temps de verbe (infinitif) de chaque item par l'imparfait.

Deuxièmement, pour refléter davantage le contexte de classe, nous avons remplacé le terme « enfant » par le terme « élève » et ce, pour chacun des 15 items. Précisons qu'en conformité avec le *Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey*, adapté pour évaluer l'ensemble des enfants, le terme « élève » a été mis au pluriel (« les élèves », au lieu de « cet enfant »).

Troisièmement, nous avons ajusté certains termes de la traduction française pour bien refléter les termes d'origine dans la version originale du STRS, par exemple le terme anglais « *affectionate* » qui avait été traduit par « tendre » a été remplacé par « affectueuse », en référence à la relation. À titre d'exemple, cet item mesurant la proximité était énoncé ainsi : « Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant. ». En fonction des modifications apportées et expliquées plus haut, l'énoncé devient : « Je partageais une relation affectueuse et chaleureuse avec les élèves ».

Enfin, pour éviter les possibles confusions entre les différentes versions de questionnaires utilisées dans la construction de notre instrument mesurant la relation enseignant – élève,

nous lui avons attribué un nom, soit celui d'*Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves* (ÉREE). C'est cette appellation qui sera utilisée dans les parties subséquentes de ce mémoire.

### **3.3.3 Sentiment d'efficacité personnelle (section 3)**

Dans la troisième section de notre questionnaire, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a été évalué du point de vue du futur enseignant, à la suite de son dernier stage. Le questionnaire *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) développé par Tschannen-Moran et Hoy (2001) a servi de point de départ. Bénéficiant déjà d'une procédure de validation psychométrique, cet instrument permet non seulement de mesurer le SEP d'enseignants, mais aussi d'étudiants en stage d'enseignement (*pre-service teachers*) en rapport à des tâches scolaires spécifiques, sans que ces tâches soient exclusivement académiques (Duffin et al., 2012).

Nous nous sommes référés à une traduction française (Belgique) du TSES, intitulé *Échelle de sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants* et validé dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation (De Stercke et al., 2014). Sur le plan de sa structure, cette adaptation française du TSES comprend 28 items regroupés en trois sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) : 1) le SEP dans l'engagement des élèves (8 items;  $\alpha = 0,80$ ), 2) le SEP dans la gestion de classe (8 items;  $\alpha = 0,86$ ) et, 3) le SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items;  $\alpha = 0,82$ ).

Cependant, précisons que ce questionnaire reprend la version longue du TSES (28 items) alors que dans le contexte de notre étude, nous avons plutôt choisi d'utiliser la version courte (12 items) du TSES de Tschannen-Moran et Hoy (2001). Nous avons donc « extrait » de l'*Échelle de sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants* les 12 items traduits se rapportant au TSES dans sa version courte. À titre informatif, la version à 12 items du TSES présente aussi une cohérence interne appréciable avec les alphas de Cronbach suivants : 1) le SEP dans l'engagement des élèves (4 items;  $\alpha = 0,80$ ), 2) le SEP dans la gestion de classe (4 items;  $\alpha = 0,86$ ) et, 3) le SEP dans les stratégies d'enseignement (4 items;  $\alpha = 0,82$ ).

De façon à compléter l'adaptation de l'outil à notre contexte d'étude, nous avons modifié un élément présent dans l'*Échelle de sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants*. Il s'agit de la phrase de départ (« J'estime pouvoir mobiliser les ressources... »), remplacée par la suivante : « À la suite de mon stage IV, j'estime avoir les compétences... ». Les 12 items retenus sont ensuite présentés sous forme d'affirmations qui viennent toutes compléter une première partie de phrase. À titre d'exemple, voici un énoncé mesurant l'engagement des élèves : « [...] pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage. », ce qui nous donne la phrase suivante : « À la suite de mon stage IV, j'estime avoir les compétences pour aider les élèves à valoriser leur apprentissage ». Pour chacun des items, le participant doit se positionner à partir d'une échelle de type Likert en neuf points allant de « pas du tout en accord » (1) à « tout à fait en accord » (9).

Enfin, à l'instar de notre outil mesurant la REE, nous avons préféré éviter les possibles confusions entre les différentes versions de questionnaires utilisées dans la construction de notre instrument mesurant le SEP. Nous lui avons donc attribué un nom, soit celui d'*Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE). C'est cette appellation qui sera utilisée dans les parties subséquentes de ce mémoire.

### **3.4 COLLECTE DE DONNÉES**

Grâce à la collaboration de professeurs dispensant des cours aux participants à l'étude, nous avons disposé de temps en début de cours afin de présenter le projet aux étudiants et de leur faire remplir le questionnaire en ligne au moyen des ordinateurs personnels des étudiants. Le temps moyen estimé pour remplir le questionnaire était de huit minutes alors que le temps moyen réel a été de cinq minutes. Par ailleurs, une seule version papier du questionnaire a dû être utilisée étant donné la non-disponibilité d'un ordinateur (ou tablette électronique) pour un participant au moment de la collecte de données en classe. Les données de ce questionnaire en version papier ont par la suite été saisies dans la version en ligne du questionnaire.

### 3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

#### 3.5.1 Phases de préparation et d'analyse

Au terme de la phase de collecte, les données recueillies en ligne sur la plateforme de sondage *Limesurvey* ont été exportées dans un tableur *Excel*, vérifiées et nettoyées pour s'assurer de conserver uniquement les questionnaires complétés en vue des analyses. Par la suite, à partir du progiciel statistique *SPSS* (version 21.0), les qualités psychométriques des deux questionnaires (ÉREE et ÉSEP-FE) ont été vérifiées par le biais d'une analyse en composantes principales, d'un examen de la consistance interne (alpha de Cronbach) et de l'indice de discrimination (corrélation item-total). L'analyse en composantes principales effectuée sur le questionnaire ÉSEP-FE a aussi permis de vérifier si les participants font la distinction entre les trois sous-échelles du *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) mesurant le sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement).

Par la suite, les statistiques descriptives (moyennes et écarts types) sont présentées pour le sentiment d'efficacité personnelle (questionnaire ÉSEP-FE) ainsi que la relation enseignant – élève (questionnaire ÉREE). Quant aux analyses principales, puisque nous cherchons à identifier quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle permettent de prédire chacune des composantes de la relation enseignant – élève (REE), deux analyses de régression linéaire ont été utilisées pour fin d'analyse statistique (une pour la composante « conflit » et une pour la composante « proximité », tous deux liées à la REE). La méthode retenue est celle de la régression avec entrée progressive, plus spécifiquement la méthode pas-à-pas (*stepwise*).

Dans le cadre de notre étude, ces analyses de régression sont employées pour répondre à nos deux questions de recherche : 1) quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire le conflit dans la relation enseignant – élève ?, et 2) quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire la proximité dans la relation enseignant – élève ?

### **3.6 CRITÈRES DE RIGUEUR**

Les instruments de mesure utilisés dans cette étude s'appuient en grande partie sur deux questionnaires adaptés déjà existants (STRS mesurant la relation enseignant – élève et TSES mesurant le sentiment d'efficacité personnelle). De plus, l'ensemble du processus de création (section 1), d'assemblage et d'ajustements (sections 2 et 3) du questionnaire a été réalisé avec la supervision d'une direction de recherche, le soutien et les commentaires de trois chercheurs (experts) en science de l'éducation ainsi que de trois étudiants à la maîtrise (UQAR – Lévis) ayant complété un baccalauréat en éducation à l'UQAR – Campus de Lévis.

En ce qui a trait aux considérations éthiques, le projet de recherche a été examiné et approuvé par le *CER-UQAR* le 20 mars 2017 (numéro de certificat : CER-94-686; voir annexe III). Outre le respect des critères de confidentialité liés aux participants et aux données recueillies, précisons que la plateforme de sondage *Limesurvey* a notamment été choisie pour ses aspects sécuritaires, dont un hébergement sur un serveur protégé et situé au Canada, ainsi que des accès restreints par mots de passe (administration ou lecture et/ou écriture des données).

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats issus des données recueillies et analysées en respectant les procédures détaillées dans la méthodologie. Rappelons que cette étude a aussi porté une attention, lors des analyses préliminaires, à vérifier la structure factorielle des questionnaires utilisés, notamment pour répondre à un questionnement émergent des écrits scientifiques et concernant la capacité des futurs enseignants en fin de formation initiale à faire la distinction entre les sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

### 4.1 ANALYSES PRÉLIMINAIRES

#### 4.1.1 Analyse en composantes principales – Relation enseignant – élève

En premier lieu, une analyse en composantes principales (ACP) a été conduite sur la base des résultats obtenus à l'*Échelle de relation enseignant(e) – élèves* (ÉREE). Rappelons que ce questionnaire comporte 15 items regroupés en deux sous-échelles (qui sont les composantes recherchées en composantes principales) : le conflit (8 items) et la proximité (7 items). L'ACP a été effectuée avec la méthode de rotation Promax.

Tout d'abord, le respect des postulats a été vérifié. Au tableau 3, l'indice KMO de 0,78 indique que les corrélations inter-items sont de bonne qualité et le résultat du test de sphéricité de Bartlett est statistiquement significatif ( $p < .0005$ ), ce qui permet de réaliser l'analyse en composantes principales.

Tableau 3 : Indice KMO et Test de Bartlett - *Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves* (ÉREE)

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (Indice KMO)		0,78
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	448,60
	ddl	105
	Signification de Bartlett	0,000

Les résultats de l'ACP indiquent la présence de deux composantes (ci-après nommées sous-échelles). Les deux sous-échelles permettent d'expliquer 40,82 % de la variance totale. On note la présence d'une corrélation entre les deux sous-échelles (conflit et proximité), bien que celle-ci soit faible-moderée (-0,24) selon les balises de Cohen (1988).

Comme on peut le voir au tableau 4, huit items saturent sur la première sous-échelle, soit celle du conflit (Q02, Q04, Q08, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14) et six items saturent sur la seconde, soit la sous-échelle « proximité » (Q01, Q03, Q05, Q06, Q07, Q15). La « saturation » (*factor loading*) de la variable sur la sous-échelle s'exprime par un chiffre variant de -1 à +1. À noter que les valeurs sous 0,10 ne sont pas présentées.

On constate que l'item Q09 (« C'était facile de bien comprendre ce que les élèves ressentaient. ») pose problème puisque sa saturation sur la première et la seconde sous-échelle est de même envergure (-0,24 et 0,20). Par conséquent, cet item a été retiré des analyses subséquentes.

Tableau 4 : Matrice des composantes après rotation - *Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)*

Items	Composantes	
	1 conflit	2 proximité
Q01	-0,18	0,36
Q02	0,66	
Q03	0,12	0,75
Q04	0,49	
Q05		0,72
Q06		0,52
Q07		0,55
Q08	0,81	
Q09	-0,24	0,20
Q10	0,68	-0,10
Q11	0,63	
Q12	0,66	0,16
Q13	0,73	
Q14	0,79	
Q15		0,60

Une fois l'item 9 retiré, une seconde analyse en composantes principales (méthode de rotation Promax) a été conduite sur le reste des items (n=14) du questionnaire mesurant la relation enseignant – élève. En premier lieu, le respect des postulats a été vérifié. Au tableau 5, l'indice KMO de 0,78 indique que les corrélations inter-items sont de bonne qualité et le résultat du test de sphéricité de Bartlett est statistiquement significatif ( $p < .0005$ ), ce qui permet de réaliser l'analyse en composantes principales.

Tableau 5 : Indice KMO et Test de Bartlett - *Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)* – item 9 retiré

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (Indice KMO)		0,78
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	437,33
	ddl	91
	Signification de Bartlett	0,000

Une fois l'item 9 retiré, les résultats de l'ACP indiquent la présence de deux composantes (ci-après nommées sous-échelles). Celles-ci permettent d'expliquer 43,11 % de la variance totale. On note la présence d'une corrélation entre les deux sous-échelles, bien que celle-ci soit faible-moderée (-0,24) selon Cohen (1988).

Comme on peut le voir au tableau 6, huit items saturent sur la première sous-échelle, soit celle du conflit (Q02, Q04, Q08, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14) et six items saturent sur la seconde, soit la sous-échelle « proximité » (Q01, Q03, Q05, Q06, Q07, Q15). À noter que les valeurs sous 0,10 ne sont pas présentées.

Tableau 6 : Matrice des composantes après rotation - *Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)* – item 9 retiré

Items	Composantes	
	1 Conflit	2 Proximité
Q01	-0,19	0,37
Q02	0,67	
Q03	0,12	0,75
Q04	0,49	
Q05		0,71
Q06		0,52
Q07		0,56
Q08	0,81	
Q10	0,68	-0,11
Q11	0,63	
Q12	0,66	0,16
Q13	0,73	
Q14	0,79	
Q15		0,60

#### 4.1.2 Analyse de consistance interne – Relation enseignant – élève

Une fois l'analyse en composantes principales effectuée, une analyse de cohérence interne a été conduite sur la base des résultats à l'*Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)*. La sous-échelle « conflit » présente un niveau de consistance interne acceptable (voire élevé) avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,83. Le tableau 7 présente les statistiques pour chacun des items de cette sous-échelle. On peut y constater que les corrélations item-total corrigé sont supérieures à 0,20 (variant entre 0,36 et 0,73), ce qui témoigne de la contribution des items à la sous-échelle selon Crocker et Algina (1986).

Tableau 7 : Statistiques de fiabilité - *Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)* – Sous-échelle « conflit »

Sous-échelle « conflit »	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q02	0,52	0,81
Q04	0,36	0,83
Q08	0,73	0,79
Q10	0,58	0,80
Q11	0,52	0,82
Q12	0,50	0,82
Q13	0,65	0,80
Q14	0,65	0,80

Pour ce qui est de la sous-échelle de proximité, le niveau de consistance interne tel qu'évalué par le coefficient alpha de Cronbach est de 0,64, ce qui est un peu faible mais acceptable selon Taber (2018). Le tableau 8 présente les statistiques pour chacun des items de cette sous-échelle. On peut y constater que les corrélations item-total corrigé sont supérieures à 0,20 (variant entre 0,26 et 0,46), ce qui indique la contribution des items à la sous-échelle selon Crocker et Algina (1986).

Tableau 8 : Statistiques de fiabilité - *Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)* – Sous-échelle « proximité »

Sous-échelle « proximité »	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q01	0,26	0,63
Q03	0,45	0,56
Q05	0,46	0,55
Q06	0,32	0,61
Q07	0,32	0,61
Q15	0,40	0,58

#### 4.1.3 Analyse en composantes principales – Sentiment d'efficacité personnelle

Une analyse en composantes principales (ACP) a été conduite sur la base des résultats obtenus à l'*Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE). Rappelons que ce questionnaire comporte 12 items regroupés en trois sous-échelles (qui sont les composantes recherchées en composantes principales) : 1) le SEP dans l'engagement des élèves (4 items), 2) le SEP dans la gestion de classe (4 items) et, 3) le SEP dans les stratégies d'enseignement (4 items). L'ACP a été effectuée avec la méthode de rotation Promax. Le nombre de composantes (réf. : sous-échelles) à extraire a été fixé à trois.

En premier lieu, le respect des postulats a été vérifié. Au tableau 9, l'indice KMO de 0,85 indique que les corrélations inter-items sont de bonne qualité et le résultat du test de sphéricité de Bartlett est statistiquement significatif ( $p < .0005$ ), ce qui permet de réaliser l'analyse en composantes principales.

Tableau 9 : Indice KMO et Test de Bartlett - *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE)*

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (Indice KMO)		0,85
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	608,03
	ddl	66
	Signification de Bartlett	0,000

Les résultats de l'ACP indiquent la présence de trois composantes (ci-après nommées sous-échelles). celles-ci permettent d'expliquer 66,11 % de la variance totale. On note la présence d'une corrélation modéré-forte (0,48) entre les sous-échelles 1 (engagement des élèves) et 2 (gestion de classe), une corrélation forte (0,51) entre la sous-échelle 1 (engagement des élèves) et 3 (stratégies d'enseignement), et une corrélation modérée (0,37) entre les sous-échelles 2 (gestion de classe) et 3 (stratégies d'enseignement), toujours selon les balises de Cohen (1988).

Comme on peut le voir au tableau 10, quatre items saturent sur la première sous-échelle, soit celle du SEP dans l'engagement des élèves (Q02, Q03, Q04, Q12), quatre items saturent sur la deuxième sous-échelle, soit celle du SEP dans la gestion de classe (Q01, Q06, Q07, Q08) et deux items saturent sur la troisième sous-échelle, celle du SEP dans les stratégies d'enseignement (Q05, Q09). À noter que les valeurs sous 0,10 ne sont pas présentées.

Les items Q10 et Q11 posent cependant problème. Dans le cas de l'item Q10, la corrélation sur la première et la troisième sous-échelle est trop similaire (0,58 et 0,48). Il en est de même pour l'item Q11 sur les sous-échelles 1 et 2 (0,34 et 0,34). Ces items ne saturent pas avec un écart minimal de 0,20 (Crocker et Algina, 1986) sur aucune des trois sous-échelles. À cela s'ajoute le fait que les deux items saturant sur la troisième sous-échelle (stratégies d'enseignement) ne représentent aucun concept théorique.

Tableau 10 : Matrice des composantes après rotation - *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE)

Items	Composantes		
	1 SEP engagement des élèves	2 SEP gestion de classe	3 SEP stratégies d'enseignement
Q01		0,80	
Q02	0,84	0,12	-0,22
Q03	0,89	-0,13	
Q04	0,83		
Q05	-0,14		0,93
Q06		0,89	-0,16
Q07	-0,16	0,85	0,24
Q08	0,25	0,67	
Q09			0,77
Q10	0,57	-0,25	0,48
Q11	0,34	0,34	0,13
Q12	0,51	0,17	0,20

Force est de constater que l'analyse en composantes principales (ACP) révèle des inconsistances dans la distribution des items par rapport au questionnaire d'origine ayant servi de base pour notre étude. En effet, le *Teacher Sense of Efficacy Scale* de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) possède trois sous-échelles et chacune d'elles compte quatre items alors que l'ACP montre trois sous-échelles possédant respectivement cinq, quatre et deux items. Le tableau 11 permet de voir la correspondance entre les items pour le questionnaire d'origine et le résultat de cette première rotation Promax à partir des données recueillies dans la présente étude et en fixant à trois le nombre de composantes (réf. : sous-échelles) à extraire.

Tableau 11 : Correspondances entre les items du *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) et ceux identifiés par l'*Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE)

Composantes	Sous-échelles du TSES	Items du questionnaire d'origine (TSES)	Items du questionnaire ÉSEP-FE
1	SEP dans l'engagement des élèves	2, 3, 4, 11	2, 3, 4, 10, 12
2	SEP dans la gestion de classe	1, 6, 7, 8	1, 6, 7, 8
3	SEP dans les stratégies d'enseignement	5, 9, 10, 12	5, 9

On constate que le premier facteur correspond à la sous-échelle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans l'engagement des élèves. Celle-ci partage au moins trois des items avec le questionnaire d'origine (TSES). Le deuxième facteur correspond à la sous-échelle du SEP dans la gestion de classe. Ici, les quatre items émergeant de la rotation Promax sont identiques aux items du TSES pour cette sous-échelle. Enfin, le troisième facteur correspond à la sous-échelle du SEP dans les stratégies d'enseignement. Or, celle-ci partage seulement deux items avec le questionnaire d'origine (TSES), ce qui n'est pas suffisant pour pouvoir la considérer comme une sous-échelle distincte.

Devant ce constat, nous concluons qu'il est souhaitable d'effectuer une seconde analyse en composantes principales dans laquelle nous allons nous tourner vers une structure à deux composantes.

Une seconde analyse en composantes principales (rotation Promax) a été conduite sur la base des résultats obtenus à l'*Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE). Cette fois-ci, le nombre de composantes à extraire a été fixé à deux. Tout d'abord, le respect des postulats a d'abord été vérifié. Au tableau 12, l'indice KMO de 0,85 indique que les corrélations inter-items sont de bonne qualité et le résultat du test de sphéricité de Bartlett est statistiquement significatif ( $p < .0005$ ), ce qui permet de réaliser l'analyse en composantes principales.

Tableau 12 : Indice KMO et Test de Bartlett - *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) – ACP à deux composantes

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (Indice KMO)		0,85
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	608,03
	ddl	66
	Signification de Bartlett	0,000

Les résultats de l'ACP indiquent la présence de deux composantes (ci-après nommées sous-échelles). Celles-ci permettent d'expliquer 57 % de la variance totale. On note la présence d'une forte corrélation (0,52) entre les deux sous-échelles, selon les balises de Cohen (1988). Comme on peut le voir au tableau 13, sept itemsaturent sur la première sous-échelle, soit celle que nous avons nommée « SEP engagement élèves et stratégies d'enseignement » (Q02, Q03, Q04, Q05, Q09, Q10, Q12). Quant à la deuxième sous-échelle (SEP gestion de classe), quatre items yaturent (Q01, Q06, Q07, Q08). À noter que les valeurs sous 0,10 ne sont pas présentées.

Par ailleurs, on constate que l'item Q11 (« à la suite de mon stage IV, j'estime avoir les compétences pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien réussir à l'école. ») pose problème puisque sa saturation sur la première et la seconde sous-échelle est de même envergure (0,40 et 0,36). Par conséquent, cet item a été retiré des analyses subséquentes.

Tableau 13 : Matrice des composantes après rotation - *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) – ACP à deux composantes

Items	Composantes	
	1 SEP engagement élèves et stratégies d'enseignement	2 SEP gestion de classe
Q01		0,83
Q02	0,60	0,17
Q03	0,82	
Q04	0,70	
Q05	0,62	
Q06	-0,22	0,91
Q07		0,85
Q08	0,22	0,70
Q09	0,61	
Q10	0,92	-0,24
Q11	0,40	0,36
Q12	0,62	0,19

Une fois l'item 11 retiré, une seconde analyse en composantes principales (rotation Promax) a été conduite sur le reste des items (11) de l'*Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE). En premier lieu, le respect des postulats a été vérifié. Au tableau 14, l'indice KMO de 0,83 indique que les corrélations inter-items sont de bonne qualité et le résultat du test de sphéricité de Bartlett est statistiquement significatif ( $p < .0005$ ), ce qui permet de réaliser l'analyse en composantes principales (ACP).

Tableau 14: Indice KMO et Test de Bartlett - *Échelle du Sentiment d'Efficacité  
Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE) – item 11 retiré*

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (Indice KMO)		0,83
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	550,36
	ddl	55
	Signification de Bartlett	0,000

Une fois l'item 11 retiré, les résultats de l'ACP indiquent la présence de deux composantes (ci-après nommées sous-échelles). Celles-ci permettent d'expliquer 58,65 % de la variance totale. On note la présence d'une forte corrélation (0,50) entre les deux sous-échelles, selon les balises de Cohen (1988). Comme le montre le tableau 15, sept items saturent sur la première sous-échelle, soit celle nommée « SEP engagement des élèves et stratégies d'enseignement » (Q02, Q03, Q04, Q05, Q09, Q10, Q12) et quatre items saturent sur la seconde, « SEP gestion de classe » (Q01, Q06, Q07, Q08). À noter que les valeurs sous 0,10 ne sont pas présentées.

Tableau 15 : Matrice des composantes après rotation - *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) – item 11 retiré

Items	Composantes	
	1 SEP engagement élèves et stratégies d'enseignement	2 SEP gestion de classe
Q01		0,82
Q02	0,60	0,19
Q03	0,81	
Q04	0,70	0,10
Q05	0,62	
Q06	-0,21	0,90
Q07		0,85
Q08	0,23	0,70
Q09	0,61	
Q10	0,90	-0,24
Q12	0,61	0,18

#### 4.1.4 Analyse de consistance interne – Sentiment d'efficacité personnelle

Une fois les analyses en composantes principales effectuées, une analyse de cohérence interne a été conduite sur la version finale de l'*Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) présentant deux sous-échelles et 11 items (au lieu de trois sous-échelles et 12 items comme dans la version courte du *Teacher Sense of Efficacy Scale*)

La sous-échelle que nous avons nommée « SEP engagement des élèves et stratégies d'enseignement » (7 items) présente un très bon niveau de consistance interne avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,82 (Taber, 2018). Le tableau 16 présente les statistiques pour chacun des items de cette sous-échelle. On peut y constater que les corrélations item-

total corrigé sont supérieures à 0,20 (variant entre 0,47 et 0,64) ce qui témoigne de la contribution des items à la sous-échelle selon Crocker et Algina (1986).

Tableau 16 : Statistiques de fiabilité - *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) – Sous-échelle « engagement élèves et stratégies d'enseignement »

Sous-échelle « engagement élèves et stratégies d'enseignement »	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q02	0,56	0,79
Q03	0,63	0,79
Q04	0,62	0,79
Q05	0,47	0,81
Q09	0,55	0,81
Q10	0,64	0,78
Q12	0,59	0,79

Pour ce qui est de la sous-échelle gestion de classe (4 items), le niveau de consistance interne tel qu'évalué par le coefficient alpha de Cronbach est de 0,85, ce qui est très bon selon Taber (2018). Le tableau 17 présente les statistiques pour chacun des items de cette sous-échelle. On peut y constater que les corrélations item-total corrigé sont supérieures à 0,20 (variant entre 0,62 et 0,74) ce qui témoigne de la contribution des items à la sous-échelle selon Crocker et Algina (1986).

Tableau 17: Statistiques de fiabilité - *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) – Sous-échelle « gestion de classe »

Sous-échelle « gestion de classe »	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q01	0,70	0,80
Q06	0,63	0,83
Q07	0,74	0,78
Q08	0,70	0,80

## 4.2 STATISTIQUES DESCRIPTIVES

### 4.2.1 Moyennes et écarts types

Pour faire suite aux analyses préliminaires réalisées sur les deux questionnaires (ÉREE et ÉSEP-FE), nous présentons ici les statistiques descriptives pour les deux sous-échelles mesurant la relation enseignant – élève ainsi que pour celles mesurant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Le tableau 18, ci-dessous en donne le détail.

Tableau 18 : Statistiques descriptives pour les sous-échelles des questionnaires ÉREE et ÉSEP-FE

Échelle / Sous-échelle	Score moyen	Écart-type	Minimum	Maximum
ÉREE – REE <sup>1</sup>				
Conflit	1,92	0,67	1,00	5,00
Proximité	4,78	0,27	3,83	5,00
ÉSEP-FE – SEP <sup>2</sup>				
Engagement élèves et stratégies d'enseignement	7,24	0,95	4,29	9,00
Gestion de classe	6,73	1,33	3,25	9,00

<sup>1</sup> ÉREE – REE : Échelle de Relation Enseignant(e) – élèves / sous-échelles de la relation enseignant – élève.

<sup>2</sup> ÉSEP-FE – SEP : Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s / sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle

Le score moyen pour les items (n=8) de la sous-échelle « conflit » de l'ÉREE est de 1,92 sur un maximum possible de 5. Cela correspond dans le questionnaire au degré 2 des choix de réponse, soit « Ne s'applique pas vraiment » (le degré 1 étant « Ne s'applique définitivement pas »). À titre d'exemple, un énoncé de cette sous-échelle « conflit » est : « Les sentiments des élèves à mon égard pouvaient être imprévisibles ou changer soudainement » (item 13).

Le score moyen pour les items (n=6) de la sous-échelle « proximité » de l'ÉREE est pour sa part de 4,78 sur un maximum possible de 5. Rappelons que le degré (ou valeur) 4 correspond dans le questionnaire au choix de réponse « S'applique un peu » et le degré 5 à « S'applique définitivement ». Un exemple d'énoncé de la sous-échelle « proximité » est le suivant : « Les élèves partageaient spontanément avec moi des informations à leur sujet » (item 7). En somme, on peut dire que pour les futurs enseignants en fin de formation initiale interrogés dans cette étude, la perception d'une relation conflictuelle avec l'ensemble de leurs élèves (réf. : stage IV) ne s'applique pas vraiment alors que la perception d'une relation empreinte de proximité (avec ces mêmes élèves) s'applique définitivement.

Pour ce qui est du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), la sous-échelle de l'ÉSEP-FE que nous avons constituée et nommée « engagement élèves et stratégies d'enseignement » (n=7 items) obtient un score moyen de 7,24 sur un maximum possible de 9. Le degré 7 correspond dans le questionnaire au choix de réponse « En accord ». Un exemple d'énoncé de cette sous-échelle est le suivant : « À la suite de mon stage IV, j'estime avoir les compétences pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire » (item 2). La sous-échelle « gestion de classe » (n=4 items) obtient un score moyen de 6,73, soit légèrement inférieur aux scores moyens de l'autre sous-échelle, mais qui se rapproche lui aussi du choix de réponse « En accord » (degré 7), dans le questionnaire. À titre d'exemple, un des énoncés associés à la gestion de classe est le suivant : « À la suite de mon stage IV, j'estime avoir les compétences pour contrôler les comportements perturbateurs en classe » (item 1).

Dans l'ensemble, on peut conclure que les participants, de futurs enseignants en fin de formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, se

disent en accord avec le fait de posséder les compétences associées aux deux sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle, tels qu'identifiés lors de l'analyse en composantes principales. C'est donc dire qu'ils s'estiment compétents (en référence au SEP) tant dans l'« engagement des élèves et stratégies d'enseignement » que dans la « gestion de classe ».

#### 4.2.2 Corrélations entre les différentes variables

Une analyse de corrélations de Pearson a été réalisée entre les deux sous-échelles de chaque questionnaire soit pour l'ÉREE mesurant la relation enseignant – élève (réf. : conflit, proximité) et pour l'ÉSEP-FE, mesurant le sentiment d'efficacité personnelle (réf. : engagement élèves et stratégies d'enseignement, gestion de classe).

Comme le montre le tableau 19, nous constatons d'abord une corrélation positive (0,20) entre la sous-échelle « engagement des élèves et stratégies d'enseignement » de l'ÉSEP et la sous-échelle « proximité » de l'ÉREE, bien qu'elle soit jugée faible-moderée selon les balises de Cohen (1988). Cela dit, cette corrélation nous permet de penser que plus le futur enseignant en fin de formation initiale se sent compétent (réf. : SEP) pour susciter l'engagement de ses élèves et user de stratégies d'enseignement, plus il perçoit la relation enseignant – élève empreinte de proximité et inversement.

Tableau 19 : Sommaire des intercorrélations pour les sous-échelles des questionnaires ÉREE et ÉSEP-FE

Échelle / Sous-échelle	1	2	3	4
ÉREE – REE <sup>1</sup>				
1. Conflit	–			
2. Proximité	-0.23*	–		
ÉSEP-FE – SEP <sup>2</sup>				
3. Engagement élèves et stratégies d'enseignement	-0.14	0.20*	–	
4. Gestion de classe	-0.21*	0.25**	0.56**	–

<sup>1</sup> ÉREE – REE : Échelle de Relation Enseignant(e) – élèves / sous-échelles de la relation enseignant – élève.

<sup>2</sup> ÉSEP-FE – SEP : Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s / sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle.

\*p < .05. \*\*p < .01.

La situation est très similaire en ce qui concerne la sous-échelle « gestion de classe » dans le SEP, qui possède également une corrélation modérée et positive (0,25) avec la sous-échelle « proximité » dans la REE. Ainsi, il est possible de conclure que plus le futur enseignant en fin de formation initiale se sent compétent (réf. : SEP) dans la gestion de sa classe, plus il perçoit une proximité élevée dans la relation enseignant – élève et inversement.

Notons enfin que la sous-échelle « gestion de classe » dans le SEP est aussi corrélée négativement avec la sous-échelle « conflit » dans la REE. En effet, on note parmi les résultats présentés au tableau 19 une relation négative faible-modérée (-0,21) entre la sous-échelle « conflit » dans la REE et celle de « gestion de classe » dans le SEP. Cela signifie que l'augmentation du SEP dans la gestion de classe est en lien avec une baisse (faible-modérée) de la perception de relations conflictuelles entre le futur enseignant et ses élèves (tel que perçu par le futur enseignant). En d'autres mots, plus le futur enseignant en fin de formation initiale se sent efficace dans sa gestion de classe, moins il tend à percevoir de conflits dans sa relation avec les élèves et inversement.

### **4.3 RÉGRESSIONS LINÉAIRES**

#### **4.3.1 Analyse de régression linéaire sur la sous-échelle « conflit »**

Une première analyse de régression linéaire (méthode pas-à-pas) a été effectuée pour la sous-échelle « conflit » dans la relation enseignant – élève. Le pourcentage de variance expliqué par la régression est de 4,2 % avec deux variables indépendantes (SEP dans l'engagement des élèves et stratégies d'enseignement, SEP dans la gestion de classe) et une variable dépendante (conflit). Comme le montre le tableau 20, seule la sous-échelle gestion de classe est significative avec un bêta standardisé de -0,21. En somme, on peut conclure que le sentiment de compétence (réf. : SEP) dans la gestion de classe expliquerait environ 4 % de la relation enseignant – élève jugée conflictuelle (réf. : conflit).

Tableau 20 : Coefficients de saturation en régression linéaire (sous-échelle « conflit »)

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,614	0,322		8,128	,000
	Gestion de classe <sup>1</sup>	-0,103	0,047	-0,205	-2,197	,030

<sup>1</sup> ÉSEP-FE – SEP : Échelle du Sentiment d’Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s / sous-échelles du sentiment d’efficacité personnelle.

a. Variable dépendante : conflit (relation enseignant – élève).

#### 4.3.2 Analyse de régression linéaire sur la sous-échelle « proximité »

Une seconde analyse de régression linéaire (méthode pas à pas) a été effectuée, cette fois-ci pour la sous-échelle « proximité » dans la relation enseignant – élève. Le pourcentage de variance expliqué par la régression est de 6,4 % avec deux variables indépendantes (SEP dans l’engagement des élèves et stratégies d’enseignement, SEP dans la gestion de classe) et une variable dépendante (proximité). Comme le montre le tableau 21, seule la sous-échelle gestion de classe est significatif avec un bêta standardisé de 0,254. En somme, on peut conclure que le sentiment de compétence (réf. : SEP) dans la gestion de classe expliquerait environ 6 % de la relation enseignant – élève jugée chaleureuse (réf. : proximité).

Tableau 21 : Coefficients de saturation en régression linéaire (sous-échelle « proximité »)

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	4,426	0,131		33,885	,000
	Gestion de classe <sup>1</sup>	0,052	0,019	0,254	2,750	,007

<sup>1</sup> ÉSEP-FE – SEP : Échelle du Sentiment d’Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s / sous-échelles du sentiment d’efficacité personnelle.

a. Variable dépendante : proximité (relation enseignant – élève).

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION**

Ce cinquième chapitre présente une discussion des résultats obtenus, et ce en fonction de l'objectif et de chacune des deux questions initiales de recherche. L'objectif général de cette étude consistait à identifier quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire chacune des composantes de la relation enseignant – élève (conflit, proximité) telle que perçue par de futurs enseignants en fin de formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP).

Cette étude a aussi porté une attention, lors des analyses préliminaires, au questionnement soulevé dans la problématique, à savoir si les futurs enseignants en fin de formation initiale font la distinction entre les sous-échelles du SEP et, si c'est le cas, s'ils distinguent les trois composantes (réf. : Koca, 2018; Poulou, 2007; Yough, 2019) ou s'ils se ramènent uniquement à deux (réf. : Cheung, 2006; Monteiro et Forlin, 2020; Turner et al., 2004)

Nous débutons en présentant un résumé et une discussion des résultats des analyses préliminaires afin de répondre à ce questionnement soulevé dans la problématique. Viennent ensuite les réponses aux deux questions de recherche ainsi qu'une discussion sur les constats possibles et la portée de ces résultats en lien avec les écrits scientifiques à ce sujet.

### **5.1 CONSTATS ÉMERGEANT DES ANALYSES PRÉLIMINAIRES**

Dans le cadre de cette étude, nous avons dans un premier temps vérifié les qualités psychométriques des deux questionnaires utilisés. Cela a été réalisé principalement par le d'une analyse en composantes principales (ACP) sur chaque instrument, vérifiant du même coup la consistance interne (alpha de Cronbach) et l'indice de discrimination (corrélation item-total).

### 5.1.1 Analyse en composantes principales et fidélité de l'Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE)

Tout d'abord, en ce qui a trait à la relation enseignant – élève (REE), l'analyse en composantes principales (ACP) conduite sur l'ÉREE a révélé que les participants distinguent les deux sous-échelles (conflit et proximité) de la version courte (15 items) du *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1992b) mesurant la REE. Par contre, après examen de la saturation des items sur les sous-échelles, un des sept items liés à la sous-échelle proximité a dû être retiré. Il s'agit de l'item 9 : « C'était facile de bien comprendre ce que les élèves ressentaient. ». Il est possible de penser que cet item ait porté à confusion pour les participants à cette étude.

L'étude de Milatz, Glüer, Harwardt-Heinecke, Kappler et Ahnert (2014) conduite sur une adaptation allemande de la version longue du STRS (en Allemagne et en Autriche), a aussi identifié cet item comme problématique. En effet, similaire à notre étude, la saturation de l'item lié à l'énoncé « C'était facile de bien comprendre ce que les élèves ressentaient. » (item 15 de la version longue du STRS) était de même envergure sur les sous-échelles « proximité » et « conflit ». Par conséquent, l'item a été retiré du questionnaire final. Les auteurs ne fournissent cependant pas d'interprétation des possibles difficultés de compréhension liée à cet item parmi les participants à l'étude (n=871, dont 503 enseignants au primaire). Il serait pertinent de vérifier si cet item (item 9) pose aussi problème dans d'autres études ayant conduit une ACP sur la version courte du STRS et dans un contexte similaire à la présente recherche. À notre connaissance, aucune recherche ne fournit cette information.

Une fois l'item 9 retiré, notre *Échelle de Relation Enseignant(e) – élèves* (ÉREE) compte 14 items au total, regroupés en deux sous-échelles : huit items (2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14) liés à sous-échelle « conflit » ( $\alpha = 0,83$ ) et 6 items (1, 3, 5, 6, 7, 15) pour la sous-échelle « proximité » ( $\alpha = 0,64$ ). L'étude de Tsigilis et Gregoriadis (2008) a aussi vérifié la structure factorielle d'une adaptation (grecque dans ce cas-ci) de la version courte du STRS. Il en résulte une cohérence interne (conflit;  $\alpha = 0,82$  et proximité;  $\alpha = 0,72$ ) très similaire à celle de l'ÉREE. L'étude a été réalisée en Grèce auprès d'enseignantes (n=56), évaluant leur relation avec leurs élèves (n=336) de maternelle (*kindergarten*).

Dans notre étude, une corrélation entre les deux sous-échelles (conflit et proximité) a été identifiée, bien que celle-ci soit faible-moderée (-0,24) selon Cohen (1988). Cette association négative permet de penser que plus la relation de l'enseignant est perçue (par l'enseignant) comme chaleureuse (réf. : proximité), moins cette relation est perçue comme négative et conflictuelle. Ce résultat fait écho à celui de l'étude de Tsigilis et Gregoriadis (2008) qui affiche une corrélation similaire (-0,38) entre ces deux sous-échelles. Ces auteurs font par ailleurs le constat que d'autres études utilisant la version courte du STRS (Pianta, 1992b) obtiennent des corrélations entre les deux sous-échelles (conflit et proximité) plutôt faibles et similaires à notre résultat (-0,27 pour Pianta et Stuhlman (2004); -0,22 pour Salmon, 1998 (cité dans Pianta et Stuhlman, 2004); -0,29 pour Valeski, 2000 (cité dans Pianta et Stuhlman, 2004)).

### **5.1.2 Analyse en composantes principales et fidélité de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE)**

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), l'analyse en composantes principales (ACP) conduite sur l'ÉSEP-FE a révélé que les participants ne sont pas mesurés de distinguer, dans le cadre de notre étude, les trois sous-échelles (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) de la version courte (12 items) du *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) développée par Tschannen-Moran et Hoy (2001). Le tableau 11 présenté dans les résultats identifie les différences dans le positionnement des items sur les sous-échelles entre le TSES (version courte) et le résultat de notre première ACP vérifiant cette même structure à trois composantes (sous-échelles).

Au-delà des problèmes de saturation de certains items (10 et 11), nous avons pu constater que seulement deux items (5 et 9) se positionnaient sur la sous-échelle du SEP dans les stratégies d'enseignement, laquelle en contient quatre (items 5, 9, 10 et 12) à l'origine. Par conséquent, ces deux items ne supportent plus le construit théorique qui justifiait la présence de cette composante (stratégies d'enseignement). Face à ce constat, nous avons conduit une seconde ACP en fixant uniquement deux facteurs à extraire. Après examen de la saturation des 12 items sur les deux sous-échelles, seul l'item 11 (« à la suite de mon stage IV, j'estime

avoir les compétences pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien réussir à l'école. ») a été retiré en raison d'une saturation trop similaire sur les sous-échelles.

L'étude de Cheung (2006), conduite sur une adaptation chinoise de la version courte du TSES (réalisé à Macao), a aussi identifié cet item (11) comme problématique lors de deux analyses en composantes principales (ACP). D'une part, il s'est révélé être le seul item ne possédant pas de corrélation interne avec les 11 autres items du TSES. D'autre part, il possédait le plus faible score moyen (4,37 sur un maximum de 9), alors que les autres items possédaient un score moyen de 5 et plus. Par conséquent, l'item 11 a été retiré du questionnaire final.

L'étude apporte cependant un éclairage intéressant sur les possibles difficultés de compréhension liée à cet item auprès des participants (n=71 enseignant(e)s en formation initiale du préscolaire, primaire et secondaire). En effet, lors d'une entrevue informelle menée auprès d'une étudiante finissante de l'Université de Macao, celle-ci explique que les stages d'enseignement (*supervised teaching practice*) n'offrent pas d'occasions de prendre contact avec les parents ou les membres de la famille de l'enfant. La participante à l'entrevue explique aussi que la relation parent-enseignant semble moins abordée lors de la formation initiale, laquelle met davantage l'accent sur les aspects d'enseignement et d'apprentissage. Il est possible de penser qu'une réalité similaire puisse aussi s'appliquer aussi au contexte de stages en formation pratique dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de l'UQAR.

Une fois l'item 11 retiré, notre *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) compte au total 11 items, regroupés en deux sous-échelles : quatre items (1, 6, 7, 8) pour la sous-échelle du SEP dans la gestion de ( $\alpha = 0,85$ ) et sept items (2, 3, 4, 5, 9, 10, 12) pour la sous-échelle à laquelle nous avons donné le nom de SEP dans l'« engagement des élèves et stratégies d'enseignement » ( $\alpha = 0,83$ ). À noter que la sous-échelle du SEP dans la gestion de classe conserve dans l'ÉSEP-FE les mêmes items (1, 6, 7, 8) qui étaient présents à l'origine dans le TSES (version courte).

Sur la base des constats de Cheung (2006), l'étude de Monteiro et Forlin (2020) a aussi vérifié la structure factorielle d'une adaptation chinoise de la version courte du TSES (réalisé à Macao). Tout comme Cheung, les auteurs identifient une structure à deux composantes (sous-échelles), partageant des similarités avec celles de l'ÉREE. La consistance interne des sous-échelles est aussi similaire à l'ÉREE : elle présente un alpha de Cronbach de 0,84 pour le SEP dans la gestion de classe (items 1, 3, 6, 8) et de 0,78 pour le SEP dans la sous-échelle nommée « enseignement et apprentissage » (items 4, 7, 10, 11, 12). Cette étude de Monteiro et Forlin (2020) a été réalisée auprès d'enseignant en fin de formation initiale (*pre-service teachers*) d'un programme d'un an dans une université privée à Macao (n=120 enseignant(e)s du préscolaire, primaire et secondaire).

### **5.1.3 Retour sur la distinction des sous-échelles du *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) par les futurs enseignants**

Grâce à l'analyse en composantes principales (ACP) conduite l'*Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE), nous sommes en mesure d'apporter un éclairage sur le questionnement soulevé dans la problématique, à savoir si les futurs enseignants en fin de formation initiale font la distinction entre les sous-échelles du SEP et, si c'est le cas, s'ils distinguent les trois composantes (réf. : Koca, 2018; Poulou, 2007; Yough, 2019) ou s'ils se ramènent uniquement à deux (réf. : Cheung, 2006; Monteiro et Forlin, 2020; Turner et al., 2004)

Rappelons tout d'abord que l'étude américaine de Duffin et al. (2012) a apporté une contribution à ce questionnement. En effet, l'étude, conduite auprès de 452 futurs enseignants en début de formation initiale en enseignement, a montré que ceux-ci n'étaient pas en mesure de distinguer les trois sous-échelles du *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES). Cela a conduit les auteurs à suggérer que le fait de distinguer ou non les sous-échelles du TSES pouvait possiblement varier chez les futurs enseignants en formation initiale selon qu'ils soient interrogés au début ou à la fin de leur formation. À titre d'exemple, l'étude grecque de Poulou (2007), réalisée auprès de futurs enseignants au primaire (n=198) en quatrième et dernière année de formation, montre que ceux-ci distinguent les trois sous-échelles du TSES que sont l'engagement des élèves, la gestion de classe et les stratégies d'enseignement.

Dans la présente étude, puisque les étudiants participants ont rempli l'ÉSEP-FE en quatrième et dernière année de formation, il était permis de penser qu'ils seraient en mesure de faire la différence entre les trois sous-échelles du SEP. Comme nous l'avons vu, les résultats de l'ACP laissent plutôt présager que ces participants, soit 112 étudiant(e)s finissant(e)s, ayant complété le stage IV de prise en charge complète d'une classe régulière de niveau préscolaire (maternelle 4 ans ou 5 ans) ou primaire (6 à 12 ans), ne font pas la distinction entre ces trois sous-échelles, tels que construites pour la version courte du *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen-Moran et Hoy (2001).

L'ACP a révélé que les items liés dans le TSES au SEP dans l'engagement des élèves ainsi qu'au SEP dans les stratégies d'enseignement sont perçus comme une seule composante (sous-échelle). Cela nous conduit à penser que les futurs enseignants en fin de formation initiale ayant participé à cette étude peuvent avoir une notion floue de la thématique de l'engagement des élèves, qu'ils confondent avec celle des stratégies d'enseignement, et inversement. Il est donc possible de penser qu'au cours de leur formation initiale, en complément du cursus de cours théoriques, les expériences pratiques que cumulent les futurs enseignants ne leur permettent pas de distinguer ces trois construits distincts que sont l'engagement des élèves, la gestion de classe et les stratégies d'enseignement.

En contrepartie, les participants à l'étude semblent bien distinguer la sous-échelle du SEP dans la gestion de classe : les items appartenant au champ de la gestion de classe sont les mêmes entre l'ÉSEP-FE et la version courte du TSES. Cela pourrait être lié au fait que dans le cadre de leur programme de formation universitaire de 4 ans à l'UQAR (BÉPEP), une place assez importante semble y être accordée.

Il est à noter que (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), qui sont à l'origine de la création du TSES et de ces trois construits (réf. : sous-échelles), soutiennent elles-mêmes que de façon générale, la structure factorielle semble plus difficile à distinguer auprès d'enseignants en formation initiale. Enfin, comme le soulignent Duffin et al. (2012), de plus amples recherches sont souhaitées et nécessaires pour examiner la différenciation des sous-échelles du TSES à différents moments au cours de la formation des futurs enseignants.

#### **5.1.4 Moyennes et corrélations pour l'Échelle de Relation Enseignant(e) – Élèves (ÉREE) et l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s (ÉSEP-FE)**

Les statistiques descriptives obtenues pour l'ÉREE nous ont montré qu'en moyenne, les participants à cette étude ne perçoivent « pas vraiment » de conflits dans leur relation avec l'ensemble de leurs élèves (moyenne = 1,92 sur un maximum possible de 5; écart-type = 0,67) alors qu'ils disent percevoir « définitivement » (moyenne = 4,78 sur un maximum de 5; écart-type = 0,27) une relation empreinte de proximité, avec ces mêmes élèves. Ces résultats laissent entrevoir une sorte d'« effet plancher » dans l'évaluation du conflit (scores près du minimum permis de « 1 » alors que l'évaluation de la proximité obtient un score moyen près du maximum permis de « 5 », témoignant d'un certain « effet plafond ». En somme, ces constats nous permettent de penser que les futurs enseignants en fin de formation initiale perçoivent en moyenne une relation très peu conflictuelle, voire très chaleureuse (réf. : proximité), avec l'ensemble de leurs élèves. Il serait pertinent de vérifier si cette perception d'une forte relation de proximité, jointe à une faible perception de conflit a été relevée dans d'autres études auprès de futurs enseignants en fin de formation initiale. À notre connaissance, aucune recherche ne fournit cette information.

Pour ce qui est des statistiques descriptives obtenues pour l'ÉSEP-FE, celles-ci ont montré qu'en moyenne, les participants à notre étude, de futurs enseignants en fin de formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, s'estiment compétents (moyenne = 7,24 sur un maximum possible de 9; écart-type = 0,95) dans la sphère d'action regroupant l'« engagement des élèves et stratégies d'enseignement ». De façon similaire, en moyenne, ceux-ci s'estiment « en accord » (degré 7) quant au fait de posséder les compétences en gestion de classe (moyenne = 6,73 sur un maximum possible de 9; écart-type = 1,33). Par comparaison avec notre étude, Monteiro et Forlin (2020) obtiennent une moyenne un peu moins élevée pour le SEP dans la sous-échelle nommée « enseignement et apprentissage » (6,50; écart-type = 0,97), mais une moyenne semblable pour celle du SEP dans la gestion de classe (6,54; écart-type = 0,97).

Bien qu'une prudence soit de mise dans l'interprétation des résultats en raison de la variabilité provenant des outils (instruments de mesure) et le contexte culturel, il est permis

de penser que les futurs enseignants en fin de formation s'estiment compétents dans les deux sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle, tels qu'identifiées lors d'analyse en composantes principales. Cela dit, comme le rappelle l'étude de Hoy et Spero (2005), le SEP d'un enseignant est en quelque sorte le reflet de l'ensemble de ses croyances d'efficacité personnelle, lesquelles se fondent sur ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède et non sur son niveau réel de compétence.

Selon Lin et al. (2002), les enseignants en fin de formation initiale (*pre-service teachers*) s'attribuent généralement un plus fort SEP que les enseignants ayant déjà débuté leur carrière (*in-service teachers*). Gibson et Dembo (1984) ont quant à eux démontré que le score que s'attribuent les enseignants en fin de formation initiale tend à diminuer avec l'expérience cumulée, ce qui laisse présager que ces futurs enseignants entretiennent parfois une vision idéalisée à propos de leurs compétences réelles.

Par ailleurs, le fait que le TSES repose sur une auto-évaluation et non une observation externe peut potentiellement expliquer ce phénomène. Poulou, Reddy et Dudek (2018) ont démontré lors de leur utilisation du TSES en Grèce que des différences significatives pouvaient être identifiées entre le résultat (SEP) que des enseignants (*in-service teachers*) s'attribuaient et ceux que leur attribuait un observateur neutre, présent en classe. Cette étude s'est déroulée en Grèce auprès d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire (n=58).

Pour ce qui est des analyses corrélationnelles, la présente étude a permis d'identifier la présence de trois corrélations entre les sous-échelles de l'ÉREE et l'ÉSEP-FE. Une première corrélation positive faible-moderée (0,20) nous permet de croire que plus le futur enseignant en fin de formation initiale se sent efficace pour susciter l'engagement de ses élèves et user de stratégies d'enseignement, plus il perçoit la relation enseignant – élève empreinte de proximité et inversement.

Une seconde corrélation positive modérée (0,25) nous permet aussi de penser que plus ce même enseignant se sent efficace dans la gestion de sa classe, plus il perçoit la relation enseignant – élève empreinte de proximité et inversement.

Enfin, une troisième corrélation, cette fois-ci négative faible-moderée (-0,21) nous pousse à croire que l'augmentation du SEP dans la gestion de classe est en lien avec une baisse (faible-moderée) de la perception de relations conflictuelles entre le futur enseignant en stage IV et ses élèves (tel que perçu par le futur enseignant). En d'autres termes, plus le futur enseignant en fin de formation initiale se sent efficace dans sa gestion de classe, moins il tendrait à percevoir de conflits dans sa relation avec les élèves et inversement.

L'étude de (Koca, 2018), présentée antérieurement (voir chapitre 1), demeure à ce jour et selon notre recension des écrits scientifiques, la seule à mesurer le lien possible entre le SEP et la REE auprès de futurs enseignants en fin de formation initiale au préscolaire et primaire. Rappelons toutefois qu'à la différence de notre étude, celle de Koca (2018) a identifié trois composantes (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) pour la version courte du TSES. Par ailleurs, elle utilise la version longue (28 items) du *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 1992b), alors que nous avons pris appui sur la version courte (15 items) du STRS pour créer notre échelle mesurant la REE.

Les résultats de Koca (2018) confirment la présence d'une corrélation positive sous la forme d'un lien structurel (*structural path*) entre le SEP du futur enseignant en fin de formation initiale et la qualité de la REE ( $\beta = 0.096$ ;  $p < .05$ ), bien qu'elle soit jugée faible selon les balises de Cohen (1988). En somme, cette étude, montre que qui s'attribuent un fort sentiment d'efficacité personnelle sont plus susceptibles de construire une relation chaleureuse et de proximité avec les élèves de leur classe. Selon Koca (2018), de plus amples recherches sont nécessaires pour tenter de comprendre les différents facteurs qui peuvent expliquer l'origine d'un fort SEP chez ces futurs enseignants.

Néanmoins, la théorie de l'auto-efficacité de Bandura invite à considérer l'importance des expériences personnelles et leur effet sur la construction du SEP. C'est ce que Bandura (2003) nomme les expériences actives de maîtrise, soit une des quatre principales sources d'information à travers lesquelles se construit le SEP d'un individu. En ce sens, il est possible de penser que les futurs enseignants en fin de formation initiale puisent dans leurs expériences personnelles pour faire face à des situations complexes, notamment lors de leur

dernier stage, où ils doivent exécuter avec succès des tâches spécifiques d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe. Tel que proposé par la théorie de Bandura (2007), les succès servent alors d'indicateurs de capacité et permettent de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, alors que les échecs la minent.

Enfin, au-delà de la corrélation positive établie entre le SEP et la REE chez de futurs enseignants, l'étude de Koca (2018) confirme aussi la présence d'une relation positive modérée entre la qualité de la REE et les compétences scolaires de l'élève ( $\beta = 0,191$ ;  $p < .05$ ). Tel qu'abordé précédemment (voir chapitre 1), il s'agit d'un constat démontré de façon empirique dans les écrits scientifiques (Baker et al., 1997; Davis, 2006; Hamre et Pianta, 2001; Ruzek et al., 2016). L'apport intéressant de Koca (2018) réside dans le fait que cette relation positive (entre une REE de qualité et la réussite scolaire de l'élève) peut aussi être constatée chez de futurs enseignants en fin de formation initiale. Ce résultat, dont l'effet semble bénéfique pour l'élève, invite à poursuivre les recherches concernant la REE dans le cadre de la formation initiale en enseignement, notamment lors des stages pratiques en milieu scolaire.

## **5.2 RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE**

La première question de recherche à laquelle cette étude visait répondre est la suivante : quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire le conflit dans la relation enseignant – élève ? Selon le contexte de notre recherche et à la lumière des résultats obtenus, il en ressort que seule la sous-échelle du SEP dans la gestion de classe permet de prédire ( $\beta = -0.205$ ;  $p < .05$ ) la perception de conflit dans la relation entre l'enseignant et les élèves. Par ailleurs, le pourcentage de variance expliqué par la régression nous conduit à penser que le sentiment de compétence (réf. : SEP) dans la gestion de classe expliquerait 4 % de la relation enseignant – élève jugée conflictuelle (réf. : conflit).

À la suite de notre revue des écrits scientifiques, nous n'avons pas trouvé d'études conduites auprès de futurs enseignants et fournissant des résultats de régression linéaire spécifiquement pour la sous-échelle « conflit » dans la REE. Par contre, il est possible de dire que de façon

globale, il a été montré qu'un fort SEP pouvait être en relation avec une diminution de la perception de conflit avec les élèves (Hamre et al., 2007; Zee & Koomen, 2016).

La deuxième question de recherche à laquelle cette étude tentait de répondre est la suivante : quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire la proximité dans la relation enseignant – élève ? Selon nos résultats obtenus, il s'avère que seule la sous-échelle du SEP dans la gestion de classe permet de prédire ( $\beta = 0.254$ ;  $p < .01$ ) la perception de proximité dans la relation entre l'enseignant et les élèves. Le pourcentage de variance expliqué par la régression nous conduit d'ailleurs à penser que le sentiment de compétence (réf. : SEP) dans la gestion de classe expliquerait 6 % de la relation enseignant – élève jugée chaleureuse (réf. : proximité).

Comme nous l'avons vu précédemment, les résultats de Koca (2018) confirment aussi la présence d'une corrélation positive sous la forme d'un lien structurel (*structural path*) entre le SEP du futur enseignant en fin de formation initiale et la qualité de la REE ( $\beta = 0.096$ ;  $p < .05$ ), bien qu'elle soit jugée faible selon les balises de Cohen (1988). Koca précise que le pourcentage de variance expliqué par cette régression linéaire est de 9 %.

L'étude de Koca (2018) ne fournit cependant pas un niveau de détail permettant de vérifier, comme nous l'avons fait, quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire la proximité dans la REE (ce que Koca semble nommer « qualité de la REE »). Cette étude (Koca) réalisée auprès de futurs enseignants en fin de formation initiale au primaire nous conduit tout de même à penser que la perception de leur efficacité personnelle expliquerait 9 % de la relation enseignant – élève jugée chaleureuse (réf. : proximité).

Bien que nos résultats laissent présager que le SEP dans la gestion de classe puisse influencer à différent degré la REE (sur le plan de la perception de conflit ou de proximité), cette influence demeure faible. Dès lors, une prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats. Cela dit, il est intéressant de constater que le sentiment d'efficacité personnelle

(SEP) peut avoir une influence sur la relation enseignant – élève. D’après Bandura (1986); Bandura (1993, 1997, 2007), les croyances d’un individu au sujet de sa propre efficacité représentent le plus important des mécanismes constitutifs de l’influence qu’il exerce sur son fonctionnement et son environnement. Elles influencent l’état d’esprit et les émotions, teintent les choix, la motivation, l’effort et la persévérance de l’individu dans un contexte donné.

En contexte scolaire, un fort sentiment d'efficacité personnelle chez l'enseignant lui confère la motivation et la confiance, des éléments jugés essentiels non seulement à son engagement à long terme, mais aussi au succès scolaire des élèves (Chesnut et Cullen, 2014; Richard et al., 2006; Tschannen-Moran et McMaster, 2009; Yeo et al., 2008). Par ailleurs, au-delà de la visée de rétention professionnelle des enseignants en général et du succès scolaire des élèves, il est possible de croire que le SEP de l’enseignant puisse permettre, à travers la REE, de soutenir pleinement le sentiment de bien-être des élèves sur le plan affectif. En effet, une REE de qualité est reconnue pour jouer un rôle déterminant sur le lien qu’entretient l’élève avec l’école, son rendement scolaire, mais également sur son sentiment de bien-être psychosocial (Cossette et al., 2004; Doré-Côté, 2007; Fortin et al., 2006; Lessard et al., 2008; Rousseau et al., 2009; Vezeau et al., 2010).

Ces potentiels bienfaits généraux donnent à penser que le lien possible entre le SEP de l’enseignant et la REE mérite d’être exploré plus en profondeur. Sachant que le SEP n’est pas une caractéristique ou un trait de personnalité stable et qu’il peut fluctuer grandement chez les futurs enseignants en formation initiale (Winters, 2012, cité dans Ma et Cavanagh, 2018) une attention particulière doit être portée au développement d’un sentiment d’efficacité personnelle fort chez les enseignants, et ce dès leur formation initiale (Gaudreau et Nadeau, 2015).

## CONCLUSION

À l'image de la société québécoise, le système d'éducation au Québec est en constante transformation. En réponse à ces changements, la formation initiale se base sur 12 compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent maîtriser, à différentes échelles selon leur expérience (MEQ, 2001). Du point de vue du MEQ (2001), il s'agit avant tout de « professionnaliser l'acte d'enseignement » pour mieux s'ajuster au nouveau contexte scolaire.

Par ailleurs, dans le but de répondre à la nouvelle approche par compétences qui a pour objectif la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation (Durand et Chouinard, 2012), les universités québécoises ont procédé à des ajustements dans les programmes de formation à l'enseignement. Parmi ceux-ci figure une réorganisation du cursus de l'étudiant autour de la pratique professionnelle plutôt que des savoirs disciplinaires (Desjardins et Dezutter, 2009).

Malgré cette réorganisation du cursus et bien que le MEQ (2001) propose « une formation professionnalisante [...] fortement ancrée dans les lieux d'exercice [...] dans le contexte réel de l'action » (p.26), Desjardins et Dezutter (2009) constatent que dans plusieurs établissements universitaires québécois, le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire demeure axé majoritairement sur la transmission des savoirs disciplinaires. Fournier et Marzouk (2008) précisent que « les programmes sont peu explicites à propos de la place accordée au développement personnel, à la construction de l'identité professionnelle et à la préparation à l'insertion professionnelle » (p. 36).

Dans une certaine mesure, cela pourrait expliquer cette perception, par de futurs enseignants, d'un décalage entre le contenu abordé en cours et les situations pratiques vécues durant les stages (Pelletier, 2013), ou encore, entre l'ensemble de leur formation initiale et le contexte d'enseignement qui les attend lors de leur insertion professionnelle (Fournier et Marzouk, 2008). Par rapport à ce contexte (l'insertion professionnelle), Tardif (2012) exprime bien sa complexité lorsqu'il écrit qu'on demande aux enseignants « d'en faire plus, avec moins de ressources » (p. 7).

Les difficultés rencontrées par les futurs enseignants lors de la période d'insertion professionnelle sont bien réelles et documentées, parmi lesquelles : la précarité d'emploi, le sentiment d'être insuffisamment préparé, le sentiment de surcharge pendant la première année de travail, ou encore le manque de soutien et de collaboration de la part des autres enseignants (FSE, 2015; Fournier et Marzouk, 2008; Grenier et al., 2014). Ces difficultés peuvent aussi devenir la source de problèmes, tels que l'épuisement professionnel, l'anxiété, le stress ou la détresse psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010). Enfin, elles peuvent conduire à l'abandon de la profession, un geste que pose environ un nouvel enseignant sur cinq (15 % à 20 %) au cours des cinq premières années de sa carrière (Fournier et Marzouk, 2008; Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti et al., 2013; Mukamurera, 2014).

Les avancés scientifiques des dernières décennies ont mis en lumière la complexité et la nature sociale du processus d'apprentissage. Dans ce contexte, les visées de l'école se sont élargies et une attention grandissante a été portée à l'importance du lien socioaffectif entre l'enseignant et ses élèves. Par exemple, certains chercheurs ont montré qu'une relation enseignant – élève positive et harmonieuse figure parmi les raisons principales qui font en sorte que les enseignants demeurent dans la profession enseignante (O'Connor, 2008; Veldman et al., 2013). La qualité de la relation enseignant – élève pourrait donc représenter un facteur de protection vis-à-vis de la problématique du décrochage des nouveaux enseignants.

Par le biais de recherches principalement quantitatives, la relation enseignant – élève a été étudiée sous différents angles. Par exemple, Howes et Oldham (2001) ont montré que cette relation reproduisait les patrons traditionnellement associés à l'attachement parent-enfant. Ainsi, plus l'enseignant représente une base de sécurité pour les élèves, plus ceux-ci sont à même d'explorer leur environnement scolaire et social avec confiance ainsi que de relever les défis scolaires sans peur ou frustration (Hamilton et Howes, 1992).

Outre l'enseignement de matières scolaires, le rôle déterminant que joue l'enseignant dans le développement de l'enfant et son adaptation scolaire est désormais mieux compris et documenté, notamment dans les premières années du primaire (Pianta, 1999).

Néanmoins, les caractéristiques liées à l'enseignant demeurent peu étudiées. La présente recherche s'est consacrée à un attribut spécifique chez l'enseignant qui est de plus en plus reconnu pour son influence potentielle sur la relation enseignant – élève. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle. Des études récentes ont montré qu'un fort sentiment d'efficacité personnelle chez l'enseignant lui apporte la motivation et la confiance, des éléments indispensables à son engagement à long terme et au succès scolaire des élèves (Chesnut et Cullen, 2014; Richard et al., 2006; Tschannen-Moran et McMaster, 2009; Yeo et al., 2008).

D'autres recherches ont ciblé la réalité des stagiaires en enseignement et montré que la tâche de développer et maintenir une relation enseignant – élève positive représente une préoccupation majeure au cours de leur stage (Ghaith et Shaaban, 1999; Liston et al., 2006). Dans ces circonstances, la présente étude souhaitait explorer l'influence possible du sentiment d'efficacité personnelle de futurs enseignants en fin de formation initiale sur leur perception de la qualité de la relation enseignant – élève.

À notre connaissance, aucune étude n'a tenté de vérifier quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (réf. : trois sous-échelles du TSES : engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire chacune des composantes de la relation enseignant – élève (réf. : deux sous-échelles du STRS : conflit, proximité) telle que perçue par de futurs enseignants en fin de formation initiale au niveau préscolaire et primaire. Cela est donc devenu l'objectif général de la présente étude, auquel nous avons joint les deux questions de recherche suivantes :

- Quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire le conflit dans la relation enseignant – élève ?
- Quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) permettent de prédire la proximité dans la relation enseignant – élève ?

Au total, 112 étudiants en fin de formation ont pris part à cette recherche de nature quantitative. Tous les participants étaient des étudiantes et étudiants finissants inscrits au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAR (Lévis), ayant complété le stage IV de prise en charge à l'automne 2016 ou 2017. À noter que les instruments de collecte de données utilisés pour cette étude s'inspirent de deux questionnaires existants, soit le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1992b) ainsi que le *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) développé par Tschannen-Moran et Hoy (2001).

L'analyse en composantes principales (ACP) conduite notre *Échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Futur(e)s Enseignant(e)s* (ÉSEP-FE) a révélé des inconsistances dans la distribution des items par rapport au questionnaire d'origine ayant servi de base pour notre étude (réf. : TSES). Cette analyse permet de penser que les étudiants ayant pris part à cette recherche pouvaient faire la distinction entre deux sous-échelles et non trois comme le suggère le *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES). Ce résultat vient appuyer d'autres constats semblables auprès d'étudiants et futurs enseignants en fin de formation (Cheung, 2006; Monteiro et Forlin, 2020; Poulou, 2007; Turner et al., 2004).

Les résultats de cette étude mettent en évidence le rôle important que joue la perception de l'efficacité personnelle de futurs enseignants sur la relation enseignant – élève qu'ils estiment avoir établie en fin de formation initiale. Essentiellement, les analyses de corrélations permettent de penser que plus le futur enseignant en fin de formation initiale se sent compétent (réf. au SEP) pour susciter l'engagement de ses élèves et user de stratégies d'enseignement, plus il perçoit la relation enseignant – élève (réf. : REE) empreinte de proximité et inversement. Il en va de même pour la gestion de classe : plus celui-ci se sent compétent (réf. : SEP) dans ce domaine, plus il perçoit une proximité élevée dans la relation enseignant – élève et inversement.

La présente étude laisse aussi présager que l'augmentation du SEP dans la gestion de classe est en lien avec une baisse (faible-moderée) de la perception de relations conflictuelles entre le futur enseignant et ses élèves (tel que perçu par le futur enseignant). Enfin, concernant les

questions de recherches, les analyses de régressions nous ont conduits à la conclusion que seul le sentiment de compétence (réf. : SEP) dans la gestion de classe permet de prédire (et dans une faible proportion) la perception de relations conflictuelles ou encore de relation de proximité entre le futur enseignant et ses élèves.

Les résultats de la cette étude alimentent une réflexion sur certains points moins abordés dans les recherches antérieures. Par exemple, la thématique des stratégies d'enseignement apparaît plus floue et confondue, dans une certaine mesure, avec celle de l'engagement des élèves. Quelle est l'influence du programme de formation des futurs enseignants sur leur capacité à distinguer ces différents construits représentés par les sous-échelles du TSES? Sont-ils en mesure de mieux les distinguer après quelques années de formation ou d'enseignement? En accord avec Duffin et al. (2012), nous croyons que de plus amples recherches seront utiles afin d'examiner la différenciation des sous-échelles du TSES à différents moments au cours de la formation des futurs enseignants.

Un autre exemple de réflexion possible que soulève cette recherche est celui du SEP associé spécifiquement à la relation parent-enseignant. À ce titre, notre étude a montré une similarité avec celle de Cheung (2006), qui suggère notamment que la relation parent-enseignant semble moins abordée lors de la formation initiale, laquelle met davantage l'accent sur les aspects d'enseignement et d'apprentissage. Considérant que les futurs enseignants ont peut-être moins d'expérience dans les relations avec les parents et la famille de l'enfant, cela pourrait expliquer qu'ils n'ont pas reconnu l'item 11 de l'ÉSEP-FE (« à la suite de mon stage IV, j'estime avoir les compétences pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien réussir à l'école. »).

Ces quelques réflexions demeurent des hypothèses, qui gagneraient à être questionnées, dans l'optique de créer de nouvelles opportunités d'apprentissage visant à sensibiliser et mieux outiller les futurs enseignants en fin de formation initiale à propos des déterminants d'une bonne relation enseignant – élève. Dans cette optique, une attention spécifique pourrait être portée aux compétences qui permettent d'opérer une bonne gestion de classe, mais aussi de

bien distinguer ce qui permet de soutenir l'engagement des élèves et ce qui a trait aux stratégies d'enseignement et à leur mise en pratique lors des stages.

De façon complémentaire, cette étude invite aussi à questionner plus en profondeur les sources d'information à travers lesquelles se construit le sentiment d'efficacité personnelle, et ce, lors de la formation initiale de quatre années des futurs enseignants, au Québec. Sachant par exemple que les expériences actives de maîtrise (*mastery experiences*) possèdent la plus grande influence sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Bandura, 1997), il serait pertinent de mieux documenter cette source d'information auprès des futurs enseignants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, à différents moments de leur formation et de leurs stages en milieu scolaire.

À noter que les trois autres sources d'information qui selon Bandura (1986, 2007) agissent sur le sentiment d'efficacité personnelle ne devraient pas être en reste. En effet, ces trois sources que sont l'apprentissage social (aussi appelé « les expériences vicariantes »), la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 1986; Bandura, 2007) gagneraient à être explorées davantage auprès des futurs enseignants en formation initiale.

En somme, l'étude approfondie du sentiment d'efficacité personnelle de futurs enseignants en fin de formation initiale peut apporter un éclairage quant à son influence possible sur la relation enseignant – élève. Plus encore, le fait de mieux comprendre ce qui influence la relation créée avec leurs élèves peut permettre de jeter un regard nouveau sur les perceptions et pratiques de ces futurs enseignants ainsi que sur le « bagage » et les « outils » que leur programme d'études leur permet d'acquérir et mettre en œuvre. Une meilleure connaissance de ces différents facteurs d'influence sur la relation enseignant – élève s'avère, en définitive, une piste fertile pour favoriser à la fois le bien-être des enseignants et la rétention professionnelle qui en découle, mais également la réussite scolaire et sociale des élèves, à travers le soutien de leur sentiment de bien-être affectif et psychosocial.

## FORCES ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Tout d'abord, l'une des forces de la présente recherche est son caractère novateur puisqu'il n'y a aucune étude, à notre connaissance, qui se soit consacrée spécifiquement à vérifier quelles composantes du sentiment d'efficacité personnelle (réf. : trois sous-échelles du TSES : engagement des élèves, gestion de classe, stratégies d'enseignement) pouvaient permettre de prédire chacune des composantes de la relation enseignant – élève (réf. : deux sous-échelles du STRS : conflit, proximité) tel que perçus par de futurs enseignants en fin de formation initiale au niveau préscolaire et primaire et en contexte québécois. Seule l'étude de Koca (2018) aborde cette question, mais en contexte américain (É.-U.).

Le fait que l'objectif de recherche soit circonscrit de façon claire et qu'il s'accompagne de deux questions de recherche bien délimitées constitue aussi une force sur le plan de la structuration de ce projet. Par ailleurs, à l'image de l'objectif général, les principales variables à l'étude s'insèrent dans un cadre conceptuel vaste, mais dont le périmètre a été délimité de façon précise.

Une autre force de cette recherche repose sur l'adaptation de deux instruments de mesure déjà existants et largement utilisés en contexte scolaire : le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1992b) et le *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) développé par Tschannen-Moran et Hoy (2001). D'une part, le STRS a notamment démontré qu'il pouvait prédire le fonctionnement académique et social d'élèves du préscolaire jusqu'à la fin du primaire (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et al., 2002). D'autre part, ses qualités psychométriques ont été validées dans de nombreuses études antérieures (Hamre et Pianta, 2001; Koca, 2018; LoCasale-Crouch et al., 2018; Pianta et al., 2002; Tschannen-Moran et Hoy, 2001; Tschannen-Moran et al., 1998).

Par ailleurs, soulignons que le questionnaire TSES permet non seulement de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants, mais aussi d'étudiants en stage d'enseignement (*pre-service teachers*) en rapport à des tâches scolaires spécifiques, sans que ces tâches ne soient exclusivement académiques (Duffin et al., 2012). Ensemble, ces deux questionnaires constituent des bases solides sur lesquelles nous avons pu miser pour adapter

nos propres échelles de mesure (ÉREE et ÉSEP-FE). Enfin, soulignons le souci de vérification des qualités psychométriques des deux questionnaires utilisés (analyse en composantes principales, consistance interne et indice de discrimination). Cette étape préliminaire aux analyses principales (régressions linéaires) assure la fiabilité des résultats quantitatifs obtenus tout en permettant de s'appuyer, lors de l'analyse et de la discussion, sur d'autres résultats de recherche ayant eu recours à ces mêmes instruments de collecte de données.

Bien que cette étude comporte de nombreuses forces, certaines limites doivent être soulignées. Premièrement, la taille de l'échantillon a pu limiter la puissance des tests statistiques et ainsi nuire à la capacité de détecter des liens significatifs entre les variables. Une prudence est requise quant à l'interprétation et la généralisation des résultats. Malgré cette mise en garde, à noter qu'un effort a été déployé pour mobiliser, lors des deux temps de collecte de données, plus d'une centaine de participants (n = 112).

Une seconde limite est liée aux multiples ajustements effectués dans le processus de création des deux échelles de mesure utilisées dans cette étude (réf. : ÉREE et ÉSEP-FE). En effet, bien que nécessaires pour adapter les instruments au contexte de l'étude, ces ajustements (voir chapitre 3) invitent à une prudence dans la comparaison et l'interprétation des résultats de ces échelles par rapport à ceux provenant des instruments ayant servi de base pour leur conception (réf. : STRS et TSES). Rappelons aussi que l'analyse en composantes principales a révélé des divergences par rapport au STRS (Pianta, 1992b) et en particulier par rapport au TSES (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

Une troisième limite relève du contexte de cette recherche, ne permettant pas aux futurs enseignants, lors de leur stage IV, d'évaluer les élèves de façon individuelle, ce pour quoi le questionnaire STRS de Pianta a été conçu. Plutôt, les étudiants participants ont rempli un seul questionnaire évaluant non pas leur relation avec chacun des élèves d'une classe (ou un certain nombre d'élèves), mais bien la relation qu'ils estimaient avoir avec l'ensemble des élèves. Cela a pour conséquence de potentiellement diminuer la finesse des résultats.

Une quatrième limite a trait à l'espace-temps qui s'est écoulé entre la fin du stage IV (décembre) et la collecte de données (avril). Il est possible que durant cette période, les perceptions et le souvenir de l'expérience vécue lors du stage IV se soient altérés. Au moment de la collecte, les participants demeuraient toutefois inscrits dans une démarche réflexive dans le cadre de la huitième et dernière session de cours universitaire de leur programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Une dernière limite, plus générale, se dégage du fait que la présente étude visait à connaître uniquement les perceptions des futurs enseignants en fin de formation quant à la relation enseignant – élève. Elle ne permet pas d'examiner le point de vue des élèves sur la façon dont ils perçoivent cette relation. De ce fait, leurs perceptions n'ont pas pu être comparées à celles des futurs enseignants ayant participé à l'étude. Par conséquent, cela réduit la compréhension de la dynamique relationnelle qui existe entre eux et réduit considérablement la portée des résultats. Dans le même sens, l'auto-évaluation par le stagiaire des compétences liées à son sentiment d'efficacité personnelle n'a pas pu être comparée par une autre source (p. ex., superviseur de stage, enseignant-associé) afin de juger de sa conformité avec la réalité.

Finalement, cette limite fait en sorte que les effets positifs chez les élèves, d'une relation de proximité avec l'enseignant, n'ont pu être vérifiés. Force est d'admettre que de telles démarches auraient nécessité la mise en place d'un appareillage méthodologique complexe et d'envergure, lequel dépassait largement les moyens et objectifs de ce mémoire de maîtrise. Cela dit, fort des résultats de la présente recherche, il serait intéressant de reproduire l'étude en incluant cette fois-ci un échantillon plus substantiel d'élèves.

#### **PISTES DE RECHERCHES FUTURES**

L'objectif de ce mémoire consistait à documenter l'influence possible du sentiment d'efficacité personnelle sur la relation enseignant – élève auprès de futurs enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les résultats obtenus contribuent à améliorer la compréhension des perceptions des futurs enseignants au sujet de leurs relations avec leurs élèves (lors des stages) et la façon dont ces perceptions peuvent être influencées

par les différents champs d'action liés au sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire. Par ailleurs, les limites relevées montrent l'importance de poursuivre les recherches dans ce champ pour mettre en lumière les différents facteurs en jeu dans cette dynamique relationnelle.

La taille somme toute modeste de l'échantillon limite dans une certaine mesure la transférabilité des résultats à l'ensemble de la population étudiée. Par conséquent, il serait souhaitable que d'autres recherches soient conduites auprès de futurs enseignants en formation initiale tout en conservant les critères de sélection proposés dans cette étude. Il serait aussi important de continuer de s'intéresser aux élèves du préscolaire et primaire puisque de nombreuses études ont démontré empiriquement les effets considérables d'une relation enseignant – élève sur leur adaptation sociale et scolaire (Pianta, 1999).

Par la suite, la relation enseignant – élève étant de nature dyadique et bidirectionnelle (elle implique au minimum deux acteurs), il serait souhaitable que d'autres études consultent les élèves pour documenter la façon dont ils perçoivent cette relation et la part de responsabilités qu'ils s'attribuent dans le développement et le maintien de celle-ci. Quant au sentiment d'efficacité personnelle du futur enseignant, sans qu'il soit évalué par les élèves (tâche plutôt difficile pour des élèves du préscolaire et du primaire), d'autres recherches pourraient inclure une évaluation de cette variable par un enseignant associé ou un superviseur de stage. Grâce à ces ajouts, une analyse potentiellement plus riche pourrait ainsi en découler.

Comme l'explique Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle ne constitue pas un trait ou une caractéristique personnelle stable, mais plutôt une croyance qui se développe en fonction de différentes sources d'information dans un contexte donné. Par conséquent, il serait judicieux de sonder les futurs enseignants à différents moments de leur formation pour voir comment évolue leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que d'autres variables reconnues pour être en lien avec ce dernier, parmi lesquelles la relation enseignant – élève. Par ailleurs, cela fait écho à la recommandation faite par Gaudreau et Nadeau (2015) d'accorder « une attention particulière au développement d'un SEP fort chez les enseignants par la mise en œuvre de plusieurs dispositifs de formation, d'assistance professionnelle et

d'assistance par les pairs qui tiennent compte des quatre sources d'efficacité personnelle » (p. 40).

Finalement, de futures recherches gagneraient à se consacrer spécifiquement au curriculum de la formation au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire pour mieux documenter les différents savoirs et compétences découlant directement de leur programme d'études universitaires. À cet effet, certains auteurs reconnaissent d'emblée que la qualité des programmes d'éducation et l'ensemble des opportunités d'enseignement et d'apprentissage qui y sont offerts jouent un rôle important dans l'établissement et le développement du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants lors de leur formation initiale (Capa Aydin et Loadman, 2006; Gordon et Debus, 2002; Hoy et Spero, 2005; Lin et al., 2002).

Cette connaissance plus approfondie des programmes pourrait aussi permettre de créer de nouvelles opportunités d'apprentissage visant à sensibiliser et mieux outiller les futurs enseignants quant aux déterminants d'une relation enseignant – élève de qualité en classe. Le tout, dans une optique d'épanouissement tant pour les enseignants, au niveau professionnel, que pour les élèves, au plan scolaire et social.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. et Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Ainsworth, M. D. (1972). Attachment and dependency: A comparison. Dans J. L. Gewirtz (dir.), *Attachment and dependancy* (p. 97-137). Washington, DC: W.H. Winston.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Al-Yagon, M. et Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-123.
- Aldridge, J. M. et Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.
- Ashton, P. et Webb, R. (1982). *Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R. et Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T. et Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité-le sentiment d'efficacité personnelle*. (Traduit par J. Lecompte). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. (Traduit par J. Lecomte). Paris, France: De Boeck Supérieur.

- Bar-Tal, Y. et Bar-Tal, D. (1986). Social psychological analysis of classroom interaction. Dans R. S. Feldman (dir.), *The social psychology of education: Current research and theory* (p. 132-149). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bee, H. et Boyd, D. (1997). *Les âges de la vie - Psychologie du développement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment* (p. 191-210). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. Dans J. Pharand & M. Boutet (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 5-30). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. New York, NY: Basic Books.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. et Van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research, 43*(1-2), 55-71.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development, 6*, 187-249.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Development Science, 12*(3), 140-153.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Capa Aydin, Y. et Loadman, W. E. (2006, July). *Sources of First-year Teachers' Sense of Efficacy*. Communication présentée à la SELF Conference, Ann Arbor, MI.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle? *Savoirs*(5), 9-50. doi: 10.3917/savo.hs01.0009
- Chesnut, S. R. et Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator, 49*(2), 116-132.
- Cheung, H. Y. (2006). Validation of the Chinese version of Teachers' Sense of Efficacy Scale for Macao Pre-service Teachers. *Pacific-Asian Education Journal, 18*(1), 22-31.
- Choi, J. Y. et Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 15-28.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. (2007). Assurer la réussite des élèves : Comment y arriver ? La communauté apprenante. Repéré à <http://sites.cssmi.qc.ca/communaute/spip.php?article141>
- Commission scolaire des sommets. (2007). Cadre de référence sur la réussite. Repéré à <http://www.csds.qc.ca/>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2010). *Plan stratégique 2010-2014*. Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/~media/Files/PDF/CSMB/Planification%20stratgique/archives/plan-strategique-2010-2014.ashx>
- Connor, C. M., Son, S.-H., Hindman, A. H. et Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), 343-375.
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal, 51*(2), 363-402.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143.
- Cossette, M. C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation, 33*(1), 117-136.
- Cousins, J. B. et Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*(Special Edition), 25-52.
- Crocker, L. et Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. et Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education, 77*(1), 60-81.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational psychologist, 38*(4), 207-234. doi: 10.1207/S15326985EP3804\_2
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal, 106*(3), 193-223.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. et Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/263393391>

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. et Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire: regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 877.
- Desrosiers, C. et Lamarre, A. M. (2016). *Plan cadre du cour STG40210*. Rimouski, QC: Université du Québec à Rimouski.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. (Thèse de doctorat). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>
- Duffin, L. C., French, B. F. et Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. doi: 10.1016/j.tate.2012.03.004
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. (Thèse de doctorat). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Dumoulin, M. (2013). Comprendre et voir autrement l'insertion professionnelle. *Éducation Canada*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/comprendre-et-voir-autrement-linsertion-professionnelle/?lang=fr>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, QC: Marcel Didier Inc.
- Edmunds, A. et Edmunds, G. (2010). *Educational psychology: Applications in Canadian classrooms*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. et Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Farmer, A. (2018). The Impact of Student-Teacher Relationships, Content Knowledge, and Teaching Ability on Students with Diverse Motivation Levels. *Language Teaching and Educational Research*, 1(1), 13-24.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2015). La précarité en enseignement: une réalité contraire aux préjugés. Québec. *Info négo*, (3). Repéré à [https://sedrcsq.org/wp-content/uploads/2017/07/Info\\_ne%CC%81go\\_3\\_-\\_Mai\\_2015.pdf](https://sedrcsq.org/wp-content/uploads/2017/07/Info_ne%CC%81go_3_-_Mai_2015.pdf)
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. Dossier d'actualité n 50. Repéré à <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php>

- Fives, H. et Buehl, M. M. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. Dans L. D. Bendixen & F. C. Feucht (dir.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. (p. 470-515). New York, NY: Cambridge University Press.
- Fives, H., Hamman, D. et Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383. doi: 10.1007/BF03173508
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. . Repéré à [http://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf)
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Gaudreau, N. (2017, Septembre). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Pour des expériences professionnelles réussies. *Revue Éducation Canada*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/bien-etre-et-sentiment-defficacite-personnelle-des-enseignants/?lang=fr>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45. doi: 10.3917/nras.072.0027
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. et Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35, 82-101.
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, É. et Simard, D. (2013). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches-Documents synthèse tiré du rapport de recherche PSCA*. Repéré à [https://www.uqar.ca/uqar/recherche/unites\\_de\\_recherche/appso/perseverance\\_scolaire/psca\\_doc\\_synth-vf-protege.pdf](https://www.uqar.ca/uqar/recherche/unites_de_recherche/appso/perseverance_scolaire/psca_doc_synth-vf-protege.pdf)
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, É. et Simard, D. (2015). Persévérance scolaire au Québec: les déterminants du rapport à l'école selon des jeunes de 10 à 17 ans. *International Journal of Violence and Schools*, 16, 147-173.
- Gest, S. D., Welsh, J. A. et Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281-301.

- Ghaith, G. et Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487-496.
- Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569-582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gordon, C. et Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483-511.
- Grenier, J., Beaudoin, C., Leroux, M., Rivard, M. et Turcotte, S. (2014). Perception des facteurs de risque et de protection liés à l'IP chez des enseignants débutants en ÉPS. *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui mais comment*, 93-114.
- Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system (SSRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. et Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hamilton, C. E. et Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 41-59.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, QC: École nationale d'administration publique
- Howes, C. et Oldham, E. (2001). Attachment formation in child care: Processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers. Dans A. Goncu & E. Klein (dir.), *Children in play, story, and school* (p. 267-287). New York, NY: Greenwood.
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

- Hughes, J. N. et Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. et Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hultell, D., Melin, B. et Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L. et Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479. doi: 10.1348/000712609X470572
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- Klassen, R. M. et Tze, V. M. (2014). Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Koca, F. (2018). Exploring the Role of Student Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Teacher-Student Relationship Quality in Students' School Adjustment Competencies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 389-415.
- Ladd, G. W. et Birch, S. H. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. et Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/685/>
- Lampron, J. (2010). *La relation enseignant-élève, telle que perçue par l'enseignant et par l'élève, et ses liens avec l'adaptation sociale de l'enfant à la maternelle*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/3684/1/M11677.pdf>
- Laplante, D. (2012). *La qualité de la relation entre les enseignants et les élèves du primaire ayant un trouble de comportement: association avec la performance scolaire et les difficultés comportementales actuelles et ultérieures*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5597>
- Larivée, S. (2006). Les compétences professionnelles en enseignement: portrait des stages et défis d'une formation en mouvance. *Québec français*, (141), 69-70.

- Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. (Thèse de doctorat). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3946>
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? des ressources pour la résilience éducationnelle*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social psychology of education, 11*(1), 25-42.
- Levesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada, 40*(1), 12-15.
- Lin, H.-L., Gorrell, J. et Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on US and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The journal of educational research, 96*(1), 37-46.
- Liston, D., Whitcomb, J. et Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education, 57*(4), 351-358.
- LoCasale-Crouch, J., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M. et DeCoster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher–student interactions: Associations with feelings, engagement, and performance in school. *Sage Open*. doi: 10.1177/2158244018794774
- Ma, K. et Cavanagh, M. S. (2018). Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(3), 134-151.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession, 12*(2), 48-54.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. et Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145-1157.
- Mercer, S. H. et DeRosier, M. E. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student–teacher relationship. *Psychology in the Schools, 47*(2), 184-192.
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G. et Ahnert, L. (2014). The Student–Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 357-368. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.003
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Repéré à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>

- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/reussite\\_garcon.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/reussite_garcon.pdf)
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: Côté Jeans et Côté Tenue de Soirée*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Monteiro, E. et Forlin, C. (2020). Validating the use of the 24-item long version and the 12-item short version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) for measuring teachers' self-efficacy in Macao (SAR) for inclusive education. *Emerald Open Research*, 2(36), 1-13. doi: 10.35241/emeraldopenres.13541.1
- Morris-Rothschild, B. K. et Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment?* (p. 9-34). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Murray, C. et Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into practice*, 46(2), 105-112.
- Myers, S. S. et Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, (128), 21-22.
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of educational psychology*, 98(1), 87-98. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.87
- O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- O'Neill, S. et Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535-545. doi: 10.1016/j.tate.2012.01.008
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. (Thèse de doctorat). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5872/>

- Pianta, R. C. (1992a). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 121-129. doi: 10.1002/cd.23219925709
- Pianta, R. C. (1992b). *STRS: Student-teacher relationship scale: Professional manual. Psychological Assessment Resources*. Charlottesville, VA: University of Virginia. Repéré à <https://curry.virginia.edu/sites/default/files/uploads/resourceLibrary/STRS-SF.doc>
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early education and development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2013). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. Dans N. M. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management* (p. 695-720). New York, NY: Routledge.
- Pianta, R. C. et Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. Dans M. Shinn & H. Yoshikawa (dir.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (p. 21-33). New York, NY: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R. et Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315(5820), 1795-1796. doi: 10.1126/science.1139719
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. et Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
- Pianta, R. C., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *Future of Children*, 26(2), 119-137. doi: 10.1353/foc.2016.0015
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Dans I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology* (p. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. et Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Pianta, R. C. et Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 12(3), 379-393.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Portelance, L. (2008). L'évaluation intégrée à la formation par compétence. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel & D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles en enseignement: deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 15-34). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218. doi: 10.1080/01443410601066693
- Poulou, M., Reddy, L. A. et Dudek, C. M. (2018). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. doi: 10.1177/0143034318798045
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Richard, E. M., Diefendorff, J. M. et Martin, J. H. (2006). Revisiting the within-person self-efficacy and performance relation. *Human Performance*, 19(1), 67-87.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Ross, J. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. et White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113-134.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. et Pianta, R. C. (2016). How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. *Grantee Submission*, 42, 95-103.
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 71-96.

- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Spilt, J., Koomen, H. et Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y. et Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195.
- St-Pierre, M. (2013). *Fiches pratiques - Document d'accompagnement de : Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative*. Repéré à [http://reunirreussir.org/pdf/doc\\_fiches\\_pratiques\\_determinants.pdf](http://reunirreussir.org/pdf/doc_fiches_pratiques_determinants.pdf)
- Stein, M. K. et Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. doi: 10.1007/s11165-016-9602-2
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.
- Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159-169. doi: 10.1080/03634520109379241
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. et Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. et McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Tsigilis, N. et Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher–child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Early education and development*, 19(5), 816-835. doi: 10.1080/10409280801975826
- Turner, J. C. et Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational psychologist*, 35(2), 69-85.

- Turner, K., Jones, E., Davies, M. et Ramsay, S. (2004). *Student Teacher Perceptions of Preparedness for Teaching*. Communication présentée à la 2nd International Conference on Cognition, Language and Special Education Surfers Paradise, Australia. Repéré à [https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/2400/26687\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/2400/26687_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Université du Québec à Rimouski. (s. d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Repéré à <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7590>
- Vallerand, A. et Martineau, S. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Repéré à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Vallerand-2007-Les-dispositifs---.pdf>
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A. et Lambermon, M. W. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 5-24.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. et Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. et Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. et Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Part A), 57-69. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.08.008
- Woolfolk, A. E. et Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational psychology*, 82(1), 81-91. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.81
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. et Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 1161-1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S. et Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204. doi: 10.1007/s12144-008-9034-x

- Yough, M. (2019). Tapping the sources of self-efficacy: Promoting preservice teachers' sense of efficacy for instructing English language learners. *The Teacher Educator*, 54(3), 206-224. doi: 10.1080/08878730.2018.1534031
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801

## ANNEXE I

### **LISTE DES DOUZE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET LEURS COMPOSANTES <sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup> Information provenant du document *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* (MEQ, 2001)

## Les 12 compétences professionnelles de la profession enseignante

<b>C1</b>	<b>Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions</b>
	1.1 situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves;
	1.2 prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée;
	1.3 établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves;
	1.4 transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun;
	1.5 porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.
<b>C2</b>	<b>Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes reliés à la profession enseignante :</b>
	2.1 employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs;
	2.2 respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs;
	2.3 pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions;
	2.4 communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte;
	2.5 corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites;
	2.6 chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

<b>C3</b>	<b>Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation :</b>
	3.1 appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie;
	3.2 sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation;
	3.3 planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages;
	3.4 prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage;
	3.5 choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation;
	3.6 anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre;
	3.7 prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

<b>C4</b>	<b>Piloter des situations d'enseignement-apprentissage, pour les contenus à faire apprendre, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation :</b>
	4.1 créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales;
	4.2 mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées;
	4.3 guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet;
	4.4 encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages;
	4.5 habiliter les élèves à travailler en coopération.

<b>C5</b>	<b>Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre :</b>
	5.1 en situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages;
	5.2 établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences
	5.3 construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences
	5.4 communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences;
5.5 collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.	

<b>C6</b>	<b>Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves :</b>
	6.1 définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe;
	6.2 communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment;
	6.3 faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe;
	6.4 adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent;
6.5 maintenir un climat propice à l'apprentissage.	

<b>C7</b>	<b>Adapter ses interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des clientèles présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap :</b>
	7.1 favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap;
	7.2 rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves;
	7.3 présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leurs cheminements;
7.4 participer à l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.	

<b>C8</b>	<b>Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel :</b>
	8.1 exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société;
	8.2 évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation;
	8.3 communiquer à l'aide d'outils multimédias variés;
	8.4 utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes;
	8.5 utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échanges et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique;
8.6 aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.	
<b>C9</b>	<b>Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école :</b>
	9.1 collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires;
	9.2 faire participer les parents et les informer;
	9.3 coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école;
9.4 soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et projets de l'école.	
<b>C10</b>	<b>Travailler de concert, avec les membres de l'équipe pédagogique, à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés :</b>
	10.1 discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle;
	10.2 définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique;
	10.3 participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves;
10.4 travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.	

<b>C11</b>	<b>S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel :</b>
	11.1 établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles;
	11.2 échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques;
	11.3 réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action;
	11.4 mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement;
	11.5 faire participer ses pairs à des démarches de recherches liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

<b>C12</b>	<b>Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions :</b>
	12.1 discerner les valeurs en jeu dans ses interventions;
	12.2 mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique;
	12.3 fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés;
	12.4 justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves;
	12.5 respecter les aspects confidentiels de sa profession;
	12.6 éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues;
	12.7 situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe;
	12.8 utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

## **ANNEXE II**

### **VERSION PAPIER DU QUESTIONNAIRE WEB UTILISÉ POUR LA COLLECTE DE DONNÉES**

## - Questionnaire en version papier -



Rimouski | Lévis

Étude sur les déterminants de la relation enseignant – élève et le sentiment d’efficacité personnel : perceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire/primaire.

Étudiant Chercheur : Dominic Simard, candidat à la maîtrise en éducation  
[dominic.simard@uqar.ca](mailto:dominic.simard@uqar.ca)

Directeur de recherche : Martin Gendron, Ph.D., professeur en sciences de l’éducation

### RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

La présente recherche a pour objectif général d’étudier les déterminants d’une relation enseignant – élève de qualité auprès de futurs enseignants au préscolaire/primaire. L’objectif spécifique est de vérifier le lien entre les perceptions de la relation enseignant – élève et le sentiment d’efficacité personnel de futur(e)s enseignant(e)s ayant réalisé un stage de prise en charge complète d’une classe (stage IV) au préscolaire/primaire.

#### 2. Participation à la recherche

La participation consiste à remplir un questionnaire (en ligne ou papier) dont les questions sont sous forme de réponses à choix multiples. Le temps prévu est d’environ 10 minutes.

#### 3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Aucun nom ou information pouvant permettre d’identifier un participant ne sera demandé afin d’assurer à ce dernier l’anonymat et la confidentialité. Lors de la diffusion des résultats, il ne sera pas possible d’identifier les participants, les données seront traitées en fonction de regroupement (moyennes) de façon à conserver l’anonymat.

Les données des questionnaires complétés (en ligne ou papier) de même que tout autre document contenant des données seront rangés sous clé. Selon les règles d’éthique en recherche, les données numérisées seront gardées dans les ordinateurs verrouillés par un mot de passe du chercheur et de son directeur de recherche, pendant une durée de 7 ans.

## QUELQUES INFORMATIONS ET CONSIGNES AVANT DE DÉBUTER

- Le questionnaire prendra environ 10 minutes à compléter.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est votre opinion qui est importante.
- Précisons que les questions portent sur le contexte spécifique lié à votre stage IV.
- Le questionnaire comporte trois sections qui portent sur :
  - 1) L'identification sommaire du participant,
  - 2) La relation enseignant – élève,
  - 3) Le sentiment d'efficacité personnel du stagiaire / futur(e) enseignant(e).
- Portez attention aux échelles de réponses qui diffèrent entre la section 2 et la section 3.
- Il est possible d'arrêter à tout moment sans avoir à vous justifier.
- Vos réponses resteront strictement anonymes et confidentielles.
- Pendant l'exercice, si vous avez des questions, veuillez svp lever la main et nous irons vous voir.

Merci à l'avance de votre participation!

### **Version en ligne** du questionnaire :

Pour accéder à la version en ligne du questionnaire, veuillez-vous rendre à l'adresse suivante : <http://monurl.ca/stage4>

Une fois complété, assurez-vous de cliquer sur le bouton « envoyer » de manière à ce que vos réponses puissent être enregistrées et transmises au chercheur.

**Questionnaire sur les déterminants de la relation enseignant – élève et le sentiment d'efficacité personnel : perceptions de futur(e)s enseignant(e)s au préscolaire/primaire**

**SECTION 1 – IDENTIFICATION SOMMAIRE DU PARTICIPANT**

Consigne : svp encercler le chiffre approprié en réponse à chaque question.

**A. Genre :**

- 1) Féminin
- 2) Masculin

**B. Âge :**

- 1) 20 ans
- 2) 21 ans
- 3) 22 ans
- 4) 23 ans
- 5) 24 ans
- 6) 25 ans ou plus

**C. Quand avez-vous effectué votre stage IV ?**

- 1) Automne 2016
- 2) Autre : \_\_\_\_\_

**D. Sur quel territoire de commission scolaire s'est déroulé votre stage IV ?**

- 1) CS des Navigateurs
- 2) CS de la Côte-du-sud
- 3) CS de la Beauce-Etchemins
- 4) CS de la Capitale
- 5) CS des Premières-Seigneuries
- 6) CS des Découvreurs
- 7) CS des Appalaches
- 8) Autre : \_\_\_\_\_

**E. À quel niveau scolaire votre stage IV se déroulait-il ?**

- 1) Préscolaire – maternelle 4 ans
- 2) Préscolaire – maternelle 5 ans
- 3) 1<sup>re</sup> année
- 4) 2<sup>e</sup> année
- 5) 3<sup>e</sup> année
- 6) 4<sup>e</sup> année
- 7) 5<sup>e</sup> année
- 8) 6<sup>e</sup> année
- 9) Classe multi-niveaux. *Précisez les niveaux:* \_\_\_\_\_
- 10) Autre : \_\_\_\_\_

## SECTION 2 – RELATION ENSEIGNANT – ÉLÈVE

Indiquez à quel degré les items suivants s'appliquent à la relation que vous aviez avec les élèves/enfants de votre classe durant votre stage IV. Vous devez réfléchir à cette relation de façon générale, soit pour l'ensemble des élèves/enfants de la classe.

Consigne : En utilisant l'échelle de réponses ci-dessous, svp encerclez le chiffre approprié pour chaque énoncé.

<i>Ne s'applique définitivement pas</i>	<i>Ne s'applique pas vraiment</i>	<i>Neutre, pas certain</i>	<i>S'applique un peu</i>	<i>S'applique définitivement</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

<b>1.</b>	Je partageais une relation affectueuse et chaleureuse avec les élèves.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>2.</b>	Les élèves et moi avions toujours tendance à s'opposer l'un contre l'autre.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>3.</b>	Lorsque bouleversés, les élèves venaient vers moi chercher du réconfort.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>4.</b>	Les élèves étaient mal à l'aise avec mes démonstrations d'affection physiques ou lorsque je les touchais.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>5.</b>	Les élèves accordaient de la valeur à leur relation avec moi.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>6.</b>	Lorsque je félicitais les élèves, ils rayonnaient de fierté.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>7.</b>	Les élèves partageaient spontanément avec moi des informations à leur sujet.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>8.</b>	Les élèves se mettaient facilement en colère contre moi.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>9.</b>	C'était facile de bien comprendre ce que les élèves ressentaient.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>10.</b>	Les élèves demeuraient fâchés ou opposants après avoir été disciplinés.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>11.</b>	Travailler avec les élèves prenait toute mon énergie.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>12.</b>	Lorsque les élèves étaient de mauvaise humeur, je savais que la journée serait longue et difficile.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>13.</b>	Les sentiments des élèves à mon égard pouvaient être imprévisibles ou changer soudainement.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>14.</b>	Les élèves étaient ratoureux ou manipulateurs avec moi.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>15.</b>	Les élèves partageaient ouvertement leurs sentiments et leurs expériences avec moi.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

### SECTION 3 – SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNEL

**Indiquez votre opinion à propos de chaque affirmation en entourant un seul chiffre par ligne sur une échelle de « 1 » *Pas du tout en accord* à « 9 » *Tout à fait en accord*.**

Consigne : En utilisant l'échelle de réponses ci-dessous, svp encerclez le chiffre approprié pour chaque énoncé.

**À la suite de mon stage IV,  
j’estime avoir les compétences ...**

		<i>Pas du tout en accord</i>		<i>Pas en accord</i>		<i>Neutre</i>		<i>En accord</i>		<i>Tout-à-fait en accord</i>
<b>1.</b>	pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>2.</b>	pour motiver les élèves qui montrent peu d’intérêt pour le travail scolaire.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>3.</b>	pour faire comprendre aux élèves qu’ils peuvent bien réussir au plan du travail scolaire.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>4.</b>	pour aider les élèves à valoriser leur apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>5.</b>	pour concevoir de bonnes questions pour les élèves.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>6.</b>	pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie de la classe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>7.</b>	pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>8.</b>	pour établir un système de gestion de classe efficace avec chaque groupe d’élèves auquel j’enseigne.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>9.</b>	pour utiliser des stratégies d’évaluation variées.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>10.</b>	pour proposer une explication alternative quand les élèves ne semblent pas comprendre.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>11.</b>	pour assister les familles afin qu’elles aident leur enfant à bien réussir à l’école.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>12.</b>	pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans la classe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

***Merci beaucoup pour votre temps et votre participation!***

## **Informations générales**

Les sections 2 et 3 du présent questionnaire ont été constituées sur la base de deux instruments de mesures déjà existants et largement utilisés en contexte scolaire : le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS, version courte) (Pianta, 1992b) et le *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES, version courte) développé par Tschannen-Moran et Hoy (2001).

Pour répondre aux besoins de notre étude, trois autres instruments ont été consultés : le *Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey*, utilisé dans l'étude de Whitaker et al. (2015); l'*Échelle de relation enfants-enseignant(e)*, utilisée dans le mémoire de Lampron (2010); l'*Échelle de sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants*, validé dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation (De Stercke et al., 2014).

À noter que dans cette étude, la relation enseignant – élève (REE) et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ont été évalués uniquement du point de vue du futur enseignant, à la suite de son quatrième et dernier stage. Se référer à la partie méthodologie du présent mémoire pour tous les détails concernant l'adaptation des instruments de mesure.

## **Références**

- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. et Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/263393391>
- Lampron, J. (2010). *La relation enseignant-élève, telle que perçue par l'enseignant et par l'élève, et ses liens avec l'adaptation sociale de l'enfant à la maternelle*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/3684/1/M11677.pdf>
- Pianta, R. C. (1992b). *STRS: Student-teacher relationship scale: Professional manual. Psychological Assessment Resources*. Charlottesville, VA: University of Virginia. Repéré à <https://curry.virginia.edu/sites/default/files/uploads/resourceLibrary/STRS-SF.doc>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. et Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(Part A), 57-69. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.08.008

**ANNEXE III**

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE  
(CÉR-94-686)**

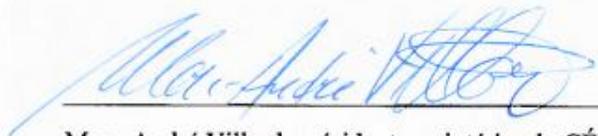
## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Dominic Simard
Unité de recherche :	Maitrise en éducation
Nom du directeur :	Martin Gendron
Titre du projet :	Déterminants de la relation enseignant-élève et sentiment d'efficacité personnel : perceptions de futurs enseignant (e) s au primaire

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

### Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-94-686
Période de validité du certificat :	Du 20 mars 2017 au 19 mars 2018



Marc-André Villard, président par intérim du CÉR-UQAR

20 mars 2017

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa réunion d'avril 2017.