

## **Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe**

Salem Amamou<sup>1</sup>, Jean-François Desbiens<sup>2</sup>, François Vandercleyen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Université du Québec à Montréal*

<sup>2</sup>*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

### **Pour citer cet article:**

Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vandercleyen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), pp. 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>

**Résumé :** Les difficultés en matière de gestion de classe apparaissent au deuxième rang des principales raisons du décrochage professionnel des personnes enseignantes novices (Karsenti et al., 2015). À cet effet, cultiver un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) favorable en lien avec la gestion de classe chez les personnes stagiaires (PS) au cours de leur formation initiale constitue une piste de solution prometteuse pour contrer le décrochage professionnel des personnes enseignantes novices (Black, 2015). Un questionnaire portant, d'une part, sur le SEP à gérer la classe (Gaudreau et al. 2015) et, d'autre part, sur les pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées (PEA) (Vandercleyen et al., 2018), a été soumis avant, puis après le stage à 298 PS québécoises inscrites à leur troisième ou quatrième année de formation à l'enseignement. L'objectif du présent article est de décrire et de comprendre l'influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe. Le constat commun qui émerge des résultats est qu'un SEP élevé des PS relativement à la gestion de classe est associé à un accompagnement de la part de la PEA qui combine différents registres de pratiques d'accompagnement. La discussion des résultats met en

lumière l'importance d'une posture d'accompagnement en constant ajustement pour s'adapter aux besoins de la PS et à son cheminement (Vivegnis, 2019).

**Mots-clés :** gestion de classe; sentiment d'efficacité personnelle; personne stagiaire; pratiques d'accompagnement; personne enseignante associée.

## Introduction

La gestion de classe constitue une fonction pédagogique essentielle et complexe qui influence la qualité de l'enseignement (Stahenke et Blömeke, 2021; Van Driel et al., 2021). Elle est soumise à des caractéristiques complexes propres au contexte interactif d'une classe, telles que l'immédiateté, la multidimensionnalité, la simultanéité et l'imprévisibilité des événements (Doyle, 2006). À cet égard, la gestion de classe est pointée comme l'une des dimensions de l'enseignement ayant le plus d'impact sur le bien-être des futures personnes enseignantes et en exercice en termes de stress, d'épuisement émotionnel ou d'épuisement professionnel (Black, 2015; Prior, 2014; Schmidt et al., 2017). D'ailleurs, la compétence à gérer la classe est associée à un risque croissant d'épuisement lorsqu'elle est inadéquatement et insuffisamment développée au cours de la formation initiale à l'enseignement (Otero López et al., 2008). Elle apparaît également au deuxième rang des principales raisons du décrochage professionnel des personnes enseignantes québécoises après les cinq premières années de carrière (Karsenti et al., 2015). Face à ces constats, il est important que les personnes enseignantes apprennent à gérer leur classe efficacement (Schmidt et al., 2017; Van Driel et al., 2021). À cet effet, développer chez les PS un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) favorable en lien avec la gestion de classe au cours de leur formation initiale constitue une piste de solution prometteuse (Karsenti et al., 2015).

Conçue sur le principe d'une alternance intégrative entre l'université et le milieu pratique (Chaubet et al., 2018; Pentecouteau, 2012), la formation initiale à l'enseignement a pour but de développer les compétences professionnelles des futures personnes enseignantes. Les stages en milieu scolaire deviennent donc des occasions d'amener les personnes étudiantes à intégrer les différents types de savoirs développés à l'université dans la pratique (Desbiens et al., 2019). Bien que les connaissances acquises pendant la formation des personnes enseignantes puissent contribuer à mettre la personne étudiante en confiance (Dicke et al., 2015), le stage demeure l'expérience au cours de laquelle la compétence de la PS à gérer la classe est mise à l'épreuve. À travers cette période charnière, riche en défis (Gurl, 2019), se construit la croyance de la PS en sa capacité à organiser son action et à décider des gestes nécessaires pour gérer sa classe (Amamou et al., 2018; Bandura, 2019; Gaudreau et al., 2012; Monfette et Grenier, 2014). En ce sens, le stage participe au développement du SEP de la PS à gérer sa classe.

Dans le cadre de la formation pratique à l'enseignement, bien que la PS doive assumer la maîtrise d'œuvre de son projet de formation (Vivegnis, 2017), les personnes qui l'encadrent et l'accompagnent influencent et soutiennent indéniablement son

développement professionnel (Ballinger et Bishop, 2011; Monfette et Grenier, 2014). Dans le contexte des stages, la personne enseignante associée (PEA) joue un rôle clef dans le développement potentiel des compétences professionnelles de la PS (Boudreau, 2009; MÉQ et al., 2002; Portelance, 2010) et de son SEP pour enseigner (Amamou et al., 2017; Vanderclayen et al., 2021). Par ses pratiques d'accompagnement, la PEA joue intentionnellement ou non sur les différentes sources du SEP de la PS par rapport à différentes dimensions de l'enseignement (Knoblauch et Woolfolk-Hoy, 2008; Monfette et Grenier, 2014; Rajuana et al., 2007). Les recherches n'ont toutefois pas démontré empiriquement quelque influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le développement du SEP des PS à gérer la classe. À ce titre, une des pistes de recherche pertinentes, qui suscite un intérêt croissant chez les chercheuses et les chercheurs (Dejaegher et al., 2019), est de mieux connaître les pratiques d'accompagnement des PEA qui influencent significativement le SEP en gestion de classe, notamment du point de vue des PS.

À la lumière de ce qui précède, le rôle des PEA dans le développement du SEP des PS en gestion de classe nous semble mériter une attention particulière de la part des chercheuses et des chercheurs. À travers leurs pratiques d'accompagnement, les PEA peuvent préparer les futures personnes enseignantes à faire face aux défis quotidiens liés à la gestion de classe, qui peuvent susciter chez elles du stress, de l'anxiété, des appréhensions voire de la peur (Amamou et Desbiens, 2020). Ces états émotionnels peuvent engendrer un dysfonctionnement professionnel (Bandura, 2019) menant à l'épuisement et, ultimement au décrochage (Desbiens et al., 2011; Fernet et al., 2012; Karsenti et al., 2015; OCDE, 2014). La PEA peut donc contribuer à freiner le flux alarmant du décrochage des personnes enseignantes, en agissant sur la perception de la PS au sujet de ses propres aptitudes à gérer la classe, dans le but de consolider à la fois leurs compétences et leur choix de carrière (Berger et D'Ascoli, 2011).

Par conséquent, il y a lieu de se demander quelles sont les pratiques d'accompagnement susceptibles d'influencer le SEP des PS à gérer leur classe?

## **Cadre théorique**

Dans cette recherche, la gestion de classe, le SEP et l'accompagnement constituent les trois concepts centraux. Dans cette partie, la gestion de classe ainsi que ses principales caractéristiques sont d'abord définies. Ensuite, le construit du SEP est défini et ses origines

théoriques sont précisées. Les quatre sources principales du SEP sont également présentées. Enfin, l'accompagnement est présenté dans le contexte du stage et la typologie des pratiques d'accompagnement adoptée dans le cadre de notre recherche est décrite.

### **La gestion de classe**

Il n'y a toujours pas de consensus ferme sur la notion de la gestion de classe (Emmer et Sabornie, 2015; Gaudreau, 2017; Van Driel et al., 2021). Sa définition a évolué au fil des ans. Elle est passée d'une conception essentiellement assimilée à celle de gestion de l'indiscipline (Archambault et Chouinard, 2016; Beaudoin et al., 2015), à une vision plus globale et englobante des différentes activités et situations qui constituent le travail enseignant. Cette vision considère que les apprentissages scolaires et sociaux des élèves font partie intégrante de la gestion de la classe (Emmer et Sabornie, 2015; Van Driel et al., 2021). Par conséquent, plutôt que de simplement gérer les comportements difficiles des élèves, la gestion de classe devrait faciliter l'engagement et le maintien de l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage, la prise de décision pédagogique pour gérer les ressources et établir des attentes claires en classe, ainsi que le développement des relations sociales positives au sein de la classe (Gaudreau, 2017). En ce sens, une gestion efficace de la classe repose sur la création d'un climat soutenant l'engagement et l'apprentissage (Girard et al., 2021; Van Driel et al., 2021). Pour cette finalité, l'accent devrait être mis sur des stratégies préventives telles que la définition de règles claires et conséquentes, la création d'un espace de classe bien organisé et attrayant, la communication d'une planification claire et sécurisante, le soutien à l'engagement des élèves, le suivi des élèves en difficulté et la planification des stratégies préventives et réactives en réponse aux comportements d'indiscipline de la part des élèves (Evertson et Emmer, 2009; Gaudreau, 2017; Glock et Kleen, 2019; Van Driel et al., 2021). Dans cette recherche, nous partageons cette vision globale et proactive de la gestion de la classe. À la suite de Gaudreau (2017, p. 7), nous définissons la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences ».

### **Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)**

Le SEP occupe une place centrale dans la théorie sociocognitive. Il joue un rôle important dans la capacité autoréflexive de la personne qui elle-même régit ses actions, ses affects et

sa motivation (Bandura, 1977). Le SEP a été défini en termes de « jugement qu'une personne porte sur sa capacité à organiser et à utiliser les différents moyens à sa disposition pour réaliser une tâche donnée avec succès » (Bandura, 1986, p. 391). En enseignement, le SEP désigne la croyance qu'une personne a en sa capacité à organiser et à utiliser les diverses ressources nécessaires pour réaliser une tâche ou un ensemble de tâches liées à l'enseignement avec succès (Bandura, 2019; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Le SEP réfère, selon Bandura (1977), au jugement porté sur la capacité à réaliser une tâche ou une catégorie de tâches spécifiques dans un contexte précis. Par conséquent, Bandura (2006) recommande d'étudier le SEP par rapport à des actions et à des situations spécifiques et contextualisées, d'où l'importance de considérer le SEP des PS au regard d'une compétence professionnelle spécifique (p. ex. : la gestion de classe, la communication orale, l'évaluation, etc.). Le SEP à gérer la classe constitue ainsi un domaine d'études distinct en soi (Gaudreau et al., 2015). Il est important d'insister sur le fait que, s'agissant de croyances, le SEP n'est pas le reflet fidèle des capacités réelles de la personne, qu'il peut être biaisé, hypertrophié ou atrophié en fonction des dimensions considérées et des circonstances (Bandura, 2019).

Bandura (2019) avance que le SEP est apprécié, développé et modifié par l'évaluation d'informations sur les capacités de la personne à réaliser dans un contexte donné des activités et des tâches précises avec succès. Il est influencé par quatre principaux facteurs ou « sources » du SEP (Bandura, 2019) : les expériences actives de maîtrise personnelle, les expériences vicariantes, les persuasions verbales et l'état physiologique et émotionnel. Selon Bandura (2019), toute influence sur le SEP, selon sa forme, peut agir par l'intermédiaire d'une ou de plusieurs des sources d'information sur l'efficacité personnelle. Bandura (2019) rapporte aussi que, selon le moment et le contexte, chacune des quatre sources du SEP pourrait être complémentaire aux autres. Par ailleurs, il est à préciser que le SEP n'est pas la somme ou le produit des expériences relatives à ces quatre sources (Bandura, 2019). Le SEP est plutôt le résultat d'une interprétation cognitive de la part de la personne des expériences issues de l'environnement social pour développer sa croyance en sa capacité à réussir une tâche donnée. En ce sens, dans un contexte de stage, le SEP d'une PS peut avoir comme influence une source extérieure, notamment les pratiques d'accompagnement de la PEA.

### **Les pratiques d'accompagnement**

Au début du 21<sup>e</sup> siècle, le terme « accompagnement » a caractérisé le fonctionnement de notre société (Paul, 2009a). Pourtant, « l'accompagnement » reste encore un phénomène

flou et ambigu du fait qu'il doive se développer et s'adapter à chaque situation particulière, dans un domaine/contexte donné (ex. enseignement, marché du travail, immigration, etc.) et auprès de publics divers (ex. personnes enseignantes novices, PS, élèves, personnes réfugiées, etc.) (Duchesne, 2010; Paul, 2002; Vivegnis, 2019). De plus, à travers le terme « accompagner », une diversité de conceptions et d'interventions se dessinent (Duchesne, 2010; Paul, 2009a). La popularité du mot « accompagnement » prend origine de son socle idéologique commun, qui renvoie à ce que Duchesne (2010) appelle *le rejet de la « prise en charge »*. Dans cette visée, il faut permettre à la personne accompagnée de « faire sa place » plutôt que de « faire à sa place ». À cet effet, Vivegnis (2019) avance que « les situations mettent en scène *une actrice principale (la personne accompagnée)* et l'accompagnement se met en place [...] en vue d'atteindre un but » (p. 50). La personne accompagnée doit donc rester « maître d'œuvre » de son projet (ex. de développement professionnel), tandis que la personne accompagnatrice soutient la mise en œuvre de ce projet (Vivegnis, 2017). Ainsi, l'accompagnement se caractérise *a priori* par une démarche de « soutien mutuel » pour « parcourir un bout de chemin ensemble, main dans la main » (Paul, 2009a). En se basant sur les propos de Paul (2009a), l'accompagnement désigne donc un ensemble de « pratiques au sein desquelles une personne professionnelle essaie d'être au plus près de la personne, dans l'exploration d'une situation problématique ou d'une épreuve à franchir » (p. 101). À travers ces pratiques, l'accompagnement revêt un caractère générique (Paul, 2009a) et un caractère interactif (Paul, 2004). Il renvoie à quatre idées (Paul, 2009a) : la secondarité, le cheminement, l'effet d'ensemble et la transition. Les pratiques d'accompagnement se manifestent à travers différents styles, qui renvoient à des postures spécifiques (Vandercléyen et al., 2013; Vivegnis, 2018).

S'appuyant sur les travaux de Brûlé (1983), Vandercléyen et al. (2013) distinguent différents styles d'accompagnement adaptés au contexte de stage en enseignement. Trois profils d'accompagnement sur un continuum de directivité ont été dégagés : « directif », « semi-directif » et « non directif ». En dépit du fait que les comportements constituant chacun des styles d'accompagnement soient différents, ils peuvent coexister simultanément et à divers degrés chez une même personne accompagnatrice pour définir son profil d'accompagnement (Vandercléyen et al., 2013). Dans cette optique, une nouvelle typologie des styles d'accompagnement de la PEA est proposée par Vandercléyen et al. (2018). Ces chercheurs ont réalisé une validation empirique, une vérification exploratoire et quasi confirmatoire des qualités psychométriques d'un questionnaire sur les types de pratiques d'accompagnement des PEA tels que souhaités par les PS avant leur stage et ceux perçus lors du stage. À la suite de cette expérimentation, Vandercléyen et al. (2018) ont retenu trois catégories de pratiques d'accompagnement qui constituent chacune

une combinaison spécifique de celles-ci, à tendance directive (D), non directive (ND) ou semi-directive (SD). Dans le tableau 1, nous présentons les pratiques d'accompagnement qui s'inscrivent dans chacune des trois catégories.

Tableau 1. Typologie de Vanderclayen et al. (2018) adaptée du modèle de Brûlé (1983)

<b>Pratiques d'accompagnement de type 1 : Situer la PS au départ de son développement comme enseignante</b>
1. Encourager la PS à donner son point de vue. (ND)
2. Aider la PS à clarifier ses idées. (D)
3. Appuyer la PS dans ses initiatives. (ND)
6. Accorder de l'importance au vécu personnel de la PS. (ND)
12. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent. (ND)
14. Tenir compte du point de vue de la PS. (SD)
16. Laisser la PS développer son propre style d'enseignement. (ND)
17. Soutenir la PS dans son apprentissage. (ND)
19. Écouter les difficultés de la PS. (ND)
<b>Pratiques d'accompagnement de type 2 : Proposer une structure à l'agir de la PS</b>
4. Montrer à la PS comment enseigner en mettant en scène ses (la PEA) propres interventions. (SD)
9. Expliquer à la PS les caractéristiques du groupe-classe. (D)
10. Vérifier que la PS maîtrise bien les activités enseignées. (D)
11. Dire à la PS comment agir lorsqu'elle rencontre des difficultés. (D)
13. Donner à la PS des consignes précises sur la façon d'enseigner. (D)
15. La PEA confronte ses perceptions avec celles de la PS. (SD)
18. Souligner les contradictions et incohérences dans les interventions de la PS. (SD)
<b>Pratiques d'accompagnement de type 3 : Donner du sens à l'expérience de la PS</b>
5. Utiliser une image (métaphore) pour illustrer son (la PEA) propos. (D)
7. Aider la PS à mettre des mots sur son ressenti. (ND)
8. Aider la PS à structurer sa pensée. (D)

Le tableau 1 montre que les pratiques d'accompagnement de la PEA pour accompagner sa PS se regroupent autour de trois catégories. Les pratiques d'accompagnement de type 1



visent à « situer la PS au départ de son développement comme enseignante ». Les pratiques d'accompagnement de type 2 consistent à « proposer une structure à l'agir de la PS ». Les pratiques d'accompagnement de type 3 ont pour but d'accompagner la PS à « donner du sens à son expérience de stage ».

## Objectif de la recherche

À la lumière des éléments abordés dans les parties précédentes, l'objectif de la présente recherche est de décrire et de comprendre l'influence des pratiques d'accompagnement des PEA sur le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe. Plus spécifiquement, nous visons à décrire et à expliquer, à la lumière du cadre conceptuel décrit plus haut, les patrons d'associations statistiques entre le SEP des personnes stagiaires à gérer leur classe et les pratiques d'accompagnement de leur PEA telles que perçues par les premières.

## Méthodologie

Afin de poursuivre cet objectif, un questionnaire portant, d'une part, sur les pratiques d'accompagnement des PEA (Vanderclayen et al., 2018) et, d'autre part, sur le SEP à gérer la classe (Gaudreau et al. 2015), a été soumis avant et après le stage à un échantillon constitué de 298 PS québécoises (162 femmes; 134 hommes et 2 abstentions) dont les réponses ont été appariées. L'âge moyen de l'ensemble des personnes participantes était de  $24,43 \pm 4,23$  ans. Les personnes répondantes étaient inscrites à un stage de longue durée (de troisième (n = 134) ou de quatrième année (n= 164)) dans un des trois programmes de baccalauréat de formation à l'enseignement (Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) (n = 218), Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPP) (n = 53) et Baccalauréat en enseignement secondaire (BES) (n = 27)). Les personnes participantes provenaient de six établissements universitaires différents du Québec (Université du Québec à Montréal (UQAM) (n = 66), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (n = 51), Université de Montréal (UdeM) (n = 44), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) (n = 2), Université Laval (ULaval) (n = 29) et Université de Sherbrooke (UdS) (n = 106)).

Dans le questionnaire de Vanderclayen et al. (2018), à l'aide d'une échelle d'appréciation en dix points, allant de « Jamais » à « Toujours », les PS ont indiqué, lors de l'administration du questionnaire avant le stage (préstage), leurs préférences quant aux pratiques d'accompagnement (énoncées dans le questionnaire) qu'ils souhaiteraient que leur PEA adopte au cours de leur prochain stage. Dans la passation du questionnaire après

le stage (poststage), les PS ont rapporté leurs perceptions des pratiques d'accompagnement (énoncées dans le questionnaire) que leur PEA a effectivement adoptées, selon elles. Les énoncés sont regroupés en fonction des trois types de pratiques d'accompagnement présentés précédemment.

Par le biais du questionnaire de Gaudreau et al. (2015), les PS ont rapporté leur degré de confiance par rapport à des énoncés en lien avec la gestion de classe. Les PS devaient indiquer leur degré d'accord avec des propositions de tâches. Ils devaient choisir un chiffre de « 0 à 6 » où 0 correspond à « Tout à fait en désaccord » et 6 correspond à « Tout à fait en accord ». Les énoncés sont répartis sur cinq dimensions qui correspondent aux composantes de la gestion de classe suivantes (Gaudreau, 2017): D1) gérer les ressources; D2) établir des attentes claires; D3) développer des relations sociales positives; D4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et D5) gérer les comportements difficiles des élèves.

Les données collectées ont été codées, compilées et traitées à l'aide des logiciels SPSS (version 26.0) et XLSTATS (Addinsoft, 2009). Pour atteindre notre objectif de recherche, des analyses factorielles des correspondances (AFC) (Desbois, 2008; Escofier et Pagès, 1998) ont été utilisées afin de dégager un graphe aux dimensions réduites qui permet de mettre en évidence des patrons cohérents d'organisation des modalités de réponses permettant d'éclairer les associations entre modalités de variables ordinales, soit les niveaux de SEP des PS par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA.

## Résultats

Les résultats concernent, dans un premier temps, les démarches de catégorisation des niveaux du SEP des PS à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants des PEA. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats qui découlent des AFC entre les trois niveaux du SEP des PS à gérer la classe et les catégories de types de pratiques d'accompagnement de leur personne enseignante associée.

Préalablement à la présentation de ces résultats, précisons que les réponses, avant et après le stage, de notre groupe de répondants par rapport à leur SEP à gérer la classe ont été catégorisées en trois niveaux : « faible », « moyen » et « fort ». Le niveau « faible » est associé aux scores du SEP à gérer la classe inférieurs ou égaux au 25<sup>e</sup> percentile, le niveau « fort » est associé aux scores du SEP à gérer la classe supérieurs ou égaux au 75<sup>e</sup> percentile

et le niveau « moyen » correspond aux scores du SEP à gérer la classe se situant entre les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> percentiles. De plus, dans le but de dégager le ou les type(s) de pratiques d'accompagnement dominant(s) perçu(s) par les PS, avant (pratiques d'accompagnement souhaitées) ou après le stage (pratiques d'accompagnement reçues pendant le stage), nous avons catégorisé les modalités de réponses des personnes participantes. Un type de pratiques d'accompagnement a été considéré dominant lorsque sa moyenne était supérieure ou égale au 75<sup>e</sup> percentile. En fonction du nombre de types d'accompagnement dominants (aucun type dominant, un type dominant, deux types dominants ou trois types dominants), sept catégories de types de pratiques d'accompagnement ont été créées : 0) Aucun type dominant; 1) Type 1; 2) Type 2; 3) Type 3; 4) Types 1 et 2; 5) Types 1 et 3; 6) Types 2 et 3; 7) Types 1, 2 et 3.

### Correspondance entre le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe et les pratiques d'accompagnement de leur personne enseignante associée

La correspondance entre les niveaux du SEP des PS à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA est étudiée par des AFC. Les résultats en préstage sont présentés dans la figure 1.

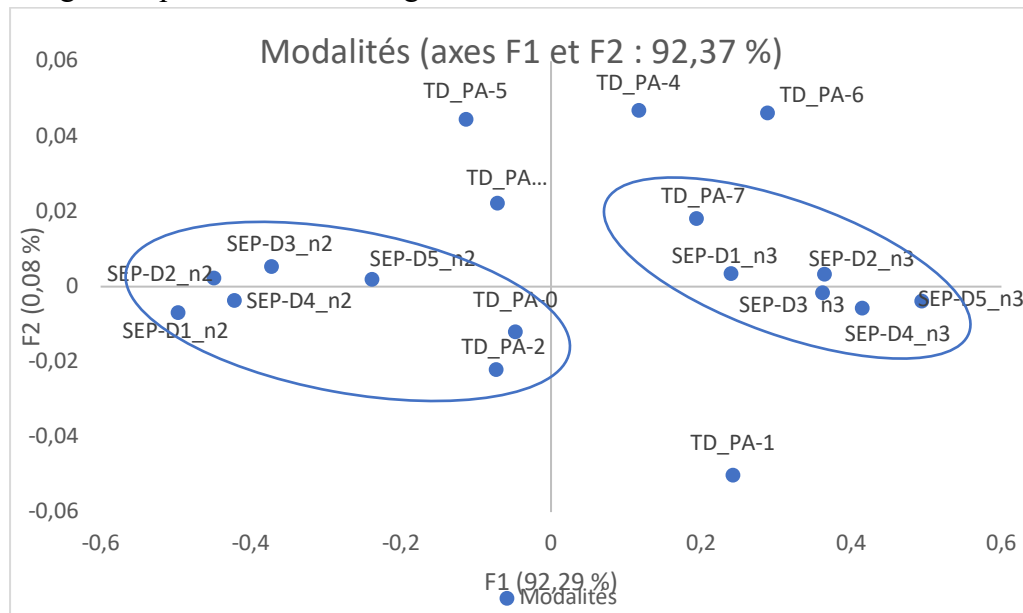


Figure 1. AFC entre le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées - Avant le stage.<sup>1</sup>

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

Il est à préciser que le SEP des PS à gérer la classe en préstage ne se classe que dans deux niveaux (moyen (n2) et élevé (n3)). Aucune réponse n'est rapportée au niveau faible (n1).

Dans la figure 1, il est constaté que lorsque les PS rapportent un SEP élevé pour une des cinq dimensions de la gestion de classe<sup>2</sup>, ils rapportent également un SEP de même nature pour toutes les autres. À droite de la figure se regroupent les modalités de réponses élevées (n3) pour le SEP pour chacune des dimensions de la gestion de classe (SEP-D1\_n3, SEP-D2\_n3, SEP-D3\_n3, SEP-D4\_n3, SEP-D5\_n3). Un SEP élevé semble davantage associé au type de pratiques d'accompagnement 7 (TD\_PA-7 : combinaison des trois types de pratiques d'accompagnement), puis de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 4 (TD\_PA-4 : combinaison des types 1 et 2), 6 (TD\_PA-6 : combinaison des types 2 et 3) et 1 (TD\_PA-1 : type 1). À gauche de la figure, les PS ayant un SEP modéré à gérer la classe (SEP-D1\_n2, SEP-D2\_n2, SEP-D3\_n2, SEP-D4\_n2, SEP-D5\_n2) sont associés à des pratiques d'accompagnement de types 0 (TD\_PA-0 : aucun type dominant) et 2 (TD\_PA-2 : type 2), puis de façon moins marquée à des pratiques d'accompagnement de types 3 (TD\_PA-3 : type 3) et 5 (TD\_PA-5 : combinaison des types 1 et 3). Ces résultats laissent entendre qu'un niveau de SEP élevé des PS à gérer la classe est lié à un accompagnement qui combine minimalement deux des trois types de pratiques d'accompagnement.

---

<sup>1</sup> Note : SEP-Dx\_nx : niveau (faible (n1), moyen (n2) ou élevé (n3)) du SEP par rapport à la dimension (D) (1, 2, 3, 4 ou 5) de la gestion de classe ; TD\_PA-x : type dominant de pratiques d'accompagnement-(0 à 7).

<sup>2</sup> Les cinq dimensions de la gestion de classe (Gaudreau, 2017) : D1) gérer les ressources; D2) établir des attentes claires; D3) développer des relations sociales positives; D4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et D5) gérer les comportements difficiles des élèves.

La figure 2 illustre les résultats des AFC en poststage entre les types de pratiques d'accompagnement dominants de la PEA et les niveaux de SEP des PS par rapport aux cinq dimensions de la gestion de classe.

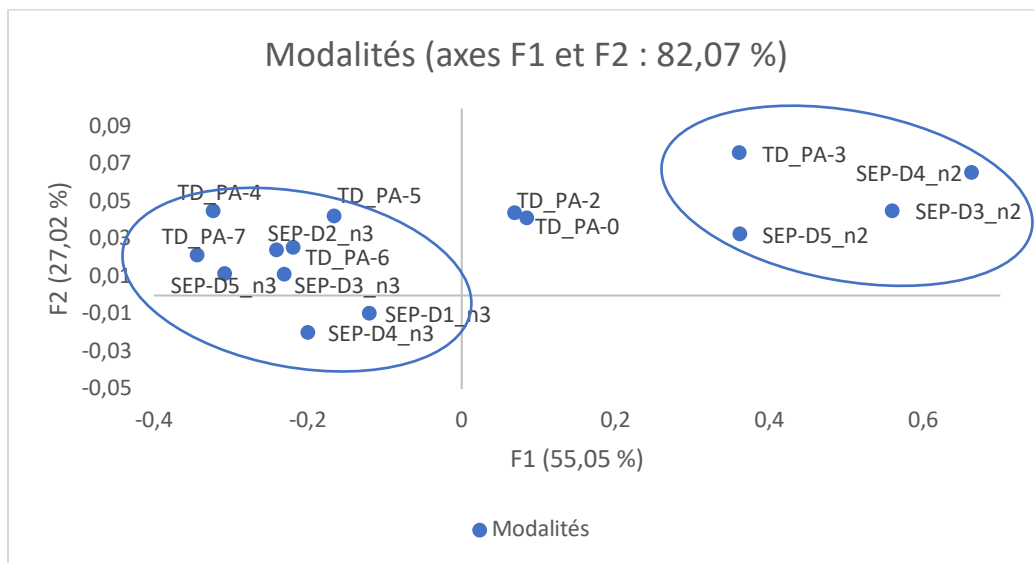


Figure 2. AFC entre le SEP des personnes stagiaires à gérer la classe et les types dominants de pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées - Après le stage.<sup>3</sup>

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

Le SEP des PS à gérer la classe ne se répartit qu'en deux niveaux (« moyen » (n2) et « élevé » (n3)), en poststage également. Aucune réponse n'est rapportée dans la catégorie « faible » (n1). Par ailleurs, contrairement au portrait esquissé en préstage, il est constaté qu'après le stage les modalités de réponses des PS qui rapportent avoir un SEP élevé (n3) pour les dimensions de la gestion de la classe se placent à gauche de la figure (SEP-D1\_n3,

<sup>3</sup> Note : SEP-Dx\_nx : niveau (faible (n1), moyen (n2) ou élevé (n3)) du SEP par rapport à la dimension (D) (1, 2, 3, 4 ou 5) de la gestion de classe ; TD\_PA-x : type dominant de pratiques d'accompagnement-(0 à 7).

SEP-D2\_n3, SEP-D3\_n3, SEP-D4\_n3, SEP-D5\_n3), tandis que celles dont les réponses sont associées à un SEP modéré (n2) à gérer la classe sont présents à droite de la figure (SEP-D3\_n2, SEP-D4\_n2, SEP-D5\_n2). Il est constaté, à gauche de cette dernière, qu'un niveau élevé de SEP à gérer la classe est davantage associé aux pratiques d'accompagnement de type 6 (TD\_PA-6 : combinaison des types 2 et 3), ensuite et de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 5 (TD\_PA-5 : combinaison des types 1 et 3), 7 (TD\_PA-7 : combinaison des trois types) et 4 (TD\_PA-4 : combinaison des types 1 et 2). À droite de la figure, il est constaté que les niveaux modérés du SEP des PS à gérer la classe dans les dimensions 3, 4 et 5 sont associés aux pratiques d'accompagnement de type 3 (TD\_PA-3 : type 3), puis de façon moins marquée aux pratiques d'accompagnement de types 0 (TD\_PA-0 : aucun type dominant) et 2 (TD\_PA-2 : type 2). Ces résultats dégagent une association positive et significative entre un niveau de SEP élevé en gestion de classe et un accompagnement qui combine deux ou trois types de pratiques d'accompagnement.

En synthèse, les résultats, en pré- et en post-stage, des AFC entre les niveaux de SEP des PS à gérer la classe et les types de pratiques d'accompagnement dominants de leur PEA montrent qu'il y a des associations marquées entre un niveau de SEP élevé en gestion de classe et un accompagnement de la part de la PEA qui combine minimalement deux des trois types de pratiques d'accompagnement.

## Discussion

Cette recherche montre qu'un SEP élevé des PS en gestion de classe est associé à un accompagnement de la part de la PEA qui combine différents types de pratiques d'accompagnement. Pour discuter de ce résultat, les pratiques d'accompagnement des PEA soutenant le développement professionnel des futures personnes enseignantes seront abordées. Ce choix rédactionnel tente de pallier au point aveugle de certaines recherches sur la didactique professionnelle qui excluent l'activité de la personne formatrice de leur champ de vision (Schneuwly, 2020). Ce choix est expliqué également par un problème d'ordre épistémologique lié au caractère embryonnaire de la recherche sur le SEP des PS en gestion de classe ainsi que la relation entre ce SEP et le style d'accompagnement de la PEA. Une relative immaturité des travaux se fait sentir lorsqu'il s'agit d'interpréter l'association entre le SEP des PS à gérer la classe et le style d'accompagnement de leur PEA. En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur cet objet de recherche spécifique. Un caractère de nouveauté peut donc être attribué à l'objet de la présente recherche.

Les résultats découlant de cette recherche montrent qu'une combinaison de différentes pratiques d'accompagnement influence positivement le SEP des PS en gestion de classe. Il n'y aurait donc pas un profil d'accompagnement « idéal », et encore moins un type de pratiques d'accompagnement en particulier qui suffirait pour agir sur le SEP des PS à gérer leur classe. Au contraire, nos résultats montrent que la PEA aurait davantage intérêt à adapter ses pratiques d'accompagnement, en fonction des besoins de la PS, pour influencer positivement son SEP à gérer la classe et le soutenir dans son développement professionnel. Cette combinaison spécifique de pratiques d'accompagnement permettrait à la fois de guider et de soutenir la PS dans son projet de formation (Vanderclayen et al., 2013; Vivegnis, 2019). Plusieurs recherches montrent en effet qu'il est important que la posture d'accompagnement soit en ajustement constant en fonction du profil et du cheminement de la PS (Van Nieuwenhoven et Labeu, 2010; Vivegnis 2018). Dans ce processus de cheminement, la « mise en relation » est un précurseur (Vivegnis, 2019). Selon Paul (2016), la dimension relationnelle est le point d'ancrage à toute démarche d'accompagnement. Une relation de symétrie, de partage et d'entraide devrait être présente dans la relation d'accompagnement pour cheminer ensemble en prenant compte de l'expérience du sujet et de ses besoins (Vivegnis, 2019). Grâce à ce type de relation, tant la personne accompagnatrice expérimentée (la PEA) que la personne accompagnée (la PS) peuvent en profiter pour se développer professionnellement au cours du processus d'accompagnement, notamment par rapport à la gestion de classe.

Les résultats de la présente recherche viennent appuyer les conclusions de plusieurs travaux qui soulèvent les retombées positives d'un accompagnement adapté aux besoins de la PS sur le développement professionnel de celui-ci (Boudreau, 2009; Boutet et Rousseau, 2002; Charlier et Biémar, 2012; Correa Molina et Gervais, 2008;). Selon nos résultats, l'adaptation de l'accompagnement de la part de la PEA se traduit par la combinaison de trois types de pratiques (1, 2 et 3) ou la combinaison d'au moins deux types de pratiques d'accompagnement (1 et 2; 2 et 3 ou 1 et 3), afin d'influencer positivement le SEP de la PS en gestion de classe.

D'abord, pour soutenir le développement du SEP de la PS à gérer la classe, la PEA adopte des pratiques d'accompagnement qui permettent de « situer la PS au départ de son développement comme enseignante » (type 1). Ces pratiques sont étroitement liées au sens donné par M. Paul (2004) à l'action d'accompagner « qui se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est et de là où il en est » (p. 95). En ce sens, Gagnon et al. (2011) précisent qu'accompagner c'est être près de la personne accompagnée, « c'est d'abord l'accueillir et l'écouter, connaître son parcours, ses difficultés, ses doutes, mais aussi ses compétences et

ses aspirations » (p. 102). Une première posture d'accompagnement en est donc une de soutien où la personne accompagnatrice place la personne accompagnée au centre du processus d'accompagnement et lui offre le soutien émotionnel nécessaire (ex. Accorder de l'importance à ce que la PS ressent, accorder de l'importance au vécu personnel de la PS, etc.) (Vivegnis, 2018). Cette posture, prenant en compte la subjectivité et l'expérience de la personne accompagnée (Gagnon et al. 2011), permet à la PEA de se rapprocher le plus possible du niveau de développement professionnel de la PS, en favorisant l'échange, l'écoute mutuelle, la compréhension et le dialogue (Martineau et al., 2014; Paul, 2009b; Vivegnis, 2018). Cette posture devrait non exclusivement donner accès à des aspects en lien avec la pratique enseignante et le développement professionnel de la PS, mais bien aussi répondre à des besoins liés à des aspects sociaux, affectifs, personnels et idéologiques étroitement attachés au mode relationnel entre la PEA et sa PS (Boudreau et Pharand, 2008; Donnay et Charlier, 2006; Saint-Arnaud, 2003; Paul, 2009b). D'ailleurs, plusieurs chercheuses et chercheurs mettent en évidence l'aspect central de la relation entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée dans le processus d'accompagnement (Dejaegher et al., 2019; Martineau et al., 2014; Paul, 2009b). Cette relation d'accompagnement repose sur la communication entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée (PEA et PS) afin que chacune puisse exprimer ses besoins et ses attentes (Dugal, 2009; Martineau et al., 2014; Paul, 2004).

Ensuite, le premier type de pratiques, abordé précédemment, s'accompagne d'un deuxième type qui a pour but de « proposer une structure à l'agir de la PS » (type 2), afin de développer sa croyance dans ses capacités à gérer la classe. Ce deuxième type de pratiques d'accompagnement rappelle le postulat de Gagnon et al. (2011) que « l'accompagnement ne signifie pas un recul du contrôle professionnel, mais une transformation de son mode d'exercice » (p. 108). Accompagner, c'est ainsi chercher à réconcilier la considération des aspects subjectifs du parcours personnel et professionnel de la personne accompagnée et les normes professionnelles du travail enseignant. En ce sens, bien qu'un des principes fondamentaux de l'accompagnement suppose que les besoins de la personne accompagnée orientent les pratiques d'accompagnement à adopter par la personne accompagnatrice (Vivegnis, 2017), il demeure également important que la PEA définisse un cadre structurant à l'agir de la PS. Pour réussir son stage, la PS doit notamment intégrer les normes propres à la profession enseignante en plus de remplir les exigences de la formation. Bien que l'action de l'établissement de ce cadre puisse faire appel à des pratiques dites « directives » de la part de la PEA, cela l'aide à guider la PS dans certaines tâches liées à l'acte d'enseignement (ex. gérer la classe, planifier, évaluer, etc.). En ce sens, pour répondre à des besoins plus spécifiques des PS, des pratiques d'accompagnement plus



« directives » peuvent s'avérer utiles (Dugal, 2009; Martineau et al. 2014). De plus, mettre en place un cadre structurant exerce un effet rassurant, au même titre que pour n'importe quelle personne apprenante (Vandercleyen et al., 2013). Par ailleurs, ce cadre structurant et sécurisant ne doit pas empiéter sur le développement de l'autonomie de la PS, une dimension cruciale dans un processus d'accompagnement. Selon Gagnon et al. (2011), l'autonomie consiste à « savoir s'organiser, à se prendre en main, à se discipliner et à se responsabiliser afin, plus tard, [...] de se débrouiller seul, de pouvoir accomplir des choses, de se réaliser et de s'épanouir » (p. 100). Autrement dit, la PS doit être « acteur de son projet » de formation (Gagnon et al., 2011). L'autonomie suppose donc un niveau de responsabilité et commande un travail sur soi (Gagnon et al., 2011). L'autonomie et la responsabilité deviennent des finalités et des conditions dans le processus d'accompagnement (Gagnon et al., 2011; Paul, 2009b). Concrètement, la PS doit décider de son projet de formation, elle doit savoir ce qu'elle a comme défis et elle doit cibler tous les moyens d'action nécessaires pour parvenir à les relever. La recherche de l'autonomie des PS devient donc centrale dans leur formation à la gestion de classe et dans l'accompagnement au développement professionnel des personnes enseignantes.

Enfin, le troisième type de pratiques d'accompagnement, qui vise à « donner du sens à l'expérience de la PS », s'imbrique avec « un des deux » ou « les deux » premiers types de pratiques. L'accompagnement serait donc un processus qui dépasse l'entrée en relation avec la personne accompagnée et la structuration de son agir professionnel, il renvoie aussi à « un processus de mise en réflexion de l'autre » (Vivegnis, 2018, p.66). Dès lors que la relation est créée et la structure est établie, souvent en parallèle ou *a posteriori*, la mise en réflexion prend place intégrante dans le projet de formation de la PS (Vivegnis, 2019). À travers sa posture et ses pratiques d'accompagnement, la PEA doit offrir à la PS un espace réflexif, en l'invitant à prendre du recul par rapport à son enseignement et à son agir professionnel (Vivegnis, 2019). Toutefois, comme le rappelle Vivegnis (2019) dans sa recherche, lorsque la personne débutante requiert une aide immédiate, la réflexivité peut être mise entre parenthèses. À ce moment, la PEA adopte des pratiques d'accompagnement qui structurent, soutiennent ou facilitent l'agir enseignant de la PS, tout en alternant avec une posture critique qui favorise la réflexivité. Pour adapter ses pratiques d'accompagnement, la PEA devrait adopter une posture de personne médiatrice pédagogique et de médiatrice des savoirs (entre savoirs pratiques et savoirs théoriques) (Donnay et Charlier, 2006) afin de développer chez la PS la capacité à analyser sa pratique (Beauchesne et al., 2001) et à réfléchir sur celle-ci (Vivegnis, 2018). La dimension réflexive devient fondatrice dans le processus d'accompagnement afin de permettre à la PS d'élaborer sa propre « praxéologie de l'action » pour pouvoir, *in fine*, s'autoanalyser (Saint-

Arnaud, 2003). Cette démarche constitue en soi un préalable au développement initial et continu de la compétence relative à la gestion de classe, puisque la maîtrise de cette compétence suppose une analyse des pratiques et une réflexion récurrente sur celles-ci (Gaudreau, 2017).

## Conclusion

La diversité et la contradiction des pratiques qui constituent le processus d'accompagnement semblent significatives (Gagnon et al., 2011). Dans sa quête d'autonomie, la PS doit se situer au départ de son développement comme enseignante. Dans un projet de développement professionnel qui est bien le sien, sa PEA la guide à prendre ou à éviter une direction en établissant une structure à son agir et en l'invitant à réfléchir sur sa pratique, dans une relation qui se veut symétrique. Ce paradoxe rencontré dans la pratique est toutefois répandu dans une démarche d'accompagnement. L'imbrication de ces pratiques, et leur alternance par moment, semble inévitable pour s'adapter aux besoins de la PS et l'amener à cheminer à travers son projet de formation professionnelle (Paul, 2004; Vivegnis, 2019).

La présente recherche confirme l'idée de plusieurs chercheuses et chercheurs (Gagnon et al., 2011; Paul, 2004; Pellegrini, 2010; Vanderclayen et al., 2021; Vivegnis 2018) qui suggèrent que la personne accompagnatrice adopte une posture dynamique en constante évolution, où les différents types de pratiques d'accompagnement s'imbriquent, afin de contribuer significativement au développement professionnel de la personne accompagnée. L'aspect novateur dans cette recherche est l'étude des pratiques d'accompagnement de la PEA d'un point de vue des PS, par un devis de recherche à mesures répétées (avant et après le stage). De plus, nous nous intéressons à l'accompagnement pour identifier des pratiques de PEA qui permettent de renforcer le SEP des PS à gérer leur classe, considérant que les difficultés par rapport à cette compétence apparaissent au deuxième rang des principaux facteurs expliquant le décrochage des personnes enseignantes après les cinq premières années de carrière (Karsenti et al., 2015). Les résultats de notre recherche laissent entendre qu'une des pistes d'action qui permet une contribution significative de l'expérience de stage au développement du SEP des PS en gestion de classe est l'adoption, de la part des PEA, de pratiques d'accompagnement adaptées et variées pour tenter de répondre aux besoins des PS. À cet effet, la PEA doit simultanément situer la PS au départ de son développement comme enseignante, proposer une structure à l'agir de la PS et accompagner la PS à donner du sens à son expérience de stage.

Les constats tirés de la présente recherche contribuent, d'un point de vue scientifique, à une compréhension fine et approfondie de la nature des associations entre le niveau de SEP des PS à gérer leur classe et les styles d'accompagnement de leur PEA. D'un point de vue social et d'un point de vue professionnel, ces constats peuvent contribuer à un ajustement plus fin des pratiques d'accompagnement et mener à des améliorations des dispositifs de formation initiale et continue à l'enseignement. Ces constats doivent toutefois être interprétés avec prudence, en raison de certaines limites inhérentes à cette recherche de nature quantitative. L'asymétrie dans la répartition des personnes participantes dans les différents programmes, établissements et niveaux de formation est notable. De plus, même si les résultats de la présente recherche apportent un premier niveau d'exploration des pratiques d'accompagnement en contexte de stage par un outil validé empiriquement, ils ne donnent pas un accès objectif aux pratiques effectives d'accompagnement des PEA. Des recherches supplémentaires sont donc nécessaires pour identifier l'écart entre les pratiques d'accompagnement perçues par la PS et réellement adoptées par la PEA. Les futures recherches sont également invitées à adopter différentes techniques de collecte de données (questionnaire, entrevue, observation, etc.) provenant de différentes sources (PS, PEA, PSU, chercheur, etc.). La triangulation de ces données contribuera sans doute à une compréhension approfondie de l'influence du processus d'accompagnement sur le développement professionnel des personnes enseignantes.

## Références

- Amamou, S. et Desbiens, J.-F. (2020). Pour un accompagnement attentif des enseignants novices et des stagiaires vers une gestion de classe efficace. *Propulsion*, 33(1), 30-32.
- Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vanderclayen, F. (2018, Automne). L'essentiel rôle du sentiment d'efficacité personnelle pour les stagiaires : une cible à privilégier en formation initiale des enseignants. *Magazine Éducation Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/lessentiel-role-du-sep/?lang=fr>
- Amamou, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Vanderclayen, F. (2017). Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. *Revue PhénEps*, 9(1), 1-18. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1700>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin éditeur.

- Ballinger, D.-A. et Bishop, J.-G. (2011). Mentoring student teachers: Collaboration with physical education teacher education. *Strategies*, 24(4), 30-34. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590941>
- Bandura, A. (1977). Self-reinforcement: The power of positive personal control. Dans P. G. Zimbardo et F.-L. Ruch (dir.), *Psychology and life* (9<sup>e</sup> éd.). Scott Foresman.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. Urban (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age.
- Bandura, A. (2019). Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck supérieur.
- Beaudoin S, Brunelle J.-P. et Spallanzani C. (2015). The journey of two Physical Education and Health teachers in learning to teach personal and social responsibility. *PHENEX Journal*, 7(2), 1-16. <https://ojs.acadiu.ca/index.php/phenex/article/view/1515>
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Black, G. L (2015). Developing Teacher Candidates' Self-Efficacy Through Reflection and Supervising Teacher Support. *In Education*, 21(1), 78-98. <https://doi.org/10.37119/ojs2015.v21i1.171>
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*. 37(1), 121-139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>
- Boudreau, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 92-107). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- Desbiens, J-F., Correa-Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education et Formation – e-314*, 69-84. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Desbiens, J-F., Spallanzani, C., Roy, M., Turcotte, S., Lanoue, S. et Tourigny, J.-S. (2011). L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage : un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé. Dans P. Mauban, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 57-88). Presses de l'Université du Québec.
- Desbois, D. (2008). L'analyse des correspondances multiples à la « hollandaise » : introduction à l'analyse d'homogénéité. *Revue Modulad*, 38, 194-244. <https://hal.inrae.fr/hal-03129969>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. et Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Doyle, W. (2006). Ecological Education to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-14. <https://journals.openedition.org/tfe/899>
- Emmer, E. T. et Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2<sup>e</sup> éd.). New York: Routledge.
- Escofier, B. et Pagès, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples* (3<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Evertson, C.-M. et Emmer, E.-T. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (8<sup>e</sup> éd.). Pearson Education, Inc.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors.

- Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90–111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Frenette, E. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Girard, S., Desbiens, J-F. et Hogue, A-M. (2021): Effects of a training course on creation of an empowering motivational climate in physical education: a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953457>
- Glock, S. et Kleen, H. (2019). Teachers' responses to student misbehavior: The role of expertise. *Teaching Education*, 30(1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1444023>
- Gurl, T. J. (2019). Classroom practices of cooperating teachers and their relationship to collaboration quality and time: Perceptions of student teachers. *Teaching Education*, 30(2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1457635>
- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche no 2012-RP-147333]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/analyse-des-facteurs-explicatifs-et-des-pistes-de-solution-au-phenomene-du-decrochage-chez-les-nouveaux-enseignants-et-de-son-impact-sur-la-reussite-scolaire-des-eleves/>
- Knoblauch, D. et Woolfolk Hoy, A. (2008). “Maybe I can teach those kids” The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>

- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 173-189). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Ouellet, M., Beauchesne, M. et Marielle, M. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement rapport d'évaluation de programme*. Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. et Grenier, J. (2014). La perception du rôle de l'enseignant associé : pistes pour le soutien au développement de l'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 113-130. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-2-page-139.htm?contenu=article>
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>
- Otero Lopez, J. M., Santiago, M. J., Godàs, A., Castro, C., Villardefrancos, E. et Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num2/201/an-integrative-approach-to-burnout-in-secondary-EN.pdf>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Éducation permanente*, 4(153), 43-56. <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(2), 11-63. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 37(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Prior, J. (2014). Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A Recipe for classroom management. *Childhood Education*, 90(1), 68-70.
- Rajuana, M., Beijaard, D. et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Moller, J. et Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schneuwly, B. (2020). « Didactique »? *Didactique*, 1(1), 40-60. <https://doi.org/10.37571/2020.0103>
- Stahenke, R. et Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest?. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Driel, S., Crasborn, F., Wolff, C-E., Brand-Gruwel, S. et Jarodzka, H. (2021). Exploring preservice, beginning and experienced teachers' noticing of classroom management situations from an actor's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103435>
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Vanderclayen, F., Amamou, S. et Desbiens, J-F. (2018, 1<sup>er</sup> Mai). Comment les pratiques d'accompagnement des PEA influencent-elles le SEP des stagiaires en ÉPS? Proposition d'un outil de mesure standardisé [communication orale]. *Colloque Amamou et coll., 2022*



- professionnel du CRIFPE de Sherbrooke : défis et enjeux de la supervision et de l'accompagnement des enseignants stagiaires*, Sherbrooke, QC, Canada.
- Vanderclayen, F., Amamou, S. et Desbiens, J-F. (2021). Développer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en éducation physique dans un contexte de formation en alternance au Québec S. Dans C. Borges, B. Lenzen et B. Loizon (dir.), *Entre l'université et l'école : la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique* (p. 107-121). Presses de l'Université Laval.
- Vanderclayen, F., Delens, C. et Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2899>
- Vanderclayen, F., Lenzen B., Loizon D., Serres G., Amamou S. et Hofmeister M. (2021). L'accompagnement des stagiaires. Dans S. Turcotte, S., J.-F. Desbiens, C. Borger, J. Grenier. Et D. Pasco (dir.), *Enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Éditions JFD.
- Vivegnis, I. (2017). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48–63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>