

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iii
LISTE DE TABLEAUX	xi
LISTE DE FIGURES	xiii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	xvii
DÉDICACE	xix
REMERCIEMENTS	xx
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.2 L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	6
1.3 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	8
1.4 LA PERTINENCE SOCIALE DE LA RECHERCHE	11
1.5 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	14
1.6 LA SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE	15
CHAPITRE 2 – LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	17
2.1 L'INSERTION ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	18
2.1.1 L'insertion professionnelle	18
2.1.1.1 L'insertion professionnelle au Canada	21
2.1.1.2 L'insertion professionnelle au Québec	22
2.1.2 La construction de l'identité professionnelle	23
2.1.3 La synthèse de l'insertion professionnelle et de la construction de l'identité professionnelle	25

2.2	L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	26
2.2.1	La définition de l'engagement professionnel.....	27
2.2.2	L'engagement : un construit multidimensionnel	29
2.2.3	La synthèse de l'engagement professionnel	31
2.3	LA SATISFACTION AU TRAVAIL : LES DÉFINITIONS ET LES APPROCHES.....	32
2.3.1	La définition de la satisfaction au travail.....	32
2.3.2	Les différentes approches sur la satisfaction au travail.....	34
2.3.2.1	L'approche psychologique.....	34
2.3.2.1.1	La théorie de Herzberg.....	35
2.3.2.1.2	La théorie de l'ajustement au travail.....	36
2.3.2.1.3	La théorie de la divergence.....	37
2.3.2.2	L'approche basée sur le capital humain.....	38
2.3.3	La synthèse de la satisfaction au travail.....	39
2.4	LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE.....	40
2.4.1	Les compétences professionnelles	41
2.4.2	Les compétences professionnelles au Canada	42
2.4.3	Le sentiment de compétence des nouveaux enseignants	44
2.4.4	La perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants.....	46
2.4.5	Les liens entre le sentiment de compétence et la formation initiale au Canada et au Québec.....	48
2.4.6	La formation à l'enseignement au Canada et au Québec.....	50
2.4.7	La synthèse des compétences professionnelles et de la formation à l'enseignement au Canada et au Québec.....	53
2.5	LES EXPÉRIENCES ÉMOTIONNELLES EN CLASSE.....	55
2.5.1	Les émotions dans la profession enseignante	55
2.5.2	Les émotions positives et négatives.....	57
2.5.3	La synthèse des expériences émotionnelles.....	59
2.6	LE PARRAINAGE OU MENTORAT ET L'HÉRITAGE DES CLASSES DIFFICILES	60
2.6.1	Le parrainage ou mentorat	61
2.6.2	L'héritage des classes difficiles	63
2.6.3	La synthèse du parrainage ou mentorat et de l'héritage des classes difficiles	64
2.7	LES MODÈLES THÉORIQUES.....	65

2.7.1	Le modèle 1 – L’engagement professionnel chez les nouveaux enseignants	65
2.7.1.1	Le sentiment de compétence.....	66
2.7.1.2	La satisfaction au travail.....	69
2.7.1.3	Les expériences émotionnelles en classe.....	70
2.7.2	Le modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d’école à l’égard du travail effectué par les nouveaux enseignants	72
2.7.2.1	La participation des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil <i>parrainage ou mentorat</i>	73
2.7.2.2	L'héritage des classes difficiles.....	74
2.7.2.3	La perception des gestionnaires d'école sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants.....	75
2.7.2.4	La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants	77
2.8	LA SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL.....	77
CHAPITRE 3 – LA MÉTHODOLOGIE.....		80
3.1	LES ENQUÊTES ORIGINALES	80
3.1.1	Les instruments de collecte de données des enquêtes originales	82
3.1.1.1	L'enquête auprès des enseignants.....	83
3.1.1.2	L'enquête auprès des gestionnaires.....	85
3.2	LES CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS	87
3.2.1	Les nouveaux enseignants	87
3.2.2	Les gestionnaires d'école.....	88
3.3	LES MODÈLES THÉORIQUES DE LA RECHERCHE.....	88
3.3.1	Les variables retenues pour le modèle 1 - L'engagement professionnel des nouveaux enseignants.....	89
3.3.1.1	L'engagement professionnel.....	89
3.3.1.2	La satisfaction au travail.....	90
3.3.1.3	Les expériences émotionnelles en classe.....	91
3.3.1.4	Le sentiment de compétence.....	92
3.3.2	La composition du modèle 1 - L'engagement professionnel des nouveaux enseignants.....	92
3.3.2.1	Les variables <i>ordre d'enseignement, genre et région</i>	93
3.3.3	Les variables retenues pour le modèle 2 - La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants.....	95

3.3.3.1	La satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants	95
3.3.3.2	L'héritage des classes difficiles	96
3.3.3.3	La fréquence de participation à la mesure d'accueil <i>parrainage ou mentorat</i>	96
3.3.3.4	L'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants	97
3.3.4	La composition du modèle 2 - La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants	98
3.3.4.1	Les variables <i>genre, âge et région</i>	100
3.4	LES MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	101
3.4.1	Les étapes d'analyse	102
3.4.1.1	Partie 1 - La théorie classique des tests (TCT)	104
3.4.1.1.1	Les analyses factorielles exploratoires (AFE)	106
3.4.1.1.2	Les coefficients de fiabilité	109
3.4.1.1.3	L'analyse des scores factoriels	110
3.4.1.1.4	Les analyses de cheminement (PA) et les modélisations aux équations structurelles (SEM)	110
3.4.1.2	Partie 2 - La théorie de réponse aux items (TRI)	114
3.4.1.2.1	Les modélisations de Rasch	115
3.4.1.3	Partie 3 - La théorie classique des tests (TCT) en utilisant les <i>logits</i> des nouveaux enseignants	120
3.5	LES ANALYSES DESCRIPTIVES DES DONNÉES	120
3.5.1	Nouveaux enseignants - les résultats des analyses descriptives	120
3.5.2	Gestionnaires d'école - les résultats des analyses descriptives	138
3.6	LA SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE	145
CHAPITRE 4 – LES RÉSULTATS		148
4.1	SECTION 1 – LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS	148
4.1.1	Les résultats des analyses liées à la partie 1 (TCT)	149
4.1.1.1	Les résultats des analyses factorielles exploratoires (AFE)	149
4.1.1.1.1	L'engagement professionnel	149
4.1.1.1.2	La satisfaction au travail	150
4.1.1.1.3	Le sentiment de compétence	150
4.1.1.1.4	Les expériences émotionnelles	151
4.1.1.2	Les résultats de l'analyse des scores factoriels	152

4.1.1.3	Les résultats des analyses PA et SEM.....	156
4.1.1.3.1	Les résultats des modèles 1A.....	157
4.1.1.3.2	Les résultats des modèles 1B	165
4.1.2	Les résultats des analyses liées à la partie 2 (TRI).....	172
4.1.2.1	Les résultats des analyses de Rasch.....	172
4.1.2.1.1	La satisfaction au travail.....	172
4.1.2.1.2	Le sentiment de compétence.....	177
4.1.2.1.3	Les expériences émotionnelles positives.....	181
4.1.2.1.4	Les expériences émotionnelles négatives.....	185
4.1.2.1.5	L'engagement professionnel.....	188
4.1.3	Les résultats des analyses liées à la partie 3 (TCT) en utilisant les <i>logits</i> des nouveaux enseignants.....	193
4.1.3.1	Les résultats des analyses de cheminement (PA) en utilisant les <i>logits</i> des nouveaux enseignants.....	193
4.1.3.1.1	Les résultats des analyses descriptives des scores factoriels.....	194
4.1.3.1.2	Les résultats des analyses PA.....	196
4.1.4	La synthèse des analyses sur les nouveaux enseignants.....	202
4.2	SECTION 2 – LES GESTIONNAIRES D’ÉCOLE	203
4.2.1	Les résultats des analyses liées à la partie 1 (TCT)	204
4.2.2.1	Les résultats des analyses factorielles exploratoires (AFE).....	204
4.2.2.2	Les résultats de l'analyse des scores factoriels.....	206
4.2.2.3	Les résultats des analyses PA et SEM.....	209
4.2.2.3.1	Les résultats des analyses PA.....	211
4.2.2.3.2	Les résultats des analyses SEM.....	214
4.2.2	Les résultats des analyses liées à la partie 2 (TRI).....	218
4.2.2.1	Les résultats des analyses de Rasch.....	218
4.2.2.1.1	La participation à la vie scolaire.....	218
4.2.2.1.2	La pratique pédagogique.....	221
4.2.3	La synthèse des analyses des gestionnaires d’école.....	223
	CHAPITRE 5 – LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	224
5.1	LES RÉSULTATS SUR LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS.....	224
5.1.1	La discussion entourant la première question de recherche.....	224
5.1.1.1	Les expériences émotionnelles en classe.....	225

5.1.1.2 La satisfaction au travail.....	227
5.1.1.3 Le sentiment de compétence.....	228
5.1.2 La discussion entourant la deuxième question de recherche.....	229
5.1.3 La discussion entourant le troisième intérêt de recherche.....	232
5.2 LES RÉSULTATS SUR LES GESTIONNAIRES D'ÉCOLE.....	235
5.2.1 La discussion entourant la première question de recherche.....	235
5.2.2 La discussion entourant la deuxième question de recherche.....	237
5.2.3 La discussion entourant le troisième intérêt de recherche.....	238
5.2.4 La discussion entourant le quatrième intérêt de recherche.....	239
LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	241
LES CONCLUSIONS ET LES PISTES POUR DES RECHERCHES FUTURES.....	242
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	248
ANNEXE 1.....	xxii
ANNEXE 2.....	xxviii
ANNEXE 3.....	xli
ANNEXE 4.....	lii
ANNEXE 5.....	lvi
ANNEXE 6.....	lvii
ANNEXE 7.....	lix
ANNEXE 8.....	lxi
ANNEXE 9.....	lxii
ANNEXE 10.....	lxiii
ANNEXE 11.....	lxv
ANNEXE 12.....	lxvi

ANNEXE 13.....	lxx
ANNEXE 14.....	lxxii
ANNEXE 15.....	lxxv
ANNEXE 16.....	lxxvii
ANNEXE 17.....	lxxix
ANNEXE 18.....	lxxxi
ANNEXE 19.....	lxxxii
ANNEXE 20.....	lxxxiii

Rapport-Gratuit.com

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Composition du questionnaire dirigé aux enseignants.....	84
Tableau 2	Composition du questionnaire dirigé aux gestionnaires d'école.....	86
Tableau 3	Indices de saturation des items du facteur <i>engagement professionnel</i>	149
Tableau 4	Indices de saturation des items du facteur <i>satisfaction au travail</i>	150
Tableau 5	Indices de saturation des items du facteur <i>sentiment de compétence</i>	151
Tableau 6	Indices de saturation des items des facteurs <i>expériences émotionnelles positives et négatives</i>	152
Tableau 7	Corrélations entre les scores factoriels.....	156
Tableau 8	Indices d'ajustement des modèles <i>Path Analysis 1A</i>	159
Tableau 9	Comparaison des modèles par genre, par ordre d'enseignement et par région.....	160
Tableau 10	Indices d'ajustement des variables latentes qui composent les modèles 1A.....	162
Tableau 11	Indices d'ajustement des modèles SEM 1A.....	164
Tableau 12	Comparaison des modèles par ordre d'enseignement et par région.....	165
Tableau 13	Indices d'ajustement des modèles <i>Path Analysis 1B</i>	167
Tableau 14	Comparaison des modèles par région, par l'ordre d'enseignement et par genre ...	168
Tableau 15	Indices d'ajustement des modèles SEM 1B.....	169
Tableau 16	Comparaison de modèles par région et par ordre d'enseignement	170
Tableau 17	Indices d'ajustement des modèles de Rach – <i>satisfaction au travail</i>	173
Tableau 18	Indices d'ajustement des items du modèle final – <i>satisfaction au travail</i>	174
Tableau 19	Indices d'ajustement des modèles de Rasch – <i>sentiment de compétence</i>	178
Tableau 20	Indices d'ajustement des items du modèle final – <i>sentiment de compétence</i>	178
Tableau 21	Indices d'ajustement des modèles de Rasch – <i>expériences émotionnelles positives</i>	182
Tableau 22	Indices d'ajustement des items du modèle final – <i>expériences émotionnelles positives</i>	182
Tableau 23	Indices d'ajustement des modèles de Rasch – <i>expériences émotionnelles négatives</i>	186

Tableau 24	Indices d'ajustement des items du modèle final – <i>expériences émotionnelles négatives</i>	186
Tableau 25	Indices d'ajustements des modèles de Rasch – <i>engagement professionnel</i>	190
Tableau 26	Indices d'ajustement des items du modèle final – <i>engagement professionnel</i>	191
Tableau 27	Corrélations entre les variables latentes.....	196
Tableau 28	Indices d'ajustement des modèles <i>Path Analysis 1A</i> avec les <i>logits</i> des nouveaux enseignants.....	197
Tableau 29	Comparaison de modèles par genre, par ordre d'enseignement et par région	198
Tableau 30	Items retirés des analyses AFE, SEM et Rasch.....	200
Tableau 31	Indices d'ajustement des modèles <i>Path Analysis 1B</i> avec les <i>logits</i> de nouveaux enseignants.....	201
Tableau 32	Comparaison de modèles par genre, par ordre d'enseignement et par région	202
Tableau 33	Indices de saturation des items des facteurs <i>participation à la vie scolaire et pratique pédagogique</i>	205
Tableau 34	Corrélations entre les variables.....	211
Tableau 35	Indices d'ajustement des modèles <i>Path Analysis 2A</i> et <i>2B</i>	213
Tableau 36	Comparaison des modèles par genre, par âge et par région.....	214
Tableau 37	Indices d'ajustement des variables latentes <i>participation à la vie scolaire et pratique pédagogique</i>	215
Tableau 38	Indices d'ajustement des modèles SEM <i>2A</i> et <i>2B</i>	217
Tableau 39	Comparaison des modèles par genre et par région.....	218
Tableau 40	Indices d'ajustement des modèles de Rasch – <i>participation à la vie scolaire</i>	219
Tableau 41	Indices d'ajustement des items du modèle final – <i>participation à la vie scolaire</i> .	219
Tableau 42	Indices d'ajustement des modèles de Rasch – <i>pratique pédagogique</i>	221
Tableau 43	Indices d'ajustement des items du modèle initial – <i>pratique pédagogique</i>	221
Tableau 44	Indices d'ajustement des items du modèle final - <i>pratique pédagogique</i>	222

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Réseau conceptuel de l'étude.....	18
Figure 2 :	Segment du réseau conceptuel sur l'insertion professionnelle et l'identité professionnelle	18
Figure 3 :	Segment du réseau conceptuel sur l'engagement professionnel	27
Figure 4 :	Segment du réseau conceptuel sur la satisfaction au travail	32
Figure 5 :	Segments du réseau conceptuel sur les compétences professionnelles.....	41
Figure 6 :	Segment du réseau conceptuel sur les expériences émotionnelles.....	55
Figure 7 :	Segment du réseau conceptuel sur le parrainage ou mentorat et l'héritage des classes difficiles par les nouveaux enseignants.....	61
Figure 8 :	Modèle 1 – L'engagement professionnel des nouveaux enseignants	66
Figure 9 :	Modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants	73
Figure 10 :	Composition du modèle 1 – L'engagement professionnel des nouveaux enseignants	93
Figure 11 :	Composition du modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants	100
Figure 12 :	Organisation des analyses	103
Figure 13 :	Années d'expérience des nouveaux enseignants.....	121
Figure 14 :	Lien entre les années d'expérience, l'ordre d'enseignement et la région où travaillent les nouveaux enseignants.....	122
Figure 15 :	Moyennes des items de la <i>satisfaction au travail</i>	124
Figure 16 :	Moyennes des items de la satisfaction au travail en tenant compte de la région ...	125
Figure 17 :	Moyennes des items de la satisfaction au travail en tenant compte de l'ordre de l'enseignement	126
Figure 18 :	Moyennes des items de la satisfaction au travail en tenant compte du genre	127
Figure 19 :	Moyennes des items inversés des <i>expériences émotionnelles</i>	128
Figure 20 :	Moyennes des items non inversés des <i>expériences émotionnelles</i>	128

Figure 21 :	Moyennes des items des expériences émotionnelles en tenant compte de la région	129
Figure 22 :	Moyennes des items des expériences émotionnelles en tenant compte de l'ordre de l'enseignement	130
Figure 23 :	Moyennes des items des expériences émotionnelles en tenant compte du genre ..	130
Figure 24 :	Moyennes des items du <i>sentiment de compétence</i>	131
Figure 25 :	Moyennes des items du sentiment de compétence en tenant compte de la région.	132
Figure 26 :	Moyennes des items du sentiment de compétence en tenant compte de l'ordre de l'enseignement	133
Figure 27 :	Moyennes des items du sentiment de compétence en tenant compte du genre.....	134
Figure 28 :	Moyennes des items inversés de <i>l'engagement professionnel</i>	135
Figure 29 :	Moyennes des items non inversés de <i>l'engagement professionnel</i>	135
Figure 30 :	Moyennes des items de l'engagement professionnel en tenant compte de la région	136
Figure 31 :	Moyennes des items de l'engagement professionnel en tenant compte de l'ordre d'enseignement	137
Figure 32 :	Moyennes des items de l'engagement professionnel en tenant compte du genre..	137
Figure 33 :	Année de naissance des gestionnaires.....	138
Figure 34 :	Liens entre la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil <i>parrainage ou mentorat</i> et la région	139
Figure 35 :	Liens entre l'héritage des groupes d'élèves réputés les plus difficiles et la région	140
Figure 36 :	Moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants	141
Figure 37 :	Moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants en tenant compte de la région	142
Figure 38 :	Moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants en tenant compte du genre	143
Figure 39 :	Moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants en tenant compte de l'année de naissance des gestionnaires	144
Figure 40 :	Distribution de la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants	145

Figure 41 :	Distribution des scores factoriels	153
Figure 42 :	Liens entre les scores factoriels et la région de travail des nouveaux enseignants	154
Figure 43 :	Liens entre les scores factoriels et l'ordre d'enseignement	154
Figure 44 :	Liens entre les scores factoriels et le genre.....	155
Figure 45 :	Modèle 1A_a.....	157
Figure 46 :	Modèle 1B_a.....	157
Figure 47 :	Liens directs et indirects du modèle 1A_a	158
Figure 48 :	Modèle 1A_b	159
Figure 49 :	Liens directs et indirects du modèle 1B_a	166
Figure 50 :	Liens directs et indirects du modèle 1B_b.....	168
Figure 51 :	Modèle 1A_d	172
Figure 52 :	Modèle 1B_d.....	172
Figure 53 :	Mauvais ajustement (<i>underfit</i>) de l'item 3035.....	173
Figure 54 :	FDI uniforme de l'item 3040	175
Figure 55 :	Distribution des mesures des personnes et des seuils des items – <i>satisfaction au travail</i>	176
Figure 56 :	Localisation des personnes et des items au long de l'échelle de mesure <i>satisfaction au travail</i>	177
Figure 57 :	FDI uniforme de l'item 5008	179
Figure 58 :	FDI uniforme de l'item 5009	179
Figure 59 :	Distribution des mesures des personnes et des seuils des items – <i>sentiment de compétence</i>	180
Figure 60 :	Localisation des personnes et des items au long de l'échelle de mesure <i>sentiment de compétence</i>	181
Figure 61 :	FDI uniforme de l'item 3088	183
Figure 62 :	FDI uniforme de l'item 3090	183
Figure 63 :	Distribution des mesures des personnes et des seuils des items – <i>expériences émotionnelles positives</i>	183
Figure 64 :	Localisation des personnes et des items au long de l'échelle de mesure <i>expériences émotionnelles positives</i>	184

Figure 65 :	FDI uniforme de l'item 3081	187
Figure 66 :	Localisation des personnes et des items au long de l'échelle de mesure <i>expériences émotionnelles négatives</i>	188
Figure 67 :	Courbes caractéristiques de l'item 3052	189
Figure 68 :	Mauvais ajustement de l'item 3048i	190
Figure 69 :	FDI uniforme de l'item 3047i	191
Figure 70 :	FDI uniforme de l'item 3051	191
Figure 71 :	Distribution des mesures des personnes et des seuils des items – <i>engagement professionnel</i>	192
Figure 72 :	Localisation des personnes et des items au long de l'échelle de mesure	193
Figure 73 :	Distributions des <i>logits</i> des personnes avant avoir retiré les valeurs aberrantes....	194
Figure 74 :	Distributions des <i>logits</i> des personnes après avoir retiré les valeurs aberrantes....	195
Figure 75 :	Modèle 1A_a.....	197
Figure 76 :	Modèle 1A_b	197
Figure 77 :	Distribution des scores factoriels de la <i>participation à la vie scolaire</i> et de la <i>pratique pédagogique</i>	206
Figure 78 :	Liens entre les scores factoriels et la région	207
Figure 79 :	Liens entre les scores factoriels et le genre.....	208
Figure 80 :	Liens entre les scores factoriels et les années de naissance des gestionnaires	209
Figure 81 :	Modèle 2A	212
Figure 82 :	Modèle 2B.....	212
Figure 83 :	Modèle 2A	216
Figure 84 :	Modèle 2B.....	216
Figure 85 :	Localisation des personnes et des items dans l'échelle de la participation à la vie scolaire	220
Figure 86 :	Mauvais ajustement de l'item 5213	222

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AFE	Analyse factorielle exploratoire
AFC	Analyse factorielle confirmatoire
AMOS	<i>Analysis of Moment Structures</i>
ANOVA	Analyse de variance
C	Sentiment de compétence
CFI	Indice d'ajustement comparatif (<i>Comparative Fit Index</i>)
CMEC	Conseil des ministres de l'éducation du Canada
CR	Indice de non-normalité multivariée – Coefficient de Mardia (<i>Critical Ratio</i>)
DL	Degré de liberté (<i>Degree of Freedom</i>)
E	Engagement professionnel
Eq	Équation
FDI	Fonctionnement différentiel des items
IC	Intervalle de confiance
ISP	Indice de séparation de personnes
KMO	Kayser-Meyer-Olkin
M	Moyenne
MAR	Valeurs manquantes de type aléatoire (<i>Missing at Random</i>)
Me	Médiane
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ML	Maximum de vraisemblance (<i>Maximum Likelihood</i>)
N	Expériences émotionnelles négatives
P	Expériences émotionnelles positives
PA	Analyse de cheminement (<i>Path Analysis</i>)
Prob	Probabilité
RMSEA	<i>Root Mean Square of Approximation</i>
S	Satisfaction au travail (modèles 1 - nouveaux enseignants) Satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (modèles 2 – gestionnaires d'école)
É.T.	Écart-type (<i>Standard Deviation</i>)
E.T.	Erreur-type (<i>Standard Error</i>)
SEM	Modélisation par équations structurelles (<i>Structural Equation Modeling</i>)
SPSS	<i>Statistic Package for Social Sciences</i>

SRMR	Résidus standardisés (<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>)
TCT	Théorie classique des tests
Test t	Test de <i>Student</i>
TLI	Indice Tucker-Lewis
TRI	Théorie de réponses aux items
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

DÉDICACE

À ma mère Aidil, toujours à mes côtés, m'enseignant la valeur de la détermination et de la persistance pour atteindre les objectifs de ma vie.

REMERCIEMENTS

Après toutes ces années, je suis persuadée que l'élaboration et l'écriture d'une thèse sont un acte collectif. Ainsi, il me serait très difficile de ne pas remercier les nombreuses personnes qui, de façon directe ou indirecte, ont contribué à la rédaction de cette thèse.

Tout d'abord, je tiens à adresser ma plus profonde reconnaissance à ma directrice de recherche, Nathalie Loye, qui m'a guidée tout au long de mon parcours et sans qui cette thèse n'aurait pu progresser et aboutir. Sa présence tout au long de ce travail, ses riches conseils et son habileté à me faire voir le côté positif des situations difficiles m'ont aidée à suivre une trajectoire d'études plutôt agréable. J'ai pour toi, Nathalie, une profonde admiration et un très grand respect. J'espère que nous pourrons continuer à travailler ensemble.

Un grand merci aux membres du jury, Nathalie Loye (Université de Montréal), Jean-Guy Blais (Université de Montréal), Pierre Canisius-Kamanzi (Université de Montréal) et Éric Frenette (Université Laval) pour leurs conseils et leurs critiques constructives.

Je remercie également le personnel et les professeurs du Département d'administration et fondements de l'éducation pour leur soutien constant. J'adresse des remerciements spéciaux au professeur Claude Lessard, pour m'avoir fourni les bases de données des enquêtes utilisées pour la construction de la thèse; à Marc-André Deniger, mon premier professeur à l'Université de Montréal, qui, avec ses commentaires encourageants, m'a motivée à persister dans mes études; au professeur Jake Murdoch, qui m'a offert mes premières occasions de travail comme auxiliaire de recherche et qui m'a fait toujours confiance; au professeur Jean-Guy Blais, qui m'a fourni l'appui dont j'avais besoin à plusieurs moments et finalement, à la professeure Micheline-Johanne Durand, qui m'a offert un support moral et qui m'a présenté des solutions efficaces pour faire face aux différents défis que j'ai eus à relever.

J'exprime également mes remerciements au professeur Gilles Raïche, de l'Université du Québec à Montréal, pour son précieux appui lorsque j'ai sollicité son aide.

Un immense merci à tous et à toutes mes collègues de doctorat pour les discussions constructives, en particulier à mes chères amies, Sarah Mainich et Annelise Voisin, pour tous les moments où nous avons partagé nos angoisses, nos stress, nos victoires et nos doutes, sans oublier l'humour toujours présent. Je pense également à tous mes amis, demeurant proche ou loin de moi, qui ont toujours été présents dans ma vie. À vous tous, merci de faire partie de ma vie.

Une mention spéciale et pleine d'émotion à mon copain, Simon Gingras, doté d'une patience et d'une compréhension infinies. Il a sans doute été la personne la plus touchée par mes changements abrupts d'humeur, mes idiosyncrasies, mais c'est avec le cœur léger et la douceur qu'il m'a appuyée pendant tous les moments de mon doctorat. Simon, les mots me manquent pour t'adresser toute mon affection.

Un gros merci à ma mère, Aidil, et à mon frère, Domingos, deux personnes très importantes dans ma vie, pour l'encouragement constant et indéfectible. Leurs pensées positives ont facilement franchi les 8 000 kilomètres nous séparant.

Mes plus vifs remerciements à mes beaux-parents, Sylvie Ouellette et Gilbert Gingras, qui m'ont appuyée tout au long de mon parcours, et à Lysianne Gingras, nouvelle enseignante, à qui j'ai beaucoup pensé pendant l'écriture de cette thèse.

Je remercie Marie-Claire Legaré pour son travail extraordinaire de révision et à tous les amis et collègues qui, à des moments précis, m'ont fourni des informations importantes pour la construction de cette thèse.

Finalement, je tiens à remercier le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui ont financé cette thèse.

INTRODUCTION

Il est commun de dire que la profession enseignante est ardue, en particulier pour les nouveaux enseignants. Bien que cette façon de penser puisse, d'une certaine manière, être liée à une nostalgie relative à la manière dont la profession était exercée par le passé (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2013), la complexité du métier reste incontestable. Cette complexité vient, entre autres, du fait que l'éducation *per se* est un acte social et collectif et pour cette raison, les enseignants doivent travailler « avec » et jamais « sur » ou « pour » les individus (Freire, 1982), ce qui n'est pas toujours facile. En ayant comme fondement la vision de l'autre, nous parlons certainement d'un métier pour lequel les relations humaines occupent une part substantielle des activités. Comme les interactions entre personnes demandent un niveau important de maturité, d'ouverture et de souplesse, elles sont loin d'être simples à accomplir. De plus, dans un monde où la technologie, l'économie et les communications sont en constante évolution et avec la diversité culturelle et langagière des sociétés modernes qui évoluent elles aussi continuellement, les défis de la profession semblent avoir augmenté au cours des dernières décennies (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005).

Nous ajoutons à ce scénario une caractéristique propre au métier enseignant : le fait qu'il n'existe pas de gradation dans l'exercice des fonctions enseignantes. Ainsi, lorsqu'ils effectuent leur travail en classe, les nouveaux enseignants doivent accomplir les mêmes tâches que les enseignants chevronnés et faire face aux mêmes défis. Si la profession enseignante est décrite comme complexe et difficile par les enseignants en général, pour les nouveaux enseignants dont les compétences professionnelles ne sont pas encore totalement consolidées, la réalité est encore plus dure. En fait, pour un certain pourcentage des novices, elle peut devenir insupportable, ce qui explique le taux important de décrochage du métier chez les jeunes enseignants (Karsenti et Collin, 2009). Néanmoins, malgré les nombreux défis qui ponctuent le début de la carrière enseignante, nous avons pu constater que bon nombre de nouveaux enseignants restent non seulement dans la profession, mais y sont également très attachés.

Parallèlement, l'insertion professionnelle des enseignants comporte une période de pleine formation de l'identité professionnelle. L'auto-perception des nouveaux enseignants sur leur préparation à effectuer les travaux ainsi que leur satisfaction sur le contexte de travail et leur opinion sur les liens affectifs

avec la profession peuvent contribuer à établir chez eux certaines postures professionnelles. Ils adopteront alors une approche d'enseignement qui sera soit conservatrice, soit contemporaine. Par ailleurs, la perception des gestionnaires d'école sur le travail qu'effectuent les nouveaux enseignants est également un élément qui mérite une certaine attention. Les gestionnaires sont des médiateurs d'un travail de qualité à l'école, des articulateurs de la diversité et des agents de la formation efficace des élèves (Luck, 2000). Ils doivent exercer le rôle de *leaders* de la pédagogie, en ayant conscience que le travail scolaire ne se limite pas aux élèves, mais qu'il comporte un engagement important de la part des enseignants. À cet égard, la supervision et l'évaluation des enseignants de l'école sont d'importantes activités auxquelles les gestionnaires doivent se livrer afin d'offrir aux maîtres, qu'ils soient débutants ou expérimentés, le soutien nécessaire dans chaque situation.

Compte tenu des éléments exposés ci-haut, la recherche examine l'engagement professionnel des nouveaux enseignants d'un côté, et de l'autre, la satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par ces derniers. Ainsi, pour atteindre les objectifs de recherche, l'étude contient deux modèles théoriques : le premier examine les facteurs pouvant être liés à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et le deuxième étudie les facteurs qui peuvent être liés à la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Ces modèles sont construits en utilisant les données des *enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada*, menées en 2005 et 2006 par une équipe des professeurs de différentes universités canadiennes.

Cette thèse est divisée en cinq chapitres. Le premier est consacré à la problématique de la recherche, et présente l'objectif général et les objectifs spécifiques, ainsi que la pertinence sociale et scientifique de la recherche. Le deuxième chapitre décrit le cadre conceptuel et théorique et présente les recherches liées à la thématique de la thèse. Le troisième chapitre présente la méthodologie en décrivant les techniques utilisées pour traiter et analyser les données. Le quatrième chapitre traite de la présentation des résultats et finalement le cinquième chapitre est dédié à la discussion des principaux aspects de la recherche, la conclusion, ainsi qu'aux limites de l'étude.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar-e-aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

La joie ne vient pas seulement par la découverte, mais avec le processus de recherche. Et l'enseignement et l'apprentissage ne peuvent pas donner à l'extérieur de la recherche, de la beauté et de la joie.

Paulo Freire

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les éléments de la problématique et la justification de l'étude. Tout d'abord, nous exposons l'état de la question en identifiant le contexte général dans lequel se situe la recherche. Ensuite, nous présentons l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche ainsi que les pertinences sociale et scientifique sur lesquelles repose l'étude.

1.1 L'ÉTAT DE LA QUESTION

La mondialisation ainsi que l'évolution rapide des technologies provoquent des changements importants dans les structures des organisations, ainsi que dans la société (moderne) en général. La compétition sur le marché de l'emploi et la constante attention portée à la qualité des produits et des services impliquent le développement d'une conception du travail axée sur le capital intellectuel, représenté par un ensemble de compétences acquises grâce à la formation, puis aux expériences cumulées. Ces changements sont donc étroitement liés à l'univers de l'enseignement, puisque c'est l'un des vecteurs fondamentaux de la transformation et de l'évolution de la société. Les États comprennent que le prix social et économique d'une scolarisation inadéquate (ou de mauvaise qualité) est très élevé. Leur intérêt pour une amélioration constante de l'efficacité de l'enseignement constitue dès lors un aspect important des politiques de développement.

Depuis les années 1990, l'éducation au Canada a connu diverses réformes visant à la revitaliser et à l'adapter, de manière efficace, aux tendances actuelles de la vie moderne : la mondialisation, la vitesse à laquelle les progrès techniques et les changements économiques et sociaux s'opèrent et la complexité des relations humaines dans la société actuelle (Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2000). En outre, l'émergence d'une nouvelle économie du savoir a engendré de grands bouleversements dans les conditions de travail des enseignants. Ainsi, de nouvelles formes d'emploi, distinctes de celles dites « traditionnelles », sont apparues et semblent irréversibles : les contrats temporaires, les emplois occasionnels et souvent à temps partiel. Il s'agit d'une réalité dont les professionnels de l'éducation doivent aujourd'hui s'accommoder. Pour faire face à cette évolution, les

établissements d'enseignement procèdent à une série de changements quant à leurs orientations et à leurs pratiques. Parallèlement, les enseignants doivent acquérir de nouvelles compétences et être préparés adéquatement à un travail dont l'objectif principal est de développer les potentialités des élèves pour qu'ils puissent s'adapter à la société moderne et contribuer à l'évolution de cette dernière. Un tel scénario impose plusieurs défis aux nouveaux enseignants¹.

Le premier défi d'un jeune enseignant est son insertion dans un nouvel établissement d'enseignement. Ensuite, il doit faire la preuve de ses compétences dans des situations réelles de travail, en utilisant ses habiletés en matière de relations interpersonnelles, ses connaissances sur la matière enseignée, sa capacité de planifier et d'organiser ses cours, ainsi que son autonomie et sa capacité de résoudre des problèmes et de gérer sa classe.

Dans ce contexte, il est raisonnable d'imaginer que le début de la carrière est un moment d'intenses émotions pour le nouvel enseignant (Martineau, 2006; Mukamurera, 1998). En effet, la construction de son identité professionnelle et sa pérennité dans ce métier peuvent dépendre de sa réaction affective à l'égard de son travail, autrement dit, de son attachement professionnel et de son intérêt personnel à continuer à effectuer les tâches d'enseignant avec inspiration et motivation (Chang, 2009a; Gagnon, 1998). Cet engagement professionnel peut non seulement être lié à la persévérance des nouveaux enseignants dans leur métier, mais aussi contribuer à l'efficacité de l'établissement scolaire (Barnabé, 1993).

Si la carrière enseignante peut être complexe et difficile, surtout au cours des premières années de travail, la carrière des gestionnaires scolaire n'est pas moins ardue. En effet, la littérature affirme que la gestion scolaire est une activité laborieuse et parfois épineuse, qui comporte plusieurs défis et qui demande un grand niveau d'efficacité, d'énergie et de gestion émotionnelle (D'Arbon, Duignan et Duncan, 2002), ainsi que d'autonomie et d'imputabilité (*accountability*) (Wildy, Clarke, Styles et Beycioglu, 2010). Selon Cooley et Shen (2003), les gestionnaires d'école se trouvent constamment au centre de la tempête d'une société qui attend des changements rapides ou même immédiats et des résultats concluants.

De façon globale, le rôle des gestionnaires comprend trois dimensions importantes (Hallinger et Murphy, 1985) : (1) garantir la mission de l'école en ajustant les objectifs par rapport aux enjeux de la communauté scolaire et aux décisions politiques; (2) gérer le programme de formation, qui comprend

¹ Les termes « nouvel enseignant » et « nouveaux enseignants » sont des appellations épiciènes servant à désigner ceux ou celles qui débutent dans la profession enseignante.

la supervision et l'évaluation des enseignants, la coordination du curriculum scolaire et l'accompagnement du progrès des élèves; et (3) créer un climat favorable, grâce à la promotion du développement professionnel et à l'interaction avec le personnel.

Les trois dimensions citées ci-dessus sont également cruciales pour le climat organisationnel qui favorise l'efficacité des enseignants et des élèves et, par conséquent, de l'établissement scolaire (Urlick et Bowers, 2013). Par ailleurs, l'encadrement et l'évaluation des enseignants constituent des éléments fondamentaux et déterminants du rôle des gestionnaires et de leur soutien aux pratiques éducatives des enseignants et de leur appui au plan moral (Brassard *et al.*, 2004). Cela dit, l'efficacité organisationnelle dépend des actions compétentes et engagées des enseignants (Barnabé, 1993) et des gestionnaires (Hallinger et Heck, 1996) dans l'exercice de l'administration scolaire.

L'équilibre entre l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et l'évaluation des gestionnaires d'école à l'égard des tâches réalisées par ceux-ci constitue un facteur important du rendement des professionnels et de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Selon Darling-Hammond, Wise et Pease (1983), la perception qu'a un individu sur sa propre compétence affecte sa performance au travail. Cependant, cette performance est également affectée par la perception des autres sur ses compétences. Cette conception a un fort impact sur les comportements au travail, la motivation, l'engagement professionnel et l'intérêt à continuer dans la carrière (Bandura, 1982).

Autrement dit, la persévérance dans la profession enseignante ainsi que l'efficacité des institutions scolaires peuvent dépendre de la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants et de l'engagement professionnel de ces derniers. Cela dit, il est raisonnable de penser que tant l'engagement professionnel des nouveaux enseignants que le degré de satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants sont des facteurs fondamentaux pour l'intégration, l'adaptation et la construction de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants dans la phase d'insertion professionnelle, ainsi que pour le climat organisationnel.

1.2 L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Des nombreuses variables intrinsèques et extrinsèques sont décrites dans la littérature comme prédicteurs de la décision des enseignants à poursuivre leur carrière ou, au contraire, à la quitter, ainsi qu'à s'engager professionnellement et ce, tout au long de la carrière enseignante (Alem, 2003; Dushesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005). La relation avec les élèves (Chang, 2009a; Hargreaves, 1994), la satisfaction au travail (Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005; Maynard et

Joseph, 2008), le sentiment de compétence (Bandura, 1977) sont des exemples de variables qui peuvent contribuer à la décision des enseignants à continuer ou à abandonner leur carrière. Selon Duchesne (2004) et Tardif et Lessard (1999), les premières années de travail sont déterminantes pour les enseignants, étant donné que c'est durant cette période que l'attachement professionnel s'établit et que l'identité professionnelle se façonne.

Dans ce contexte, dans les établissements scolaires où les nouveaux enseignants manifestent un degré d'engagement élevé, on constate également un niveau accru d'implication et de créativité. De plus, les jeunes enseignants se questionnent sur la méthode d'enseignement à utiliser en classe, participent à la vie scolaire, interagissent avec leurs collègues de travail et portent un intérêt constant au développement de leurs élèves (Reyes, 1990). Au contraire, un faible engagement professionnel de la part des nouveaux enseignants freine l'efficacité au travail, augmente la sensation de stagner professionnellement, diminue les aspirations et la motivation et réduit l'intérêt pour le perfectionnement professionnel (Duchesne *et al.*, 2005).

L'engagement professionnel fait partie des facteurs qui contribuent à la qualité de vie au travail des nouveaux enseignants. Or, la qualité de vie au travail est un élément important favorisant l'efficacité et le bien-être des professionnels dans l'organisation. Par ricochet, un enseignant qui est heureux et bien au travail sera productif et efficace, ce qui aura des répercussions positives sur l'efficacité de son école (Barnabé, 1993). Selon cet auteur : « *la qualité de la vie au travail propose des façons de structurer les emplois et d'organiser le travail dans le but d'améliorer la viabilité d'une organisation tout en faisant du travail une expérience plus satisfaisante pour l'employé* » (p. 347).

En même temps, l'évaluation des gestionnaires à l'égard du travail effectué par l'ensemble du personnel, et en particulier par les nouveaux enseignants, est un moyen de fortifier et de revigorer les compétences et l'engagement au travail des enseignants (Price, 2012). Cette évaluation peut être liée positivement à l'efficacité scolaire, dans la mesure où elle est accompagnée par des actions interactives d'appui au développement professionnel (Hallinger et Heck, 1996).

Dans ce contexte, l'étude vise à analyser certains éléments qui fondent la construction de l'identité professionnelle des enseignants à l'étape de l'insertion dans le métier à travers un double regard : celui des nouveaux enseignants et celui des gestionnaires d'école primaire ou secondaire. Pour atteindre cet objectif, nous analysons dans un premier temps les liens entre certains éléments de l'identité professionnelle, comme le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles en classe et la satisfaction au travail, et leur lien avec l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Puis,

dans un deuxième temps, nous examinons des variables qui peuvent être liées à la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants.

1.3 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

De façon brève, nous pouvons affirmer que la culture est construite à partir des valeurs et des manières de se comporter d'une société et qu'elle est représentée par un ensemble de productions intellectuelles, artistiques, politiques et linguistiques. Bâti par le peuple canadien-français et modelé par les transformations subies au fil des années, surtout pendant la Révolution tranquille, époque liée à un fort mouvement de construction d'une identité nationale, le Québec se définit comme une société distincte des autres provinces canadiennes d'origine britannique. Selon Dishaw (2011), les pivots fondamentaux de cette différence comprennent l'héritage historique, marqué par la présence française et catholique des premiers arrivants, contrairement à la présence anglophone et protestante ailleurs au Canada, et la langue française, qui représente l'identité historique du peuple québécois.

Il ne fait pas de doute que l'histoire culturelle du Québec se différencie de celle des autres provinces et que cette différence touche le système d'éducation et la formation des enseignants, comme nous allons le décrire plus loin. Ainsi, nous jugeons important d'analyser les éléments qui sont liés à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants québécois d'un côté, et des autres provinces canadiennes, d'un autre côté. De même, nous examinons de manière séparée la satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants au Québec et hors Québec.

Nous analysons également l'engagement professionnel des nouveaux enseignants à partir de l'ordre d'enseignement : primaire et secondaire. La littérature nous suggère que les prédicteurs de l'attachement des enseignants à leur métier, comme la satisfaction au travail et la motivation, sont semblables au primaire et au secondaire. Ainsi, les résultats de recherches portant sur les enseignants du primaire (Coladarci, 1992; Collie, Shapka et Perry, 2011; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Duchesne *et al.*, 2005; Friedman et Farber, 1992) nous indiquent que les caractéristiques du contexte de travail, ainsi que l'importance donnée (ou accordée) à la profession par les enseignants, jouent un rôle important sur leur engagement professionnel. De la même manière, des recherches sur les enseignants du secondaire (Anari, 2012; Koustelios et Tsigilis, 2005; McCarthy, Lambert, Crowe, et McCarthy, 2010; Weisberg et Sagie, 1999) indiquent que des facteurs extrinsèques à la profession, comme les conditions de travail, contribuent à leur engagement professionnel. Toutefois, Hargreaves (2000) suggère que les liens émotionnels entre les enseignants du primaire et leurs élèves sont plus intenses que ceux qui se développent dans une classe du secondaire. Mukamurera et

Gingras (2005) suggèrent en outre que l'engagement professionnel est plus fort chez les enseignants du primaire que chez ceux du secondaire. En même temps, d'autres recherches indiquent un lien significatif entre les expériences émotionnelles et l'engagement professionnel des enseignants tant au primaire qu'au secondaire (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes et Salovey, 2010; Chang, 2009a; 2009b). Dans le cadre de notre recherche, nous proposons de vérifier si la satisfaction à propos des conditions de travail, les expériences émotionnelles et les sentiments de compétence de nouveaux enseignants du primaire et du secondaire sont associés à leur engagement professionnel de façon similaire.

De plus, parmi les études qui examinent l'engagement professionnel des nouveaux enseignants, ainsi que parmi celles qui portent sur l'évaluation des gestionnaires quant à la pratique pédagogique des enseignants, certaines incluent la variable genre. En ce qui concerne l'engagement professionnel des nouveaux enseignants, les études montrent que les femmes sont généralement plus engagées dans la profession et qu'elles sont plus satisfaites de leur contexte de travail que leurs homologues du sexe masculin (Angle et Perry, 1981; Koustelios, 2001; Mowday, Porter et Steers, 1982). Pour les gestionnaires, les recherches montrent que les femmes sont plus engagées dans l'accompagnement et l'évaluation de la pratique pédagogique adoptée par les enseignants que les hommes gestionnaires (Hallinger et Murphy, 1985). Dans ce contexte, nous nous sommes intéressée à vérifier l'effet genre sur l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et sur la satisfaction des gestionnaires quant au travail effectué par les nouveaux enseignants.

En ce qui concerne les gestionnaires, l'âge est un aspect qui a été étudié dans les recherches qui analysent l'évaluation des gestionnaires sur le travail effectué par les enseignants. Néanmoins, selon Hallinger et Murphy (1985), les résultats ne permettent pas d'affirmer que l'âge a un effet sur les actions d'accompagnement et d'évaluation des enseignants par les gestionnaires. Notre étude tient compte de l'effet de l'âge sur l'action d'évaluation des enseignants et en conséquence, sur la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants.

En ce qui a trait aux nouveaux enseignants, la présente recherche vise à analyser les liens entre divers éléments de l'établissement de l'identité professionnelle, comme la satisfaction au travail, le sentiment de compétence et les expériences émotionnelles en classe, ainsi que leur lien avec l'engagement professionnel de ceux qui débutent dans le métier. De cet objectif émergent deux questions : comment ces éléments de l'identité professionnelle sont-ils associés à l'engagement professionnel? Quel est

l'effet de la région (Québec et hors Québec), du genre (féminin et masculin) et de l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire) sur un modèle explicatif de l'engagement professionnel?

En ce qui concerne les gestionnaires d'école, l'étude examine de quelle façon la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat, l'héritage des classes difficiles par les nouveaux enseignants et des aspects concernant à la compétence professionnelle peuvent être liés à la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail exécuté par les nouveaux enseignants. Dans ce contexte, trois questions sont posées : est-ce que la fréquence d'utilisation du système de mentorat et l'héritage des classes difficiles peuvent être liés aux compétences professionnelles? Comment les aspects de l'évaluation des compétences professionnelles sont-ils liés à la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué des nouveaux enseignants? Quel est l'effet du genre, de l'âge et de la région (Québec et hors Québec) sur le modèle explicatif de la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants?

Enfin, nous nous sommes intéressée à analyser les propriétés psychométriques des instruments utilisés pour récolter les données empiriques, ainsi qu'à mettre à l'épreuve et à affiner les deux modèles théoriques proposés dans cette recherche : celui sur l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et celui sur la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. L'analyse des propriétés psychométriques des outils est cruciale selon Bouchard, Fitzpatrick et Olds (2009) puisque « *l'utilisation de tests qui répondent aux critères de psychométrie est nécessaire afin de répondre à la préoccupation grandissante d'une pratique fondée sur des données probantes* » (p. 131).

À partir du contexte présenté et des questions de recherche proposées, nous poursuivons six objectifs spécifiques :

- 1) Analyser les liens entre le sentiment de compétence, la satisfaction au travail et les expériences émotionnelles en classe afin d'étudier l'association de ces variables avec l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous avons élaboré un modèle théorique pour analyser l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et le mettre à l'épreuve en exploitant la base de données des enquêtes sur les enseignants et les modélisations statistiques appropriées, pour les faire évoluer et proposer des modèles validés empiriquement;
- 2) Examiner l'effet de la région du travail (Québec et hors Québec), du genre (féminin et masculin) et de l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire) sur l'engagement professionnel des nouveaux

enseignants dans le but de vérifier la contribution de ces trois éléments à la variabilité du modèle des nouveaux enseignants;

- 3) Analyser les facteurs qui peuvent contribuer à la satisfaction des gestionnaires d'école primaire ou secondaire face au travail effectué par les nouveaux enseignants, comme la fréquence à laquelle les nouveaux enseignants bénéficient de la mesure d'aide *parrainage ou mentorat*, l'héritage des classes difficiles et l'évaluation des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous avons créé un modèle théorique pour analyser la satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants et le mettre à l'épreuve en utilisant la base de données des enquêtes sur les gestionnaires et les modélisations statistiques appropriées afin de les faire évoluer et de proposer des modèles validés empiriquement;
- 4) Examiner l'effet de la région du travail (Québec et hors Québec), du genre (féminin et masculin) et de l'âge des gestionnaires sur la satisfaction de ces derniers à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants afin de vérifier la contribution de ces trois éléments à la variabilité du modèle des gestionnaires;
- 5) Examiner les propriétés psychométriques des instruments utilisés pour mesurer la perception des nouveaux enseignants sur leur engagement professionnel ainsi que la satisfaction des gestionnaires d'école relativement au travail effectué par les nouveaux enseignants afin de vérifier les caractéristiques suivantes : la dimensionnalité, la consistance interne, l'ordre des catégories des items, l'ajustement des items et des personnes, ainsi que la position des items et des personnes sur les échelles de mesure et l'invariance des échelles de mesure à travers différents sous-groupes de personnes; et
- 6) Faire une analyse parallèle entre les résultats des nouveaux enseignants et ceux des gestionnaires des écoles, afin de mieux comprendre l'univers de l'insertion professionnelle et la formation de l'identité des nouveaux enseignants au Québec et hors Québec.

1.4 LA PERTINENCE SOCIALE DE LA RECHERCHE

Nous pouvons retenir de l'analyse des études qui portent sur l'engagement professionnel qu'une réaction affective positive face au travail est l'un des facteurs les plus importants pour diminuer les conflits professionnels, pour augmenter la satisfaction au travail et, par conséquent, pour diminuer l'intention de quitter le travail ou, plus radicalement, le domaine (Chang, 2009a; Weiss, 1999). De plus, nous avons remarqué que les liens entre l'engagement professionnel et la persévérance dans la

profession peuvent être vérifiés dans tous les domaines de travail, incluant la profession d'enseignant (Brockner et Higgins, 2001). Dans ce cas en particulier, les professionnels qui entrent dans la phase d'intégration et d'adaptation au métier d'enseignant et qui possèdent une courte expérience de travail (désignés dans la recherche « nouveaux enseignants », « nouveaux maîtres », « débutants » ou « novices »), sont ceux qui sont les plus touchés par le phénomène du décrochage du métier.

Aux États-Unis, entre 30 et 50 % des enseignants décrochent de leur profession dans les cinq premières années d'exercice de leur métier (Boutin, 2007; Mearns et Cain, 2002; Nagel et Brown, 2003; Winzelberg et Luskin, 1999). La situation est identique au Canada où environ 30 % des nouveaux enseignants abandonnent leur profession pendant les premières années (Karsenti et Collin, 2009). Au Québec, le taux de décrochage n'est pas très différent de la moyenne nationale : les statistiques indiquent que près de 20 % des nouveaux enseignants décrochent de leur métier pendant les cinq premières années de travail (Chouinard, 2003). Un reportage de Radio-Canada (2010) reflète la préoccupation encore vive de la communauté enseignante sur des aspects qui touchent leur engagement au travail. En abordant notamment les thèmes de la détresse professionnelle, des heures de travail nombreuses, du salaire peu alléchant, ainsi que des défis quotidiens de la profession, ce reportage corrobore les résultats des recherches dans le domaine (Boucher, 2004; Gingras, 2006; Martineau et Corriveau, 2000; Mukamurera, 1998), et évoque la dure réalité des enseignants et leurs sentiments à l'égard de leur travail. Selon Gagnon (2010), un enseignant sur quatre songe à changer de profession. Mukamurera (1998, 2005), ainsi que Tardif et Lessard (1999), soulignent que le choc de la réalité et les difficultés de la profession peuvent causer diverses frustrations, voire l'abandon de la carrière.

La littérature montre que la construction de l'expertise dans le domaine de l'enseignement ainsi que la formation de l'identité professionnelle sont souvent ardues et présentent de nombreux défis (Bourque *et al.*, 2007; Céré, 2003; Chouinard, 2003; Demers, 2005; Marchand, 2003; Mukamurera, 2005; Richards, 2005). Des emplois instables, des suppléances occasionnelles, la réalisation des tâches complexes ou même ingrates qui sont rejetées par les enseignants expérimentés, et des salaires peu alléchants sont quelques éléments qui accompagnent les débuts professionnels de l'enseignant.

En même temps, selon les gestionnaires (Céré, 2003), depuis la fin des années 1990, les écoles assistent à un changement considérable dans le remplacement du personnel, surtout des enseignants. Dotés d'un profil différent des enseignants qui sont partis à la retraite, les nouveaux enseignants sont plus mobiles et leur permanence dans l'école les intéresse quand ils perçoivent un équilibre entre leur besoin professionnel et les avantages et le support offerts par l'école. Dans ce contexte, attirer et retenir

les nouveaux enseignants sont des tâches non négligeables pour les gestionnaires qui, en même temps, cherchent à promouvoir la productivité de leur établissement. L'adoption d'une attitude d'appui, de valorisation et d'attention envers le travail des nouveaux enseignants est donc essentielle pour l'efficacité scolaire (Price, 2012). Ce soutien à l'enseignant passe inévitablement par une évaluation de sa performance, qu'elle soit formelle ou informelle. Bien que l'évaluation des enseignants soit toujours entourée de questionnements (*La Presse*, 2011), elle est importante pour cerner les points où le soutien est plus urgent, ainsi que pour aider à identifier la stratégie d'appui qui pourra donner des résultats efficaces.

Bien que les études liées aux aspects évaluatifs des enseignants au Canada soient peu nombreuses (Richard et Michaud, 1982), nous pouvons retenir que le rôle des gestionnaires pour soutenir la qualité du travail des enseignants passe par leur perception sur la pratique professionnelle des nouveaux enseignants. Selon Childs-Bowen, Moller et Scrivner (2000), les gestionnaires reconnus *leaders* sont capables de reconnaître les limites et les forces des enseignants. Ils savent ce que les enseignants doivent améliorer et ils s'engagent dans le processus de développement de leurs compétences.

Dans ce contexte, la présente recherche a une forte pertinence sociale. Du côté des enseignants, les études sur le phénomène de l'identité professionnelle indiquent un lien significatif entre l'engagement professionnel et la réussite des élèves (Kushman, 1992; Rosenholtz, 1989), ainsi qu'entre l'engagement professionnel et l'efficacité organisationnelle (Barnabé, 1993). Dans ce sens, les enseignants engagés dans leur profession sont plus performants au niveau organisationnel que ceux qui se sentent moins attachés, selon les résultats de la recherche de Somech et Bogler (2002).

Du côté des gestionnaires d'école, l'analyse de leur satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants devient pertinente pour les deux motifs suivants : (1) la détresse professionnelle des enseignants implique une perte de temps puisqu'il faut consacrer un certain nombre d'heures à résoudre les problèmes et les conflits qui peuvent survenir dans l'établissement scolaire et (2) l'insatisfaction des gestionnaires à l'égard du travail des enseignants peut aboutir, dans les cas extrêmes, à un changement de personnel, impliquant des processus de sélection, ainsi qu'une possible instabilité organisationnelle.

Dans ce contexte, l'étude soulève trois enjeux majeurs :

- 1) aider les nouveaux enseignants à mieux comprendre les défis rattachés à leur profession;

- 2) doter les gestionnaires d'école primaire ou secondaire d'informations sur les éléments qui sont liés à la satisfaction à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants, afin de planifier et d'offrir le soutien nécessaire; et
- 3) aider les gouvernements provinciaux et territoriaux du Canada dans l'établissement des politiques qui favorisent l'amélioration des conditions de travail et des relations sociales au sein des établissements scolaires, surtout dans le cas des nouveaux enseignants.

1.5 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Les nombreuses études portant sur les aspects qui composent l'identité professionnelle des enseignants comme l'engagement professionnel, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles en classe et la satisfaction au travail nous ont permis de faire plusieurs constats justifiant la conduite de la présente recherche. En premier lieu, nous avons constaté que les études ont presque uniquement porté sur la perception des enseignants. En effet, la satisfaction des gestionnaires d'école quant aux tâches exécutées par les enseignants est une question peu explorée, de même que les aspects des compétences (connaissances, capacités ou habiletés) les plus valorisées par ces gestionnaires.

En outre, la « professionnalité » évoque la notion de développement des compétences professionnelles, basée sur une solide formation et sur le contexte du travail dans la phase d'insertion professionnelle. La littérature sur la relation entre le contexte du travail et la satisfaction au travail est abondante (Boucher, 2004; Carpentier, 2003; Dumas, 1998; Gingras, 2006; Henry, 2004; Maroy, 2006; Mukamurera, 1998). Cependant, notre deuxième constat porte sur le fait que l'étude des relations entre le sentiment de compétence, la satisfaction sur le contexte du travail et l'engagement professionnel mérite une attention approfondie.

De plus, les expériences émotionnelles en classe sont décrites comme le cœur de l'enseignement (Hargreaves, 1998). Les études qui analysent les liens entre les émotions en classe et l'engagement professionnel indiquent qu'ils sont statistiquement significatifs. Ainsi, plus les enseignants sont passionnés et entretiennent un lien positif avec leurs élèves, plus ils se sentent engagés dans leur métier (Chang, 2009a, 2009b; Jones et Youngs, 2012). Par ailleurs, le fait que peu de recherches examinent les liens qui existent entre les divers éléments de l'identité professionnelle (Brackett *et al.*, 2010; Canrinus, Beijaard, Buitnik et Hofman, 2011, 2012) et qu'elles nous semblent presque absentes au Canada et au Québec constitue notre troisième constat.

Un quatrième constat porte sur la quasi absence d'études qui examinent les aspects pouvant être liés à l'engagement professionnel des enseignants au cours de la période de l'insertion, compte tenu de l'endroit où s'effectue le travail (Québec et hors Québec), du genre (féminin et masculin) et de l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire), ce qui nous amène à croire en la pertinence scientifique de la présente recherche.

Finalement, un dernier constat est lié au fait que la littérature sur les évaluations des gestionnaires quant à la pratique professionnelle des enseignants sont peu nombreuses. La littérature est riche pour présenter des études sur la satisfaction des gestionnaires sur leur propre travail (Eckman, 2004; Graham et Messner, 1998; Moisset, Deblois, Dupuis et Lusthaus, 1986). Quant à l'analyse de l'interaction entre les gestionnaires et les enseignants, la littérature est également vaste (Davis et Wilson, 2010; Price, 2012). Néanmoins, les recherches sur la perception des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants ne sont pas volumineuses. Ceci n'implique toutefois pas que ce soit un aspect moins important pour ceux qui s'intéressent à l'efficacité éducationnelle. Selon Haefele (1993) : « *...it is imperative that evaluators assess (...) teachers' on-the-job performance for the purposes of motivation and developing their talent...* » (p. 22).

1.6 LA SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

Au cours des deux dernières décennies, les sociétés occidentales ont subi plusieurs changements qui touchent profondément le domaine de l'enseignement et la profession d'enseignant. Les réformes dans le secteur de l'éducation au Canada ont été basées sur la logique de l'acte professionnel centré sur la pratique réflexive appuyée par la connaissance née de la théorie. Le modèle actuel balise une pratique de travail fondée sur des standards de compétence professionnelle ou sur des programmes d'amélioration de la qualité des formations offertes et, en conséquence, sur le perfectionnement des connaissances, des habiletés et des attitudes des enseignants (Martineau, 2006).

En outre, les exigences sont toujours croissantes à l'égard de l'enseignant, que ce soit sa participation à l'établissement du projet éducatif, son engagement face au régime pédagogique ou dans les activités éducatives générales. Il doit donc être ouvert à la communauté scolaire et se préparer à jouer de nouveaux rôles. Cette vision globale du travail des enseignants les amène à prendre conscience du rôle social qu'ils doivent assumer et au fait qu'ils participent de manière très active à la communauté scolaire. En effet, ils travaillent en collaboration avec d'autres acteurs du système scolaire pour remplir la mission de l'établissement. Pour toutes ces raisons, il est logique d'imaginer que, pour les nouveaux enseignants, le début de la carrière ne soit pas toujours alléchant, sans compter les défis parfois

considérables, qui viennent bouleverser leur univers. Dans un tel contexte, la permanence des nouveaux enseignants dans la profession dépendra de l'attachement affectif qu'ils ressentent pour leur métier.

Si l'insertion professionnelle est un moment difficile dans la carrière d'un nouvel enseignant, c'est également le cas pour les gestionnaires d'école. En effet, ces derniers doivent gérer les aspects relatifs à la transformation constante du marché du travail, ainsi que la vie scolaire, qui inclut parfois l'accueil des nouveaux enseignants. Selon Céré (2003), les gestionnaires assistent à une nouvelle culture du travail dans laquelle la mobilité des enseignants est une réalité, la compétition entre les établissements d'enseignement s'installe solidement pour attirer et retenir les nouveaux enseignants, la rupture des contrats d'engagement des enseignants avec les institutions augmente, le remplacement se révèle problématique et, finalement, les compétences professionnelles exigent de plus en plus de formation continue pour mettre à niveau les connaissances des enseignants.

Dans ce contexte d'augmentation constante des exigences professionnelles qui requièrent des nouveaux enseignants et des gestionnaires une adaptation permanente aux changements du marché du travail, plusieurs questions émergent : comment les expériences émotionnelles en classe, la satisfaction au travail et le sentiment de compétence se lient-ils à l'engagement professionnel dans la phase d'insertion professionnelle? Quels sont les facteurs liés à la satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail exécuté par les nouveaux enseignants? Les réponses à ces questions nous permettent d'établir des liens entre les différents concepts à la base de notre étude et de construire deux modèles théoriques, qui représentent l'explication du phénomène étudié émanant de la théorie analysée. Le premier modèle a pour objectif de décrire le phénomène de l'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et le second, la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les novices.

Dans le chapitre suivant, le cadre conceptuel propose d'explorer les concepts essentiels qui balisent l'étude. En analysant certains aspects contribuant à la construction de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants, ce chapitre fait le point sur l'état des connaissances à ce sujet et vise à explorer les liens entre le sentiment de compétence, la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles en classe et l'engagement professionnel des nouveaux enseignants, ainsi que les liens entre la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat, l'héritage des classes difficiles, les compétences professionnelles et la satisfaction des gestionnaires quant au travail effectué par les nouveaux enseignants.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre traite des éléments conceptuels qui composent la base de l'étude, formée par deux modèles théoriques : le premier est lié à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et le deuxième, à la satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Pour faciliter la compréhension de la composition de ces modèles, la figure 1 présente le réseau conceptuel de l'étude. À chaque section, le lecteur peut visualiser la partie du réseau conceptuel visée. Ainsi, tout au long du chapitre, le réseau conceptuel sera découpé en six segments. Le premier montre les concepts de base de la présente recherche : l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et l'établissement de l'identité professionnelle. Le second segment traite de l'engagement professionnel et des facteurs qui y sont liés. Le troisième segment du réseau conceptuel présente la satisfaction au travail qui sera décrite en fonction des gestionnaires ainsi qu'en fonction des nouveaux enseignants. Le quatrième est consacré au sentiment de compétence qui, comme dans le cas du segment précédent, est examiné du point de vue des gestionnaires et du point de vue des nouveaux enseignants. Le cinquième segment présente les expériences émotionnelles en classe comme facteur déterminant de l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Le sixième et dernier segment du réseau conceptuel met en évidence deux aspects liés à la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants : la fréquence de l'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat et l'héritage des classes difficiles. Les deux modèles théoriques sont détaillés par la suite, en présentant les liens entre les variables qui les composent. Finalement, une synthèse du cadre conceptuel résume les aspects les plus importants traités au long du chapitre.

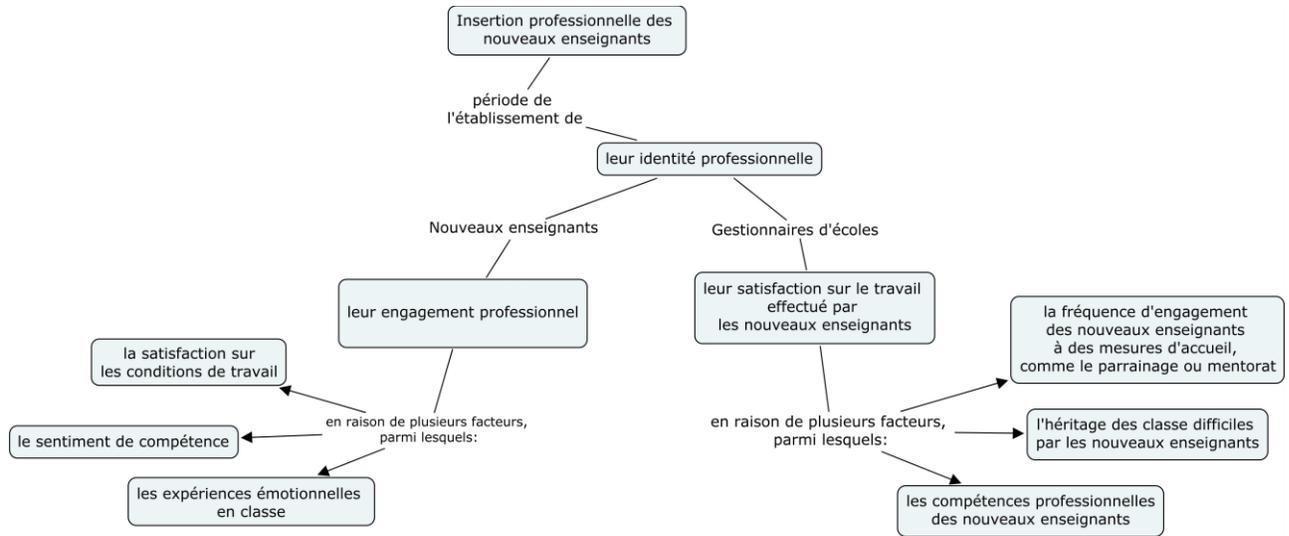


Figure 1 : Réseau conceptuel de l'étude

2.1 L'INSERTION ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Dans cette section, nous présentons la définition d'insertion professionnelle, les phases selon lesquelles elle peut se diviser et ses caractéristiques, au Canada, en général, et au Québec, en particulier. Processus complexe et dynamique, construit à partir d'éléments intrinsèques et extrinsèques, l'identité professionnelle est un produit de divers facteurs, que nous présentons tout au long de la section. La figure 2 présente le segment du réseau conceptuel de la figure 1 à laquelle cette section fait référence.



Figure 2 : Segment du réseau conceptuel sur l'insertion professionnelle et l'identité professionnelle

2.1.1 L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est un terme qui date du début des années 1970 (Dubar, 2001), au moment où le passage presque automatique et immédiat des études vers le monde du travail a été bouleversé par

des politiques publiques occidentales visant à augmenter la scolarisation de la population. Ces politiques ont donné lieu à une intensification de la concurrence internationale du marché des services et des produits et à de rapides changements dans le domaine des technologies. À l'heure actuelle, cette rupture du parcours naturel entre la formation et l'emploi ne permet plus d'assurer l'accès direct au marché du travail à ceux qui possèdent un diplôme. L'insertion professionnelle est ainsi devenue le produit d'interactions complexes (Dubar, 2001) où se situent, d'un côté, les intérêts organisationnels qui demandent aux enseignants un certain degré de compétences professionnelles, et de l'autre, les valeurs et les besoins des nouveaux enseignants, impatients d'établir leur identité professionnelle.

L'insertion professionnelle est la transition entre la formation initiale et le monde du travail, c'est un « *processus dynamique et non linéaire, qui se déroule sur quelques années et qui se présente comme une période d'ajustements profonds de l'enseignement quant aux savoirs et aux compétences, à l'identité professionnelle et à la motivation au travail* » (Martineau, 2006, p. 49). Dans ce contexte, l'insertion professionnelle peut être définie comme une étape caractérisée par l'intégration, l'adaptation et l'établissement de l'identité professionnelle. C'est un moment particulièrement important et rarement facile pour les nouveaux enseignants qui doivent démontrer leurs compétences, s'ajuster au contexte du travail et assimiler la culture organisationnelle à laquelle ils appartiennent dorénavant (Alhija et Fresko, 2010).

Si, pour quelques enseignants, l'insertion peut être une période de grand plaisir et d'accomplissement professionnel (Jobin, 2003), la transition de la formation vers le marché du travail est de plus en plus définie comme une trajectoire problématique. La difficulté de l'insertion professionnelle se pose dans toutes les professions, mais particulièrement dans l'enseignement. En effet, le travail de l'enseignant exige des compétences multiples et complexes qui ne peuvent pas être mises en place de façon graduelle. Autrement dit, les nouveaux enseignants, comme les enseignants d'expérience, doivent effectuer les mêmes tâches (Ouellet et Archambault, 2009).

Veenman (1984) définit l'insertion professionnelle comme une période de transition des études vers le travail qui peut être dramatique et même traumatisante pour certains enseignants. La transition professionnelle est un moment durant lequel les nouveaux enseignants se rendent compte du fossé qui peut exister entre les idéaux formés au cours du processus d'apprentissage à l'université et la réalité concrète du travail. Le choc de la réalité peut changer les attitudes et le comportement des nouveaux enseignants et mener à une situation extrême d'abandon du travail ou de la carrière. De plus, son intensité peut être liée à des caractéristiques personnelles, comme l'anxiété, ou à des facteurs

situationnels, comme un contexte organisationnel peu attrayant et conflictuel, la perception de ne pas être assez compétent pour exécuter les tâches spécifiques du métier et des relations peu cordiales avec les élèves et leurs parents ou avec leurs collègues.

Les études qui abordent l'évolution de la carrière suggèrent que l'insertion professionnelle peut durer de cinq à sept ans et se divise en deux phases : la phase d'exploration et la phase de la consolidation professionnelle (Boucher, 2004; Mukamurera, 1998; Nault, 2003). La première phase d'exploration (entre un et trois ans de travail), qui consiste en l'initiation au métier, est un moment de découverte où le contact avec la réalité peut entraîner des transformations diverses sur le *modus operandi* de l'enseignant à partir de pressions externes, comme une pratique autoritaire ou démocratique en classe, ou l'utilisation des stratégies d'apprentissage traditionnelles ou à l'opposé, participatives. Au cours de cette phase, la planification de cours, la discipline et la gestion de classe représentent des défis fondamentaux (Lundeen, 2004). Toutefois, plusieurs aspects du contexte du travail peuvent aussi être liés l'engagement des nouveaux enseignants dans la profession et leur façon d'affronter les obstacles (Vallerand et Martineau, 2006). Par exemple, les premiers contacts établis à l'école représentent pour les nouveaux enseignants un moment crucial qui leur permet de se sentir bien accueillis et à l'aise pour établir des rapports avec les membres de l'école. Par ailleurs, le fait d'avoir une certaine autonomie pour expérimenter différentes méthodes pédagogiques semble aussi jouer un rôle important au cours de cette première phase. L'excès de subordination peut augmenter le stress, le manque de confiance en soi et le sentiment d'incompétence. La seconde phase (entre trois et sept années de travail) se traduit par un sentiment plus fort d'appartenance au groupe de travail, par la maîtrise de la profession, par la consolidation des connaissances, des habiletés et des attitudes des enseignants et par l'établissement de leur identité professionnelle.

Malgré l'absence d'un consensus sur la durée exacte de la période d'insertion professionnelle chez les enseignants et l'absence de précision sur la fin de la première phase et le début de la seconde (Dumoulin, 2009), les auteurs s'accordent pour affirmer que l'insertion professionnelle passe inévitablement par l'articulation de deux aspects : l'entrée sur le marché du travail et l'adaptation à la culture organisationnelle, au contexte du travail et aux exigences de la profession. Si l'insertion professionnelle peut commencer avec l'accès à une organisation de travail, elle ne se termine qu'au moment où l'enseignant se sent à l'aise dans les activités propres à son métier (Dumas, 1998).

2.1.1.1 L'insertion professionnelle au Canada

Dans l'ensemble du Canada, l'insertion professionnelle commence au moment de la certification alors que les enseignants, formellement reconnus par le milieu du travail, peuvent entreprendre leur recherche d'emploi. La certification constitue une étape majeure pour l'entrée de l'enseignant dans le système public d'enseignement. En fait, le certificat est une condition *sine qua non* pour travailler dans son domaine. Il constitue la reconnaissance des compétences acquises par le professionnel et, dans tout le Canada, son émission est régie par un ensemble des règlements régionaux, chaque province ou territoire ayant ses propres règles. Généralement, c'est le gouvernement provincial ou territorial qui est responsable de la certification, mais il y a des exceptions comme dans les provinces de l'Ontario et de la Colombie-Britannique où les certifications sont délivrées par des institutions indépendantes.

La certification à l'enseignement au Canada peut avoir un caractère temporaire ou permanent. Il est généralement possible d'obtenir une certification permanente après quelques années de travail dans le domaine, ainsi qu'en suivant des formations additionnelles. L'annexe 1, tableau 1.1, présente un résumé du processus de certification au Canada, dans chaque province et territoire.

Après la certification, l'initiation à la profession dans une école est souvent accompagnée par divers défis. Ainsi, le sentiment d'isolement, l'anxiété face à l'inconnu, l'inhabileté à mener un processus d'enseignement et la crainte d'être vu comme incompetent par la direction de l'école peuvent conduire à une baisse de motivation et à un manque d'efficacité professionnelle chez le nouvel enseignant. Dans de tels cas, le soutien que ce dernier reçoit fait la différence (Hellsten, Prytula, Ebanks et Lai, 2009). Au Canada, le soutien peut être formel ou informel dans l'environnement de travail. L'Ontario par exemple, offre un système formel de mentorat aux nouveaux enseignants, en proposant aux sortants de la formation à l'enseignement un programme nommé *New Teacher Induction Program* (NTIP), dont l'objectif est d'aider les nouveaux enseignants à utiliser, de façon efficace, leur potentiel de travail. Le programme comporte un ensemble de services visant à perfectionner les enseignants sur des facettes de la profession considérées problématiques comme la gestion de classe, les habiletés de communication et les stratégies éducationnelles.

Au-delà de son caractère formel ou informel, le soutien offert aux nouveaux enseignants peut influencer significativement leurs compétences et leurs attitudes par rapport au travail (Weiss, 1999). Laisser les nouveaux enseignants exercer leur profession sans l'aide de leurs collègues ou sans possibilités concrètes de développement professionnel (« *sink or swim* »), peut engendrer de la démotivation et, éventuellement, l'intention de quitter leur emploi ou même d'abandonner leur carrière.

Les conditions du travail, l'autonomie professionnelle et le soutien offert par les pairs et par la direction sont des aspects qui peuvent favoriser la persévérance du nouvel enseignant dans la profession (Johnson et Birkeland, 2003; Liu et Ramsey, 2008).

Au Canada, diverses études corroborent les conclusions des recherches internationales. L'étude de Stanovich et Jordan (1998), menée auprès de 33 enseignants canadiens, avait pour but d'identifier les prédicteurs de l'efficacité du travail des enseignants dans des classes hétérogènes. L'étude a indiqué que le contexte du travail peut avoir un effet sur l'instruction offerte en classe par les enseignants. La recherche de Cherubini (2009) effectuée auprès de 30 nouveaux enseignants ontariens a montré que le développement professionnel des nouveaux enseignants est un processus naturel et constant quand le contexte du travail est basé sur la fiabilité, le respect entre les pairs, l'ouverture à l'égard de la communication et la participation active de tous les membres de l'organisation scolaire à l'établissement d'une culture d'apprentissage. Hellsten *et al.* (2009) ont mené une recherche auprès de 12 diplômés de l'Université de Regina, en Saskatchewan, dans le but d'analyser le soutien reçu par les nouveaux enseignants et de créer un modèle d'apprentissage professionnel pour la province. Les résultats montrent que les nouveaux enseignants ayant un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire perfectionnent leurs compétences pour enseigner, collaborent avec leurs pairs et participent activement à la vie scolaire.

2.1.1.2 L'insertion professionnelle au Québec

Au Québec, la formation des enseignants du primaire et du secondaire donne accès au brevet d'enseignement, à partir de l'acquisition des compétences professionnelles décrites dans le référentiel de la formation à l'enseignement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport [MELS], 2001). Les autorisations pour enseigner suivent le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* du MELS, en application de la *Loi sur l'instruction publique* en vigueur depuis juillet 1998. Il existe plusieurs formes d'autorisations pour la formation générale (qui comprend l'éducation préscolaire, primaire et secondaire) au Québec, parmi lesquelles se trouvent le permis d'enseignement et le brevet d'enseignement.

Le permis d'enseignement s'adresse à ceux qui ont obtenu une autorisation d'enseigner à l'extérieur du Québec et qui désirent exercer la profession d'enseignant au Québec. Il est provisoire et valable pour un maximum de cinq ans après sa délivrance. Le brevet d'enseignement est permanent et délivré à ceux qui ont achevé, avec succès, les 120 heures de formation à l'enseignement au Québec, et à ceux qui ont le permis d'enseigner et qui ont réussi la période probatoire stipulée par le gouvernement. La

certification au Québec, comme ailleurs au Canada, correspond à l'autorisation formelle d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au Québec, autorisation semblable à celles des autres provinces canadiennes.

Au Québec, les premières années dans la profession enseignante représentent le « baptême de feu » (Nault, 2003), une période névralgique dans la carrière (Marchand, 2003), le moment où les nouveaux enseignants perçoivent l'écart entre ce qu'ils ont appris pendant leur formation universitaire et la réalité du travail. Ce choc de la réalité n'est pas différent pour les nouveaux enseignants qui exercent leur métier dans les autres provinces et territoires du Canada, mais peut varier d'intensité selon la commission scolaire.

En ayant la responsabilité d'accompagner les nouveaux enseignants, chaque commission scolaire se dote de ses propres stratégies de soutien (les journées d'accueil, les séances d'information et les ateliers de formation). Cependant, selon Nault (2003), dans le cas du Québec, peu de commissions scolaires présentent un programme officiel d'accueil et d'accompagnement. De plus, de nombreux départs à la retraite peuvent expliquer des entrées rapides dans le monde de l'enseignement, sans le soutien souhaité et attendu par les nouveaux enseignants. Malgré les défis peu alléchants, il y a des expériences d'insertion professionnelle harmonieuses : accueils chaleureux, soutien des pairs, désignation d'un enseignant expérimenté pour accompagner le nouveau enseignant, période suffisante pour planifier les cours, etc. (Jobin, 2003).

2.1.2 La construction de l'identité professionnelle

Dans la phase d'insertion professionnelle, les nouveaux enseignants doivent non seulement posséder un vaste bagage de connaissances sur les sujets qu'ils enseignent, mais également s'engager continuellement dans une pratique réflexive et dynamique, visant leur perfectionnement professionnel. Ils doivent en outre s'adapter à la culture organisationnelle de leur établissement, ce qui contribue à la maîtrise de leur pratique et à la compréhension de leur processus de travail.

Dans ce contexte de construction de l'identité professionnelle par les nouveaux enseignants, nous constatons que les attitudes des professionnels à l'égard de leur emploi varient en fonction de l'expérience qu'ils cumulent au fil des ans. L'identité professionnelle est donc un processus dynamique et en constante évolution, construit sur des facteurs intrinsèques, comme les émotions (Brackett *et al.*, 2010; Chang, 2009a; Sutton et Wheatley, 2003; Veen Slegers et Ven, 2005), et extrinsèques, comme le contexte du travail et les relations établies entre les différents acteurs (Beijaard, Meijer et

Verloop, 2004; Canrinus *et al.*, 2012; Flores et Day, 2006). Cela signifie qu'au fur et à mesure que les enseignants s'intègrent au plan institutionnel et occupationnel, ils peuvent changer d'attitude à l'égard de la profession. Ces changements peuvent survenir à la suite d'une bonne adaptation à la profession ou résulter d'une résistance développée envers le métier.

Bien que la définition de l'identité professionnelle soit difficile à cerner, Lasky (2005) la présente comme la manière selon laquelle les enseignants se définissent. Elle est donc le produit de la manière dont les individus se perçoivent à partir de leurs interactions dans leur contexte de travail. Nous avons remarqué qu'il existe un consensus sur le fait que l'identité professionnelle est un phénomène relationnel composé de plusieurs facettes et que les aspects culturels, contextuels, psychologiques et historiques peuvent être liés à la vision de soi (du *self*) ainsi que la perception individuelle sur la profession. Nous pouvons dire que l'identité professionnelle se forme à partir des interrelations sociales établies dans l'organisation de travail et passe par des questions comme « Qui suis-je en ce moment? », « Comment est-ce que je travaille? » et « Comment est-ce que je comprends ma profession? » (Beauchamp et Thomas, 2009; Beijaard *et al.*, 2004; Day, Stobart, Sammons, et Kingston, 2006).

Dans la littérature, l'identité professionnelle est constituée par certains indicateurs, comme la satisfaction au travail, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles et l'engagement professionnel (Canrinus *et al.*, 2012; Flores et Day, 2006). Elle se forme également par le regard que portent les autres sur le travail effectué par l'individu. En tenant compte de ces indicateurs, nous pouvons constater que l'identité professionnelle est construite sur des perceptions personnelles, conséquence d'une appréciation émotionnelle, qui émanent d'un jugement personnel d'une situation ou d'un événement. Ce jugement résulte d'une interprétation positive ou négative de l'expérience vécue par l'individu. Étant donné que l'appréciation est subjective et individuelle, les mêmes événements et situations externes peuvent provoquer des interprétations et des émotions différentes selon les individus (Sutton et Wheatley, 2003). D'après les théories sur les émotions, l'un des aspects qui contribuent à la différence d'émotion entre les personnes est la question culturelle (Mesquita et Ellsworth, 2001). Cela signifie que les mêmes situations présentées à des personnes de cultures différentes auront tendance à être interprétées et jugées différemment, ce qui causera des émotions distinctes.

Les études mettent en évidence que les nouveaux enseignants entrent dans la profession avec une image d'eux-mêmes issue de leur vécu scolaire et de certaines expériences initiales dans le domaine de

l'enseignement et que cette image change continuellement à partir de leur contact avec le métier (Katsuno, 2012; Troman, 2008). L'un des aspects qui peuvent contribuer au changement du plan identitaire des enseignants est l'évaluation qui est faite de leur travail (Maroy, 2006). Dans ce sens, une partie des enseignants se sent sous-qualifiée pour exercer les fonctions de maître, pendant qu'une autre partie éprouve des sentiments de requalification et de valorisation de leur savoir. Malgré l'existence de sévères critiques et de questionnements sur la pratique de l'évaluation des enseignants (Conley et Glasman, 2008; Marshall, 2005), elle a assurément un effet très marqué sur leur sentiment d'efficacité (OCDE, 2013). Klinger, Shulla et DeLuca (2008) décrivent l'évaluation des enseignants dans le contexte canadien comme une action liée à l'identité professionnelle : « *based on the evaluation, the novice teachers develop a personalized professional development plan directly focused on their strengths and weaknesses* » (p. 212-213).

Dans ce contexte, nous pouvons affirmer que l'identité professionnelle est en constante transformation; c'est un processus en continuelle construction et reconstruction, dans lequel le contexte social et la culture organisationnelle sont déterminants (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Duchesne *et al.*, 2005; Robitaille et Maheu, 1993).

2.1.3 La synthèse de l'insertion professionnelle et de la construction de l'identité professionnelle

L'insertion professionnelle correspond à la phase initiale de la profession d'enseignant, qui commence avec la fin de la formation initiale et la délivrance officielle de l'autorisation à enseigner et se termine au moment où l'enseignant se sent à l'aise dans la profession. D'une durée approximative de cinq à sept ans, l'insertion professionnelle est décrite comme la phase de « survie », une période de confrontation entre ce qui a été appris dans la formation à l'enseignement et la réalité du travail. Si, pour une proportion de nouveaux enseignants, la phase d'insertion professionnelle représente une période d'apprentissage harmonieuse, pour la grande majorité des nouveaux enseignants la phase d'insertion professionnelle constitue un moment où des défis considérables provoquent un surplus de stress, de la démotivation, de l'insatisfaction au travail et, dans certains cas extrêmes, l'abandon de la profession.

De la même façon que l'insertion professionnelle représente un « choc des réalités » pour les nouveaux enseignants, elle constitue aussi une période délicate pour les gestionnaires d'école car, selon eux, les nouveaux enseignants sont de plus en plus mobiles et plus disposés qu'avant à rechercher les opportunités de travail les plus avantageuses (Céré, 2003). Cette réalité se traduit par une grande

concurrence entre les écoles et les commissions scolaires pour attirer les meilleurs professionnels et éviter les situations de suppléance occasionnelle qui peuvent se révéler problématiques.

La phase d'insertion professionnelle peut être résumée comme une période où les liens sociaux s'établissent, les compétences se perfectionnent et l'identité professionnelle se construit. Ainsi, la relation avec les élèves et les pairs de travail, la culture organisationnelle, l'évaluation de leur performance, l'existence de mesures pour perfectionner leurs compétences et l'interférence des membres de l'école sur leur travail peuvent être liées au succès ou l'échec de leur engagement dans la profession enseignante et changer leur conception du métier enseignant.

L'analyse des certains éléments qui contribuent à l'identité professionnelle des nouveaux enseignants est l'objectif majeur de l'étude. En ce qui concerne les nouveaux enseignants, la recherche vise à analyser les liens entre le sentiment de compétence, la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles en classe et la mesure dans laquelle ces aspects sont associés à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. En ce qui a trait aux gestionnaires, l'étude examine certains des facteurs qui peuvent contribuer à leur satisfaction face au travail exercé par les nouveaux enseignants, comme la fréquence à laquelle les nouveaux enseignants bénéficient de mesures d'aide telles que le mentorat ou héritent des classes difficiles, et l'évaluation des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants.

Dans ce contexte, deux modèles théoriques ont été développés : l'un est lié aux perceptions des nouveaux enseignants et l'autre, aux perceptions des gestionnaires d'école. Chaque aspect de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants qu'examine la présente étude sera exposé par la suite, afin de mieux comprendre la composition des deux modèles théoriques présentés à la fin du chapitre.

2.2 L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Cette section définit l'engagement professionnel, son caractère multidimensionnel et les aspects qui y sont liés. La figure 3 présente le segment du réseau conceptuel de la figure 1 sur lequel porte cette section.

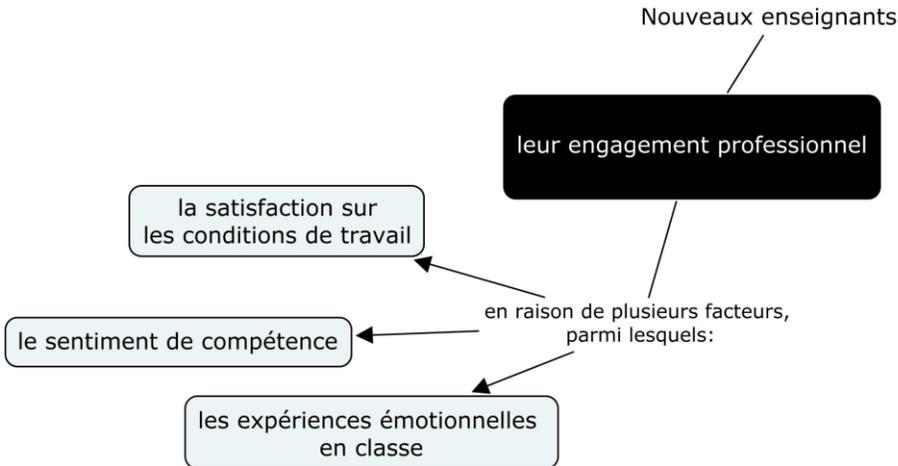


Figure 3 : Segment du réseau conceptuel sur l'engagement professionnel

2.2.1 La définition de l'engagement professionnel

Compris comme un construit complexe, l'engagement professionnel a été largement étudié par la psychologie organisationnelle au cours des dernières décennies et continue à être le centre d'intérêt de diverses études qui cherchent à comprendre ses prédicteurs ainsi que ses implications.

Il est important de préciser l'existence de deux formes d'engagement qui ressortent dans la littérature : l'engagement organisationnel, comme l'attachement de l'individu à son organisation de travail, et l'engagement professionnel, qui traite de l'identification et de l'adhésion de l'individu à sa profession. Bien qu'il y ait d'autres formes d'engagement, comme l'engagement à l'égard des étudiants ou à l'égard des objectifs académiques, elles sont beaucoup moins présentes que les deux premières dans la littérature (Collie *et al.*, 2011).

D'après notre analyse de la littérature, nous pouvons retenir que les engagements organisationnels et professionnels sont d'importants prédicteurs de la performance (Firestone et Pennell, 1993) et de l'intention de rester dans la profession ou de la quitter (Day, Elliot et Kington, 2005). Dans le cas des enseignants, ceux qui se sentent engagés dans leur organisation ou dans leur profession s'impliquent dans l'école, font preuve de créativité, sont productifs et proactifs et développent une identification positive face à leurs tâches et à leur métier. Bien que l'utilisation des mots « professionnel » et « occupationnel » fasse l'objet de nombreuses discussions dans les recherches internationales en raison de la signification de chacun d'eux, nous avons choisi l'expression « engagement professionnel » pour cette étude, en raison de sa grande utilisation dans les articles de langue française.

Les études sur l'engagement professionnel sont importantes pour plusieurs raisons (Lee, Carswell et Allen, 2000). Premièrement, la majorité des adultes consacrent beaucoup de temps à leur profession et leur degré d'engagement constitue une importante dimension de leur vie personnelle et professionnelle. Dans ce contexte, pour les employés, l'engagement professionnel se traduit par une bonne santé mentale et une bonne qualité de vie. En retour, l'engagement de l'employé dans son travail et dans sa profession peut contribuer à l'efficacité et la productivité des organisations. Il est donc logique que ces dernières démontrent une préférence pour les employés qui se sentent engagés dans leur métier et qui ont des attitudes positives à l'égard de leur travail. Deuxièmement, d'une manière générale, les organisations vivent constamment des changements qui provoquent des incertitudes. Ces incertitudes sont inhérentes au processus de changement en raison de la limitation de l'humain à résoudre des problèmes, à interagir de manière efficace et à gérer ses angoisses personnelles lors d'importantes étapes de transition. Si les changements et les incertitudes provoquent de forts déséquilibres dans le travail et affectent l'engagement professionnel des employés, on constate diverses répercussions au niveau de l'administration de ressources humaines, comme la discontinuité d'un processus de changement organisationnel et une perte, à court terme, d'orientation de l'organisation (Colarelli, 1998). Troisièmement, selon Colarelli et Bishop (1990), l'engagement professionnel est négativement corrélé avec l'ambiguïté des tâches de travail et les conflits interpersonnels, facteurs qui peuvent contribuer à la diminution de la performance au travail. Finalement, dans le domaine de l'enseignement, Firestone et Pennell (1993) suggèrent une corrélation entre l'engagement professionnel des enseignants et la réussite des élèves. Non seulement l'engagement professionnel pourrait contribuer à la réussite des élèves, mais cette dernière pourrait également contribuer au lien affectif des enseignants avec leur profession.

Définie comme une identification psychologique établie par l'individu envers la profession, l'engagement professionnel est un construit basé sur un rapport affectif de l'individu envers sa profession, une intention de persister dans le parcours professionnel choisi qui influence son comportement (Blau et Holladay, 2006; Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005; Duchesne *et al.*, 2005; Lee *et al.*, 2000; Meyer, Allen et Smith, 1993). Cela signifie que ceux qui s'identifient à leur profession ont tendance à avoir un vécu professionnel plus rempli d'expériences positives que ceux qui disent ne pas s'identifier à leur profession. Cet attachement peut résulter en une décision de continuer dans le métier ou de le quitter.

2.2.2 L'engagement : un construit multidimensionnel

L'engagement professionnel est un construit multidimensionnel. Diverses études ont mis en relief trois différentes formes d'engagement : l'engagement affectif, l'engagement calculatif ou continuatif et l'engagement normatif (Blau et Holladay, 2006; Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005; Irving, Coleman et Cooper, 1997; Lee *et al.*, 2000; McAulay, Zeitz, et Blau, 2006; Meyer *et al.*, 1993). L'engagement affectif est une identification émotionnelle avec la profession, un intérêt à continuer et à progresser dans la carrière choisie. Les professionnels qui ont un fort engagement affectif envers leur métier poursuivent leur carrière parce qu'ils le veulent. L'engagement calculatif ou continuatif est le sentiment d'être attaché à une profession et se produit quand le professionnel sent qu'il a fait un investissement important dans sa carrière qui serait perdu ou qui serait peu utilisé dans une autre profession. L'engagement normatif est lié à la perception individuelle des coûts associés au changement de profession. Autrement dit, les professionnels ayant un fort engagement normatif persévèrent dans leur carrière parce qu'ils en ont besoin. L'engagement normatif résulte d'un sentiment d'obligation de continuer dans la profession. L'individu continue dans la profession parce qu'il sent qu'il doit persévérer dans la carrière choisie.

Bien que ces trois formes d'engagement soient différentes du point de vue conceptuel, il est raisonnable de penser que les professionnels puissent avoir plus d'une forme d'engagement. Par exemple, une personne peut se sentir attachée émotionnellement à la profession et également avoir un sentiment d'obligation de rester dans la profession. Une autre peut avoir un faible engagement affectif envers la profession, mais être très attachée à sa carrière en raison des investissements déjà faits pour sa progression. Néanmoins, selon Meyer et Allen (1991), chaque forme d'engagement a un effet particulier sur le comportement et la rétention de l'individu dans son métier. Par exemple, une personne qui présente un faible engagement continuatif peut persévérer dans sa profession en raison de son fort engagement affectif.

Ces trois formes d'engagement trouvent leurs origines dans les perspectives attitudinale et comportementale. Selon la perspective attitudinale, l'engagement professionnel se définit à partir d'une identification personnelle au métier, un désir de se maintenir et d'évoluer dans la profession. D'un autre côté, l'approche comportementale repose sur les composantes sociales qui jouent le rôle le plus important pour définir l'engagement. En effet, c'est l'adaptation situationnelle à certaines conditions de travail qui oriente le désir de persister dans la profession. Cette perspective est dérivée de l'étude de Becker (1964) qui suggère que les habiletés individuelles associées à des facteurs externes, comme les

caractéristiques du contexte de travail, interagissent de façon à produire des investissements cumulés dans la profession. Mowday *et al.*, (1982) ont défini les deux perspectives de l'engagement de la façon suivante :

Attitudinal commitment focuses on the process by which people come to think about their relationship with the organization. In many ways it can be thought of as a mind set in which individuals consider the extent to which their own values and goals are congruent with those of the organization. Behavioral commitment, on the other hand, relates to the process by which individuals become locked into a certain organization and how they deal with this problem (p. 26).

En ce qui concerne la profession enseignante, différents auteurs suggèrent que la poursuite de la carrière dans l'enseignement est plutôt liée à la perspective attitudinale de l'engagement au travail (Chong et Low, 2009; Demers, 2005). Autrement dit, entre les dimensions affective, normative et continuative, la première semble jouer le rôle le plus important pour définir ce phénomène chez les enseignants.

Chong et Low (2009) ont mené une étude longitudinale qui avait pour but d'analyser la formation de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants, en vérifiant auprès des enseignants (N=605²) les raisons de leur choix de profession. En analysant les différents aspects liés au choix de carrière dans l'enseignement, les chercheurs ont identifié trois facteurs : le facteur extrinsèque, lié aux bénéfices matériels et aux conditions de travail, le facteur intrinsèque, relatif au développement personnel et à la motivation pour l'exercice de la profession enseignante; et le facteur altruiste, lié à l'amour pour l'exercice d'un travail humain, au contact des enfants ou des adultes, et à l'intérêt de servir la société. L'étude a démontré que les facteurs intrinsèques et altruistes ont été les principaux motifs du choix de la profession et les raisons sur lesquelles les enseignants s'appuyaient pour continuer à développer leur carrière. Chong et Low (2009) ont conclu que les raisons pour lesquelles un individu choisit la carrière d'enseignement sont plus attachées aux stimuli intrinsèques qu'extrinsèques : « *those who are more motivated by intrinsic factors tend to be more committed to a career in teaching* » (p.67).

Demers (2005) souligne que le but de l'éducation n'est pas de contrôler la progression des apprenants vers les objectifs spécifiques, de les qualifier, de les instruire, mais de les humaniser : « *pour les éduquer, il importe de préciser comment nous influencerons leur dimension humaine* » (p.349). Dans ce sens, l'altruisme est l'un des défis imposés par la profession d'enseignant. L'engagement

² La taille de l'échantillon est liée à la première partie de l'étude, développée en juillet 2004. Les deux autres parties de l'étude étaient composées de 425 et 119 personnes.

affectif, lié à la perspective attitudinale, serait, dans cette optique, la dimension la plus importante de l'enseignant, selon cet auteur.

Le thème de l'engagement professionnel est effervescent non seulement dans le contexte international, mais également au Canada et au Québec. Dans la littérature internationale, trois facteurs liés à l'engagement professionnel des enseignants ressortent très souvent dans les recherches : les expériences émotionnelles en classe (Brackett *et al.*, 2010; Chang, 2009a; Hargreaves, 1994), la satisfaction au travail (Billingsley et Cross, 1992; Huang et Waxman, 2009) et le sentiment de compétence (Bennet, 2010; Klassen et Chiu, 2011). Parmi les recherches canadiennes et québécoises, nous avons retenu des études qui analysent le lien entre l'engagement et le décrochage professionnel des enseignants (Collie *et al.*, 2011; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Duchesne *et al.*, 2005; Klassen et Chiu, 2011). Cependant, nous n'avons pas trouvé d'étude canadienne ou québécoise qui propose des modèles explicatifs de l'engagement professionnel. Notre étude vise donc à combler cette lacune en analysant un modèle qui établit des liens entre les expériences émotionnelles en classe, le sentiment de compétence et la satisfaction au travail, et qui examine de quelle façon ces facteurs se combinent pour contribuer à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants.

2.2.3 La synthèse de l'engagement professionnel

L'engagement professionnel est un lien psychologique entre l'individu et sa profession (Lee *et al.*, 2000) établi à partir des réactions affectives positives. Les enseignants qui sont engagés dans leur profession s'y identifient fortement et présentent un vécu professionnel contenant davantage de moments plaisants que ceux qui ne s'identifient pas à leur profession.

La littérature indique que l'engagement professionnel est un construit multidimensionnel, avec au moins trois dimensions (Blau et Holladay, 2006; Lee *et al.*, 2000; Meyer et Allen, 1991; Meyer *et al.*, 1993). La dimension affective est un attachement émotionnel vis à vis de la profession; la dimension normative est le sentiment d'obligation à continuer dans la profession; et la dimension continuative ou calculative est liée au sentiment d'être attaché à la profession pour s'y être déjà beaucoup investi.

Des études ont déjà montré que ces trois dimensions liées à l'engagement professionnel sont d'importantes composantes du phénomène de l'engagement. Toutefois, il nous semble que la composante affective joue un rôle majeur (Chong et Low, 2009) dans la profession enseignante. Parmi les deux modèles présentés dans notre étude, celui des nouveaux enseignants analyse la dimension

affective de l'engagement professionnel et s'intéresse à comprendre de quelle façon le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles vécues en classe et la satisfaction au travail sont liés à l'attachement affectif des nouveaux enseignants envers leur métier.

2.3 LA SATISFACTION AU TRAVAIL : LES DÉFINITIONS ET LES APPROCHES

Cette section commence par la définition de la satisfaction au travail. Ensuite, nous décrivons les différents approches qui entourent le construit et finalement, nous présentons diverses études dans lesquelles la satisfaction est l'objet central. Dans la description de la satisfaction, nous abordons non seulement le lien de ce construit avec les nouveaux enseignants, mais aussi avec les gestionnaires d'école puisque dans notre étude, la satisfaction fait partie du modèle des nouveaux enseignants et de celui des gestionnaires. Dans le cas du premier, nous nous intéressons à l'autosatisfaction des nouveaux enseignants sur leurs conditions de travail. Dans le deuxième modèle, nous examinons les éléments qui peuvent être liés la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. La figure 4 présente les deux segments du réseau conceptuel de la figure 1 auxquels cette section fait référence.

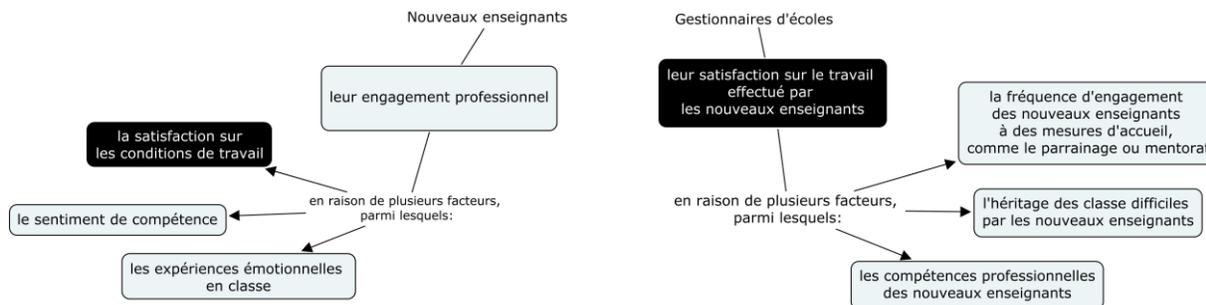


Figure 4 : Segment du réseau conceptuel sur la satisfaction au travail

2.3.1 La définition de la satisfaction au travail

La satisfaction au travail est conçue comme un concept attitudinal (Toupin, Lessard, Cormier et Valois, 1982) qui contient des composants affectifs et cognitifs (Brief et Weiss, 2002). Traditionnellement, la satisfaction au travail est définie comme un état émotionnel positif qui résulte de l'estime personnelle à travers le travail ou à travers l'un de ses aspects (Locke, 1976). Plus simplement, elle est l'expression du plaisir de l'individu dans le travail qu'il exerce (Lent et Brown, 2006).

Cette définition est celle de la satisfaction au travail du point de vue des employés. Dans ce contexte, la satisfaction au travail est un concept typiquement bâti sur un rapport personnel et sur une appréciation

individuelle (Lent, 2008). Selon Irving *et al.* (1997), cités par Lent (2008), « *if you want to know how happy I am, you'll have to ask me* » (p. 463).

Dans le monde de l'enseignement, la littérature sur la satisfaction au travail est essentiellement composée d'études menées auprès des enseignants. Les études qui s'intéressent à la vision de la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail des enseignants sont peu nombreuses (Hulpia, Devos et Rosseel, 2009; MELS, 2005) et ne cherchent pas à comprendre le phénomène de la satisfaction au travail à partir d'un double regard – celui des enseignants et celui des gestionnaires d'école. Notre étude vise donc à combler cette lacune et à prendre en compte la satisfaction au travail à partir des points de vue des gestionnaires et des nouveaux enseignants.

De plus, divers auteurs soulignent le caractère multidimensionnel de la satisfaction au travail, et distinguent au moins deux dimensions de la satisfaction : l'une, intrinsèque et l'autre, extrinsèque (Chong et Low, 2009; Gagnon, 1998; Toupin *et al.*, 1982; Wolniak et Pascarella, 2005). La dimension extrinsèque correspond par exemple au fait qu'un individu peut être satisfait de ses conditions de travail dans l'organisation. Ce même individu peut être insatisfait de la nature du travail qu'il exerce. Cela correspond à la dimension intrinsèque et réfère au contenu du travail. Dans ce cas, les défis intellectuels, le sentiment de réalisation et la reconnaissance sociale de la profession sont des exemples des variables qui composent cette dimension. La satisfaction extrinsèque, par contre, est liée au contexte dans lequel les employés exercent leurs activités professionnelles. Les relations interpersonnelles, les conditions et l'environnement de travail sont des aspects typiques de cette dimension (Gagnon, 1998). En analysant les dimensions extrinsèque et intrinsèque de la satisfaction au travail, Wolniak et Pascarella (2005) suggèrent qu'elles sont distinctes et qu'elles doivent être étudiées séparément, puisqu'elles peuvent être influencées différemment par certaines variables.

L'étude de la satisfaction au travail soulève une autre question : est-ce que la satisfaction au travail et la satisfaction dans la carrière ont la même signification? Une personne satisfaite dans sa carrière est-elle également toujours satisfaite dans son travail, et inversement? La satisfaction par rapport à la carrière peut être approchée par les sentiments de réalisation professionnelle, et par les réponses affectives positives liées au parcours professionnel. Dans son article sur la conceptualisation et l'évaluation du succès dans la carrière, Heslin (2005) présente divers auteurs qui utilisent la satisfaction au travail comme synonyme de satisfaction dans la carrière. Selon eux, les professionnels qui se montrent satisfaits de leur emploi ont une forte tendance à être satisfaits de leur carrière et vice-versa. Toutefois, Heslin présente un autre point de vue et reconnaît que les deux concepts sont différents :

... a person who thinks they have a highly successful career does not necessarily consider it to be less successful if they begin a job that they find dissatisfying. (...) a person could be highly satisfied with their current job, though dissatisfied with the career attainments which preceded it. (...) a person may conversely hate what they are doing but be happy with the state of their career because of the prospects it brings (p.116).

Dans le cadre de la présente étude, nous parlons de la satisfaction liée au travail actuel exercé par les nouveaux enseignants, en mettant en évidence les éléments qui caractérisent leur satisfaction à l'égard de leurs conditions de travail. Dans ce contexte, nous soulignons la dimension extrinsèque de la satisfaction. Du côté des gestionnaires d'école, l'étude analyse leur satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants et, dans ce cas, nous analysons la perception générale qu'ont les gestionnaires des tâches exercées par les enseignants novices.

2.3.2 Les différentes approches sur la satisfaction au travail

Malgré le fait que la satisfaction au travail soit une variable reliée à l'attitude, elle peut également être abordée d'un point de vue comportemental : on peut en effet détecter ses causes et conséquences probables sur la vie professionnelle de l'individu et sur sa vie personnelle (Henry, 2004). Différents courants étudient le phénomène de la satisfaction au travail ainsi que ses déterminants. Cependant, nous avons relevé deux approches qui sont, à notre avis, les plus pertinentes dans le cadre de recherche : l'approche psychologique et l'approche basée sur le capital humain que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

2.3.2.1 L'approche psychologique

L'approche psychologique s'appuie sur le principe selon lequel la satisfaction assure une meilleure qualité de travail et évite l'instabilité professionnelle, situation qui peut diminuer sensiblement l'efficacité et la productivité organisationnelles. Les premières études sur ce sujet sont inspirées par l'école du behaviorisme et datent du début des années 1930, s'inscrivant dans la perspective de Taylor. Elles cherchent à définir dans quelle mesure des changements provoqués dans les conditions matérielles du travail aboutissent à des modifications positives ou négatives de productivité. Selon cette école, les employés qui reçoivent les plus hauts salaires tout en étant exposés aux périodes de stress les plus courtes seraient plus satisfaits et plus productifs (Locke, 1976) que ceux qui sont fréquemment soumis à des situations angoissantes. Ce n'est qu'après les recherches menées par Mayo au milieu des années 1930 que les relations humaines au travail ont commencé à être reconnues comme un aspect de la satisfaction au travail (Comeau, 1992).

Les efforts pour définir la satisfaction au travail du point de vue psychologique prennent racine dans trois grandes théories portant sur la motivation au travail : la théorie des deux facteurs de Herzberg, la théorie de l'ajustement au travail de Dawis et Lofquist et la théorie de la divergence de Locke. Nous présentons chacune de ces théories, qui se sont toutes trois développées en parallèle dans les années 1960, afin de montrer les types de relations établies entre le contexte du travail et la satisfaction au travail à partir de l'approche psychologique.

2.3.2.1.1 La théorie de Herzberg

L'origine de la théorie de Herzberg est une étude menée en 1959 auprès de 200 ingénieurs et comptables et qui décrit les moments où ils se sentent satisfaits et insatisfaits vis-à-vis de leur travail. Herzberg montre que la satisfaction dépend de facteurs motivationnels, comme la promotion, la reconnaissance des efforts, la responsabilité, l'accomplissement et la nature du travail. D'un autre côté, les aspects d'insatisfaction sont plutôt liés à ce qu'il appelle « des facteurs hygiéniques », associés à des éléments tels que la supervision, les relations interpersonnelles, les conditions physiques de travail, les politiques d'organisation et les salaires.

La théorie de Herzberg montre en effet que la satisfaction et l'insatisfaction au travail résultent de causes différentes : la satisfaction est déterminée de façon prédominante par les facteurs motivationnels alors que l'insatisfaction est une conséquence des facteurs hygiéniques. À partir de ce principe, cette théorie met en évidence le fait que l'absence de facteurs hygiéniques crée de l'insatisfaction au travail, mais que cela ne signifie pas que leur présence suffise à la satisfaction au travail. En résumé, pour Herzberg non seulement l'absence de facteurs hygiéniques est source d'insatisfaction, mais leur présence n'est pas une garantie de satisfaction au travail.

En transposant la théorie de Herzberg au monde de l'enseignement, on peut établir que des conditions inadéquates de travail, des salaires qui ne correspondent pas aux responsabilités professionnelles et un statut de travail précaire sont des aspects susceptibles de faire naître de l'insatisfaction au travail chez les enseignants. Toutefois, la théorie de Herzberg a été contestée par divers auteurs. En effet, la littérature qui démontre les liens significatifs entre les conditions de travail (les facteurs hygiéniques) et la satisfaction est abondante (Duffy et Lent, 2009; Lent et Brown, 2006; Miskel, Glasnapp et Hatley, 1975; Quarstein, McAfee et Galassman, 1992; Weiss, 1999). En outre, l'absence de facteurs hygiéniques ne se traduit pas nécessairement par de l'insatisfaction au travail. Ainsi, l'étude de Veenman (1984) sur la satisfaction au travail indique que des conditions inadéquates de travail au cours des premières années de la carrière d'un enseignant ne sont pas synonymes d'absence de

satisfaction au travail. Selon cet auteur cité par Mukamurera (1998), les enseignants débutants se montrent confiants et croient que leur avenir professionnel sera moins tumultueux et que leur travail et leur carrière connaîtront une évolution naturelle.

2.3.2.1.2 La théorie de l'ajustement au travail

Cette théorie est issue de recherches menées au sein du projet d'ajustement au travail développé par l'Université du Minnesota dans les années 1960. Elle est basée sur le concept de la correspondance entre l'individu et l'organisation. Les chercheurs montrent, qu'au travail, tant l'individu que l'environnement organisationnel font jouer leurs intérêts l'un sur l'autre, et que la satisfaction au travail est le résultat de l'ajustement entre ces intérêts (Dawis et Lofquist, 1984). Si, pour l'employé, l'autonomie et la flexibilité sont des valeurs fondamentales, il sera plus satisfait au travail si l'organisation lui offre la possibilité d'être autonome et flexible.

De plus, selon cette théorie, l'individu arrive dans l'organisation avec certaines habiletés et en échange, l'organisation lui offre des rétributions, comme un salaire, du prestige et des relations interpersonnelles. L'équilibre se fait quand les compétences démontrées par l'individu sont conformes aux demandes spécifiques de l'organisation et quand les rétributions qu'il reçoit répondent à ses besoins. Si les exigences de l'individu et de l'organisation sont remplies, la correspondance est validée.

Du point de vue de l'employé, la satisfaction au travail résulte alors d'une évaluation subjective visant à mesurer si les conditions offertes par l'organisation correspondent à ses besoins personnels. Du point de vue de l'employeur, le travail exige des employés certaines compétences professionnelles pour effectuer des tâches spécifiques et l'employeur est satisfait lorsque les employés montrent qu'ils ont les compétences requises par l'organisation. L'ajustement au travail et, par conséquent, la satisfaction au travail se produisent lorsque : (1) les habiletés de l'employé répondent aux exigences du travail ou les dépassent; et (2) les besoins et les valeurs les plus importants pour l'employé sont satisfaits dans leur environnement de travail.

Selon Dawis et Lofquist (1984), les employés ont un sentiment de stabilité au travail lorsqu'ils perçoivent une correspondance idéale entre leurs besoins individuels et ceux de l'organisation. Dans ce contexte, la satisfaction au travail est le résultat du sentiment de stabilité; c'est un indicateur de bon ajustement au travail. De plus, la théorie de l'ajustement au travail présuppose que tant l'individu que l'organisation doivent se sentir responsables l'un de l'autre. De cette manière, l'ajustement est un processus continu et dynamique, construit par l'employé et l'employeur (Lawson, 1993).

2.3.2.1.3 La théorie de la divergence

Cette théorie est née à la suite des recherches menées par Edwin A. Locke dans les années 1960, qui s'est intéressé à la dimension émotionnelle de la satisfaction au travail. Selon lui, les précédents concepts de satisfaction au travail n'étaient pas satisfaisants et méritaient plus d'attention. En même temps, il cherchait à déterminer les aspects qui influençaient la satisfaction (Godonou, 2003). À partir des résultats des études qu'il a menées, Locke a formulé la théorie de la divergence, selon laquelle la satisfaction au travail est liée à ce que l'individu attend et à ce qu'il reçoit de l'organisation dans laquelle il travaille.

De façon résumée, l'insatisfaction se manifeste si l'individu ne perçoit pas d'équilibre entre ce qu'il souhaite et ce qu'il reçoit de l'organisation. Pour illustrer ce principe, Abbott (1965) présente un exemple de l'origine de la satisfaction chez les enseignants. Si, pour l'enseignant, l'expression de ses idées et de ses suggestions est un aspect attendu par l'établissement dans lequel il travaille, il les expose au moment opportun. Si ses contributions sont acceptées par l'institution, cela le confirme dans sa perception; mais si ses idées sont refusées, il restructure la conception qu'il se fait de son travail. Chaque fois que cela se produit, son regard et son attitude envers son travail changent. Si l'enseignant ne reçoit pas les récompenses auxquelles il s'attend quant à sa performance au travail, il éprouve alors une dissonance ou un déséquilibre et ses réponses affectives face au travail sont bouleversées.

Les trois théories présentées s'accordent sur le fait que la satisfaction au travail est liée à l'adéquation perçue entre les attentes individuelles et les expériences vécues en situation de travail. En outre, l'analyse de l'approche psychologique montre la complexité de l'interaction entre les relations individus/organisations et la satisfaction au travail. La personnalité des individus joue un rôle important dans l'établissement de ces relations (Dawis et Lofquist, 1984). Selon Godonou (2003) l'approche psychologique contribue à comprendre la satisfaction au travail, mais de façon parcellaire, car elle ne donne pas une vision complète des facteurs qui peuvent être liés à la satisfaction au travail.

Bien que les théories psychologiques les plus répandues datent de plus de trente ans, elles constituent la base des études récentes qui portent sur la nature, les causes et les conséquences de la satisfaction au travail dans diverses professions (Gosselin, 2001; Henry, 2004; Lamaute, 2008; Miles, 2010). La relation entre l'individu et le contexte du travail est le cœur des études sur la satisfaction dans l'approche psychologique. Toutefois, à quel point les formations reçues par les individus contribuent-elles à changer le sentiment de satisfaction au travail? La réponse vient de l'approche basée sur le capital humain.

2.3.2.2 L'approche basée sur le capital humain

Cette approche repose sur l'hypothèse selon laquelle la formation académique explique les différences de rémunération entre les individus. Selon ce courant, les personnes qui investissent en éducation acquièrent des compétences de haut niveau, ont tendance à être reconnues pour l'excellence de leur productivité et reçoivent de plus hauts salaires en récompense de leur bonne performance. Dans ce contexte, la satisfaction au travail est le résultat direct du salaire reçu par l'individu et le résultat indirect de l'effort personnel dans l'éducation (Agho, Mueller et Price, 1993; Glenn et Weaver, 1982).

Basées sur l'approche du capital humain, les études sur la satisfaction au travail s'appuient sur la théorie de Becker (1964). L'objectif initial de l'étude de Becker était d'estimer le taux économique de retour de l'enseignement secondaire aux États-Unis. En progressant dans son étude, le chercheur a développé une analyse générale du processus de l'investissement dans le capital humain. Dans sa théorie, Becker définit le capital humain par les investissements que les individus font pour améliorer leur productivité au travail. C'est l'ensemble des expériences éducationnelles qui augmentent la valeur du professionnel sur le marché du travail.

Selon la théorie du capital humain, l'éducation est la base du développement et de la qualité de vie de la personne. L'éducation est un important vecteur du développement des savoirs et des habiletés fondamentales pour l'exercice compétent de la profession. Pour faire face aux exigences du marché du travail, la formation à l'enseignement joue un rôle important, car elle doit préparer les nouveaux enseignants à exercer leurs fonctions et à suivre les évolutions du métier.

Les études qui analysent les liens entre les formations universitaires et le capital humain ne sont toutefois pas absentes de critiques. Selon Mukamurera (1998), les deux principales critiques à propos de la théorie du capital humain sont les suivantes : (1) la théorie est fortement centrée sur une relation entre la formation et la rémunération, et laisse de côté les avantages non monétaires du travail; et (2) la théorie s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle les individus ayant des niveaux de formation semblables ont des chances égales de succès professionnel. Ainsi, elle ne tient pas compte des différences individuelles et contextuelles entre les individus. Par contre, des études plus récentes permettent, d'une certaine manière, de combler cette lacune. En fait, diverses études basées sur la théorie du capital humain cherchent à établir la relation entre les aspects relationnels des professionnels, ainsi que les avantages monétaires et non monétaires dont bénéficient les individus. C'est le cas des études de Fabra et Camisón (2009), Grayson (2004), Vila et Garcia-Mora (2005), Wan (2007), et Wolniak et Pascarella (2005) sur la satisfaction au travail, et des études de Judge, Cable, Boudreau, et

Bretz (1995), Ng, Eby, Sorensen, et Feldman (2005) et Vermeulen et Schmidt (2008) sur la réussite dans la carrière.

De la même manière, les recherches actuelles s'intéressent à analyser la relation entre la formation et la satisfaction au travail de façon complexe et intégrée. L'étude de Fabra et Camisón (2009) a identifié une relation positive et significative entre le niveau d'éducation, les caractéristiques personnelles des individus et la satisfaction au travail. En utilisant la modélisation par équation structurelle, Fabra et Camisón ont créé un modèle théorique qui incluait non seulement le niveau d'éducation, mais également des caractéristiques personnelles et professionnelles comme variables explicatives de la satisfaction.

Bien que ces études internationales puissent servir d'exemples pour soutenir l'approche basée sur le capital humain afin d'expliquer la satisfaction au travail, elles sont insuffisantes dans le contexte de l'enseignement au Canada et au Québec. De plus, nous n'avons trouvé aucune étude qui traite directement de la satisfaction des gestionnaires sur le travail des enseignants. Bien que ce soit un champ d'analyse prometteur (Jacob et Lefgren, 2008), la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les enseignants est souvent contestée, surtout parce qu'il est difficile de cerner les qualités d'un bon enseignant (Paquay, 2004).

2.3.3 La synthèse de la satisfaction au travail

Dans un premier temps, nous avons vu que la satisfaction au travail est un concept qui comporte une dimension extrinsèque et une dimension intrinsèque. Bien que la satisfaction au travail soit le résultat de perceptions personnelles, la satisfaction d'un *leader* à l'égard du travail exécuté par les employés est accueillie avec méfiance (Conley et Glasman, 2008). Toutefois, elle semble commencer à gagner des adeptes dans le monde de la recherche depuis les années 2000. Notre recherche se propose donc d'analyser la satisfaction à partir de deux points de vue : d'un côté, la perception des nouveaux enseignants à l'égard des aspects relatifs au contexte du travail et de l'autre côté, la satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants.

Dans un deuxième temps, l'analyse de deux approches de la satisfaction au travail met en évidence l'existence de différents courants explicatifs de ce phénomène. D'un côté, l'approche psychologique révèle les relations entre les employés et les organisations. Ainsi, les employés offrent leur expertise en échange de la reconnaissance et du respect de leurs valeurs et de leurs besoins par les organisations. De l'autre, l'approche basée sur le capital humain s'appuie sur le lien important qui existe entre les

compétences perçues à partir des formations suivies et la satisfaction au travail. L'analyse de ces deux approches montre qu'en raison de la complexité des phénomènes humains en jeu dans la satisfaction au travail, aucun courant ne parvient à prendre en compte de manière exhaustive les facteurs mis dans la balance, et chacune doit s'appuyer sur l'autre pour expliquer de manière globale les composantes de la satisfaction au travail.

De plus, l'étude des deux courants nous permet de remarquer d'importantes variables qui peuvent être liées à la satisfaction au travail. Dans l'approche psychologique, diverses études montrent les liens entre le contexte du travail et la satisfaction au travail (Boutin, 2007; Gingras, 2006; Murphy, Athanasou et King, 2002; Skaalvik et Skaalvik, 2009). De son côté, l'approche économique est riche en résultats à propos de la satisfaction, notamment les liens entre la formation universitaire et la satisfaction au travail (Garcia-Aracil, Mora et Vila, 2004; Vila et Garcia-Mora, 2005; Wolniak et Pascarella, 2005).

En résumé, du point de vue des nouveaux enseignants au Québec et ailleurs au Canada, nous croyons que la satisfaction au travail peut être associée aux aspects relatifs au contexte du travail pendant la période de leur insertion professionnelle. Du point de vue des gestionnaires d'école, la satisfaction vis-à-vis des tâches exécutées par les nouveaux enseignants dépend principalement de la qualité du travail accompli en ayant comme référence les compétences requises par le marché du travail et d'une façon indirecte, les formations initiales reçues par les novices. À cet égard, nous proposons que les deux modèles théoriques, l'un pour les nouveaux enseignants, et l'autre pour les gestionnaires d'école, incluent la variable satisfaction.

2.4 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Dans le cadre de la présente recherche, les compétences professionnelles sont décrites à partir de la perception des nouveaux enseignants à l'égard de leur préparation à exercer les tâches requises par le métier d'enseignant et de la perception des gestionnaires des écoles sur la préparation des nouveaux enseignants pour effectuer ces tâches. Dans ce contexte, nous présentons d'abord la définition de compétences professionnelles et indiquons celles qui figurent dans la littérature. Nous parlons ensuite du sentiment de compétence des nouveaux enseignants et du sentiment des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants. La figure 5 présente les deux segments du réseau conceptuel de la figure 1 dont traite cette section.

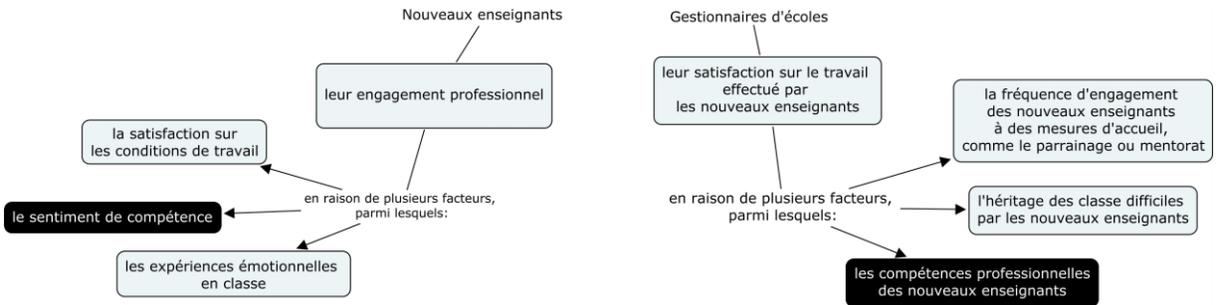


Figure 5 : Segments du réseau conceptuel sur les compétences professionnelles

2.4.1 Les compétences professionnelles

Le terme « compétence » peut faire l’objet de diverses interprétations. Généralement, ce concept est utilisé pour désigner un travail remarquable, qui démontre une connaissance approfondie d’une cause ou d’un sujet et pour détacher une expertise reconnue. Néanmoins, selon Scallon (2004), dans le domaine de l’éducation, la notion de compétence comporte une dimension qui se démarque du concept général, car elle ne s’appuie pas sur des résultats observables comme seule explication du phénomène. En effet, elle résulte d’un processus qui organise les actions et qui donne à l’enseignant la capacité d’établir la façon la plus logique et la plus habile de faire face à une situation pratique.

Le Boterf (2005) définit les compétences comme une résultante de la combinaison et de la mobilisation de ressources intellectuelles, pratiques et de communication, soit le *savoir-agir*; de la motivation personnelle, traduite pour le *vouloir-agir*; et de la possibilité de mettre en œuvre ce que la personne sait et ce qu’elle veut faire, en fonction des conditions qu’elle rencontre dans son travail, soit le *pouvoir-agir*. L’auteur relève que la capacité de combiner les ressources est fondamentale pour effectuer le transfert de compétences dans différentes situations. De cette façon, selon Le Boterf (2005), est compétente la personne qui présente non seulement une logique de service, en respectant l’organisation, la présentation, la cohérence et la qualité du travail, mais qui démontre aussi une capacité d’initiative. Est compétente la personne qui développe des capacités variées, en faisant preuve de polyvalence dans la réalisation de diverses tâches complexes, d’autonomie dans l’administration de son travail, sans rien laisser échapper d’important, et qui est également capable de mobiliser un réseau professionnel de ressources dans l’exercice de ses tâches.

Pour être compétent dans le monde moderne, le professionnel de l’enseignement doit avoir une bonne idée des questions générales de la société, être ouvert aux changements, aux différences et prendre des décisions convaincantes et assurées. De plus, il doit chercher un apprentissage continu, être habile au

niveau interpersonnel et être capable de contextualiser l'enseignement (Nassif, Hanashiro et Torres, 2010). L'acte d'enseigner ne se limite pas à la maîtrise de la discipline. Enseigner exige un travail réflexif, un processus permanent de réapprentissage de ce que l'enseignant croit savoir (Shor et Freire, 1986).

Le rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2008) sur les standards de compétence ajoute un autre aspect important pour la profession enseignante : l'utilisation efficace des technologies de l'information. En effet, les enseignants doivent être préparés à utiliser la technologie disponible dans le processus d'enseignement, tout en étant capables d'appuyer l'apprentissage et d'aider les élèves à développer la compétence d'exploiter la technologie visant le perfectionnement de leurs connaissances, de leurs habiletés et de leurs attitudes.

En outre, selon divers chercheurs du domaine de l'éducation (Kember, 2009; Kember et Leung 2005a, 2005b; Leckey et McGuigan, 1997; Smith et Bath, 2006), les compétences dites générales comme la créativité, la flexibilité, l'adaptabilité, l'habileté de communication et la capacité de travailler en groupe, ainsi que l'aptitude à développer un apprentissage actif sont d'importants aspects de la profession enseignante.

2.4.2 Les compétences professionnelles au Canada

Du fait de la complexité qui entoure les compétences professionnelles des nouveaux enseignants, la préoccupation des provinces et des territoires du Canada pour la qualité de la formation à l'enseignement se traduit par diverses actions posées par les gouvernements ou par des organisations locales. Dans certaines provinces, comme la Colombie-Britannique, l'Alberta, l'Ontario et le Québec, l'établissement de standards de compétence attendus des enseignants balise la composition des programmes de formation. Dans d'autres provinces, des commissions, des conseils et des comités sont créés pour contribuer à l'amélioration constante des programmes de formation à l'enseignement. Dans certains cas, comme dans les Maritimes (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Île-du-Prince-Édouard) une Commission de l'enseignement supérieur a été créée avec l'objectif de promouvoir la qualité des programmes régionaux.

L'éducation au Canada est totalement décentralisée, ce qui signifie que les dix provinces et les trois territoires qui composent le pays établissent leurs propres normes, politiques et procédures pour régir le fonctionnement des établissements d'enseignement. Chaque province et territoire a une structure éducationnelle reflétant ses aspirations locales et son héritage historique, culturel et social. Cette

caractéristique particulière du système d'éducation canadien le place dans une position différente du scénario international selon lequel l'éducation est contrôlée, généralement, par un organisme central (Scott, 2001).

Depuis l'établissement de la Loi constitutionnelle de 1867 (*Acte de l'Amérique du Nord-Britannique*), l'éducation au Canada a été laissée sous les contrôles provinciaux et territoriaux. Par conséquent, l'autonomie sur l'éducation et sur la formation à l'enseignement a donné à chaque province et territoire la possibilité de développer des programmes bien adaptés aux besoins et aux réalités locales. Malgré l'indépendance régionale, plusieurs compétences professionnelles sont valorisées dans les programmes de formation de tout le pays et suivent les tendances mondiales (CMEC, 1996, 2000), soit :

- la maîtrise de la langue d'enseignement, orale et écrite, favorisant une communication claire et articulée, étant à la base d'autres apprentissages;
- la stimulation de l'apprentissage des élèves à partir d'une solide culture générale, et l'attitude d'accueil et d'ouverture aux différences;
- l'habileté à diversifier les interventions pédagogiques à partir de la connaissance des conditions d'apprentissage, la maîtrise du contenu enseigné, la connaissance des aspects culturels et sociaux, ainsi que le compromis avec l'éthique professionnelle;
- l'habileté de communication et de collaboration avec d'autres professionnels et la communauté scolaire, en établissant des liens solides entre l'école et la collectivité;
- l'utilisation consciente et adéquate des nouvelles technologies, de façon à travailler dans les classes des aspects qui cernent le contexte actuel d'une économie évolutive et compétitive;
- la réflexion constante sur la pratique, en étant capable de changer la stratégie pédagogique et de renouveler l'apprentissage;
- l'esprit critique, l'habileté à résoudre des problèmes de gestion de classe.

Pour répondre aux compétences attendues, chaque province et territoire adopte ses propres mesures et législations. Néanmoins, bien que les compétences professionnelles dites générales soient les mêmes quel que soit le système de formation à l'enseignement, nous nous posons la question suivante : les nouveaux enseignants se sentent-ils compétents pour faire face aux nombreux défis de la profession? Est-ce que le sentiment de compétence et les réelles compétences sont deux concepts différents? Quelle est la perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants? Par la suite, nous tenterons de répondre à ces questions.

2.4.3 Le sentiment de compétence des nouveaux enseignants

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1997), le sentiment de compétence est une perception personnelle de sa propre capacité à organiser et à exécuter les tâches spécifiques à un métier, à partir de l'atteinte d'un certain niveau de performance. Dans le cas des enseignants, le sentiment de compétence peut être lié à l'habileté de conduire le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'au sentiment d'appartenance à une organisation, et à la perception de contribuer à la vie scolaire et de faire partie du processus social et politique de l'organisation (Friedman et Kass, 2002).

Bien que le terme utilisé dans la présente étude soit le « sentiment de compétence », la littérature aborde également ce construit sous d'autres appellations. Ainsi, en anglais, nous rencontrons *self-efficacy*, *efficacy beliefs*, *perceived efficacy*, *perceived competence*, *teacher efficacy*, *self-concept*, *self-fulfillment*, *sense of efficacy* (Canrinus *et al.*, 2012; Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca, 2003; Coladarci, 1992; Friedman et Kass, 2002; Guay, Ratelle, Roy et Litalien, 2010; Hoy et Spero, 2005; Klassen et Chiu, 2011; Klassen, Foster, Rajani, et Bowman, 2009; Lent et Brown, 2006; Madaus, Zhao et Ruban, 2008; Taylor et Tashakkori, 1995) et, en français, nous trouvons des termes qui nous semblent équivalents, comme le sentiment d'efficacité et l'auto-efficacité (Castonguay, Gauthier, Desbiens et Mellouki, 2005; Forget, 2009; Galand et Vanlede, 2004; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012).

L'importance accordée aux études sur le sentiment de compétence est liée à la perspective sociocognitive selon laquelle les attitudes et les comportements humains sont plus attachés à la croyance de l'individu en sa capacité de réaliser certaines tâches qu'à sa réelle compétence à les exécuter. Les individus ont tendance à surestimer ou à sous-estimer leurs compétences et ces estimations peuvent avoir un effet sur leurs actions futures (Hoy et Spero, 2005). Dans le domaine de l'enseignement, le sentiment de compétence peut influencer tant le comportement des enseignants que celui des élèves (Skaalvik et Skaalvik, 2007).

Selon Bandura (1997), le sentiment de compétence se développe à partir de quatre sources d'information. La première se rapporte aux expériences de maîtrise. Considérée comme la plus importante source du sentiment de compétence pour les nouveaux enseignants (Mulholland et Wallace, 2001), la perception des enseignants novices sur leur performance en classe peut influencer leurs attentes sur leurs expériences subséquentes. Par exemple, un nouvel enseignant sera plus sûr de ces capacités après avoir fait une auto-évaluation positive de sa performance.

Une deuxième source porte sur les expériences vicariantes. À cet égard, l'observation d'un modèle auquel l'observateur s'identifie, et qui présente un niveau de compétence semblable au sien, est une importante source d'augmentation ou de diminution du sentiment de compétence. Les réussites de ce modèle augmentent la croyance de l'observateur en sa propre capacité d'accomplir les mêmes tâches. Plus le modèle est proche de l'observateur, plus la réussite ou l'échec du premier a un impact sur le sentiment de compétence du deuxième (Hoy et Spero, 2005).

La troisième source du sentiment de compétence a trait à la persuasion verbale. Selon Bandura (1997), la rétroaction (*feedback*) des élèves, des collègues plus expérimentés ou du personnel de l'école est un important moteur de persuasion, positive ou négative, qui contribue au sentiment de compétence. La persuasion verbale est une conséquence du regard des autres, de leurs perceptions sur la capacité des enseignants à exécuter les tâches de leur métier. À cet égard, plus la relation entre les individus est basée sur la crédibilité, le respect et la confiance, plus l'impact de la persuasion sera important pour les enseignants.

La quatrième source du sentiment de compétence est liée aux états psychologiques. Les états émotionnels comme le stress, l'anxiété, l'agitation et la peur d'exécuter une tâche peuvent contribuer à la perception négative de compétences. Selon Bandura (1977), la peur provoque des sentiments d'incapacité et d'anxiété qui jouent contre l'individu dans l'exercice de ses fonctions.

En résumé, les diverses sources du sentiment de compétence proviennent de facteurs personnels et sociaux qui s'associent pour déterminer la perception qu'a un individu de ses capacités. Ainsi, nous pouvons décrire le sentiment de compétence comme un construit dissocié du niveau réel de compétence en raison d'une forte ou d'une faible confiance en soi qui peut expliquer les auto-perceptions de l'individu.

Selon Bandura (1977), un sentiment de compétence élevé contribue à une intention de poursuivre des objectifs complexes et laborieux, et la perception de réussite augmente la motivation et la persévérance au travail. Dans le cas des enseignants, ceux qui se sentent compétents ont tendance à être plus motivés, plus persévérants et plus engagés dans leur choix de travail que ceux qui ne se sentent pas compétents. Les résultats de certaines recherches corroborent l'affirmation de Bandura (1977), comme ceux de Canrinus *et al.* (2011, 2012), Chan, Lau, Nie, Lim et Hogan (2008) ou Coladarci (1992).

Il est important de noter que non seulement le thème des compétences professionnelles, mais aussi son antithèse, l'incompétence professionnelle, sont au centre de débats sur l'enseignement. La pratique des

enseignants est basée sur l'incertitude, la flexibilité, la prise de décisions, la résolution de problèmes et l'habileté de communication avec les élèves et les pairs de travail (Perrenoud, 1999). Dans ce contexte de tâches multiples, l'émergence du sentiment d'incompétence professionnelle, ou du sentiment d'être mal préparé pour exercer le métier, est mise en relief par la sensation de débordement, d'inefficacité, de ne pas être capable de répondre aux besoins de la profession, de ne pas avoir le contrôle sur le travail (Martineau et Corriveau, 2000). D'une certaine manière, le sentiment d'incompétence fait partie du processus dit « normal » d'apprentissage et de l'évolution dans l'enseignement (Martineau et Presseau, 2003).

Selon Martineau et Presseau (2003), les nouveaux enseignants ont des perceptions convergentes à l'égard de leur faiblesse. Du point de vue des nouveaux enseignants, la gestion de classe, le domaine disciplinaire, la conduite du processus d'enseignement et d'apprentissage sont quelques aspects dominants du sentiment d'incompétence ou du sentiment d'être mal préparé.

Si le sentiment de compétence et d'incompétence est assez présent chez les nouveaux enseignants, quelle est la perception des gestionnaires relativement au travail effectué par les novices et quelles sont les faiblesses qui, selon eux, sont les plus courantes? La prochaine section est consacrée à ces questions.

2.4.4 La perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants

Le travail des gestionnaires d'école ou directeurs d'écoles comporte de multiples tâches se rapportant à la gouvernance de l'établissement. Au Québec, ainsi que dans d'autres provinces canadiennes, l'évaluation des enseignants fait partie des responsabilités des gestionnaires. En Alberta, par exemple, the *School Act* (Gouvernement d'Alberta, 2007) définit l'évaluation des enseignants comme « *the formal process of gathering and recording information or evidence over a period of time and the application of reasoned professional judgment by a principal in determining whether one or more aspects of the teaching of a teacher exceeds, meets or does not meet the teaching quality standard* » [s.p.]. En Ontario, the *Education Act*, R.S.O. 1990, sous-section 283.1 (Gouvernement d'Ontario, 1990), établit que le gestionnaire est responsable d'évaluer le rendement de tout le personnel enseignant à son école. Au Québec, parmi les fonctions et les pouvoirs des gestionnaires mentionnés par la section V, paragraphe 2, article 96.12 de la Loi sur l'Institution Publique (Gouvernement du Québec, 2014), les premiers qui se détachent sont les suivants : « *sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à*

l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école ».

Selon Brassard *et al.* (2004), bien que diverses fonctions administratives soient imposées aux gestionnaires, comme l'administration de ressources matérielles de l'école, la coordination du plan de réussite, la responsabilité de l'équilibre entre les dépenses et les finances et la préparation du budget annuel de l'école, les gestionnaires d'école exercent le rôle de *leader* de la pédagogie. Selon le rapport de recherche du programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires de Lapointe *et al.* (2009), diverses responsabilités sont attribuées aux gestionnaires en tant que *leaders* pédagogiques et parmi elles, se trouve celle de superviser et d'évaluer le personnel enseignant.

Pour résumer, l'évaluation des gestionnaires sur le travail effectué par les enseignants est un processus courant dans les écoles. À vrai dire, ces évaluations ont pour but d'examiner la qualité du travail des enseignants. Néanmoins, le débat académique sur la définition de la qualité de l'enseignement est en pleine ébullition (Kaplan et Owings, 2002). Selon ces auteurs, deux courants se distinguent : l'un affirme que la qualité de l'enseignement vient strictement de la connaissance de la matière pendant que l'autre soutient que la qualité repose aussi sur l'habileté didactique des enseignants. L'analyse de plusieurs études nous amène à conclure que le deuxième courant est le plus populaire. Les études de Kember (2009) et de Smith et Bath (2006) montrent par exemple que non seulement la connaissance du domaine d'enseignement mais également d'autres compétences, comme la communication et l'habileté à résoudre des problèmes font partie de l'univers du travail enseignant. Néanmoins, ces études se sont uniquement penchées sur la perception des enseignants. Nous nous sommes donc interrogées sur la perception des gestionnaires à cet égard. La réponse vient de l'étude de Martineau et Presseau (2003) qui présente, de façon assez intéressante, les compétences attendues des enseignants par les gestionnaires d'école :

- la gestion de classe pour permettre des interventions adéquates selon les besoins de chaque groupe d'élèves;
- la gestion de la matière qui se caractérise par la préparation et le développement des sujets en classe, en démontrant non seulement la maîtrise du contenu, mais aussi l'utilisation de stratégies pédagogiques et de technologies de l'information diverses, capables d'enrichir l'apprentissage;
- de bonnes relations interpersonnelles avec les élèves et la communauté scolaire (la direction, les autres enseignants, le personnel administratif et les parents des élèves), de façon à s'impliquer dans la vie de l'école;

- l'habileté à travailler en équipe, en respectant les opinions de ses collègues et son style personnel; et
- le travail éthique afin d'avoir un comportement modèle pour les élèves.

Martineau et Presseau (2003) décrivent les compétences considérées fondamentales par les gestionnaires, mais présentent également leurs points de vue sur les vulnérabilités des nouveaux enseignants. Selon ces auteurs, la perception des gestionnaires d'école corrobore la vision des nouveaux enseignants. Pour eux, les faiblesses des nouveaux enseignants sont rattachées à la difficile maîtrise de la discipline en classe, à la difficulté de planifier des cours, à l'inhabileté pédagogique pour développer le contenu des cours et à la forte réticence à demander de l'aide aux collègues plus expérimentés par crainte d'être jugés comme incompetents.

Notre étude vise à examiner la perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles, et à vérifier si, d'une façon générale, les gestionnaires sont satisfaits du travail qu'effectuent les nouveaux enseignants. Il est important de souligner l'absence de recherche nationale ou internationale sur la satisfaction des gestionnaires à propos du travail effectué par les nouveaux enseignants et, dans ce sens, la recherche vient combler cette lacune.

2.4.5 Les liens entre le sentiment de compétence et la formation initiale au Canada et au Québec

Dans le contexte économique et politique actuel, l'enseignement supérieur prend clairement une place importante. La capacité de produire des connaissances et de les transformer en savoirs fait la force des nations et assure leur compétitivité. La fonction des établissements d'enseignement supérieur est de bien qualifier les étudiants, en leur permettant de développer les compétences pertinentes à une pratique professionnelle responsable et éthique. Dans le domaine de l'éducation, la compétence des nouveaux enseignants est un sujet de plus en plus important dans la liste des discussions gouvernementales. En effet, la formation à l'enseignement et l'efficacité professionnelle font partie des thèmes qui reviennent constamment dans les débats.

La relation entre la formation initiale et les compétences professionnelles est l'un des points d'intérêt des recherches plus récentes, en particulier pour montrer les liens qui existent entre l'apprentissage universitaire et le sentiment de compétence ou le sentiment d'être préparé pour l'exercice d'un métier (Kember, 2009; Kember et Leung, 2005a, 2005b; Leckey et McGuigan, 1997; Smith et Bath, 2006; Vermeulen et Schmidt, 2008).

Au Canada, Grayson (1999) a effectué une étude comparative entre les étudiants qui sont entrés à l'Université de York (Toronto) et ceux qui en sont sortis pour mettre en évidence les perceptions sur les compétences acquises au cours de la formation. L'étude a été réalisée à partir d'auto-évaluations des étudiants sur leurs compétences générales, par exemple sur leur esprit d'analyse et leur habileté à communiquer. Les résultats indiquent que, même s'il existe des variations dans le gain de compétences des étudiants de différentes facultés, les finissants se perçoivent plus compétents que les étudiants qui entrent à l'Université.

Pourtant, la littérature suggère que, malgré une solide formation en enseignement, les nouveaux enseignants entreprennent leur carrière ou entrent dans la profession sans avoir le sentiment de maîtriser certaines compétences jugées importantes pour le marché du travail. Généralement, tant les gestionnaires que les nouveaux enseignants identifient la gestion de la discipline, ainsi que l'habileté à traiter les différences entre les élèves et à organiser la classe, comme des faiblesses en début de carrière (Veenman, 1984).

Castonguay *et al.* (2005) ont analysé 20 études internationales menées auprès de nouveaux enseignants sur une période de 25 ans. Leur étude avait pour but de vérifier le sentiment de compétence des enseignants novices, en utilisant comme base d'analyse les 12 compétences professionnelles du référentiel ministériel du Québec. Les résultats indiquent que les finissants de la formation en enseignement ont la perception de maîtriser toutes les compétences qu'exige la profession. Néanmoins, les chercheurs soulignent une dissonance entre les résultats vérifiés à partir de la méta-analyse et d'autres recherches qui ont signalé les difficultés vécues par les nouveaux enseignants dans l'accomplissement des tâches importantes de leur travail. Selon ces chercheurs, il serait important d'effectuer d'autres études pour analyser le sentiment de compétence des enseignants novices et pour mieux comprendre ce construit.

Au Québec, Bidjang (2005) et Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005) ont mené des études auprès des finissants en enseignement pour étudier les compétences acquises à l'université. Leur objectif était de savoir dans quelle mesure les finissants en enseignement validaient l'acquisition des compétences mentionnées par le référentiel de 2001 (MELS, 2001). Leurs résultats montrent qu'il existe une relation significative entre la formation reçue à l'université et les compétences relatives à trois catégories du référentiel : les fondements culturels et disciplinaires de la profession; l'acte d'enseigner; et l'identité professionnelle. En revanche, les finissants en enseignement ne pensent pas avoir acquis les compétences nécessaires en matière de contexte social et scolaire, comme le travail en

équipe, l'interaction avec divers membres de la communauté scolaire et l'adaptation des interventions aux besoins individuels.

Lusignan (2003) a présenté la perception des enseignants accompagnateurs (mentors) sur les compétences professionnelles des enseignants au Québec. Les mentors sont des professionnels dont la vaste expérience en éducation permet d'offrir aux nouveaux enseignants un soutien, de l'information et de l'aide pour l'exercice de la profession. Selon les mentors, deux grands types de compétences sont importants : les compétences relatives au travail hors de la classe (communication orale, capacité à tenir un discours pédagogique, habileté à travailler en équipe et analyse réflexive) et les compétences relatives à la gestion de la classe (capacité à gérer efficacement les activités habituelles de la classe, habileté à communiquer aux élèves les exigences du cours et les comportements attendus en classe, capacité à adopter des stratégies de prévention des comportements indésirables et à intervenir lorsqu'ils se manifestent).

L'analyse de la littérature nous amène à croire que la compréhension de l'acquisition de compétences ainsi que le sentiment de compétence passent invariablement par la connaissance du système de formation dans lequel les professionnels sont engagés durant leurs études universitaires. Dans le paragraphe suivant, nous présentons de manière résumée la formation à l'enseignement au Québec, ainsi que dans d'autres provinces et territoires du Canada.

2.4.6 La formation à l'enseignement au Canada et au Québec

La formation actuelle à l'enseignement au Canada est développée par des institutions d'enseignement supérieur. Néanmoins, l'établissement d'accords entre les universités et les collèges pour développer la formation renforce l'offre des programmes dans certaines provinces. En Alberta, par exemple, l'établissement d'accords entre des universités et des collèges locaux a permis de développer des programmes complémentaires de formation. Dans le cas des territoires, les partenariats établis entre les universités et les collèges sont fondamentaux pour permettre la conduite élargie d'un processus de formation des enseignants.

De façon résumée, le Canada présente deux modèles de formation – consécutif et concurrentiel – qui permettent aux étudiants d'obtenir un baccalauréat en éducation (Scott, 2001). Le modèle consécutif consiste en une formation à l'enseignement d'une durée d'un à deux ans après une première formation supérieure. Ce modèle suppose qu'un baccalauréat en arts ou en sciences est capable de fournir certaines compétences professionnelles à ceux qui sont intéressés à entamer une carrière d'enseignant

et à s'inscrire dans une formation à l'enseignement. Le modèle concurrentiel consiste en une formation d'une durée variant de quatre à cinq ans d'études. Dans ce cas, le baccalauréat en formation des enseignants est concomitant à une autre formation supérieure. La formation à l'enseignement s'initie, généralement, après que les étudiants ont réussi une ou deux années d'études dans une faculté d'arts ou de sciences. Le Québec fait exception et la formation québécoise est expliquée séparément dans le présent chapitre. L'annexe 1, tableau 1.2, détaille les spécificités de la formation à l'enseignement de chaque province et territoire du Canada.

Pour développer les compétences professionnelles en enseignement, la majorité des programmes de formation à l'enseignement au Canada contiennent les aspects suivants, selon le CMEC (1996) :

- Techniques pédagogiques générales
- Habiletés de communication
- Conduite et supervision d'une classe
- Définition des objectifs éducatifs
- Mesure et évaluation
- Langue
- Méthodologies particulières
- Apprentissage et développement de l'enfant (psychologie éducative)
- Sociologie de l'éducation
- Histoire et philosophie de l'éducation
- Droit scolaire et politique de l'éducation
- Statut juridique du personnel enseignant
- Initiation à l'éducation de l'enfance en difficulté
- Technologie en éducation et
- Expérience sur le terrain/stages pratiques au milieu scolaire

Comme les autres provinces canadiennes, au cours des années 1990, le Québec a vécu un grand changement en éducation, marqué par une importante réforme des programmes de formation à l'enseignement. Parmi les modifications, nous relevons la durée de la formation (qui est passée de trois à quatre ans), l'augmentation de la période de stage et la formulation d'un modèle d'enseignement polyvalent, centré sur l'intervention pédagogique basée sur une pratique réflexive.

Il est important de remarquer que le changement significatif dans le parcours de l'éducation du Québec dans les années 1990 est une conséquence de la réforme qui a eu lieu dans les années 1960, à partir de

la création du ministère de l'Éducation. Sans entrer dans les détails de cette réforme, il est important de souligner l'abolition définitive des écoles normales et le début de la formation des enseignants sous la responsabilité des universités. Au Québec, la politique de la formation à l'enseignement des années 1990 a permis de préciser l'identité professionnelle des enseignants car le choix de la formation à suivre (primaire ou secondaire) se fait dorénavant à l'entrée de l'université et non pendant la formation.

Au début des années 1990, pour la première fois, l'orientation du Ministère par rapport à la formation à l'enseignement a fait référence aux compétences professionnelles (Gauthier et Mellouki, 2005). Néanmoins, c'est à partir du document de 2001 (MELS, 2001) que l'approche par compétences a véritablement été consolidée comme étant au cœur de la réforme actuelle de l'éducation au Québec.

La formation qui est maintenant dispensée au Québec reconnaît une plus grande autonomie professionnelle que par le passé et l'importance de la participation de l'enseignant à l'établissement du projet éducatif et aux activités éducatives générales. Dans ce contexte, la préparation à l'enseignement consiste à mettre les étudiants en contact avec les savoirs théoriques et pratiques. D'une part, les savoirs théoriques dotent les étudiants des compétences nécessaires pour faire un choix responsable et effectivement basé sur l'acte professionnel. D'autre part, les savoirs pratiques comportent des expériences dynamiques et changeantes, qui proviennent du travail sur le terrain au cours de stages professionnels (Portelance, 2000).

Dans ce contexte, la formation actuellement dispensée au Québec vise le développement de 12 compétences professionnelles qui sont regroupées selon les quatre catégories suivantes (Gauthier et Mellouki, 2005) :

- 1) *Les fondements culturels et disciplinaires de la profession* qui soulignent l'importance de percevoir l'enseignant comme un professionnel capable de procéder à une lecture critique et responsable tant de la discipline enseignée que du programme de formation. En tant qu'héritier de la culture, l'enseignant doit s'exprimer de façon claire et intelligible, ne laissant pas de marge aux doutes d'interprétation qui peuvent compromettre l'apprentissage des élèves. De plus, il doit adapter son enseignement aux caractéristiques de son groupe d'élèves.
- 2) *L'acte d'enseigner* qui inclut la planification de l'enseignement, le pilotage des situations d'enseignement, l'évaluation de la progression des apprentissages et la gestion de classe.
- 3) *Le contexte social et scolaire*, lié à la création d'une véritable communauté éducative. Dans ce sens, les compétences visées par cette catégorie sont : (1) l'adaptation des interventions aux besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage; (2) l'intégration des technologies de l'information

et des communications dans les activités d'enseignement et d'apprentissage; (3) la coopération avec l'équipe-école et la communauté dont l'école fait partie; et (4) le travail en équipe.

- 4) *L'identité professionnelle* qui porte sur le développement professionnel des enseignants. La formation continue et la pratique éthique et responsable du travail sont les compétences regroupées dans cette catégorie.

Pour développer les compétences présentées ci-dessus, le Québec prépare les enseignants suivant une formation de quatre ans constituée des deux grands blocs pour un total de 120 crédits. Le premier bloc (90 crédits) renferme les composantes suivantes : « *Initiation à l'enseignement; formation psychopédagogique; formation pratique par des stages d'enseignement en milieu scolaire; et des activités de perfectionnement relatives au métier ou au secteur d'enseignement* » (MELS, 2001, p.171). Le second bloc (30 crédits) a pour objectif majeur d'approfondir les compétences professionnelles acquises au premier bloc. Les étudiants participent à des activités de recherche et à des stages de perfectionnement en milieu scolaire. Au total, une période de stage de 700 heures permet aux étudiants d'accéder aux savoirs pratiques de la profession.

2.4.7 La synthèse des compétences professionnelles et de la formation à l'enseignement au Canada et au Québec

Le terme « compétence » comporte, généralement, deux grandes interprétations. Il peut s'agir d'une faculté attribuée à une personne pour juger ou apprécier une question, comme indiquer la capacité d'un juge dans une cause déterminée. Elle peut aussi être attribuée à la connaissance et à l'habileté d'une personne à résoudre un problème ou à exécuter une tâche spécifique. Néanmoins, dans le domaine de l'éducation, la compétence suppose une compréhension plus large du terme, ne s'appuyant pas seulement sur les résultats observables. Elle résulte tant d'un processus d'organisation mentale qui permet au professionnel d'exécuter ses tâches de façon logique et ordonnée (Scallon, 2004), que du lien établi entre les individus et leur interaction dans le contexte du travail (Tsui, 2009).

Néanmoins, un écart peut exister entre les réelles compétences de l'individu et celles qu'il perçoit avoir. Étant donné que le sentiment de compétence est la perception de la capacité à exécuter des actions, une surestimation ou une sous-estimation du niveau de compétences peut être attribuée à une forte ou à une faible confiance en soi associée à des réponses environnementales, comme un contexte de travail qui valorise le soutien et la coopération ou, au contraire, un contexte peu accueillant et peu attrayant. Autrement dit, le sentiment de compétence est la représentation d'un processus individuel associée au résultat du contexte des activités sociales.

Dans le cas de l'enseignement, les enseignants doivent développer de nombreuses compétences (Koster et Dengerink, 2008; Ololube, 2008) à partir d'une formation initiale et d'interactions sociales dans l'environnement de travail, comme des habiletés interpersonnelles pour créer une atmosphère de travail harmonieuse, des habiletés pédagogiques pour stimuler l'apprentissage, la capacité de travailler en groupe, l'habileté de communication orale et écrite, la maîtrise du contenu et l'habileté à planifier et à bien préparer les cours, en prenant en considération les différences de rythme d'apprentissage des élèves. Néanmoins, est-ce que les nouveaux enseignants se perçoivent comme des professionnels compétents ou bien préparés pour exercer leur métier en tenant compte de ces aspects? Du point de vue des nouveaux enseignants, notre étude s'intéresse à l'analyse de leur sentiment de compétence et à son lien avec d'autres indicateurs de l'identité professionnelle, comme la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles en classe et l'engagement professionnel.

De leur côté, les gestionnaires ont la responsabilité d'évaluer le travail effectué par les enseignants. Ils exercent cette tâche en tant que *leaders* pédagogiques, ce qui leur permet de mieux connaître les forces et les faiblesses des nouveaux enseignants et d'adopter les stratégies qui s'imposent pour les soutenir dans leur développement professionnel (Brassard *et al.*, 2004). Dans le cadre de la présente recherche, nous analysons les aspects liés aux compétences professionnelles, du point de vue des gestionnaires.

D'une manière générale, au Canada, les compétences professionnelles sont développées à partir d'un processus de formation décentralisé. Chaque province et territoire a la latitude d'élaborer ses propres règles de formation à l'enseignement. Malgré les différences opérationnelles existant entre les programmes régionaux, les institutions supérieures sont responsables de la formation à l'enseignement développée par les provinces et territoires, comprenant tant la formation concurrentielle (de quatre à cinq ans), que la formation consécutive (d'un à deux ans) et présentant des stages en milieu scolaire pour développer des habiletés pratiques.

Au Québec, contrairement à d'autres provinces canadiennes, la formation consécutive n'existe pas. La province a adopté la formation concurrentielle de quatre ans dans laquelle les enseignants doivent choisir leur niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) dès leur entrée à l'université. La formation à l'enseignement, qui suit une approche par compétence et qui exige 700 heures de stage en milieu scolaire, permet aux étudiants de développer des compétences théoriques et pratiques importantes pour entreprendre leur carrière d'enseignant.

Par ailleurs, nous croyons que l'évaluation du travail effectué par les enseignants novices passe par la perception des gestionnaires sur les compétences qu'ils considèrent fondamentales pour l'exercice de

la profession. Selon Martineau et Presseau (2003) les gestionnaires recherchent de nombreuses compétences, parmi lesquelles la gestion de classe, la connaissance de la matière, la collaboration avec les collègues de travail, le travail en équipe et l'éthique professionnelle. En même temps, du côté des nouveaux enseignants, le sentiment de préparation pour exercer un métier peut être lié à leur engagement professionnel (Chan *et al.*, 2008; Somech et Bogler, 2002). La littérature internationale insiste pour établir des liens entre les sentiments de compétence, la satisfaction et l'engagement professionnel (Caprara *et al.*, 2003; Chapman, 1983; Garcia-Aracil *et al.*, 2004; Lent, 2008; Vila et Garcia-Mora, 2005). Cependant, au Canada, ces liens sont peu explorés (Finnie, 2001) et ce dans une plus forte mesure lorsqu'ils se rapportent aux gestionnaires d'école, ouvrant ainsi des possibilités pour de nouvelles recherches.

2.5 LES EXPÉRIENCES ÉMOTIONNELLES EN CLASSE

Cette section décrit les expériences émotionnelles, leur définition et leur lien avec le travail d'enseignant. Nous explorons également les expériences émotionnelles positives et négatives qui émanent de la profession et qui peuvent affecter l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. La figure 6 présente le segment du réseau conceptuel de la figure 1 auquel se rapporte cette section.

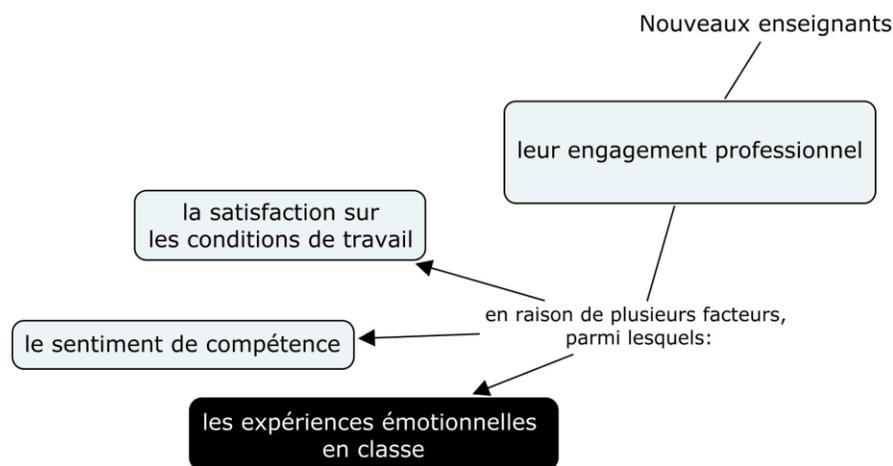


Figure 6 : Segment du réseau conceptuel sur les expériences émotionnelles

2.5.1 Les émotions dans la profession enseignante

L'émotion (du latin *emovere*) est un état mental accompagné par un sentiment intense, qui occasionne des changements et des réactions, incluant des effets somatiques, comme des variations de la pression sanguine, de la respiration, de la pulsation et la transpiration (Hargreaves, 1998; Winograd, 2003).

Construit à partir de l'interaction personne-environnement, l'émotion est le résultat de la relation de l'individu avec son milieu. Elle est donc le produit des caractéristiques personnelles (des caractéristiques internes) et de l'environnement (des conditions externes). Cette trame psychosociale résulte en des sentiments qui peuvent être classés comme positifs ou négatifs. Dans ce contexte, Schutz, Hong, Cross et Osbon (2006) définissent l'émotion comme :

... socially constructed, personally enacted ways of being that emerge from conscious and/or unconscious judgments regarding perceived successes at attaining goals or maintaining standards or beliefs during transactions as part of social-historical contexts (p. 344).

L'enseignement est une profession qui contient un bagage émotionnel très fort pouvant aller à un extrême de la dévotion et de l'amour à l'autre extrême de la rage et de l'intolérance (Zembylas, 2003). Dans ce métier, l'émotion occupe, sans aucun doute, une position centrale et prédominante. Enseigner est par nature une profession qui requiert beaucoup d'énergie et d'équilibre. Tant les nouveaux enseignants que les enseignants chevronnés sont susceptibles de vivre des moments d'intense charge émotionnelle et doivent être capables de les gérer, ce qui est loin d'être facile. Dans ce contexte, il est raisonnable d'imaginer que l'enseignement est l'une des professions ayant le plus haut niveau de stress, facteur qui peut être lié à la diminution de l'engagement professionnel (Parker, Martin, Colmar, et Liem, 2012).

Les émotions ne sont pas ressenties de la même façon par tout le monde. Chaque individu interprète les stimuli à sa manière : un événement peut déclencher un accès de rage chez un enseignant et susciter la démotivation chez un autre. Une situation peut faire vibrer un enseignant d'enthousiasme et ne pas toucher un autre. La complexité des émotions vient du fait que les individus répondent à un phénomène selon leur croyance, leurs objectifs (Cross et Hong, 2012) et leur culture (Lazarus, 2001).

Il est donc raisonnable de s'attendre à une différence dans la manifestation des émotions entre les nouveaux enseignants du Québec et ceux qui habitent ailleurs au Canada. Leur langue, leur formation initiale et leur contexte social bien différents contribuent à une lecture distincte de leur profession et probablement à des réactions différentes face à des événements semblables.

Dans l'approche sociale-interactionniste, les émotions des individus reflètent les convictions du groupe duquel ils font partie, soit une organisation, une profession ou une société (Winograd, 2003). Dans le monde de l'enseignement, les nouveaux enseignants entrent dans la profession avec un idéal construit à partir de leurs connaissances théoriques et pratiques acquises lors de la formation, ainsi que leur expérience comme étudiants pendant toute leur vie scolaire et académique. Des connaissances, des croyances et des habitudes développées à partir des interactions sociales propres au milieu dans lequel

les enseignants évoluent peuvent être liées à la manifestation des émotions, car celles-ci servent, entre autres, à défendre les normes sociales et les croyances d'un peuple ou d'un groupe. Dans ce contexte, nous pouvons dire que les émotions contribuent à la construction de l'identité professionnelle. Selon Day et Kingston (2008):

(...) because of their emotional investments, teachers can experience vulnerabilities when control of long-held principles and practices is challenged by policy changes or new expectations for standards, when their moral integrity is questioned, or when trust and respect from parents, the public and their students is eroded (p. 8).

Les instabilités professionnelles et/ou situationnelles peuvent provoquer du stress et une réaction affective négative à propos de la profession. Les enseignants doivent se montrer résilients pour supporter les instabilités de la profession, et se construire et entretenir une identité professionnelle basée sur des aspects positifs du métier.

2.5.2 Les émotions positives et négatives

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les émotions peuvent être positives ou négatives. Les émotions positives impliquent des sentiments de plaisir (Sutton et Wheatley, 2003). Les enseignants qui vivent de telles émotions sont passionnés par leur métier; ils ont un bon contact avec leurs élèves et s'impliquent dans leur développement, ils font preuve de créativité, ils sont proactifs et réagissent de façon positive à des situations inattendues (Duchesne *et al.*, 2005). Les émotions positives peuvent avoir différentes sources, comme la perception du progrès des élèves et le sentiment que ceux-ci acquièrent des nouvelles compétences (Hargreaves, 1998; Sutton et Wheatley, 2003). Les enseignants qui vivent des expériences positives avec leurs élèves ont tendance à éprouver plus de satisfaction au travail (Weiss, 1999) et à se sentir plus attachés à leur profession (Chang, 2009a) que les enseignants qui vivent des expériences émotionnelles négatives.

D'autre part, les émotions négatives mettent en relief des sentiments comme la rage, la frustration et l'insatisfaction. Les enseignants qui vivent ce type d'émotions ne perçoivent pas leur progrès dans la profession. Ils ont peu d'ambition, ils ne participent pas aux projets scolaires et ne démontrent aucun enthousiasme pour leur métier (Duchesne *et al.*, 2005). Une des sources importantes des émotions négatives est l'indiscipline. Les enseignants peuvent parfois être confrontés à des élèves indisciplinés, turbulents, peu motivés, qui ont de la difficulté à suivre les règles établies en classe. Les expériences désagréables qui émanent de ce problème peuvent provoquer la désillusion des enseignants et renforcer la nécessité d'adopter une approche autoritaire pour forcer la discipline (Kagan, 1992). Pour les enseignants novices, ces cas d'indiscipline peuvent représenter la rupture de l'idéalisation de la

profession qu'ils avaient initialement (Chouinard, 1999). Les racines de l'insatisfaction professionnelle peuvent commencer à se former, compte tenu de la façon dont le nouvel enseignant interprète la conduite inappropriée des certains élèves.

Dans une étude visant à analyser les différences entre les enseignants débutants et les enseignants chevronnés, Carter, Cushing, Sabers, Stein, et Berliner (1988) décrivent que les premiers ont plus de difficultés à prévoir les situations qui se produisent en classe, car ils n'ont pas l'habileté de percevoir et de comprendre les mouvements qui se produisent entre leurs élèves. Ces différences entre les nouveaux enseignants et les enseignants d'expérience suggèrent que les premiers sont plus vulnérables à des imprévus que les derniers et que leur performance au travail dépend de la manière dont ils gèrent les différents conflits.

La recherche de Chang (2009a) suggère que les émotions négatives comme la rage, la frustration, la déception et les constants défis peuvent contribuer à l'épuisement professionnel, l'antithèse de l'engagement professionnel. La recension de littérature faite par Sutton et Wheatley (2003) suggère que les émotions peuvent affecter la mémoire. En effet, des situations générant beaucoup de stimulation émotionnelle sont plus facilement retenues. Des souvenirs sélectifs peuvent donc provoquer une conclusion biaisée en raison d'une forte charge émotionnelle ressentie dans des situations très précises. Par exemple, une interaction désagréable avec un parent d'élève peut provoquer le sentiment que les parents des élèves sont difficiles. Par contre, un enseignant qui vit une forte expérience positive avec un élève peut avoir l'impression que l'interaction avec les élèves en général est très plaisante.

Sutton et Wheatley (2003) ont montré que les émotions peuvent également affecter la manière de résoudre des problèmes. Par exemple, un nouvel enseignant très anxieux sur la manière de gérer un groupe d'élèves pourra avoir beaucoup de difficulté à résoudre des problèmes disciplinaires, car il n'a pas le répertoire d'expériences nécessaires pour l'aider à gérer son anxiété et à faire face aux incidents en classe. Ces chercheurs mettent en évidence le fait que les émotions contribuent au sentiment de compétence. Selon eux, les émotions positives augmentent le sentiment de compétence, alors que les émotions négatives le diminuent. Cela signifie que le sentiment de compétence peut varier grandement compte tenu des émotions que ressent l'enseignant.

Shim (2012) a mené une étude sur le lien qui existe entre les émotions et certaines situations interculturelles. La chercheuse montre les réactions des enseignants sud-coréens, chinois et étasuniens face à deux histoires racontant la vie de personnes ayant des cultures très différentes. Les différentes

réactions des enseignants lui permettent de conclure que les réponses émotionnelles sont généralement inconscientes, mais démontrent clairement que les enseignants éprouvent un malaise et ressentent de l'hostilité face à des situations inusitées, auxquelles ils ne s'attendaient pas. Pour cette chercheuse, les enseignants ne sont pas neutres et objectifs dans l'acte d'enseignement et leurs actions ne peuvent pas être facilement dissociées de leur culture. Ils doivent comprendre le malaise qu'ils éprouvent et sa source pour pouvoir se questionner sur l'impact qu'a leur sentiment sur l'apprentissage des élèves.

En résumé, nous pouvons conclure que le travail d'enseignant est riche en émotions qui peuvent avoir de forts impacts sur leur carrière et sur l'apprentissage de leurs élèves. Les défis que peuvent représenter les expériences émotionnelles sont, sans doute, encore plus importants pour ceux qui commencent leur carrière de maître et qui sont en train de construire leur identité professionnelle que pour les enseignants d'expérience.

La littérature internationale est relativement abondante sur l'analyse du phénomène des émotions des enseignants ainsi que son lien avec le sentiment de compétence, la satisfaction au travail et l'engagement professionnel. Néanmoins, nous avons trouvé relativement peu d'études canadiennes, surtout en ce qui a trait aux recherches qui explorent les conséquences des émotions en classe. Au Canada, les recherches sur les émotions des enseignants sont concentrées surtout sur les études coordonnées par Andy Hargreaves.

2.5.3 La synthèse des expériences émotionnelles

L'enseignement est un travail émotionnel. Chaque jour, les enseignants vivent diverses émotions basées sur leurs interactions en classe, avec les élèves ou dans l'environnement scolaire, alors qu'ils sont en contact avec leurs collègues de travail ou avec leurs supérieurs. La déception, l'anxiété, l'excitation, le plaisir, la rage et l'enthousiasme sont des exemples d'émotions que vivent ceux qui ont choisi le métier d'enseignant. Autrement dit, les émotions tant négatives que positives font constamment partie de cette profession dont le cœur est constitué d'interactions entre les personnes et l'environnement. Néanmoins, si l'exercice de la profession est déjà exigeant pour les enseignants expérimentés, il l'est encore plus pour ceux qui en sont à leurs premières années (Ritchie, Tobin, Hudson, Roth et Mergard, 2011).

Pour résumer, l'émotion est un état mental accompagné d'un intense sentiment (Hargreaves, 1998); un changement physiologique, psychologique et comportemental (Sutton et Wheatley, 2003), socialement construit, qui peut émerger à partir d'un jugement conscient ou inconscient sur les situations de travail.

Concept différent de l'humeur, celle-ci considérée plus diffuse et d'une durée plus longue, les émotions ont une durée relativement courte et sont dirigées vers un « objet » particulier (Schutz *et al.*, 2006). Autrement dit, les expressions émotionnelles impliquent des relations avec quelqu'un ou quelque chose.

Selon Hargreaves (1998), les enseignants les plus engagés sont ceux qui décrivent plutôt des émotions positives, comme le plaisir d'interagir avec les élèves, l'enthousiasme et l'amusement face à l'acte d'enseigner. D'un autre côté, les enseignants qui se sentent frustrés, débordés par les tâches du métier, qui expriment une certaine réserve dans leurs interactions avec les élèves et qui se montrent distants ou stressés par l'enseignement ont tendance à avoir un vécu professionnel plus difficile et à se sentir moins engagés dans leur métier que les enseignants qui vivent des émotions positives. Dans ce contexte nous croyons que les expériences émotionnelles en classe peuvent être liées directement ou indirectement à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants.

2.6 LE PARRAINAGE OU MENTORAT ET L'HÉRITAGE DES CLASSES DIFFICILES

Cette section décrit deux aspects très souvent abordés dans les recherches qui s'intéressent à l'insertion professionnelle et au choc de la réalité que vivent les nouveaux enseignants en début de carrière : le parrainage ou mentorat et l'héritage des classes difficiles. Alors que le premier est généralement une source de confiance en soi pour les nouveaux enseignants, le deuxième est présenté comme un facteur de stress chez ces derniers. La figure 7 présente le segment du réseau conceptuel de la figure 1 sur lequel porte cette section.

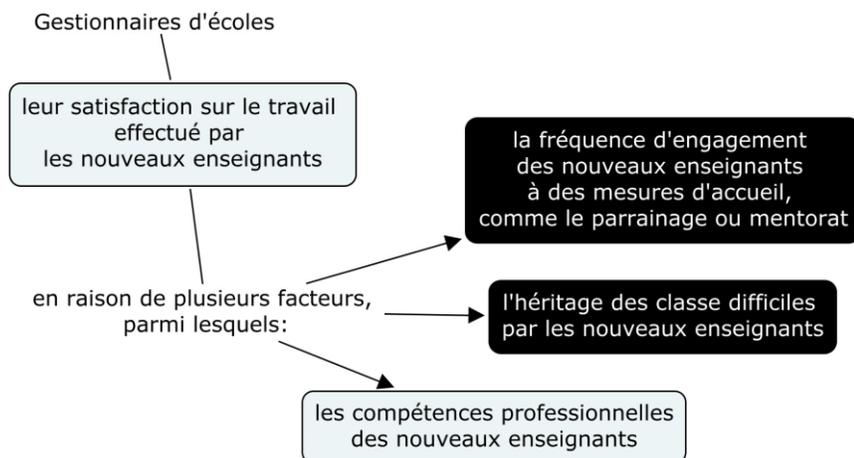


Figure 7 : Segment du réseau conceptuel sur le parrainage ou mentorat et l'héritage des classes difficiles par les nouveaux enseignants

2.6.1 Le parrainage ou mentorat

Le mentorat est une relation interpersonnelle qui permet au nouvel enseignant de développer des compétences professionnelles grâce au soutien qu'il reçoit d'un professionnel qui a une grande expérience en éducation et des échanges qu'il a avec celui-ci. Torres-Guzman (1996) définit le mentorat comme « *an intense, dyadic relationship in which the mentor furthers the professional and personal development of the protégé providing information, assistance, support and guidance* » (p. 1). Certains auteurs différencient le parrainage (promesse de soutien en cas de nécessité) du mentorat (assistance systématique et planifiée) qu'ils perçoivent comme deux pratiques distinctes de soutien de l'évolution professionnelle (Guignon, 2006; Houde, 2010). En même temps, d'autres auteurs décrivent le mentorat comme une activité qui peut être développée de façon formelle, dans laquelle l'appui est planifié et contrôlé par le biais d'un programme de mentorat élaboré par une organisation, ou informelle, dans laquelle le soutien est purement spontané (Peoples, 2004; Ragins et Cotton, 1999). Dans le cas de la présente recherche, la forme de soutien *parrainage ou mentorat* est décrite comme une seule pratique, disponible aux nouveaux enseignants sous les deux formes, soit informelle ou formelle.

Au Canada, le système de mentorat suit les deux formes décrites ci-dessus, formelle et informelle. En Ontario, par exemple, the *New Teachers Induction Program* (NTIP) est un programme formel de mentorat, régulé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et dans lequel l'exercice de la profession par les nouveaux enseignants est conditionnel à leur réussite dans le programme de mentorat. La Colombie-Britannique et l'Alberta offrent également des systèmes formels de soutien aux nouveaux

enseignants. En Colombie-Britannique, le *BC Teachers' Federation* offre des services de mentorat structurés pour aider les nouveaux enseignants à perfectionner leurs compétences professionnelles. En Alberta, le *Mentorship Program* est lié à l'Association des enseignants et offre un service formel de mentorat aux nouveaux enseignants depuis 1999. Au Québec, le mentorat peut être formel ou informel et dépend de chaque commission scolaire. Généralement, le service est offert de façon volontaire, par les enseignants expérimentés, intéressés à offrir de l'aide aux nouveaux enseignants, avides d'apprentissage.

Bien que les services de mentorat varient beaucoup à l'intérieur du Canada, ils suivent des bases semblables selon lesquelles les novices reçoivent le soutien professionnel d'enseignants chevronnés qui les aident à acquérir ou à consolider certaines compétences pratiques importantes. L'idée du système de mentorat est née du concept de Dewey (1938) sur les expériences éducatives. Dans cette optique, les mentors doivent créer des conditions physiques et sociales pour que les nouveaux enseignants puissent avoir des expériences éducationnelles enrichissantes. Selon Feiman-Nemser (2001), les mentors « *cultivate skills and habits that enable novices to learn in and from their practice. They use their knowledge and expertise to assess the direction novices are heading and to create opportunities and conditions that support meaningful teacher learning in the service of student learning* » (p. 18).

Il est important de souligner que le mentorat n'est pas la seule pratique disponible pour soutenir ou appuyer les nouveaux enseignants. Martineau et Mukamurera (2012) présentent entre autres les observations en classe, les groupes de discussion et les ateliers de formation sur un aspect particulier de la pratique pédagogique, comme des types de soutien disponibles dans divers établissements scolaires. Cependant, en faisant un tour d'horizon sur les dispositifs d'appui à l'insertion professionnelle, les auteurs montrent que le mentorat est la pratique de soutien la plus populaire pour les nouveaux enseignants : parmi les 19 programmes d'appui étudiés par ces chercheuses, 17 (89,4 %) font appel au mentorat.

La littérature qui explore la pratique du mentorat présente son potentiel positif, mais aussi ses limites. Sa force est surtout liée à la préparation des nouveaux enseignants à un travail qui demande une dose importante de gestion émotionnelle et d'interaction non seulement avec les élèves, mais avec plusieurs membres de la communauté scolaire, comme les gestionnaires et les parents des élèves. L'impact de la pratique du mentorat sur le développement professionnel et personnel des nouveaux enseignants est largement répertorié par la littérature (Bateman, 2001; Hobson, Ashby, et Tomlinson, 2009; Ingersoll et Strong, 2011; Martineau et Mukamurera, 2012; Olebe, 2010; Simpson, Hastings, et Hill, 2007). Des

études montrent également les effets favorables du mentorat sur la rétention des enseignants dans la profession (Ingersoll et Smith, 2004; Ingersoll et Strong, 2011; Smith et Ingersoll, 2004). De plus, Hobson *et al.* (2009) suggèrent des avantages associés au mentorat pour les établissements et le système scolaire, comme une bonne collaboration des nouveaux enseignants avec leurs pairs de travail, ainsi que leur engagement dans des programmes que leur présentent les gestionnaires.

Quelques études montrent toutefois certaines limites du mentorat. Selon Chouinard (1999), le fait d'être basé sur une relation interpersonnelle ne suffit pas pour faire du mentorat une pratique efficace. Pour être efficace, le mentorat doit privilégier la pensée réflexive et l'autonomie. De plus, l'autorité excessive du mentor sur le nouvel enseignant peut générer une soumission aveugle chez ce dernier et, par conséquent, aboutir à l'inefficacité du mentorat en raison d'une relation absolument verticale. Le mentorat peut également être considéré comme une tâche qui s'ajoute aux autres responsabilités qui font partie de la routine de travail des nouveaux enseignants. Le sentiment d'être surchargé peut augmenter le stress, le sentiment d'incompétence et l'angoisse (Lee et Feng, 2007).

La recherche vise à vérifier le lien entre l'utilisation du mentorat par les nouveaux enseignants et la perception des gestionnaires sur leurs compétences professionnelles.

2.6.2 L'héritage des classes difficiles

Comme nous l'avons déjà précisé, l'entrée dans la profession représente parfois un moment extrêmement ardu pour les nouveaux enseignants. La confrontation entre la vision idéale de la profession et la réalité du quotidien du travail est souvent difficile. L'important conflit sociocognitif que vivent les novices en début de carrière peut changer leur comportement, leurs attitudes et leur estime de soi. Dans une importante revue de littérature développée par Veenman (1984), une section est dédiée aux causes possibles du choc de la réalité. Ces causes sont liées non seulement à des aspects personnels, comme un mauvais choix de profession ou par des traits de personnalité, mais aussi à des facteurs situationnels, comme une mauvaise formation, l'absence d'objectifs clairs dans le travail, l'enseignement de matières qui ne sont pas totalement maîtrisées (Marso et Pigge, 1987) et l'héritage de classes difficiles (Baillauqués, 2002).

Les classes dites difficiles sont celles que les nouveaux enseignants ne sont pas préparés à affronter. Généralement, ce sont les classes d'éducation spécialisée ou d'une autre discipline que celle que maîtrise l'enseignant, des classes très hétérogènes, des classes qui incluent des élèves ayant de sérieux problèmes de discipline ou des élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'héritage de classes

difficiles peut donc être considéré comme une tâche ardue, tel que le décrit Baillauqués (2002). Selon cette chercheuse, en travaillant avec des classes difficiles, les nouveaux enseignants assument certains rôles qui devraient revenir à des collègues déjà en place qui ont une grande maturité professionnelle. En somme, lorsqu'ils débutent dans une telle situation, les nouveaux enseignants :

...sont tenus souvent de faire face à des élèves de niveaux très différents, démotivés pour l'école ou en adhésion culturelle rétive. La maîtrise des technologies nouvelles, la différenciation pédagogique et les méthodes actives pour soutenir la personnalisation des apprentissages, l'aptitude à travailler avec le groupe, leur sont chaque jour demandées. Ils sont appelés à éduquer en même temps qu'ils enseignent. (...) En somme et alors qu'ils débutent, on attend des nouveaux titulaires des compétences ou des postures qui manquent à être assumées par tous les collègues en place (p. 73).

L'héritage de classes difficiles est une source de stress et de sentiment d'incompétence (Martineau et Presseau, 2003). Bien que la littérature aborde l'héritage de classes difficiles comme un aspect épineux du travail des nouveaux enseignants, nous n'avons trouvé aucune étude qui porte sur cet aspect en le reliant à la perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles des novices. Dans la présente recherche, nous nous sommes intéressées à analyser le lien entre l'héritage des classes difficiles et l'évaluation des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants.

2.6.3 La synthèse du parrainage ou mentorat et de l'héritage des classes difficiles

La profession enseignante comporte certaines particularités. L'une d'elles est le fait que les nouveaux enseignants et les enseignants chevronnés exécutent des tâches semblables ou des tâches qui ont le même niveau de complexité (Bonura, 2003). Selon Hensley (2002), le début de la carrière d'enseignant présente de gros défis pour ceux qui l'ont choisie. Les formations théoriques et pratiques acquises à l'université ou pendant les stages ne suffisent pas pour maîtriser l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires pour effectuer avec facilité les tâches qu'exige le travail d'enseignant. Il en résulte souvent un déséquilibre entre la réalité et l'idéal que l'aspirant enseignant s'est fait de la profession. Cette conséquence est souvent abordée dans la littérature (Hensley, 2002; Mukamurera et Gingras, 2005; Veenman, 1984).

Plusieurs études montrent les effets positifs des mesures d'accueil telles que le parrainage ou le mentorat sur l'engagement professionnel et le développement des compétences des nouveaux enseignants (Ingersoll et Strong, 2011; Martineau et Mukamurera, 2012; Olebe, 2010). D'autres études mettent également en évidence divers aspects liés au sentiment d'incompétence chez les nouveaux enseignants, dont l'absence de soutien du milieu scolaire pour les aider à perfectionner leurs

connaissances, le sentiment d'isolement et les conditions ardues de travail, comme l'héritage des classes difficiles.

Le sentiment de compétence est donc un résultat important des expériences vécues par les nouveaux enseignants. En effet, la littérature indique que la qualité de l'expérience vécue par les enseignants novices peut contribuer à la perception d'être bien ou mal préparé. Toutefois, nous n'avons répertorié aucune recherche sur le lien entre les expériences professionnelles des nouveaux enseignants et la perception des gestionnaires au sujet de l'efficacité professionnelle des nouveaux enseignants. La fréquence à laquelle les nouveaux enseignants bénéficient du parrainage ou du mentorat ou héritent de classes difficiles peut-elle être liée à la perception des gestionnaires sur la qualité du travail des enseignants novices? La réponse à la question est l'un des points qu'explore la présente recherche.

2.7 LES MODÈLES THÉORIQUES

Les paragraphes qui suivent présentent les deux modèles théoriques inspirés des recherches sur les éléments qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle au cours de la phase d'insertion professionnelle. Le premier modèle cherche à étudier le phénomène de l'engagement professionnel des enseignants qui ont au maximum cinq ans d'expérience au primaire ou au secondaire. Ce modèle est bâti à partir des liens entre la satisfaction au travail, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles en classe et l'engagement professionnel. Le deuxième modèle tente d'analyser la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants, à partir de leur perception sur les compétences professionnelles des novices et la fréquence à laquelle ils bénéficient de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et héritent de classes difficiles.

2.7.1 Le modèle 1 – L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants

Le modèle 1 – *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants*, montre les relations suivantes :

- 1) l'engagement professionnel est une variable dépendante de la satisfaction au travail, des expériences émotionnelles en classe et du sentiment de compétence;
- 2) la satisfaction au travail est une variable dépendante des expériences émotionnelles en classe et du sentiment de compétence;
- 3) les expériences émotionnelles en classe sont dépendantes du sentiment de compétence, mais peuvent également être leurs déterminantes.

Ainsi, ce premier modèle dispose des indicateurs suivants : les expériences émotionnelles vécues en classe, le sentiment de compétence, la satisfaction au travail et l'engagement professionnel.

La figure 8 montre la représentation graphique du modèle 1 – *L'engagement professionnel des nouveaux enseignants*. Dans cette figure, chaque lien est identifié par des chiffres allant de 1 à 7. Les paragraphes qui suivent permettent de justifier l'existence de chaque lien.

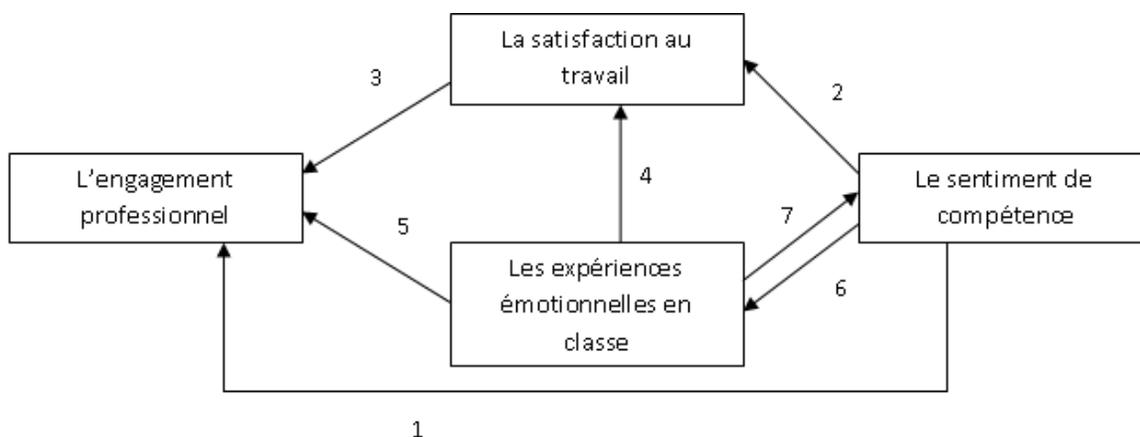


Figure 8 : Modèle 1 – L'engagement professionnel des nouveaux enseignants

L'engagement professionnel est, par définition, une identification personnelle de l'individu envers sa profession qui peut être lié au choix de persister dans le métier. Construit multidimensionnel, l'engagement comporte trois composants : l'engagement affectif, lié au concept attitudinal par lequel l'individu persiste dans la profession par amour du métier, ainsi que l'engagement normatif et l'engagement calculatif liés au concept comportemental, dans lesquels la décision de poursuivre dans la profession est justifiée par les coûts et les avantages associés à la permanence dans le métier. Dans le cadre de cette étude, nous cherchons plus précisément à examiner les facteurs qui peuvent être liés à la composante affective ou attitudinale de l'engagement professionnel des nouveaux enseignants.

Il est important de mettre en relief le fait que, malgré les divers indicateurs de l'identité professionnelle décrits par la littérature, notre objectif est d'en analyser quelques-uns qui sont sans doute importants pour le métier enseignant : le sentiment de compétence, la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles en classe et l'engagement professionnel.

2.7.1.1 Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence est l'un des prédictors de l'engagement professionnel des enseignants qui ressort le plus fréquemment dans la littérature. Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1977), le

sentiment qu'éprouve l'individu au sujet de sa compétence peut être lié à ses décisions, sa persévérance et sa vulnérabilité face aux défis qui s'imposent à lui. Il est raisonnable de penser que l'appréciation des nouveaux enseignants sur leur efficacité professionnelle peut affecter leurs pratiques éducatives et déformer leur réelle compétence. Cela peut également modifier leur engagement professionnel.

Diverses études ont mis en évidence un lien positif entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel. Parmi celles-ci, l'étude de Canrinus *et al.* (2012) a proposé un modèle pour examiner l'engagement professionnel de 5 575 enseignants hollandais du secondaire. En utilisant des équations structurelles, les chercheurs ont indiqué un lien direct entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel ainsi qu'un lien indirect, en présentant la satisfaction au travail comme un modérateur de la relation.

Chan *et al.* (2008) ont mené une étude dans 40 écoles primaires et 41 écoles secondaires de Singapour dans le but d'examiner les prédicteurs organisationnels et personnels de l'engagement professionnel des enseignants. Les résultats indiquent une contribution statistiquement significative du sentiment de compétence pour prédire l'engagement professionnel. En utilisant des équations structurelles avec divers groupes (enseignants du primaire et du secondaire), les chercheurs ont trouvé un lien positif entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel des enseignants du primaire et du secondaire. De plus, leurs résultats suggèrent que ce lien est plus fort chez les enseignants du primaire ($\beta = 0,26$) que chez ceux du secondaire ($\beta = 0,22$).

Bogler et Somech (2004) ont analysé les facteurs qui peuvent contribuer à l'engagement professionnel de 983 enseignants israéliens du secondaire. En faisant des analyses de régression linéaire multiple, les chercheurs ont mis en évidence une contribution assez importante du sentiment de compétence dans l'explication de l'engagement professionnel. La recherche de Coladarci (1992) a mené à des résultats semblables. En effet, le chercheur a examiné la contribution du sentiment de compétence personnel et général pour prédire l'engagement professionnel. Il a défini le sentiment de compétence personnelle comme la conviction des enseignants que leurs efforts conduisent à l'apprentissage réel de leurs élèves, et le sentiment de compétence général, comme le fait que les enseignants pensent que leur travail a un effet sur la performance et le rendement des étudiants. L'étude a été menée auprès de 364 enseignants étasuniens du primaire et a utilisé des analyses de régression. Les résultats ont indiqué que le sentiment de compétence général ($\beta = 0,27$) ainsi que le sentiment de compétence personnel ($\beta = 0,19$) sont de forts prédicteurs de l'engagement professionnel.

D'autres études ont montré le lien significatif et négatif qui existe entre le sentiment de compétence et l'épuisement professionnel, l'antithèse de l'engagement professionnel. C'est le cas de l'étude de Skaalvik et Skaalvik (2007). En menant une recherche auprès de 246 enseignants norvégiens du primaire, les chercheurs ont mis en évidence un lien significatif et négatif entre le sentiment de compétence et l'épuisement professionnel ($\beta = -0,76$). L'étude de Friedman et Farber (1992) a suivi la même direction. En utilisant un échantillon de 1 017 enseignants israéliens du primaire, les chercheurs ont trouvé une corrélation négative entre le sentiment de compétence et l'épuisement professionnel. Selon eux, les enseignants qui se sentent efficaces et qui sont décrits comme compétents par les autres (les pairs et les supérieurs) sont moins enclins à l'épuisement professionnel que ceux qui se perçoivent moins compétents ou incompetents.

Le sentiment de compétence est également étudié comme un prédicteur possible de la satisfaction au travail. Lent et Brown (2006) ont présenté, dans leur article théorique, un modèle explicatif de la satisfaction au travail en mettant en évidence le sentiment de compétence comme important facteur lié à la satisfaction.

Klassen *et al.* (2009) ont mené une étude auprès de 107 enseignants du primaire et du secondaire du territoire du Yukon au Canada, pour analyser, entre autres, les prédicteurs de la satisfaction au travail. Les résultats des corrélations ($r = 0,41$) et des analyses de régression hiérarchique ($\beta = 0,24$) ont indiqué un important lien entre le sentiment de compétence et la satisfaction au travail.

La recherche de Klassen et Chiu (2010), menée auprès de 1 430 enseignants du primaire de l'Ouest canadien, indique un lien positif et significatif entre le sentiment de compétence sur les stratégies de formation (comme l'aide aux étudiants dans le processus d'apprentissage et les stimulations données aux étudiants pour le développement de leurs connaissances) et la satisfaction au travail. Des résultats semblables ont été indiqués par les recherches de Caprara *et al.* (2003) et de Duffy et Lent (2009). Selon eux, le sentiment de compétence est clairement un facteur lié à la satisfaction au travail, tant directement qu'indirectement.

Finalement, la recherche de Canrinus *et al.* (2012) a mis en évidence un lien direct et négatif entre le sentiment de compétence en classe et la satisfaction relative au salaire, ainsi qu'un lien direct et positif entre la satisfaction à l'égard des interactions avec les pairs et avec les supérieurs. Cette recherche fait également ressortir un lien indirect entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel avec la satisfaction au travail comme modérateur de la relation.

Basée sur les études ci-dessus, notre recherche tente d'établir un lien direct entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel (chemin 1) et indirect, à partir du lien avec la satisfaction au travail (respectivement les chemins 2 et 3).

2.7.1.2 La satisfaction au travail

Définie comme une sensation de plaisir, conséquence d'une ou de diverses expériences de travail, la satisfaction est un construit multidimensionnel, contenant une composante intrinsèque (par exemple, l'amour du travail) et une composante extrinsèque liée au contexte de travail.

La satisfaction a depuis longtemps été un sujet d'étude et il existe une abondante littérature pour décrire son lien avec l'engagement professionnel. L'étude de Billingsley et Cross (1992) menée auprès de 51 349 enseignants étasuniens avait pour but d'examiner certains prédicteurs de l'engagement professionnel. Les résultats ont mis en évidence la contribution de la satisfaction au travail pour prédire l'engagement professionnel des enseignants.

La recherche d'Irving *et al.* (1997) corrobore les résultats de Billingsley et Cross (1992) qui indiquent une corrélation assez forte entre la satisfaction au travail et l'engagement professionnel ($r = 0,33$). Les études de Cooper-Hakim et Viswesvaran (2005), Maynard et Joseph (2008) et Rhoades et Eisenberger (2002) indiquent également un lien significatif et positif entre la satisfaction au travail et la composante affective de l'engagement professionnel.

En même temps, diverses études mettent en évidence un lien significatif et négatif entre la satisfaction au travail et l'épuisement professionnel (Baruch-Feldman, Brondolo, Ben-Dayana et Schwartz, 2002; Broome, Knight, Edwards et Flynn, 2009; Koustelios et Tsigilis, 2005). L'étude de McCarthy *et al.* (2010) avait pour but d'examiner les facteurs pouvant contribuer à l'intention de quitter la profession enseignante et de valider le construit d'intention de quitter le travail (*Plans to Leave Current Job Scale*, PLCJ). Menée auprès de 158 enseignants du secondaire, l'étude a utilisé l'analyse de Rasch et des régressions hiérarchiques. Les résultats ont indiqué que 8,86 % des enseignants manifestent une forte intention de quitter la profession et que la satisfaction au travail représente un important prédicteur de l'intention de quitter la profession ($\beta = -0,32$).

En se basant sur les études analysées, la recherche tente d'établir un lien direct entre la satisfaction au travail et l'engagement professionnel (chemin 3).

2.7.1.3 Les expériences émotionnelles en classe

Les émotions sont des sentiments intenses, des réponses affectives qui résultent de l'interaction entre l'individu et son environnement. Elles sont le cœur de la profession enseignante, une portion dynamique de l'engrenage du processus enseignement-apprentissage qui provoque des réactions positives ou négatives envers la profession.

Dans la littérature, les émotions sont souvent liées à l'épuisement professionnel, considéré comme l'érosion de l'engagement et donc, un construit opposé à celui-là. C'est le cas de l'étude de Jones et Youngs (2012) qui a examiné l'association entre les réponses affectives positives et négatives des nouveaux enseignants et les niveaux d'engagement et d'épuisement professionnels. Les chercheurs ont utilisé un échantillon d'environ 240 enseignants étasuniens. Les résultats des régressions multiples indiquent que les émotions négatives, comme la rage, la frustration, le stress et les préoccupations sont liées à l'épuisement professionnel ($\beta = 0,46$) et que les émotions dites positives, liées au plaisir d'enseigner, contribuent plutôt à prédire l'engagement professionnel.

Chang (2009a) a mené une recherche auprès de 555 nouveaux enseignants étasuniens du primaire afin d'examiner la contribution des émotions en classe pour prédire l'épuisement professionnel. En utilisant les équations structurelles, les résultats de cette étude ont montré l'effet important des émotions négatives sur l'épuisement professionnel ($\beta = 0,42$).

Comme les études précédentes, celles de Billingsley (2004) et de Parker *et al.* (2012) abordent les liens entre les émotions sur la rétention des enseignants dans le métier, leur engagement et leur épuisement professionnel et mettent en évidence la force des émotions comme le stress, dans le processus d'évaluation professionnelle.

Les émotions sont également étudiées comme possibles prédicteurs de la satisfaction au travail. Par exemple, l'étude de Brackett *et al.* (2010), menée auprès de 123 enseignants anglais du secondaire, avait pour but de vérifier entre autre le lien direct entre la gestion des émotions³ et la satisfaction au travail. Les chercheurs se sont basés sur la théorie de l'intelligence émotionnelle qui définit la gestion des émotions comme l'habileté d'ajuster ses états émotionnels. Selon cette théorie, les enseignants qui possèdent un grand répertoire de stratégies pour maintenir leurs émotions positives et contrôler leurs émotions négatives sont ceux qui gèrent le plus efficacement leurs émotions. Autrement dit, le contrôle du stress, la dynamique d'interaction avec les autres et l'intensité des réactions aux événements

³ Traduction libre du terme *Emotion-Regulation Ability* (ERA).

inattendus sont des exemples de manifestations expliquées par l'habileté de la personne à gérer ses émotions. Les deux modèles construits par Brackett *et al.* (2010) leur ont permis d'examiner les liens directs entre la gestion des émotions et la satisfaction au travail ($\beta = 0,26$) et indirects, en prenant les sentiments positifs comme modérateur de la relation ($\beta = 0,23$).

Finalement, des liens entre les émotions et le sentiment de compétence ressortent également de la littérature. La théorie d'auto-efficacité de Bandura (1997) suppose que les états émotionnels peuvent être considérés comme l'un des aspects qui déterminent le sentiment de compétence (Sutton et Wheatley, 2003). La recherche de Klassen et Chiu (2010) menée auprès de 1 430 enseignants de primaire de l'Ouest canadien corrobore la théorie de Bandura et montre que ceux qui décrivent des expériences émotionnelles en classe plutôt négatives (le stress) se perçoivent moins performants pour gérer leur groupe d'élèves ($\beta = -0,52$). Également, l'étude de Betoret (2008) menée auprès de 247 enseignants espagnols du secondaire montre que l'augmentation des émotions négatives (stress) peut contribuer à la diminution du sentiment de compétence. Néanmoins, selon le chercheur, la relation inverse est aussi vérifiée : le sentiment de compétence peut prédire les expériences émotionnelles.

La recherche de Betoret n'est pas la seule qui décrit les expériences émotionnelles comme conséquence du sentiment de compétence. Diverses études rendent compte de cette relation et présentent le sentiment de compétence comme l'un des prédicteurs des expériences émotionnelles positives ou négatives. C'est le cas de la recherche de Shwarzer et Halum (2008) menée auprès 1 203 enseignants (premier échantillon) et 458 enseignants (deuxième échantillon) dans laquelle les résultats montrent un lien statistiquement significatif et négatif ($\beta = -0,57$) entre ces deux dimensions. Selon les chercheurs, les enseignants qui se sentent moins compétents sont plus vulnérables et plus sensibles aux événements qui se déroulent dans leur métier que ceux qui se sentent compétents.

La présente étude cherche donc à établir un lien direct entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel (chemin 1), entre les expériences émotionnelles et la satisfaction au travail (chemin 4), entre les expériences émotionnelles et l'engagement professionnel (chemin 5) et entre les expériences émotionnelles et le sentiment de compétence. Dans ce cas, nous croyons que les deux variables peuvent corrélérer (chemins 6 et 7). En même temps, des liens indirects se forment entre les expériences émotionnelles et l'engagement professionnel. Les expériences émotionnelles sont liées à la satisfaction au travail et à l'engagement professionnel (chemins 4 et 3) et les expériences émotionnelles sont liées au sentiment de compétence, à la satisfaction au travail et à l'engagement professionnel (chemins 7, 2 et 3). Finalement, la littérature nous fournit des raisons pour établir un dernier lien entre

le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles et l'engagement professionnel (chemins 6 et 5).

2.7.2 Le modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants

Le modèle 2 – *La satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants*, présente les relations suivantes :

- 1) l'évaluation que font les gestionnaires des compétences professionnelles démontrées par les nouveaux enseignants a un lien direct avec leur satisfaction;
- 2) la perception des gestionnaires sur l'héritage des classes difficiles par les nouveaux enseignants est un aspect lié directement à l'évaluation que font les gestionnaires des compétences professionnelles démontrées par les novices;
- 3) la perception des gestionnaires sur l'héritage des classes difficiles par les nouveaux enseignants est un aspect lié indirectement à leur satisfaction sur le travail effectué par les novices;
- 4) la perception des gestionnaires sur la fréquence d'engagement des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* est un aspect directement lié à l'évaluation faite par les gestionnaires des compétences professionnelles démontrées par les nouveaux enseignants; et
- 5) la perception des gestionnaires sur la fréquence d'engagement des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* est un aspect lié indirectement à leur satisfaction sur le travail des nouveaux enseignants.

Le modèle 2 dispose des indicateurs suivants : la fréquence de participation des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat*; l'héritage de classes difficiles par les nouveaux enseignants; la perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants.

La figure 9 est une représentation graphique du modèle 2 – *La satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*. Dans cette figure, chaque lien est identifié par des chiffres allant de 1 à 3. Les paragraphes qui suivent permettent de justifier l'existence de chaque lien.

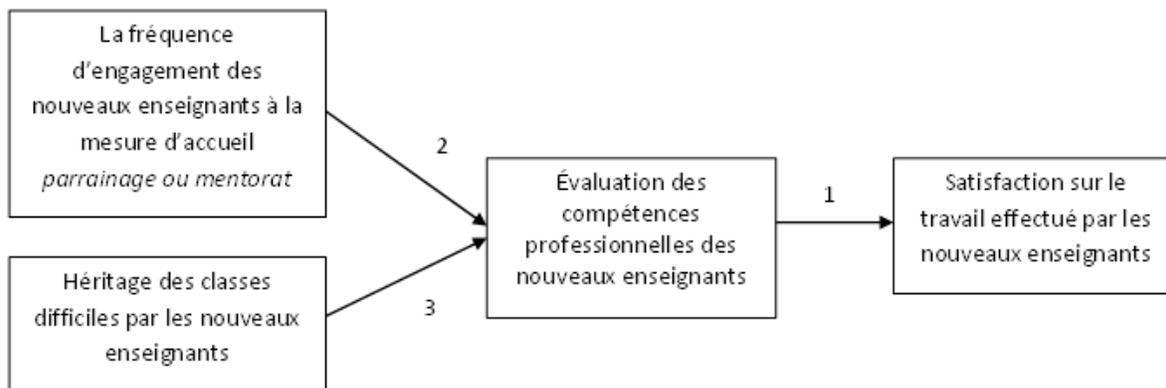


Figure 9 : Modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants

2.7.2.1 La participation des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil parrainage ou mentorat

L'analyse de la littérature met en évidence un lien important entre le parrainage ou mentorat et les compétences professionnelles des nouveaux enseignants. Certains chercheurs suggèrent que l'instauration d'un système de mentorat ou d'autres mesures d'accueil en phase d'insertion professionnelle peut aider les nouveaux enseignants à mieux s'intégrer dans l'organisation, à diminuer leur stress et à augmenter leur satisfaction au travail (Nault, 2003; Russel, McPherson, et Martin, 2001; Vallerand et Martineau, 2006). De plus, le mentorat permet aux nouveaux enseignants de développer des compétences professionnelles, comme la gestion de classe, le choix des stratégies pédagogiques efficaces pour chaque groupe et l'administration de la discipline (Martineau et Mukamurera, 2012). L'étude de Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon (2001) menée auprès de 1 027 enseignants en mathématiques et sciences montre que le mentorat est un important prédicteur du développement des connaissances et des habiletés ($\beta = 0,44$). Les auteurs décrivent le développement de connaissances et d'habiletés comme le perfectionnement des méthodes d'apprentissages utilisés par les enseignants, l'utilisation adéquate des outils d'évaluation, l'utilisation des technologies en éducation, la stratégie d'enseignement à différentes populations d'élèves (comme les handicapés, les élèves avec des troubles de comportement et difficulté d'apprentissage) et la connaissance de la matière d'enseignement. L'étude de Alhija et Fresko (2010) montre l'importance du mentorat pour le perfectionnement professionnel des nouveaux enseignants. La recherche a été menée auprès de 213 nouveaux enseignants israéliens. Les résultats des régressions hiérarchiques ont montré le mentorat comme l'une des plus importantes mesure d'accueil pour aider le développement professionnel des novices ($\beta = 0,35$). La revue de littérature effectuée par Wang, Odell et Schwille (2008) explore l'effet

du mentorat (ou *coaching*) sur la perception des nouveaux enseignants à l'égard de leur profession, ainsi que le perfectionnement de leur pratique professionnelle. Également, la revue de littérature faite par Ingersoll et Strong (2011) analyse de manière détaillée 15 études et décrit les liens entre les services de mentorat offerts aux nouveaux enseignants, le perfectionnement de la pratique professionnelle et l'engagement dans la profession. En ce qui concerne la pratique professionnelle, bien que les auteurs insistent sur certaines limites des recherches étudiées, comme la taille réduite de certains échantillons qui ne permettent pas de généraliser les résultats obtenus, ainsi que l'absence d'études qui opposent les réponses des enseignants qui ont fait appel aux services de mentorat et les réponses de ceux qui n'ont pas participé à ces mesures d'aide, ils ont tout de même observé une convergence de résultats. Selon ces auteurs, les recherches analysées montrent que l'utilisation des services de mentorat peut être un prédicteur du développement d'importantes compétences professionnelles chez les nouveaux enseignants, comme l'ajustement des activités aux différents groupes d'élèves et la capacité à dispenser ses cours dans une atmosphère positive.

En se basant sur les études analysées, la présente recherche tente d'établir le lien direct entre la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et les compétences professionnelles, selon la perception des gestionnaires d'école (chemin 2).

2.7.2.2 L'héritage des classes difficiles

L'héritage des classes difficiles est fréquemment décrit par les chercheurs comme l'un des aspects qui contribuent au choc de la réalité chez les nouveaux enseignants (Veenman, 1984). Les classes difficiles, selon Baillauqués (2002), peuvent être composées d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ou de comportement, ou même de classes dans lesquelles plusieurs élèves ont des besoins spéciaux. De telles classes requièrent que l'enseignant applique des stratégies pédagogiques différentes en fonction des différents besoins des élèves. Or, à cette étape, il arrive souvent que l'enseignant ne possède pas cette compétence ou qu'il soit seulement en train de la développer. Mukamurera (1998) et Rojo (2009) identifient également l'héritage des classes difficiles comme une importante composante de l'insatisfaction, du stress et même de l'épuisement des nouveaux enseignants. De plus, selon Martineau et Corriveau (2000), le sentiment d'incompétence, peut être un autre élément expliqué, entre autres facteurs, par la difficulté de gérer les classes difficiles par les nouveaux enseignants.

Baillauqués (2002) décrit le sentiment d'incompétence et la fragilité des nouveaux enseignants face à des groupes d'élèves qui ont d'importants problèmes sociaux ou qui nécessitent une éducation

spécialisée. Bien que les nouveaux enseignants soulignent l'accueil chaleureux de la part du personnel de l'établissement scolaire, ils dénoncent l'individualisme et la solitude qu'ils ressentent au travail alors qu'à la base, celui-ci devrait être plutôt coopératif.

Si la mention de l'héritage des classes difficiles peut changer le rapport des nouveaux enseignants avec leur profession, cet élément ne passe pas inaperçu chez les gestionnaires. Dans son article pour la revue *Vie Pédagogique*, Céré (2003), après avoir consulté dix gestionnaires, mentionne que les tâches qui ne sont choisies par aucun enseignant d'expérience sont généralement transférées aux enseignants nouvellement engagés dans la profession. Selon les gestionnaires interviewés, l'exécution des tâches difficiles est sans doute un aspect du travail qui contribue au sentiment d'incompétence et à l'abandon de la carrière enseignante.

En nous basant sur les études décrites ci-dessus, nous nous demandons si l'héritage de classes difficiles par les nouveaux enseignants contribue au changement de la perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles des novices. Autrement dit, notre recherche analyse le lien qui existe entre la variable « héritage de classes difficiles » et l'évaluation que font les gestionnaires des compétences professionnelles démontrées par les nouveaux enseignants (chemin 3).

2.7.2.3 La perception des gestionnaires d'école sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants

L'évaluation des compétences est un jugement porté sur les actions professionnelles en fonction des attentes organisationnelles. Dans le monde de l'enseignement, ces attentes sont liées aux représentations des gestionnaires quant aux enseignants compétents (Legende, 2007).

Bien que l'évaluation des enseignants date de très longtemps (Ellett et Teddlie, 2003), c'est à la fin des années 1970 que des efforts plus sophistiqués ont été mis en place dans les établissements scolaires (Richard et Michaud, 1982). L'une des raisons de la croissante popularité de l'évaluation des enseignants est le lien mis en évidence par plusieurs études scientifiques entre leurs compétences professionnelles et la performance scolaire des élèves (Blase et Blase, 1999; Kaplan et Owings, 2002; McClure, 2008). L'étude de Richard et Michaud (1982) examine la pratique d'évaluation des enseignants de l'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick. Les résultats montrent (1) un important lien entre la performance des enseignants et le rendement des élèves dans la perception des gestionnaires et (2) que les gestionnaires ont une tendance à bien évaluer les enseignants.

L'analyse des études sur l'évaluation des enseignants montre un changement et une évolution dans sa conception. Dans les années 1980, le but central des évaluations était clairement de juger la qualité et la performance des enseignants. Selon Conley et Galsman (2008), à cette époque, l'évaluation visait à engager, à amener à se perfectionner et même à congédier les enseignants. Depuis les années 2000, sa visée principale est de servir comme un instrument de soutien et de développement des enseignants (Childs-Bowen *et al.*, 2000). Néanmoins, les réminiscences de l'évaluation dont le caractère était plus punitif que stimulant pour le développement professionnel génèrent peur et insécurité de la part des enseignants (Conley et Glasman, 2008).

L'efficacité de l'évaluation des enseignants est, de manière générale, très controversée. Alors que certains auteurs mettent en évidence son effet sur la performance de l'enseignant, d'autres sont plus sceptiques à l'égard de l'efficacité de l'évaluation pour le développement professionnel des enseignants. Une recherche menée auprès de 46 gestionnaires d'école primaires par Medley et Cocker (1987) sur la précision de leurs jugements à l'égard de l'efficacité des enseignants a indiqué qu'en réalité, l'évaluation des gestionnaires sur la qualité du travail des enseignants ne peut pas être considérée comme rigoureuse ou précise. Selon les chercheurs, l'évaluation de la performance des enseignants est un processus complexe et la simple observation de leur comportement en classe n'est pas suffisante pour émettre un jugement précis sur la qualité du travail qu'ils effectuent.

La difficulté d'évaluer la performance des enseignants est également commentée par Klinger *et al.*, (2008). Pour ces auteurs, le but principal de l'évaluation est plutôt d'encourager l'apprentissage et le développement des enseignants que de porter un jugement précis sur la qualité de leur travail. Elle est donc d'une grande utilité. La recherche de Marshall (2005) met en évidence les limites des actions d'évaluation utilisées par les gestionnaires pour accompagner les nouveaux enseignants. Marshall affirme que le temps utilisé pour évaluer les enseignants ne représente que 0,1% du temps que les enseignants consacrent à l'instruction en classe, ce qui est très peu pour doter les gestionnaires d'informations sur la qualité de leur travail ainsi que pour identifier les aspects que les enseignants doivent perfectionner. Par contre, les recherches de Blase et Blase (1999), Hallinger et Murphy (1985) et Stiggins et Bridgeford (1985) montrent que l'accompagnement des gestionnaires dans les travaux qu'effectuent les enseignants aide ces derniers à développer des compétences professionnelles et à se sentir confiants dans leur travail d'enseignants.

Bien que des études internationales et canadiennes se soient penchées sur l'importance de l'évaluation des enseignants par les gestionnaires ou d'autres membres de la communauté scolaire, peu de ces

études présentent les perceptions des gestionnaires sur les forces et les faiblesses des enseignants, et en particulier sur celles des enseignants débutants, comme celles de Bélair, Laveault et Lebel (2007), Martineau et Presseau (2003) et Richard et Michaud (1982).

Dans le modèle 2, nous proposons de vérifier la perception des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants, ainsi que les effets de cette perception sur leur satisfaction à l'égard du travail effectué par ces derniers (chemin 1).

2.7.2.4 La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants

La satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants est l'expression ultime de l'appréciation générale des activités professionnelles que les novices développent. Cependant, nous n'avons pas trouvé des recherches qui portent directement sur la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail des enseignants. Toutefois, la satisfaction des gestionnaires est liée au thème de l'efficacité et de la qualité des enseignants, variante que nous avons décrite à la section précédente.

Le modèle 2 présente des liens que nous permettent de déterminer dans quelle mesure l'évaluation des gestionnaires sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants, ainsi que leur perception sur l'héritage des classes difficiles par les nouveaux enseignants et la fréquence à laquelle ces derniers utilisent la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* peuvent contribuer à la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail exécuté par les nouveaux enseignants.

2.8 LA SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel présente tout d'abord les deux concepts centraux de l'étude : l'insertion professionnelle et la construction de l'identité professionnelle. La littérature suggère que l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants a une durée approximative de cinq ans (Boucher, 2004; Tardif et Lessard, 1999) et que pendant cette période considérée critique dans la profession (Veenman, 1984), les nouveaux enseignants vivent le choc de la réalité, une confrontation assez intense entre ce qu'ils ont appris à l'université et leur travail au quotidien. Certains auteurs (Boucher, 2004; Boutin, 2007, Mukamurera, 1998) décrivent la profession enseignante comme l'une des plus stressantes qui soit, compte tenu de sa nature interactive, des différentes émotions vécues périodiquement et du fait que leur gestion dépend d'une maturité et d'une connaissance professionnelle que les nouveaux enseignants ne maîtrisent pas encore totalement. L'identité professionnelle qui se forme au cours de la période d'insertion professionnelle s'imprime dans le style personnel dès les

premières expériences dans la carrière. Ces premières années dans la profession enseignante sont donc le baptême de feu, la période au cours de laquelle les novices essayent de s'équiper pour franchir les défis imposés par le métier. Ces expériences sont parfois si frustrantes qu'environ 30 % de jeunes enseignants quittent le métier au Canada. On peut dire que les enseignants qui survivent dans le métier et qui sont également attachés à leur travail d'enseignant, s'identifient à leur profession et ont l'intention de persister dans la carrière. Ils y sont donc engagés professionnellement.

Le but de la recherche est donc d'étudier certains éléments qui sont liés directement ou indirectement à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants dans la phase d'insertion professionnelle : le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles en classe et la satisfaction au travail. Du côté des questionnaires, l'objectif est d'examiner les éléments qui sont liés à leur satisfaction à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants, comme les compétences professionnelles, l'héritage de classes difficiles et la fréquence à laquelle les nouveaux enseignants bénéficient de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat*.

L'étude consiste à analyser deux modèles théoriques (Figures 8 et 9), bâtis à la lumière des résultats de recherches précédentes et en tenant compte du questionnement suscité par l'existence de certaines lacunes constatées dans la littérature. Dans ces deux modèles qui convergent vers une analyse des aspects entourant l'insertion professionnelle, certains construits sont spécifiques à un seul modèle, comme dans le cas des expériences émotionnelles en classe et de l'engagement professionnel pour le modèle des nouveaux enseignants, ainsi que l'héritage de classes difficiles et l'utilisation de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* par les nouveaux enseignants dans le modèle des questionnaires. En même temps, d'autres construits sont présents dans les deux modèles, mais sont montrés sous des perspectives différentes : la satisfaction au travail ou sur le travail effectué par les nouveaux enseignants et les sentiments de compétence ou les compétences professionnelles des nouveaux enseignants.

Dans le cadre théorique, nous présentons individuellement chaque élément des deux modèles. Nous décrivons leurs liens en nous basant sur la littérature ou dans certains cas, sur les questions que nous nous sommes posées et les lectures et les discussions qui s'en sont suivies.

En ce qui concerne l'engagement professionnel, considéré comme le point central du modèle des nouveaux enseignants, nous sommes intéressées à l'analyse de sa dimension affective, qui représente l'identification émotionnelle des nouveaux enseignants avec leur profession. L'importance de ce construit dans certaines études sur l'insertion professionnelle vient du fait que l'attachement

psychologique est lié directement au bien-être personnel et professionnel des individus (Lee *et al.*, 2000) et peut également influencer l'efficacité organisationnelle (Barnabé, 1993).

En ce qui a trait à la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants, aspect central du modèle des gestionnaires, nous n'avons trouvé aucune étude sur le sujet. Néanmoins, les recherches qui examinent les perceptions des gestionnaires sur les compétences professionnelles des enseignants (Lapointe *et al.*, 2009; Martineau et Presseau, 2003) nous amènent à croire en l'existence d'un lien possible entre les compétences professionnelles et la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants.

Le chapitre suivant aborde la méthodologie de la recherche. Il a pour but de présenter les participants à la recherche et leurs caractéristiques, l'instrument de collecte de données et les bases de données qui seront utilisées, les variables qu'elles contiennent, ainsi que la procédure d'analyse de données en lien avec chacun des deux modèles théoriques.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre méthodologique de la présente recherche. Étant donné que notre étude consiste en une analyse secondaire de données, nous décrivons d'abord les caractéristiques des enquêtes originales qui ont produit ces données et en justifions le choix. Par la suite, nous présentons de manière détaillée la sélection des participants pour la recherche, ainsi que les données issues de ces enquêtes qui sont pertinentes pour l'étude. Nous précisons enfin les méthodes d'analyse utilisées, ainsi que les avantages et les inconvénients liés à l'utilisation des bases de données choisies.

3.1 LES ENQUÊTES ORIGINALES

La présente étude est de type quantitatif et consiste en des analyses secondaires de données issues des *Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires du Canada*, menées en 2005 et 2006, par une équipe de professeurs de différentes universités du Canada (Cattonar *et al.*, 2007; Kamanzi *et al.*, 2008).

L'objectif principal de ces enquêtes était d'étudier les transformations et l'évolution du système éducatif canadien sous l'optique de deux importants acteurs scolaires : les enseignants et les gestionnaires d'école primaire ou secondaire. En matière d'éducation, le système scolaire primaire et secondaire du Canada relève des provinces et des territoires, ce qui donne lieu à une décentralisation. Néanmoins, selon Lessard et Brassard (2006), bien qu'il y ait des différences entre le système scolaire des provinces et des territoires, il existe également certaines actions intégrées ou qui se ressemblent fortement entre les provinces et territoires. C'est le cas du contrôle de la qualité du système d'éducation par le développement des standards de performance, comme l'engagement à des évaluations standardisées à grande échelle, par exemple le PISA (*Program for International Student Assessment*), ainsi qu'une action intensive et permanente de mobilisation des acteurs scolaires pour le fonctionnement efficace des écoles. C'est dans ce contexte de constant engagement des établissements scolaires à avoir des performances élevées que l'idée du développement des enquêtes pancanadiennes est née. Elles visaient à étudier en profondeur les perceptions des enseignants et des gestionnaires d'école à l'égard des changements en éducation. En effet, autant les enseignants que les gestionnaires

ressentent intensément les pressions politiques et sociales visant à améliorer constamment l'efficacité du système d'éducation.

L'enquête auprès des gestionnaires a d'abord été mise en œuvre par l'équipe de chercheurs en 2005. Selon Cattonar *et al.* (2007), elle avait pour but de :

...saisir les effets concrets sur les conditions et la teneur du travail des gestionnaires⁴ d'écoles : Comment les gestionnaires des différentes provinces canadiennes ressentent-ils les récentes évolutions scolaires? Quel est leur vécu professionnel? Comment vivent-ils, conçoivent-ils et exercent-ils aujourd'hui leur métier? (p. 12).

L'enquête auprès des enseignants a ensuite été effectuée en 2006. Comme celle qui a été faite auprès des gestionnaires, elle avait pour but de saisir les situations concrètes de travail des enseignants à partir des changements produits dans le système éducatif. L'enquête, selon Kamanzi *et al.* (2008), tentait de répondre aux questions suivantes :

Quelle perception les enseignants ont-ils des changements observés en éducation et de leurs répercussions sur leur tâche? Dans quelle mesure les enseignants sont-ils satisfaits de leurs conditions de travail (...)? Les enseignants ont-ils le sentiment d'avoir reçu une formation initiale et/ou continue suffisante pour accomplir leur tâche? Quelle importance accordent-ils aux différentes valeurs et finalités éducatives? (p. 4).

Il est important de préciser que les deux enquêtes sont étroitement liées aux objectifs de cette recherche. En ce qui concerne l'enquête auprès des gestionnaires d'école primaire ou secondaire, elle s'intéresse entre autres à mieux comprendre leur perception sur la situation professionnelle vécue par les nouveaux enseignants. En même temps, l'enquête auprès des nouveaux enseignants cherchait à analyser leur perception sur les mesures d'intégration et de développement au métier, ainsi que leur perception sur les conditions de travail. Ainsi, ces deux enquêtes offraient à la base des informations riches sur l'univers de travail des nouveaux enseignants en nous permettant d'examiner les éléments de l'identité professionnelle, sous les points de vue des novices ainsi que de ceux des gestionnaires.

Les questionnaires d'enquête ont été développés par les membres de l'équipe de recherche et ont fait l'objet de pilotes en vue de les valider. En ce qui concerne l'enquête auprès des gestionnaires, le pilote s'est déroulé à Montréal, à Toronto et à Moncton, sous les directions respectives de Thierry Karsenti (Université de Montréal), de Denise Gérin-Lajoie (Université de Toronto) et de Yamina Bouchamma

⁴ Dans le document original, on parle de « directeurs » plutôt que de gestionnaires. Néanmoins, nous avons changé la terminologie pour être cohérente avec l'expression que nous avons décidé d'utiliser pour notre étude.

(Université de Moncton) (Cattonar *et al.*, 2007). Quant à l'enquête auprès des enseignants, il n'a pas été possible de trouver d'information sur son pilote.

Les deux enquêtes pancanadiennes ont fait l'objet d'une diffusion à grande échelle et ont suivi un plan d'échantillonnage stratifié selon la région et l'ordre d'enseignement. En raison de la taille et des caractéristiques de la population cible, les échantillons des deux enquêtes ont été considérés représentatifs de la population, bien que non parfaitement pondérés (Cattonar *et al.*, 2007; Kamanzi *et al.*, 2008).

Toutes les écoles primaires et secondaires, publiques et privées des dix provinces et des trois territoires qui forment le Canada étaient considérées lors de l'échantillonnage. Il faut néanmoins souligner quelques exceptions. Ainsi, les écoles d'éducation permanente ou de jour pour adultes, les écoles professionnelles ou de métiers, les écoles de langue et d'éducation culturelle, les écoles à domicile, les centres d'éducation communautaire, les centres de services sociaux, les centres d'enseignement à distance, les écoles virtuelles et les écoles des communautés autochtones n'ont pas participé à la recherche (Catonar *et al.*, 2007).

Le plan d'échantillonnage suivi par les deux enquêtes convient parfaitement à l'étude. Premièrement, l'échantillon probabiliste permet de produire des estimations plus fiables que l'échantillon non probabiliste; de calculer l'erreur d'échantillonnage, ainsi que de poursuivre des analyses inférentielles en accord avec celles que nous avons prévu d'utiliser. Deuxièmement, l'échantillonnage stratifié par région et par ordre d'enseignement satisfaisait pleinement nos intérêts de recherche, qui sont d'analyser les données en tenant compte de la région (Québec et hors Québec) et de l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire), entre autres aspects. Finalement, la taille des échantillons des enquêtes nous a permis de ne conserver que le groupe de nouveaux enseignants tout en ayant une quantité suffisante des répondants pour utiliser des méthodes statistiques sophistiquées. C'est pour toutes ces raisons que les données des *enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires du Canada* ont été choisies pour la recherche.

3.1.1 Les instruments de collecte de données des enquêtes originales

Pour chacune de ces deux enquêtes, celle des enseignants et celle des gestionnaires d'école, un questionnaire auto-administré contenait des questions appropriées à notre étude pour chaque groupe de répondants. Pour notre recherche, nous avons sélectionné un ensemble d'items dans chaque enquête. Cette sélection a été faite en adéquation avec les objectifs de l'étude, c'est-à-dire en ayant à l'esprit la

nécessité d'établir les liens entre les facteurs de la satisfaction au travail, du sentiment de compétence, des expériences émotionnelles en classe, ainsi que de l'engagement professionnel, dans le cas des nouveaux enseignants. Par ailleurs, dans le cas des gestionnaires d'école primaire ou secondaire, nous avons dû établir des liens entre les facteurs de la fréquence d'engagement des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat*, de l'héritage des classes difficiles, de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants et de la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Nous détaillons ci-dessous l'enquête qui vise les enseignants et celle qui porte sur les gestionnaires.

3.1.1.1 L'enquête auprès des enseignants

L'enquête auprès des enseignants avait pour but d'analyser les transformations en éducation du point de vue macroscopique. Ainsi, elle examinait la perception des enseignants relativement aux conséquences des changements en éducation sur leur métier d'enseignant. L'enquête visait également à étudier la perception des enseignants sur leurs conditions de travail, leur niveau de compétence, leurs rapports sociaux dans l'école et leur développement professionnel. De façon résumée, l'enquête tenait compte non seulement des caractéristiques personnelles des enseignants, mais également des aspects de leur milieu de travail.

L'enquête auprès des enseignants a été menée en 2006 à l'aide d'un questionnaire auto-administré. Ce questionnaire contenait six sections comportant chacune une série de questions qui portent sur un aspect particulier des changements dans le monde de l'enseignement et sur son impact sur le travail effectué par les enseignants. Le tableau 1 présente les titres des sections du questionnaire, le nombre de questions de chaque section, des exemples de questions contenues dans chaque section et les questions que nous avons utilisées dans la présente recherche. Le nombre d'items qui constituent les questions choisies ainsi que le nombre d'items initialement sélectionnés pour la recherche sont ensuite indiqués entre parenthèses. De plus, les sections 1, 3 et 5 du questionnaire des enseignants qui contiennent les questions et les items sélectionnés pour la recherche sont présentées dans l'annexe 2.

Tableau 1
Composition du questionnaire dirigé aux enseignants

Titre de la section	Nombre de questions	Exemples de questions de la section	Questions utilisées dans la recherche (nombre d'items – nombre d'items initialement utilisés dans la recherche)
1. Renseignements sociodémographiques	16	Genre, langue parlé au travail, temps d'expérience dans le métier, milieu socio-économique de l'école	Q.1 Genre (1 - 1) Q.9 Temps d'expérience dans le métier (1 - 1) Q.10a Ordre d'enseignement (1 -1) Q.10b Le type de travail effectué (1 -1) S.N.* Région de travail (1-1)
2. Perception du changement et ses répercussions	14	Impact des changements sur le travail exercé par les enseignants et les conséquences des changements dans la fonction enseignante	--
3. Charge de travail et conditions de travail	11	Satisfaction sur la charge de travail et les conditions de travail, le vécu professionnel, l'influence du travail enseignant sur la communauté scolaire	Q.23 Satisfaction sur les conditions de travail (12 - 12) Q.24 Perception sur le vécu professionnel (l'engagement professionnel) (7 - 7) Q.29 Le rapport avec les élèves (expériences émotionnelles en classe) (11 - 11)
4. Rapports sociaux dans l'école	3	Satisfaction à propos des rapports avec les membres de la communauté scolaire, la fréquence des rapports avec les pairs de travail et l'impact de certains problèmes scolaires sur le travail enseignant	--
5. Insertion et développement professionnel	5	Perceptions sur le sentiment de compétence en début de carrière, la fréquence de la participation à des mesures d'accueil, la perception sur l'importance des formations continues	Q.34 Sentiment de compétence (9 - 9)
6. Valeurs et finalités éducatives	4	Égalité des chances et des résultats scolaires, les rôles des enseignants	--

* Question non numérotée.

Les items choisis sont ceux qui nous ont permis de faire le lien entre le cadre conceptuel et le modèle théorique de l'engagement professionnel analysé dans la présente étude. Ainsi, les items de la question 23 – *satisfaction sur les conditions de travail* sont associées à la dimension extrinsèque de la satisfaction au travail. Les items de la question 24 – *perception sur le vécu professionnel* sont associés aux expériences émotionnelles en classe. Les items de la question 29 – *le rapport avec les élèves* sont liés aux expériences émotionnelles en classe; et les items de la question 34 – *sentiment de compétence*, sont liés au sentiment des nouveaux enseignants d'être bien préparés à l'exercice de l'enseignement. Les items concernant les questions 1 et 10a sont associés au genre et à l'ordre d'enseignement, aspects qui peuvent affecter l'engagement professionnel, tout comme la région où travaillent les nouveaux enseignants (question non numérotée).

Le questionnaire des enseignants comportait un total de 53 questions et de 340 items. Selon Kamanzi *et al.* (2008), des 17 650 questionnaires envoyés en 2006 par la poste aux enseignants d'école primaire ou secondaire, 4 569 (25,9 %) ont été remplis par des enseignants novices et d'expérience et ont permis de constituer la base de données des enseignants.

3.1.1.2 L'enquête auprès des gestionnaires

L'enquête auprès des gestionnaires visait à analyser leurs perceptions sur les changements en éducation et leurs répercussions sur l'école, sur leurs tâches et sur leurs responsabilités dans l'école et sur leurs rapports sociaux avec les autres membres de l'école. De plus, un intérêt particulier a été porté à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans l'école et à leur développement professionnel, ainsi qu'à la perception des gestionnaires sur les projets et les valeurs éducatives, compte tenu de leurs caractéristiques personnelles et de celles de l'école où ils exerçaient la fonction de gestionnaire.

L'enquête originale auprès des gestionnaires a été menée en 2005 à l'aide d'un questionnaire auto-administré qui contenait six sections. Le tableau 2 présente les titres des sections du questionnaire, le nombre de questions que chaque section présentait, des exemples de questions contenus dans chaque section et les questions que nous avons utilisées dans la recherche. Le nombre d'items qui constituent les questions choisies ainsi que le nombre des items initialement sélectionnés pour l'étude sont ensuite indiqués entre parenthèses. De plus, les sections 1 et 5 du questionnaire des enseignants qui contiennent les questions et les items sélectionnés pour la recherche sont présentées dans l'annexe 3.

Tableau 2
Composition du questionnaire dirigé aux gestionnaires d'école

Titre de la section	Nombre de questions	Exemples de questions de la section	Les questions utilisées dans la recherche (nombre d'items – nombre d'items initialement utilisés dans la recherche)
1. Renseignements socio-démographiques et caractéristiques de votre école	15	Genre, âge, région de travail, nombre d'élèves dans l'école, pays d'origine des élèves de l'école	Q.1 Genre (1 - 1) Q.2 Âge (1 - 1) S.N.* Région de travail (1 - 1)
2. Perception du changement et de ses répercussions	5	Effets positifs et négatifs des changements dans l'école, impact du changement sur la réalisation des tâches de travail	--
3. Tâches et responsabilités	3	Responsabilités assumées dans l'école et celles qui sont perçues comme idéales, satisfaction par rapport aux aspects liés au travail	--
4. Rapports sociaux dans les écoles	8	Satisfaction à l'égard des rapports établis dans l'école avec différents acteurs, adéquation de la formation des enseignants aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage	--
5. Insertion et développement professionnel	8	Perception des mesures d'accueil dont bénéficient les nouveaux enseignants, évaluation des compétences des nouveaux enseignants, satisfaction du travail effectué par les nouveaux enseignants	Q.1 Les mesures d'accueil dont bénéficient les nouveaux enseignants (8 - 1) Q.3 L'évaluation sur les compétences des nouveaux enseignants (14 - 14) Q.4 La satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (1 - 1) Q.6 L'héritage des groupes difficiles (9 - 1)
6. Projets et valeurs éducatives	2	Importance accordée par l'école à différents objectifs éducatifs	--

* Question non numérotée.

Les items choisis sont ceux qui nous ont permis de faire le lien entre le cadre conceptuel et le modèle théorique de la satisfaction des gestionnaires d'école primaire ou secondaire à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants. Ainsi, l'item choisi pour la question 1 (section 5 du questionnaire) – la mesure d'accueil nommée *parrainage ou mentorat* dont bénéficient les nouveaux enseignants est un aspect qui se démarque, dans le cadre conceptuel, comme la mesure d'accueil la plus utilisée par les écoles. Les items choisis pour la question 3 – *l'évaluation sur les compétences professionnelles des nouveaux enseignants* sont liés à la perception des gestionnaires sur la maîtrise du travail en classe et hors classe par les novices. L'item de la question 4 – *la satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants* a été choisi pour faire référence au degré de contentement des gestionnaires sur le travail développé par les novices, et l'item de la question 6 – *l'héritage des groupes difficiles* est présenté dans le cadre conceptuel comme un aspect qui peut contribuer à la perception des gestionnaires sur la qualité du travail des novices. Les items se rapportant aux questions 1 (genre), 2 (l'âge des gestionnaires), et à la question non numérotée (région où travaillent les nouveaux enseignants) peuvent affecter la satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants.

Le questionnaire adressé aux gestionnaires était composé de 41 questions et de 420 items. Selon Cattonar *et al.* (2007), les questionnaires ont été remis en 2005 à 4 800 gestionnaires d'école primaire ou secondaire et le taux de retour s'est chiffré à 44,6 %, soit 2 144 questionnaires remplis.

3.2 LES CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Les données utilisées ont été produites, d'une part, par l'enquête auprès des enseignants et, d'autre part, par celle auprès des gestionnaires. Nous décrivons ci-dessous les critères qui nous ont permis de sélectionner les participants de notre étude.

3.2.1 Les nouveaux enseignants

Notre étude porte sur les nouveaux enseignants sélectionnés selon deux critères : l'exercice du métier d'enseignant et le nombre d'années d'expérience en enseignement (voir tableau 1, questions 9 et 10b). Premièrement, nous avons sélectionné les répondants qui avaient affirmé être enseignants. Ainsi, ceux qui ont répondu être, par exemple, conseiller pédagogique ou psychologue, ou ceux qui ont précisé avoir une fonction différente dans l'école que celle d'enseigner ont été exclus de l'étude. Deuxièmement, nous n'avons inclus dans la recherche que les enseignants qui comptaient un

maximum de cinq années complètes d'expérience. Autrement dit, ceux qui ont affirmé avoir six ans ou plus d'expérience dans l'enseignement n'ont pas été retenus dans notre échantillon.

Bien que la littérature ne précise pas avec exactitude le nombre d'années d'expérience qui définit un nouvel enseignant, nous avons choisi la période qui englobe les cinq premières années de la carrière. Ce choix a été appuyé sur la section 5 du questionnaire proposé aux gestionnaires, *Insertion et développement professionnel*, qui fait référence aux enseignants comptant au plus cinq ans de travail. Comme notre intention est d'analyser parallèlement les points de vue des nouveaux enseignants et des gestionnaires sur certains aspects caractéristiques de la phase d'insertion professionnelle, la concordance de la période dans les deux cas (nouveaux enseignants et gestionnaires) nous semble importante pour assurer des résultats cohérents. Au total, notre échantillon est constitué de 483 nouveaux enseignants qui ont participé à l'enquête en 2006 et qui ont été sélectionnés parmi les 4 569 que comporte la base de données originale, selon les deux critères ci-dessus.

3.2.2 Les gestionnaires d'école

Parmi les 2 144 gestionnaires qui composaient l'échantillon de l'enquête originale, nous n'avons retenu que les 1 849 personnes ayant répondu de manière valide à la question 4 de la section 5 – *Insertion et développement professionnel* (voir tableau 2) du questionnaire et qui porte sur leur satisfaction à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants. Cette question constitue le cœur du modèle des gestionnaires (voir figure 9) créé dans le but précis d'analyser les facteurs pouvant être associés directement ou indirectement à la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants.

3.3 LES MODÈLES THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

La présente étude est composée de deux modèles théoriques : le modèle 1 – *L'engagement professionnel des Nouveaux enseignants* et le modèle 2 – *La satisfaction des Gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants* qui sont illustrés par les figures 8 et 9⁵. Ces deux modèles ont été créés à partir de l'analyse de la littérature et cherchent à examiner des éléments de l'identité professionnelle pendant la phase d'insertion professionnelle des enseignants. Nous présentons dans ce qui suit les variables retenues pour chacun des modèles.

⁵ Les modèles illustrés par les figures 10 et 11 dans ce chapitre ainsi comme les figures 8 et 9 dans le chapitre précédant ont le but unique de montrer les liens entre les variables. De ce fait, indépendamment des caractéristiques des variables (latentes ou manifestes) leur représentation a été faite en utilisant des rectangles.

3.3.1 Les variables retenues pour le modèle 1 – L’engagement professionnel des nouveaux enseignants

Le modèle 1 – *L’engagement professionnel des nouveaux enseignants*, a été construit en utilisant les variables suivantes : l’engagement professionnel, la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles en classe, ainsi que le sentiment de compétence. Toutes les variables de ce modèle sont de type latent et ainsi, elles ne sont pas directement mesurables. Afin de préciser la composition du modèle des nouveaux enseignants, nous présentons ci-dessous chacune des variables qui constituent le modèle théorique élaboré.

3.3.1.1 *L’engagement professionnel*

Dans la littérature, l’engagement professionnel est décrit comme un attachement à la profession basé sur une identification personnelle au travail ou à une décision d’être fidèle à la profession en raison des éléments extrinsèques à l’individu, par exemple, la sensation d’avoir déjà beaucoup investi dans la profession et que le fait de la quitter pourrait représenter une perte d’expertise importante (Mowday *et al.*, 1982). Cependant, l’objectif de la présente recherche est d’étudier seulement l’attachement affectif pour la profession et à ce sujet, les variables choisies nous permettent justement d’examiner l’engagement professionnel dans une perspective attitudinale.

Pour composer la variable *engagement professionnel*, nous avons initialement sélectionné les sept items de la question 24 (*Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à votre vécu professionnel*), section 3 du questionnaire *Charge de travail et conditions de travail* (voir le tableau 1). Les items sont évalués selon une échelle qui varie de (1) *très rarement* à (6) *très souvent* et certains d’entre eux ont été inversés pour que l’échelle puisse aller dans le même sens⁶. Nous présentons ci-dessous les items de la variable nommée *engagement professionnel* :

3046i Je me sens frustré par l’enseignement

3047i Je sens que j’en ai assez d’enseigner et de travailler avec les élèves

3048i Je pense quitter l’enseignement

3049 Je sens que l’enseignement me permet d’utiliser au maximum mes capacités

3050i Je pense que dans une autre profession (pas l’enseignement), je pourrais utiliser mieux mes habiletés intellectuelles

⁶ Les items inversés ont la lettre i après le numéro, par exemple, 3046i.

- 3051 Je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions
- 3052 Je choisirais encore l'enseignement, si je devais recommencer la vie

3.3.1.2 La satisfaction au travail

Les résultats des différentes recherches convergent dans le sens voulant que l'engagement professionnel soit la conséquence d'une combinaison de facteurs, parmi lesquels se trouve la satisfaction au travail (Ingersoll et Smith, 2004; OCDE, 2005). Dans la littérature, la satisfaction au travail est décrite comme le plaisir à effectuer une ou diverses facettes du métier (Locke, 1976). Dans notre recherche, nous nous intéressons aux conditions de travail, aspect considéré fort important pour la rétention des nouveaux enseignants dans le métier (Johnson et Birkeland, 2003; Travers et Cooper, 1996). Les conditions de travail se produisent à l'intérieur d'une organisation et caractérisent l'environnement de travail : les salaires et le type d'enseignement (OCDE, 2005), l'autonomie du travail (Friedman, 1999) ainsi que la charge de travail (Maroy, 2006) en font partie.

Dans ce contexte, 12 items de la question 23 (*Voici un certain nombre d'éléments qui caractérisent vos conditions de travail. Indiquez votre degré de satisfaction par rapport à ceux-ci*), section 3 du questionnaire *Charge de travail et conditions de travail* (voir le tableau 1), ont été initialement sélectionnés pour composer la variable nommée par *satisfaction au travail*. Les items sont évalués selon une échelle qui varie de (1) *insatisfaisant* à (6) *satisfaisant*. Nous présentons ci-dessous les items liés à la variable *satisfaction au travail* :

- 3034 Sécurité d'emploi
- 3035 Salaire et avantages sociaux
- 3036 État physique de votre ou vos classes
- 3037 Nombre d'élèves dans votre ou vos classes
- 3038 Disponibilité du matériel et des ressources pour la classe
- 3039 Soutien technique dans l'école
- 3040 Autonomie professionnelle
- 3041 Niveau de responsabilité dans l'école
- 3042 Charge de travail
- 3043 Possibilités de promotion
- 3044 Climat dans votre école
- 3045 Fonctionnement de votre école

3.3.1.3 Les expériences émotionnelles en classe

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 2, les expériences émotionnelles sont un état mental, un sentiment intense, conséquence de l'interaction de l'individu avec son environnement, qui peuvent être classifiées comme positifs ou négatifs. Les expériences émotionnelles positives sont des émotions liées à des situations gratifiantes de travail (Sutton et Wheatley, 2003). Les expériences émotionnelles négatives sont celles qui mettent en évidence des sentiments liés à la frustration, la rage et l'insatisfaction (Chang, 2009a). Selon Duchesne et al. (2005), les enseignants qui relatent des expériences négatives sont ceux qui se démotivent plus facilement que les autres, qui ne se sentent pas progresser dans leur profession et qui sont les plus susceptibles d'abandonner la profession. Notre étude s'intéresse tout particulièrement aux expériences émotionnelles en classe, avec les élèves, condition déjà citée par d'autres chercheurs comme ayant un impact sur l'engagement professionnel (Lessard *et al.*, 2013).

Dans ce contexte, 11 items de la question 29 (*Indiquez votre degré d'accord avec les énoncées suivantes*), section 3 du questionnaire *Charge de travail et conditions de travail*, sont liés aux émotions positives et négatives en classe. Les items sont évalués selon une échelle qui va de (1) *en désaccord* à (6) *en accord*. Parmi ces items sélectionnés pour composer initialement cette variable, cinq ont été inversés. Nous présentons ci-dessous les items de la variable latente *expériences émotionnelles en classe* :

- 3080 Motiver mes élèves est facile
- 3081i Maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie
- 3082i Parfois j'ai peur de mes élèves
- 3083 Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant
- 3084i Certains élèves ont des problèmes si importants que je ne peux pas les aider
- 3085 Mes élèves respectent mon autorité
- 3086 À la fin d'une journée de classe, j'ai habituellement le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose
- 3087i Les besoins de mes élèves sont tellement différents les uns des autres que j'éprouve de la difficulté à y répondre
- 3088 Mon rapport à mes élèves est affectif à la base : j'aime enseigner à ces jeunes
- 3089i Quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé
- 3090 Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de mes élèves

3.3.1.4 Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence est la perception personnelle sur sa capacité à développer des activités propres à un métier (Bandura, 1997). Selon Hoy et Spero (2005), la façon dont le professionnel évalue sa propre compétence influence son comportement au travail. À cet égard, ceux qui se sentent compétents sont motivés, persévérants et engagés dans leur profession (Bandura, 1977; Chan *et al.*, 2008). À l'inverse, ceux qui ne se sentent pas préparés pour exercer les activités spécifiques à leur métier ont tendance à ne pas percevoir leur progrès dans la profession et risquent davantage de quitter le métier que leurs collègues qui se sentent bien préparés.

La présente recherche vise à analyser la variable *sentiment de compétence* ainsi que son lien avec l'engagement professionnel. Dans ce contexte, nous avons initialement sélectionné les neuf items de la question 34 (*Pensez à vos débuts dans l'enseignement. Comment vous sentiez-vous alors préparé concernant les aspects suivants de votre travail*), section 5, *Insertion et développement professionnel* (voir le tableau 1). Ils sont évalués selon une échelle de six points allant de (1) *mal préparé* à (6) *bien préparé*. Nous présentons ci-dessous les neuf items liés à la variable latente *sentiment de compétence* :

- 5001 Maîtrise des contenus enseignés
- 5002 Maintien de la discipline parmi les élèves
- 5003 Évaluation des apprentissages
- 5004 Communication avec les élèves
- 5005 Collaboration avec les parents
- 5006 Utilisation des TIC en classe
- 5007 Travail d'équipe avec les autres enseignants
- 5008 Maîtrise des aspects administratifs de votre travail
- 5009 Planification des cours

3.3.2 La composition du modèle 1 – L'engagement professionnel des nouveaux enseignants

Le modèle des nouveaux enseignants inclut les variables latentes que nous avons détaillées précédemment : l'engagement professionnel, la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles en classe ainsi que le sentiment de compétence. À l'aide de la figure 10, nous pouvons constater que l'engagement professionnel des nouveaux enseignants est la variable qui est liée à toutes les autres (dans ce cas, toutes les flèches sont pointées vers elle). Ainsi, la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles en classe et le sentiment de compétence sont des variables associées entre elles et en même temps, liées à l'engagement professionnel.

La satisfaction au travail est la variable prédite par le sentiment de compétence et les expériences émotionnelles en classe. En même temps, la satisfaction au travail peut contribuer à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. En ce qui concerne les variables *sentiment de compétence* et *expériences émotionnelles en classe*, la figure 10 montre qu'elles ont un effet réciproque.

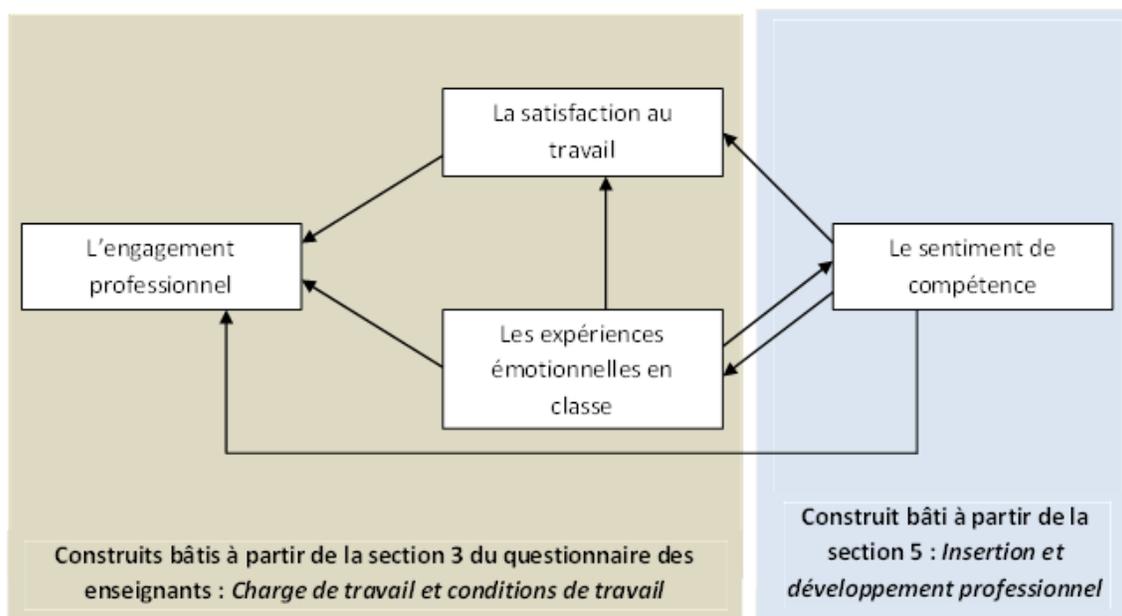


Figure 10 : Composition du modèle 1 – L'engagement professionnel des nouveaux enseignants

Le modèle 1 – *L'engagement professionnel des nouveaux enseignants* est appliqué à l'ensemble des données (N = 483) et a été construit à partir des items choisis dans les sections 3 – *Charge de travail et conditions de travail* et 5 – *Insertion et développement professionnels* du questionnaire (Kamanzi et al., 2008) (voir le tableau 1). La section 3, *Charge de travail et conditions de travail*, cherche à explorer les perceptions des enseignants sur leur rapport au métier, associé au contexte du travail et aux relations sociales établies dans l'école, en particulier avec les élèves. Le trait latent *sentiment de compétence* a été tiré de la section 5 du questionnaire *Insertion et développement professionnel*, plutôt consacrée aux expériences professionnelles et sociales vécues par les nouveaux enseignants (voir figure 10).

3.3.2.1 Les variables ordre d'enseignement, genre et région

Le modèle 1 – *L'engagement professionnel des nouveaux enseignants* est analysé selon le genre, l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et la région où les nouveaux enseignants exercent leur

métier (Québec ou hors Québec). Ces variables ont été tirées de la section 1 du questionnaire *Renseignements sociodémographiques* (voir le tableau 1).

L'engagement professionnel est un processus complexe. Il englobe non seulement des facteurs extrinsèques, comme la relation avec les pairs de travail et avec les élèves, les caractéristiques du contexte de travail et la culture organisationnelle, mais aussi des facteurs intrinsèques, comme l'amour de la profession et l'intérêt à contribuer à l'avenir des jeunes. Nous ajoutons un autre aspect à ce scénario : la complexité du phénomène d'engagement professionnel vient également du fait que les réponses affectives des enseignants à l'égard de leur profession sont affectées par leurs valeurs, leurs croyances et leur culture (Cross et Hong, 2012; Lazarus, 2001).

Au Canada, la différence culturelle entre le Québec, de colonisation française, et les autres provinces du pays, de colonisation britannique, est indéniable. L'histoire de la province et toutes les démarches (disons encore récentes) que le Québec a entreprises dans le but de devenir une nation constituée et indépendante, nous indiquent la différence culturelle qui existe entre les francophones et les anglophones au Canada. De plus, en ce qui a trait aux caractéristiques de la formation d'enseignant, nous avons présenté, bien que de façon résumée, des différences entre le Québec et les autres régions du pays. Dans ce contexte, nous voudrions vérifier si les modèles portant sur la construction de l'identité professionnelle et l'engagement professionnel mis en analyse varient selon la région de travail.

Cela dit, nous avons choisi de définir deux régions à analyser : le Québec d'un côté et les neuf autres provinces ainsi que les trois territoires de l'autre. La variable *région* est donc de type dichotomique et, dans ce cas, le modèle est examiné dans une perspective provinciale (Québec) et dans une perspective macroscopique, en étudiant ensemble les autres provinces et territoires du Canada.

Par ailleurs, les recherches qui examinent la profession enseignante n'analysent pas systématiquement l'effet de l'ordre d'enseignement sur l'engagement professionnel. Généralement, la littérature ne tient pas compte de cette caractéristique, même si les échantillons sont composés d'enseignants du primaire et du secondaire, c'est le cas des études de Flores et Day (2006) et de Hamman, Gosselin, Jacqueline et Bunuan (2010). Néanmoins, l'étude de Chan *et al.* (2008) met en évidence cette relation dans le but de vérifier si l'engagement professionnel varie selon l'ordre d'enseignement. Les résultats de leur étude n'indiquent aucun effet de l'ordre sur le modèle construit.

Dans le cadre de notre recherche, nous voudrions examiner si l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) contribue significativement à la variation des liens établis entre les variables et l'engagement professionnel. Cette variable *ordre d'enseignement* est de type dichotomique et nous permet d'analyser le modèle en séparant les nouveaux enseignants du primaire et les nouveaux enseignants du secondaire afin de vérifier les caractéristiques propres à chacun.

Finalement, certaines études montrent que les femmes sont généralement plus engagées que les hommes dans la profession, et qu'elles sont également plus satisfaites à l'égard de leur condition de travail (Angle et Perry, 1981; Coladarci, 1992; Koustelios, 2001; Mowday *et al.*, 1982). La présente recherche tente de vérifier si les modèles construits varient selon le genre. La variable *genre* est de type dichotomique. Dans ce cas, nous séparons les nouveaux enseignants des nouvelles enseignantes dans le but d'examiner les similarités et les différences qui peuvent exister entre ces deux groupes.

3.3.3 Les variables retenues pour le modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants

Le modèle 2 – *La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants* a été construit en utilisant les variables suivantes : la fréquence d'engagement des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat*; l'héritage des classes difficiles; l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Dans ce modèle, trois variables sont de type manifeste (variables directement observées) et une variable est de type latent (variable qui n'est pas directement observée et mesurée). Afin de préciser la composition du modèle des gestionnaires d'école, nous présentons ci-dessous chacune des variables qui constituent le modèle théorique élaboré.

3.3.3.1 La satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants

La variable *satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants* nous permet de connaître le degré d'appréciation des gestionnaires à l'égard du travail développé par les nouveaux enseignants. Nous n'avons pas répertorié de recherches dans lesquelles la satisfaction des gestionnaires sur le travail des nouveaux enseignants a été le point central de l'étude. Néanmoins, nous croyons que la satisfaction des gestionnaires est un aspect important pour l'équilibre organisationnel, l'efficacité des écoles et la bonne ambiance de travail. Ainsi, la variable *satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail exécuté par les nouveaux enseignants* représente le cœur du modèle des gestionnaires de notre étude. Variable de type manifeste, elle est composée par la réponse à la

question 4 (*De manière générale, dans quelle mesure êtes-vous satisfait du travail des nouveaux enseignants qui œuvrent dans votre établissement cette année*), section 5 – *L’insertion et le développement professionnel* (voir le tableau 2). La question est évaluée selon une échelle à quatre points qui varie entre (1) *entièrement satisfait* et (4) *entièrement insatisfait*.

3.3.3.2 L’héritage de classes difficiles

L’héritage de classes difficiles est également une variable manifeste du modèle des questionnaires. Cet aspect a très souvent été abordé dans la littérature qui porte sur l’analyse de l’insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Baillauqués, 2002; Martineau et Presseau, 2003; Veenman, 1984). Néanmoins, nous n’avons répertorié aucune étude qui propose l’héritage des classes difficiles comme l’un des facteurs explicatifs de la perception des questionnaires à l’égard des compétences professionnelles des nouveaux enseignants ou de la satisfaction des premiers sur le travail effectué par les derniers. De notre côté, nous pensons qu’il peut y avoir un lien entre le fait d’hériter d’une classe difficile, qui est considéré comme un facteur fragile en début de carrière, et l’évaluation que font les questionnaires du travail des nouveaux enseignants.

La variable *l’héritage des classes difficiles* a été constituée par un des neuf items qui composaient la question 6 (*Nous voulons connaître votre opinion sur le recrutement et l’engagement de nouveaux enseignants. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés*), section 5, *L’insertion et le développement professionnel* (voir le tableau 2). L’item sélectionné « les nouveaux enseignants héritent des groupes d’élèves réputés les plus difficiles » est évalué selon une échelle à quatre points qui varie de (1) *entièrement d’accord* à (4) *entièrement en désaccord*. L’option (5) *ne s’applique pas* est aussi disponible et les réponses dans cette catégorie ont été considérées comme des valeurs manquantes.

3.3.3.3 La fréquence de participation à la mesure d’accueil parrainage ou mentorat

Finalement, la troisième variable manifeste *fréquence de participation à la mesure d’accueil parrainage ou mentorat* a été choisie pour contribuer au modèle des questionnaires. Les mesures d’accueil sont amplement répertoriées dans la littérature (Bateman, 2001; Hobson *et al.*, 2009; Martineau et Mukamurera, 2012). Selon les études, les nouveaux enseignants qui bénéficient des mesures d’accueil acquièrent des compétences qui les préparent à faire face aux divers défis que leur impose la profession quotidiennement. Bien que la participation à des mesures d’accueil, en particulier le parrainage ou le mentorat, soit au centre de plusieurs recherches portant sur les nouveaux

enseignants, nous n'avons pas répertorié de recherches qui utilisent cette variable dans un modèle conçu pour les gestionnaires. La fréquence de participation des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* est-elle un facteur qui contribue à l'évaluation des gestionnaires sur leurs compétences ainsi que la satisfaction des gestionnaires à l'égard de leur travail? Nous cherchons à trouver des réponses à cette question.

La variable manifeste *fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat* est composée par un des huit items de la question 1 (*À votre connaissance, à quelle fréquence les nouveaux enseignants en poste dans votre école bénéficient-ils ou se prévalent-ils de l'une ou l'autre des mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien suivants*), section 5, *L'insertion et le développement professionnel* (voir le tableau 2). L'item sélectionné « parrainage et mentorat » suit une échelle à quatre points qui varie de (1) *généralement toujours* à (4) *pas du tout*. L'option (5) *ne s'applique pas*, est aussi disponible et les réponses dans cette catégorie ont été considérées comme des valeurs manquantes.

3.3.3.4 L'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants

L'acte d'enseigner est constitué d'un ensemble de capacités professionnelles qui, selon Shor et Freire (1986) dépassent la maîtrise du contenu ou de la discipline. Un enseignant compétent est capable de constamment réinventer le processus d'enseignement en l'adaptant aux caractéristiques de ses élèves (Nassif *et al.*, 2010), d'être flexible, créatif (Kember, 2009), d'utiliser les technologies à la disposition de l'enseignement (UNESCO, 2008) et d'interagir efficacement avec les membres de la communauté scolaire, entre autres les élèves et leurs parents, les pairs de travail et les gestionnaires d'école (Kember et Leung, 2005a).

Il existe une vaste littérature pour présenter des études qui analysent les compétences professionnelles des enseignants à partir de leur point de vue (Kember et Leung, 2005a, 2005b; Leckey et McGuigan, 1997; Smith et Bath, 2006). Cependant, le nombre d'études examinant les compétences professionnelles des enseignants du point de vue des gestionnaires est beaucoup plus restreint (Bélair *et al.*, 2007; Lapointe *et al.*, 2009; Martineau et Presseau, 2003). Les études portant sur le métier d'enseignant et qui s'intéressent également à la perception des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les maîtres (Martineau et Presseau, 2003), montrent que la gestion de la classe et de la matière, les relations interpersonnelles et la capacité de travailler en équipe sont certaines des principales compétences des enseignants que perçoivent les gestionnaires.

Dans le cadre de notre recherche, la variable *l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants* a été initialement composée de 14 items de la question 3 (*Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants. En général, les nouveaux enseignants avec cinq ans d'expérience ou moins...*), section 5, *L'insertion et le développement professionnel* qui sont évalués selon une échelle à quatre points qui varie de (1) *entièrement d'accord* à (4) *entièrement en désaccord*. L'option (5) *ne s'applique pas* est aussi disponible et les réponses à cette catégorie ont été considérées comme des valeurs manquantes. Nous présentons ci-dessous les items qui correspondent à la variable *évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants* :

- 5210 Sont préparés pour assumer leurs fonctions
- 5211 Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes
- 5212 Connaissent les matières au programme
- 5213 Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves
- 5114 Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)
- 5215 Collaborent avec les autres enseignants de l'école
- 5216 S'impliquent avec les autres membres de l'école
- 5217 Communiquent avec les parents de leurs élèves
- 5218 Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves
- 5219 Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes
- 5220 Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles
- 5221 Contribuent à la vie de l'établissement
- 5222 Collaborent avec la direction de l'école
- 5223 Participent aux activités parascolaires

3.3.4 La composition du modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants

Le modèle des questionnaires inclut les concepts que nous avons présenté précédemment : la fréquence d'engagement des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat*; l'héritage des classes difficiles; l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (voir figure 11). Dans ce modèle, la variable *satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants* est liée directement ou indirectement à toutes les autres variables. *L'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants* est la variable qui est soumise à l'action de la fréquence

d'engagement des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et de l'héritage des classes difficiles. De même, *l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants* contribue à la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Finalement, la fréquence d'engagement des nouveaux enseignants à la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et l'héritage des classes difficiles sont les deux variables exogènes (indépendantes) du modèle (voir figure 11).

Le modèle des gestionnaires cherche à analyser les facteurs dont les liens peuvent contribuer à la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail des nouveaux enseignants. Pour analyser le degré de satisfaction des gestionnaires des écoles à propos du travail effectué par les nouveaux enseignants, nous avons appliqué le modèle théorique élaboré à l'ensemble des données (N = 1 849).

Cela dit, nous n'avons utilisé que des items de la section 5, *Insertion et développement professionnel* du questionnaire des gestionnaires (voir le tableau 2). En effet, cette section renferme des informations liées à la perception des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants comptant au plus cinq ans d'expérience dans le métier. Des questions comme leurs perceptions sur les mesures d'accueil les plus utilisées par les nouveaux enseignants, les compétences professionnelles des nouveaux enseignants, la satisfaction générale sur leur travail dans l'école et leurs perceptions sur le recrutement et l'engagement des nouveaux enseignants sont des exemples tirés de la section.

Afin de préciser la composition du modèle, la figure 11 présente les variables qui composent le modèle 2 – *La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*.

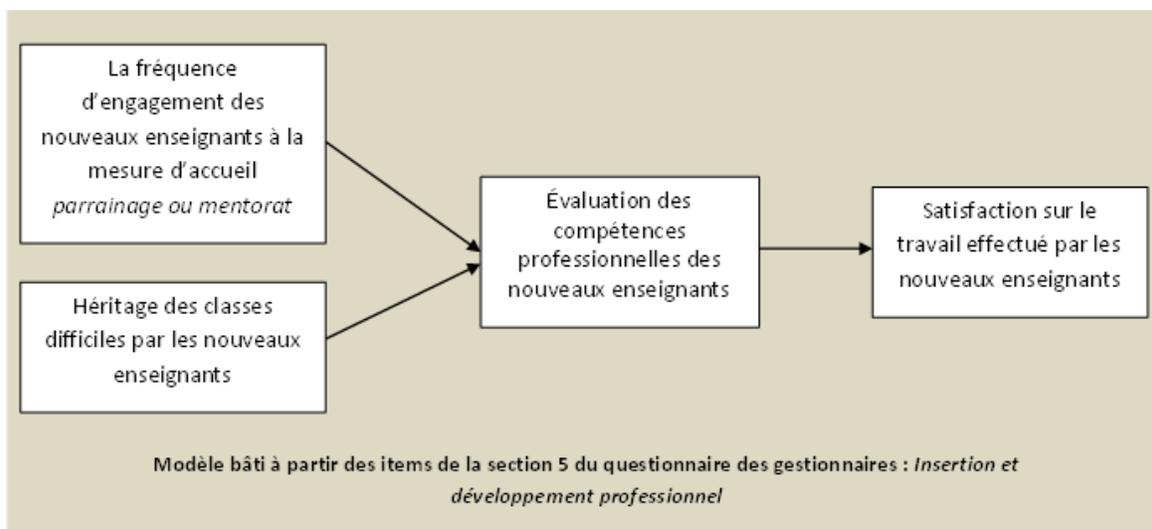


Figure 11 : Composition du modèle 2 – La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants

3.3.4.1 Les variables genre, âge et région

Dans l'analyse du modèle 2 – *La satisfaction des gestionnaires d'école sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*, nous examinons l'effet de l'âge, du genre et de la région du travail sur les liens qui se forment entre les variables et la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Ces variables ont été tirées de la section 1 du questionnaire *Renseignements sociodémographiques et caractéristiques de votre école* (voir le tableau 2).

Nous n'avons trouvé aucune recherche analysant l'effet du genre, de l'âge et de la région sur la perception des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants. Par ailleurs, un nombre très réduit d'études mettant en évidence les effets de l'âge, du genre et de la région sur l'engagement professionnel des gestionnaires a été répertorié (Eckman, 2004; Oplatka et Mimon, 2008). L'effet du genre sur l'engagement et la satisfaction des gestionnaires d'école secondaires a fait l'objet de la recherche de Eckman (2004), mais les résultats n'ont pas mis en évidence de différences entre les femmes et les hommes gestionnaires sur leur satisfaction et sur leur engagement professionnels. Quant à l'âge et à la région, nous n'avons répertorié aucune étude sur les gestionnaires qui analysent ces facteurs.

L'étude vise à combler cette lacune en analysant l'effet du genre, de l'âge et de la région de travail sur la perception des gestionnaires sur les enseignants. Est-ce que l'évaluation des gestionnaires sur le

travail des nouveaux enseignants varie selon l'âge? Les gestionnaires du Québec ont-ils des perceptions différentes de celles des gestionnaires des autres provinces et territoires du Canada sur le travail des nouveaux enseignants? Les perceptions des gestionnaires féminines sur le travail des nouveaux enseignants sont-elles différentes de celles des gestionnaires masculins? Afin de répondre à ces questions, nous avons utilisé des variables de type dichotomique pour le genre et la région. Dans le cas de la variable *âge*, nous avons recodé la variable année de naissance, originalement de type continu, en une variable de type ordinal à quatre points : (1) gestionnaires nés avant 1951; (2) nés entre 1951 et 1960; (3) nés entre 1961 et 1970; et (4) nés après 1970.

3.4 LES MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

La présente recherche se base sur le modèle théorique portant sur la perception des nouveaux enseignants quant à leur engagement professionnel (voir la figure 10), ainsi que sur le modèle théorique portant sur la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants (voir la figure 11). Ainsi, les méthodes d'analyse de données ont été sélectionnées de façon à nous permettre de valider, d'ajuster et de faire évoluer les deux modèles en analyse.

Tout d'abord, nous avons choisi d'analyser les données en suivant deux approches théoriques : la théorie classique des tests (TCT) et la théorie de réponse aux items (TRI). Aussi appelée la théorie classique des scores, la TCT a pour but d'analyser les performances des sujets dans un test. Ainsi, en utilisant cette approche, le taux d'endossement à une situation donnée est, par exemple, le rapport entre les personnes qui répondent en accord à un certain item de l'instrument et le nombre total des personnes participant à l'essai. La force de la TCT est sa relative simplicité d'exécution et le fait qu'elle peut s'appliquer à plusieurs situations de mesure (Laveault et Grégoire, 2002), en incluant celles qui sont liées aux sciences humaines et sociales.

Toutefois, la TCT présente certaines limites. L'une des limites les plus importantes réside dans le fait que les caractéristiques des répondants ne peuvent pas être séparées de celles du test. Les modèles sont analysés en fonction de l'instrument et du groupe de répondants (Blais, Raïche et Loye, 2006). Autrement dit, la TCT est orientée vers le test, au lieu d'être orientée vers les items.

La théorie des réponses aux items (TRI) est basée sur le lien entre les réponses aux items et la caractéristique latente. La TRI est composée de modèles probabilistes, selon lesquels les répondants qui ont des valeurs plus élevées sur un attribut mesuré, par exemple la satisfaction au travail, présentent

également une probabilité plus élevée d'être plus satisfaits au travail que ceux qui présentent de valeurs plus faibles. C'est exactement sur le lien entre la probabilité des réponses aux items et la caractéristique du trait latent mesuré par l'échelle que repose la différence principale entre la TCT et la TRI.

Dans cette perspective, la TRI estime la difficulté des items par rapport à l'habileté des répondants. Ainsi, les estimations sont théoriquement indépendantes du test et les indices des items ne sont pas dépendants du groupe de répondants. Un autre aspect important qui distingue la TRI de la TCT est le fait que, dans cette dernière, c'est le score observé (ou la réponse donnée par le sujet à l'item) qui est utilisé pour modéliser, tandis que, dans le premier, c'est la probabilité à répondre à une question donnée qui est utilisée pour construire le modèle.

L'étude utilise des modélisations liées à la TCT et à la TRI afin de profiter des avantages de chacune des méthodes, ainsi que de vérifier la stabilité des modèles construits pour les nouveaux enseignants et les gestionnaires. Du côté de la TCT, des analyses factorielles exploratoires (AFE) ont été développées au but de décrire un ensemble de variables par une combinaison linéaire des facteurs communs. Ensuite, des analyses de cheminement ou *path analysis* (PA) et des modélisations aux équations structurelles (SEM) ont été effectuées pour examiner des modèles explicatifs. Dans ce sens, les liens entre divers facteurs sont analysés pour vérifier l'association existante entre les phénomènes étudiés. Du côté de la TRI, l'utilisation du modèle de Rasch permet, selon Blais *et al.* (2006) « *d'explorer et de tester un construit qui est mesurable au sens classique du terme* » (p. 2). Ce modèle permet d'examiner les qualités psychométriques des échelles utilisées pour vérifier si les données sont bien ajustées au modèle et si les items se regroupent de façon logique pour expliquer un attribut ou un trait latent.

3.4.1 Les étapes d'analyse et le traitement des données

Les analyses de cette recherche sont divisées en deux sections : la section 1, relative aux nouveaux enseignants, et la section 2, liée au modèle des questionnaires d'école primaire ou secondaire. La première section est composée de trois parties, tandis que la deuxième section comprend deux parties, comme l'indique la figure 12.

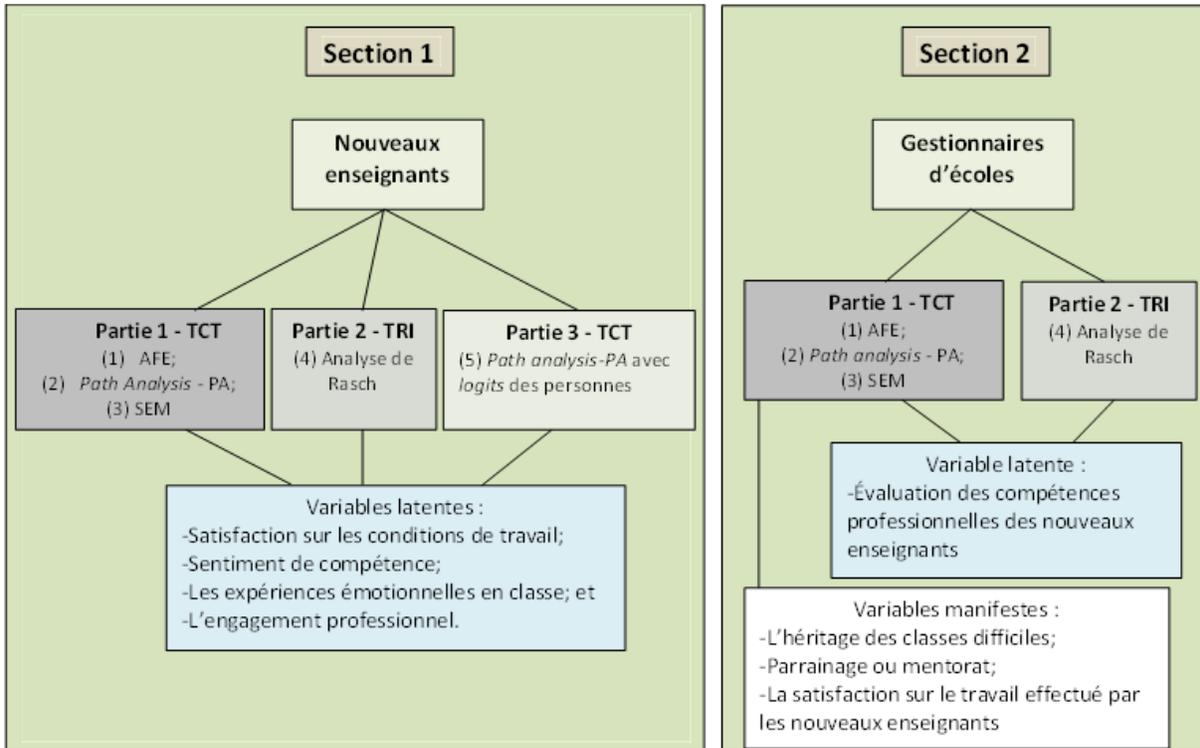


Figure 12 : Organisation des analyses

Les deux premières parties liées à la section 1, *Nouveaux enseignants*, et à la section 2, *Gestionnaires d'école*, suivent un chemin semblable. Ainsi, en ce qui concerne la première partie de ces deux sections, nous avons d'abord procédé à des analyses factorielles exploratoires (AFE). Ensuite, des analyses de cheminement (PA) et des modélisations aux équations structurelles (SEM) pour tester et faire évoluer les deux modèles théoriques. Ces deux dernières méthodologies statistiques cherchent à valider les modèles qui présentent des relations linéaires entre les variables (MacCallum et Austin, 2000). Ce sont donc des méthodologies statistiques liées à la théorie classique des tests (TCT) qui ont servi pour tester les modèles théoriques à l'aide d'une série d'équations de régression (Kember et Leung, 2005a).

Dans la deuxième partie, également pour les deux sections, chaque variable latente qui compose les modèles a été examinée et testée au moyen de la modélisation de Rasch, afin de vérifier la qualité des instruments que nous utilisons. Dans cette partie, on remarque une légère différence entre les sections 1 et 2 : pour la section portant sur les nouveaux enseignants (section 1), le modèle a été construit seulement avec des variables latentes, alors que dans la section portant sur les gestionnaires (section 2), le modèle contient des variables latentes ainsi que des variables manifestes. Dans ce cas, pour la deuxième section – Gestionnaires d'école, la modélisation de Rasch a été développée pour analyser

l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants. Les variables *héritage des classes difficiles, parrainage ou mentorat* ainsi que la *satisfaction sur le travail des nouveaux enseignants* n'ont pas été ciblées par les analyses de Rasch.

En résumé, en ce qui a trait aux nouveaux enseignants (voir figure 10), des analyses de Rasch ont été utilisées pour examiner les variables latentes suivantes : *la satisfaction au travail, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles en classe* ainsi que *l'engagement professionnel*. Dans le cas des questionnaires, des analyses de Rasch ont été effectuées pour examiner leur évaluation à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants.

Finalement, une troisième partie a été développée pour le modèle des nouveaux enseignants, section 1. Dans ce cas, l'analyse factorielle exploratoire (AFE) ainsi que l'analyse de cheminement (PA) utilisent les *logits* des personnes correspondant à chaque variable latente étudiée et estimée avec le modèle de Rasch. Cela dit, la figure 12 montre que, pour les nouveaux enseignants, nous avons eu recours à trois parties et à cinq processus d'analyse statistique : (1) analyses factorielles exploratoires (AFE); (2) des analyses de cheminement (PA) en utilisant les scores factoriels; (3) des équations structurelles (SEM) en utilisant les données brutes; (4) des modélisations de Rasch; et (5) des analyses de cheminement (PA) effectuées en utilisant les *logits* des personnes qui sont ressorties des analyses de Rasch. Pour les questionnaires, nous avons fait appel à quatre processus d'analyse : (1) analyses factorielles exploratoires (AFE); (2) des analyses de cheminement (PA) en utilisant les scores factoriels; (3) des modélisations aux équations structurelles (SEM) en utilisant les données brutes; et (4) des modélisations de Rasch. Le cinquième processus (l'analyse de cheminement avec les *logits* de personnes) n'a pas été développé en raison des mauvais ajustements des items et des personnes obtenus avec les analyses de Rasch. Des explications concernant ces résultats sont données au chapitre 4. Par la suite, nous présentons les trois parties qui composent notre étude, en détaillant les méthodes de traitement des données que nous avons utilisées dans chaque partie.

3.4.1.1 Partie 1 – La théorie classique des tests (TCT)

La théorie classique des tests (TCT) a ses origines au début du 20^e siècle et introduit trois concepts : le score observé (X), le score vrai (T) et la composante d'erreur (E), en postulant que le score observé est égal à la somme d'un score vrai (et inconnu) et de la composante d'erreur de mesure (voir eq.1) :

$$X = T + E \quad \text{(Eq. 1)}$$

La TCT présume que les mesures peuvent se disperser autour de la moyenne et dans ce cas, il y a des écarts des deux côtés du score observé. Par conséquent, le vrai score d'un sujet est l'espérance mathématique des scores observés. Autrement dit, plus nous augmentons le nombre d'observations, plus nous aurons un score observé qui s'approche du vrai score, étant donné que ce dernier serait la moyenne de la distribution théorique des scores observés.

De plus, la TCT postule qu'il n'existe pas de corrélation entre la composante d'erreur et le score vrai, ce qui signifie que l'erreur n'est pas plus forte ou plus faible selon un score plus élevé ou plus bas. De même, les erreurs de tests parallèles (tests qui mesurent les mêmes contenus) ne sont pas non plus corrélées. Cela dit, la TCT suppose que quelles que soient les circonstances, les erreurs ne peuvent pas être corrélées et donc elles sont absolument aléatoires.

Si la réalité correspond à ce postulat, les erreurs ont tendance à s'annuler lorsque la taille de l'échantillon augmente, car l'espérance mathématique des scores observés serait le score vrai ou un score s'en approchant. De cette façon, plus le score vrai est associé au score observé, moins il y a d'erreurs de mesure et donc, plus la fiabilité d'un test est forte (Frisbie, 1988). Néanmoins, si, contrairement à ce qui est attendu, les erreurs sont systématiques et donc non aléatoires, leurs effets sont permanents et ne s'annulent pas; ils tendent à enfler ou à sous-estimer les scores par une valeur constante. Selon Laveault et Grégoire (2002) : « *ces erreurs ne sont pas prises en ligne de compte par la théorie classique et doivent faire l'objet d'une étude particulière : la validité des résultats* » (p. 109).

De façon résumée, la TCT présente des limites, mais également des avantages. D'un côté, les paramètres des personnes (les scores vrais) et des items (la difficulté des items et leur discrimination) sont dépendants de l'instrument et de l'échantillon. Cette dépendance peut finir par limiter les statistiques des personnes et des items, ainsi que par biaiser les analyses. D'un autre côté, dans la TCT, les modèles sont basés sur des postulats relativement faibles, en ce sens qu'ils sont faciles à vérifier dans les échantillons (Hambleton et Jones, 1993). Les postulats sont aussi largement répertoriés par le domaine scientifique, ce qui simplifie la tâche des chercheurs pour analyser leurs données.

En nous basant sur les avantages de la TCT, nous avons développé des analyses factorielles exploratoires afin de trouver les facteurs qui représentent le mieux chaque groupe de variables, ainsi que des analyses factorielles confirmatoires, des analyses de cheminement (*path analysis*) et la modélisation par équations structurelles. Les détails sur ces techniques statistiques sont présentés ci-dessous.

3.4.1.1.1 Les analyses factorielles exploratoires (AFE)

Les analyses factorielles exploratoires ont fait partie d'une série d'analyses inférentielles qui ont été utilisées dans le cadre de notre recherche. L'analyse factorielle est une façon de réduire le nombre de variables à analyser en conservant autant que possible leurs informations originales (Field, 2009). De plus, les AFE ont servi de base pour composer d'autres techniques statistiques, comme les analyses factorielles confirmatoires (AFC) et les modélisations par équations structurelles (SEM).

Le but principal de l'analyse factorielle est d'identifier des grappes de variables qui forment des ensembles cohérents et consistants, et qui sont relativement indépendants les uns des autres. Les « familles » ou sous-groupes de variables sont combinés par facteurs (aussi appelés variables latentes ou traits latents).

L'analyse factorielle essaye de se concentrer sur la variance commune entre au moins deux variables pour extraire des construits sous-jacents. Selon Durand (2003), « elle cherche une solution à la covariance entre les variables mesurées » (p. 3) et met en évidence des facteurs qui ne sont pas observables, mais qui peuvent être estimés. Son modèle mathématique est celui d'une équation de régression multiple :

$$\text{var}_1 = \beta_1 F_1 + \beta_2 F_2 + \beta_3 F_3 \dots + \beta_k F_k + U_1 \quad \text{(Eq. 2)}$$

$$\text{var}_2 = \beta_1 F_1 + \beta_2 F_2 + \beta_3 F_3 \dots + \beta_k F_k + U_2 \quad \text{(Eq. 3)}$$

$$\text{var}_3 = \beta_1 F_1 + \beta_2 F_2 + \beta_3 F_3 \dots + \beta_k F_k + U_3 \quad \text{(Eq. 4)}$$

où :

var_1 = la valeur d'une variable analysée

β_1 = le coefficient de régression dans lequel nous pouvons vérifier l'importance de l'explication de $F_1, F_2 \dots$ sur var_1

$F_1, F_2, F_3 \dots$ = les valeurs théoriques de ses facteurs respectifs

$U_1, U_2, U_3 \dots$ = les valeurs de la variation unique de chaque variable.

Ces trois équations montrées ci-dessus (eq. 2, 3 et 4), bien qu'identiques dans la formule, ont des coefficients de régressions ($\beta_1, \beta_2, \beta_3 \dots \beta_k$) dont les paramètres déterminés lors de l'analyse sont différents d'une variable à l'autre. Nous observons que chaque variable est liée à des facteurs communs ($F_1, F_2, F_3 \dots F_k$) tout en ayant des pondérations différentes. Autrement dit, chacune des variables peut être prédite par les facteurs $F_1, F_2, F_3 \dots F_k$ mais avec différents poids.

L'analyse factorielle exploratoire (AFE), qui diffère de l'analyse factorielle confirmatoire (AFC), ne permet pas de déterminer à l'avance quelles variables sont liées à quels facteurs. Lorsqu'une solution

factorielle est proposée en utilisant un logiciel, dans le cas de la présente étude, le SPSS, version 21 (IBM-Corporation, 2012), la solution la plus adéquate statistiquement est présentée. Néanmoins, une variable peut être corrélée à plusieurs facteurs et la responsabilité de l'associer à un facteur donné incombe au chercheur, qui fera le choix à partir de la valeur de saturation, de l'explication théorique de base et de la capacité du facteur d'être interprétable (Tabachnick et Fidell, 2007).

Comme toutes les procédures statistiques, l'analyse factorielle présente certaines conditions d'application. Tout d'abord, cette analyse nécessite un échantillon relativement grand. Selon Ho (2006), la taille de l'échantillon doit être supérieure à 100 cas ou au moins cinq fois plus grand que le nombre de variables observables qui entrent dans l'analyse. Bourque, Poulin et Cleaver (2006) affirment qu'un échantillon d'environ 100 cas peut suffire si les communautés sont plus élevées que 0,60. Si les communautés ne sont pas élevées (environ 0,50) un échantillon comptant entre 100 et 200 cas est nécessaire, et dans les pires de situations, avec des communautés faibles, un échantillon supérieur à 500 cas est fortement recommandé. Comrey et Lee (1992), cités par Tabachnick et Fidell (2007), affirment que, pour développer des analyses factorielles, un échantillon de 50 cas est très faible, de 100, faible, de 200, raisonnable, de 300, bon, de 500, très bon et de 1 000, excellent.

Dans l'analyse factorielle il faut également porter une attention particulière à la linéarité et à la normalité des distributions. Bien que des écarts de normalité puissent dégrader la solution, l'analyse reste faisable (Tabachnick et Fidell, 2007). Selon Durand (2003), « *lorsqu'on utilise l'analyse factorielle uniquement comme un outil exploratoire, il est possible de "transgresser" cette règle* » (p. 5). Néanmoins, si les corrélations entre les différentes paires de variables ne suggèrent pas une linéarité, l'analyse factorielle peut être sévèrement compromise.

S'il est important de prendre en considération les conditions d'application présentées ci-dessus lorsqu'on décide de faire les analyses factorielles exploratoires, il faut également tenir compte d'autres éléments fondamentaux au moment de procéder à ces analyses. Premièrement, les corrélations inter-items sont importantes, car elles permettent de vérifier la force de la relation entre les variables. Une variable ayant plusieurs indices de corrélation considérés petits ($r < 0,30$) pourra être exclue de l'analyse car elle présentera une faible possibilité d'expliquer certains facteurs. En même temps, des corrélations trop fortes ($r > 0,80$) seront également un signe de problème de multicolinéarité, car leur présence rend impossible de déterminer la contribution unique des variables fortement corrélées à un facteur donné.

L'utilisation des AFE dans la recherche

La recherche présente un échantillon de 483 nouveaux enseignants. Cette taille est considérée adéquate pour développer des analyses factorielles en procurant une estimation fiable des coefficients de corrélation. Le traitement des données manquantes a été fait en utilisant la méthode par paire (*pairwise*). Cette méthode a été considérée la plus intéressante pour deux raisons : premièrement, les estimations de moyenne, de variance et de covariance sont obtenues en utilisant tous les cas qui présentent des données pour chaque variable ou paires des variables. Deuxièmement, cette méthode d'imputation de données permet de produire des estimations consistantes, dans lesquelles le biais est pratiquement inexistant (Allison, 2003).

Le test de sphéricité de Bartlett a été utilisé. Il permet de tester l'hypothèse nulle selon laquelle aucune corrélation entre les items n'est significative. Le rejet de l'hypothèse nulle est souhaité et indique que les corrélations inter-items sont des indices de solutions fiables. Selon Bourque *et al.* (2006), le test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), également présenté dans l'étude, vise à vérifier « *qu'une fois l'effet linéaire des autres items contrôlé, les corrélations partielles de chaque paire d'items sont faibles, ce qui confirmerait la présence de facteurs latents liant les items entre eux* » (p. 327). Dans le test KMO, la valeur peut varier de zéro à un, des valeurs proches de un indiquent un bon ajustement des items aux facteurs. Selon Kaiser (1974), des valeurs inférieures à 0,5 indiquent l'importance de recueillir plus de données ou de réévaluer les variables à inclure dans l'analyse. Selon lui, les valeurs entre 0,5 et 0,7 sont médiocres, entre 0,7 et 0,8 sont bonnes et supérieures à 0,8 sont excellentes.

Toutes les analyses ont été effectuées en utilisant la méthode d'extraction *factorisation par axes principaux*, car le postulat de normalité n'a pas été totalement respecté. Selon Bourque *et al.* (2006, p.330) : « *cette méthode d'extraction produit moins de cas de communautés supérieures à 1 ou d'échecs de convergence que la méthode du maximum de vraisemblance* ». La rotation choisie a été l'orthogonale *varimax*, qui simplifie les facteurs en maximisant la variance des coefficients de saturation au sein des facteurs et entre les variables. De plus, cette rotation simplifie l'interprétation des facteurs une fois que la solution rend possible une visualisation claire de quelle variable est associée à quel facteur (Tabachnick et Fidell, 2007).

À l'égard des coefficients de saturation, selon Field (2009), un échantillon de plus de 200 cas permet une saturation minimale de 0,30. Néanmoins, nous avons choisi une saturation de 0,40 qui est, selon Stevens (2009), la saturation la plus adéquate. De cette façon, dans le cas de l'étude, tous les items qui présentaient des saturations inférieures à 0,40 ont été retirés des analyses.

Pour déterminer le nombre de facteurs à retenir, nous avons conservé ceux qui avaient une valeur propre (*eigenvalue*) supérieure à 1. Nous avons aussi vérifié la solution proposée par le graphique des éboulis, ainsi que la capacité d'interprétation des facteurs basée sur la théorie sous-jacente à chaque facteur.

En respectant les aspects décrits ci-dessus, des analyses factorielles ont été développées dans les deux sections : section 1 – *nouveaux enseignants* et section 2 – *gestionnaires d'école* pour identifier des sous-groupes d'items qui mesuraient les traits latents suivants : *satisfaction au travail*, *sentiment de compétence*, *expériences émotionnelles en classe* et *engagement professionnel*, dans le cas du modèle des nouveaux enseignants, et *l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants*, dans le cas du modèle des gestionnaires d'école.

3.4.1.1.2 Les coefficients de fiabilité

Les analyses de fiabilité ont été développées à la suite des analyses factorielles exploratoires afin de vérifier la cohérence interne des facteurs, chacun étant composé par un ensemble de variables issues d'un questionnaire. Ainsi, c'est une propriété généralement liée à l'idée de constance (Traub et Rowley, 1991). Par exemple, nous disons qu'un ami est fiable quand il est présent lorsque nous avons besoin de lui. Un professionnel est fiable s'il est capable de développer son travail avec la qualité attendue. Ainsi, comme dans notre vie quotidienne, le concept de fiabilité est utilisé dans le sens de « crédibilité » dans le monde scientifique. La fiabilité d'un instrument de mesure est donc la capacité de mesurer de façon consistante le phénomène qui fait l'objet de la mesure (Ho, 2006). Ainsi, le concept d'erreur est au cœur de la fiabilité (Grimm et Yarnold, 2000) : plus la corrélation entre le vrai score et le score observé est forte, plus l'erreur de mesure est faible.

Dans ce contexte, une corrélation proche de un indique une erreur de mesure très faible alors que lorsque la corrélation s'approche de zéro, elle met en évidence des erreurs de mesure. Autrement dit, une mesure est fiable lorsqu'elle reflète le véritable résultat et non l'erreur.

Utilisation des coefficients de fiabilité dans la recherche

La méthode utilisée dans l'étude pour analyser la fiabilité des échelles est l'alpha de Cronbach. Dans la littérature, un alpha supérieur à 0,80 suggère que les items sont fiables et que le facteur présente une consistance interne adéquate (Ho, 2006). Néanmoins, un alpha supérieur à 0,65, bien que considéré médiocre, est encore accepté dans la littérature, ce qui n'est pas le cas d'un alpha de Cronbach égal ou inférieur à 0,50 (Frisbie, 1988).

3.4.1.1.3 L'analyse des scores factoriels

Après avoir obtenu des solutions considérées adéquates avec les analyses factorielles exploratoires, des scores factoriels ont été créés. Un score factoriel est le produit d'un modèle formatif composé de variables qui, bien qu'elles soient corrélées, sont indépendantes à l'origine (Bollen et Lennox, 1991). Le score factoriel (aussi nommé score composite) est donc le sommaire de la variation commune entre divers indicateurs. C'est l'estimation que chaque cas aurait reçu sur chacun des facteurs s'ils avaient été mesurés directement (Tabachnick et Fidell, 2007).

Utilisation des scores factoriels dans la recherche

Dans l'étude, les scores factoriels ont été obtenus en utilisant la méthode de Bartlett, qui produit des scores avec des estimations non biaisées des valeurs réelles, un avantage par rapport aux autres méthodes raffinées existantes dans le logiciel SPSS (comme Régression et Anderson-Rubin). De plus, la méthode de Bartlett favorise la corrélation entre les facteurs, ce qui constitue un deuxième avantage (DiStefano, Zhu et Mindrila, 2009; Tabachnick et Fidell, 2007).

3.4.1.1.4 Les analyses de cheminement (PA) et les modélisations aux équations structurelles (SEM)

Les analyses de cheminement (également connues sous l'appellation *Path Analysis* – PA) et les modélisations aux équations structurelles (*Structural Equation Modeling* – SEM) ont été effectuées à la suite des compositions des scores factoriels.

La modélisation par équations structurelles est une méthodologie statistique qui devient très populaire pour les recherches non expérimentales (Byrne, 2010). Ainsi, la méthodologie SEM est de plus en plus utilisée dans les sciences sociales, car elle fournit aux chercheurs la possibilité de tester des théories à partir des méthodes quantitatives.

La méthodologie SEM vise à vérifier dans quelle mesure les données appuient un modèle théorique. Ainsi, quand les données ne supportent pas le modèle issu de la théorie, ce dernier doit subir des modifications ou même être remplacé par d'autres structures qui expliquent mieux la réalité (Schumacker et Lomax, 2004). En résumé, cette méthodologie étudie des modèles explicatifs sur des phénomènes sociaux qui font appel à des variables multiples dont les interactions suivent des standards complexes.

La première étape de la méthodologie SEM est la spécification d'un modèle à estimer. Modéliser des données est une façon de synthétiser la complexité des relations qui se forment entre des éléments liés aux phénomènes étudiés. Selon Bressoux (2008), la modélisation est « *une représentation schématique qui s'efforce de reproduire les propriétés fondamentales d'un objet complexe. Le modèle est donc une simplification de la réalité* » (p. 18).

Une considération importante de la méthodologie SEM est le fait que le modèle puisse être identifié, c'est-à-dire qu'il présente des degrés de liberté (supérieurs à zéro) égaux au nombre de variances et de covariances observées, moins le nombre de paramètres libres. La deuxième étape passe par l'évaluation des indices d'ajustement ainsi que par la modification du modèle pour vérifier si certains paramètres doivent être retirés ou inclus. Bref, la principale caractéristique du modèle SEM est la présence des variables latentes ou non directement observables, dont les liens peuvent être récursifs (dans une seule direction) ou non récursifs (dans les deux directions, de façon à avoir un effet réciproque).

Dans l'étude, nous avons utilisé les analyses de cheminement (PA) et les modélisations aux équations structurelles (SEM) pour analyser les données. Les PA sont considérés comme un type spécifique d'équation structurelle (Raykov et Marcoulides, 2006), dans laquelle seuls les modèles structurels sont présents, contrairement aux analyses classiques d'équations structurelles dont la structure comporte également des modèles de mesure, aussi connus comme analyses factorielles confirmatoires (AFC).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons d'abord développé deux analyses PA composées par des liens entre les scores factoriels, qui ont été obtenus à partir des analyses factorielles exploratoires. Dans un deuxième temps, nous avons développé des SEM avec les scores bruts. Il est important de souligner que, dans le cas des PA comme dans le cas des SEM, nous avons analysé les mêmes modèles théoriques.

Nous avons choisi d'utiliser ces deux techniques d'abord en raison de la taille de l'échantillon de chaque groupe en étude. Les SEM sont basées sur les covariances qui, comme les corrélations, sont des estimations biaisées. Cela signifie que la stabilité du modèle est liée à la taille des échantillons. Étant donné que, dans la présente recherche, les estimations sont faites par région, par ordre d'enseignement et par genre, nous nous attendions à ce que la taille des groupes se chiffre à au moins dix fois le nombre de paramètres (Schumacker et Lomax, 2004) ou supérieure à 150 cas (Ding, Velicer et Harlow, 1995). Néanmoins, nous avons une taille d'échantillon relativement basse pour le Québec (N = 129), mais surtout dans le cas des nouveaux enseignants masculins (N = 108) ce qui augmente la probabilité d'avoir des problèmes d'estimation de paramètres dans ces deux situations. Le

fait d'obtenir des résultats relativement semblables avec ces deux techniques statistiques nous aide à valider les modèles théoriques.

Deuxièmement, étant donné que des non-normalités multivariées ont été constatées en développant les analyses, l'utilisation de ces deux techniques permet d'assurer une certaine confiance dans nos résultats. Nous pouvons également justifier le choix de ces deux techniques (PA et SEM) par le fait qu'elles peuvent examiner la force des liens directs et indirects entre les variables, et qu'elles peuvent aider les chercheurs dans la tâche, pas toujours facile, de vérifier les relations entre variables à partir d'un modèle hypothétique (ou théorique).

L'utilisation des PA et de la méthodologie SEM dans la recherche

Tout d'abord, pour vérifier la présence de valeurs aberrantes multivariées, nous avons utilisé deux procédures. Premièrement, nous avons suivi la procédure recommandée par Tabachnick et Fidell (2007) : « *to use the regression program just to find outliers, however, you must specify some variable as DV, to find outliers among the set of interest, considered IV* » (p. 75-76). Dans ce cas, nous avons effectué une analyse de régression multiple en utilisant le logiciel SPSS, version 21 (IBM-Corporation, 2012), en utilisant comme paramètre la distance de Mahalanobis pour identifier les valeurs aberrantes. Deuxièmement, nous avons utilisé le logiciel AMOS, version 19 (Arbuckle, 2006) pour identifier les valeurs aberrantes multivariées à partir de la distance de Mahalanobis.

Toutes les analyses ont été faites avec les données incomplètes (avec les valeurs manquantes) et avec les données complètes (sans les valeurs manquantes). Pour analyser les données complètes, l'imputation des données a été effectuée en utilisant la méthode d'imputation par régression, une des options du logiciel AMOS, version 19 (Arbuckle, 2006). Bien que les méthodes d'imputation soient très courantes dans les sciences humaines, leur utilisation présente toujours des limites (Allison, 2002). C'est pour cette raison que, initialement, nous avons fait toutes les analyses avec et sans les données manquantes afin de vérifier si les résultats étaient semblables dans les deux cas.

La méthode d'imputation a été utilisée non seulement pour vérifier la stabilité des modèles étudiés, mais également pour des raisons précises suivantes : (1) pour analyser la non-normalité multivariée des données (coefficient de Mardia), (2) pour vérifier les indices de modifications suggérés par le logiciel, (3) pour analyser les valeurs extrêmes multivariées, (4) pour examiner les liens indirects entre les variables et surtout (5) pour vérifier les estimations à partir de la méthode *bootstrapping*. Le *bootstrapping* est une approche employée lorsque l'on détecte un écart de la normalité des

variables (Yung et Bentler, 1996). En bref, c'est une procédure de rééchantillonnage dans laquelle l'échantillon utilisé représente la population et permet au chercheur d'examiner la stabilité des estimations des paramètres et d'avoir des analyses qui présentent un plus grand degré de précision (Byrne, 2010). Lorsque cette méthode a été utilisée, la technique Monte Carlo a été appliquée.

Il est important de souligner que dans toutes les analyses, celles qui utilisent les données manquantes ou celles qui emploient la méthode d'imputation, les résultats ont été semblables, sans aucune différence importante ou statistiquement significative. Les comparaisons des modèles (avec et sans les valeurs manquantes) ont été faites à partir de la différence entre les chi carrés des modèles et leurs degrés de liberté. Les résultats des comparaisons ont renforcé l'idée de la présence des valeurs manquantes de type aléatoire (*Missing at Random* – MAR) dans la base de données des enseignants (Byrne, 2010). Les résultats générés par la manipulation des données complètes et incomplètes ne nous ont pas indiqué une dépendance entre les variables dont les valeurs sont manquantes et celles dont les valeurs sont présentes. Pour cette raison, les analyses utilisant la méthode d'imputation ont été celles choisies pour présenter les résultats relatifs à tous les modèles à l'étude.

Toutes les analyses ont été faites en utilisant le logiciel AMOS, version 19 (Arbuckle, 2006). La méthode d'estimation *maximum de vraisemblance* (ML) a été choisie pour examiner les modèles PA et SEM. Bien que cette méthode d'estimation prenne en considération la normalité multivariée des données, la méthode *Asymptotically Distribution-Free* (ADF), la plus indiquée dans une situation de non-normalité, n'a pas été utilisée. Cette méthode recommande un échantillon de très grande taille, soit environ 1 000 observations (Byrne, 2010), ce qui ne correspondait pas à notre réalité.

Par rapport à l'évaluation de l'ajustement des modèles, plusieurs indices d'ajustement sont disponibles dans le logiciel AMOS, version 19 (Arbuckle, 2006). Pour éviter d'avoir à dresser une liste exhaustive pour décrire les résultats des modèles, cinq indices ont été pris en considération : le chi carré, le résidu moyen standardisé (SRMR), l'indice d'ajustement comparatif (CFI) (*Comparatif Fit Index*), l'indice Tucker-Lewis (TLI) et l'indice RMSEA (*Root Mean Square of Approximation*).

En ce qui concerne le test chi carré, plus la probabilité associée à ce test statistique est élevée plus l'ajustement du modèle est proche de l'ajustement considéré parfait (Bollen, 1989). Contrairement aux autres analyses statistiques, comme le test t, l'ANOVA et la régression linéaire, lorsque l'hypothèse nulle n'est pas rejetée, l'ajustement du modèle en analyse est adéquat. Néanmoins, la faiblesse du chi carré est justement sa sensibilité à la taille de l'échantillon. En conclusion, bien que le chi carré soit une statistique de référence pour les modèles SEM, il n'est pas assez précis pour confirmer

l'ajustement du modèle. Il faut donc analyser d'autres indices pour vérifier l'ajustement des modèles étudiés.

Le SRMR représente la moyenne de tous les résidus standardisés et varie entre zéro et un. Des valeurs supérieures à 0,05 suggèrent un problème résiduel entre les variables (Byrne, 2010), qui peut se présenter par exemple quand des variables ont un grand nombre d'informations en commun.

Le CFI varie de zéro à un et provient de la comparaison entre le modèle théorique et le modèle nul (dans lequel toutes les covariances sont de zéro), ainsi qu'entre le modèle théorique et le modèle saturé (qui présente le meilleur ajustement possible parce qu'il reproduit parfaitement toutes les variances, les covariances et les moyennes). On considère que des résultats supérieurs à 0,90 sont représentatifs d'un bon ajustement (Bentler, 1990).

Le TLI, varie généralement de zéro à un, bien qu'il puisse y avoir des valeurs positives et négatives. Les valeurs proches de un représentent des indices de bon ajustement. Selon Hu et Bentler (1999), les valeurs proches de 0,95 sont idéales pour les échantillons de grande taille.

Finalement, le RMSEA est l'un des critères reconnus comme informatif de l'ajustement des modèles SEM (Byrne, 2010), mais il est sensible à la complexité des modèles. Autrement dit, la valeur du RMSEA tend à augmenter au fur et à mesure que le modèle se complexifie. Des valeurs inférieures à 0,05 sont des indices de très bon ajustement, des valeurs entre 0,06 et 0,08 indiquent un bon ajustement, des valeurs entre 0,08 et 0,10 un ajustement médiocre et des valeurs supérieures à 0,10 sont des indicateurs d'un modèle inadéquat (MacCallum, Browne et Sugawara, 1996).

Les analyses SEM marquent la fin de la partie 1 de la recherche, consacrée aux techniques statistiques liées à l'approche de la théorie classique des tests (TCT). La partie 2 est détaillée par la suite.

3.4.1.2 Partie 2 – La théorie de réponses aux items (TRI)

La théorie des réponses aux items a été développée dans les années 1960, et est le produit de deux courants : l'un, articulé par Rasch et l'autre, par Lord et Novick (Andrich, 2004). Elle permet, entre autres, de faire face à certaines limites que présente la théorie classique (TCT). La limite la plus courante de la TCT est le fait que le score observé et les statistiques de l'item (sa difficulté et sa discrimination) dépendent des caractéristiques de l'échantillon. Cela dit, un item jugé difficile ou facile à partir d'un certain échantillon, pourrait se comporter différemment s'il était appliqué à un autre échantillon. Une deuxième limite également fréquente dans la TCT est le fait que des échelles de type

ordinal sont généralement traitées comme des échelles de mesure, en supposant l'existence d'écarts identiques entre chaque catégorie, bien que rien ne garantisse qu'elles opèrent de la façon souhaitée (Andrich, de Jong et Sheridan, 1997).

La TRI décrit une probabilité de réponse par rapport au trait latent. Elle offre des techniques pour construire une échelle de mesure invariante dans laquelle les caractéristiques des mesures ne sont pas influencées par un groupe de référence, en produisant une évaluation de chaque item de façon indépendante de l'échantillon (Fan, 1998).

3.4.1.2.1 *Les modélisations de Rasch*

Les modélisations de Rasch ont suivi les PA et les SEM, qui font partie de la théorie classique des tests (TCT). Les analyses de Rasch ont été effectuées avec les variables latentes du modèle des nouveaux enseignants et ont pour but principal d'examiner les propriétés psychométriques des instruments utilisés dans la recherche.

Le modèle de Rasch, qui doit son nom au mathématicien danois Georg Rasch, est une tentative d'appliquer l'objectivité des mesures si courante dans les sciences physiques et biologiques aux sciences sociales (Flieller, 1994). Cette objectivité est liée à l'indépendance de la mesure par rapport à l'instrument de mesure utilisé. Selon Rasch (1977), dans les sciences physiques, par exemple, la longueur d'un objet peut être mesurée sans avoir besoin de spécifier l'instrument de mesure. Cela signifie que la longueur d'un objet peut être vérifiée à partir d'une règle graduée ou d'un mètre de couturière et que les deux instruments seront capables d'arriver à une mesure si non égale, du moins très proche. En sciences sociales, la majorité des mesures doit spécifier l'instrument utilisé. Dans un test de français, par exemple, les scores obtenus sont dépendants de la difficulté du test. Dans un test qui contient des questions élémentaires, les scores auront une forte probabilité d'être plus élevés que dans un test dont les questions sont complexes. Dans la modélisation de Rasch, une transformation des scores permet de situer le sujet à partir de la difficulté de l'item. Selon Blais *et al.* (2006), le modèle « *se situe au niveau de l'item et du répondant, plutôt qu'au niveau de l'instrument et du groupe de répondants* » (p. 2). De plus, c'est la linéarité de l'échelle (c'est-à-dire la constance de l'unité de mesure tout au long de l'échelle ou la présence d'intervalles identiques entre chaque catégorie) qui offre l'opportunité d'une mesure plus objective et pertinente.

La modélisation de Rasch est donc l'un des modèles de la TRI qui permet d'explorer et de tester un construit mesurable, en ce sens que la variable initialement ordinale acquiert les propriétés d'une

mesure, avec des unités égales. Pour Penta, Arnould et Decruynaere (2005), le modèle de Rasch « est souvent qualifié de modèle prescriptif dans le sens où il formule les critères nécessaires à une mesure objective et permet de vérifier si ces critères sont rencontrés dans les données observées » (p. 53). Autrement dit, alors que, dans la TCT, les données doivent appuyer le modèle pour qu'il puisse être considéré valide, dans la modélisation de Rasch, le modèle est supposé adéquat et, dans ce cas, ce sont les données qui doivent s'ajuster au modèle (Blais *et al.*, 2006).

Considérée comme une approche psychométrique moderne, la modélisation de Rasch stipule que la probabilité qu'a une personne de répondre correctement à un item est une fonction logistique de la distance relative entre la localisation de la personne et celle de l'item. Autrement dit, elle suppose que l'habileté des sujets soit positionnée dans l'échelle à partir du degré de difficulté des items (Lamoureux, Pallant, Pseudovs, Hassell et Keefe, 2006; Pseudovs, Garamendi, Keeves et Elliott, 2003). Si l'aptitude d'une personne à répondre à un item est inférieure à l'habileté exigée, la probabilité de succès est faible. Par contre, si une personne est plus habile que la difficulté de l'item, ses chances de succès sont élevées. Le modèle de Rasch est basé sur l'équation 12 :

$$P(X_{vi} = 1 | \beta_v \delta_i) = \frac{e^{(\beta_v - \delta_i)}}{1 + e^{(\beta_v - \delta_i)}} \text{ (Eq. 12)}$$

X = la réponse donnée par le sujet v à l'item i .

β = l'habileté du sujet v .

δ = la difficulté de l'item i .

$(X_{vi} = 1)$ fait référence à la réponse « correcte » ou à l'approbation ou l'acceptation de l'item.

$e = 2,7182818...$

Dans la formule (voir eq. 12), quand $(\beta_v - \delta_i)$ est positive, la probabilité d'obtenir une réponse correcte est supérieure à 0,50; quand $(\beta_v - \delta_i)$ est négative, la probabilité est inférieure à 0,50 et quand la formule $(\beta_v - \delta_i)$ est égale à zéro, la probabilité est de 0,50.

Le modèle de Rasch s'appuie sur deux hypothèses fondamentales. La première est l'unidimensionnalité, qui est la propriété de mesurer un seul facteur de l'objet en étude. Autrement dit, le trait latent est le résultat exclusif des items en étude. Cela dit, les items doivent être indépendants les uns des autres, aspect qui constitue la deuxième hypothèse, celle de l'indépendance locale. L'existence d'un lien entre deux ou plusieurs variables suggère un autre facteur possiblement subliminaire, ainsi

que la possibilité de biaiser l'estimation des paramètres. En résumé, aucune corrélation n'est souhaitable (Penta *et al.*, 2005).

Un aspect important pour la vérification de l'ajustement des données au modèle est l'analyse des résidus, qui est la différence entre le score observé et le score attendu par le modèle en tenant compte de la localisation du sujet et de l'item dans l'échelle de mesure. De cette façon, le résidu est positif quand le score observé est plus élevé que celui qui est attendu et négatif quand le score attendu est supérieur au score observé. La version standardisée des résidus est celle qui est la plus utilisée, en divisant les résidus par les écarts-types des scores attendus et en constituant une distribution normale réduite, dont la moyenne est 0 avec des écarts-types de 1. De cette façon, les valeurs situées entre - 2,5 et 2,5 sont considérées comme acceptables et indiquent un bon ajustement des données au modèle proposé. Des résidus très élevés (supérieurs à 2,5) peuvent être un signe de violation de l'unidimensionnalité; ces items mesurent alors un autre facteur que celui qui est en analyse. Des résidus très petits (inférieurs à - 2,5) suggèrent la présence d'items redondants (Penta *et al.*, 2005). Les items qui ne s'ajustent pas au modèle étudié sont candidats à la modification ou indiquent qu'il faut analyser le construit théorique de nouveau.

Un deuxième indice important d'ajustement est la statistique chi carré (X^2). Les valeurs de cet indice peuvent être comparées à la distribution théorique du X^2 dans laquelle une valeur plus basse représente une adéquation plus forte de l'ajustement des données.

Bien que la présence de ces indices d'ajustement puisse aider les chercheurs à prendre des décisions comme celle de retirer ou non des items ou des personnes du modèle, l'interprétation des indices d'ajustement dépend également d'autres facteurs, comme la taille de l'échantillon, le nombre d'items du modèle ou la localisation des personnes par rapport à la difficulté des items (Penta *et al.*, 2005). La littérature n'est pas précise en ce qui concerne la taille de l'échantillon, mais selon Linacre (1994), bien qu'un vaste échantillon soit recommandé, une taille d'échantillon plus élevée que 50 présente déjà un niveau de confiance de 99 %. Par rapport au nombre d'items, Penta *et al.* (2005) suggèrent qu'« *augmenter le nombre d'items revient à augmenter le nombre de graduations de l'échelle de mesure et donc la précision de la mesure* » (p. 45).

Finalement, mentionnons un dernier point important du modèle de Rasch : les scores extrêmes. Comme la modélisation met en évidence la relation entre l'habileté des personnes et la difficulté des items, celles qui sont trop faibles et qui ont échoué tous les items, ou, au contraire, celles qui sont trop fortes

et qui ont réussi à tous les items ne sont pas capables d'avoir une localisation estimée. Leur localisation se trouve à l'infini sur une échelle de mesure et elles sont éliminées de la matrice de données.

L'utilisation du modèle de Rasch dans la recherche

Notre étude utilise la modélisation de Rasch avec l'objectif d'examiner les propriétés psychométriques des échelles étudiées. De plus, elle rend possible la construction d'un modèle PA en utilisant les *logits* des personnes dans chaque facteur après modélisation, afin d'analyser les liens qui se forment avec l'engagement professionnel. Les *logits* sont des unités probabilistes et représentent le rapport entre la probabilité de survenir d'un événement (ou par exemple, d'être en accord avec un énoncé, comme dans le cas de notre recherche) (Penta *et al.*, 2005).

Les analyses de Rasch ont été réalisées en utilisant le logiciel RUMM 2030 (Andrich *et al.*, 2008). Des vérifications de l'ajustement des données ont été effectuées dans toutes les analyses en suivant la même structure. Toutes les échelles ont été composées par des items du type ordinal, polytomiques, et la méthode de crédit partiel a été choisie. Cette méthode fait en sorte que chaque item ait une structure d'évaluation unique et en raison de cela, chacun des items peut présenter un nombre différent de catégories de réponse. La méthode de crédit partiel a été choisie à partir des tests de rapport de vraisemblance (*Likelihood Ratio Test*) effectués. Chacune des échelles en étude a subi le test de rapport de vraisemblance dans lequel un résultat statistiquement significatif (au niveau de 5 %) indique une distance inconstante entre les seuils (*thresholds*) et montre également que la méthode de crédit partiel est la plus adéquate pour les données (Ramp, Khan, Misajon et Pallant, 2009). Dans notre recherche, tous les tests ont été statistiquement significatifs et le crédit partiel a été la méthode choisie dans tous les cas.

Les seuils (*thresholds*) sont les points entre des catégories de réponses adjacentes où chaque réponse est tout aussi probable. Dans le cas de la modélisation de Rasch, il est attendu que les catégories de réponse soient ordonnées. Un désordre dans les seuils signifie des réponses ambiguës ou une quantité très élevée de catégories de réponse. Un désordre dans les seuils peut donc être résolu par l'effondrement de certaines catégories de réponses. Dans notre étude, diverses analyses ont mis en évidence ce problème, qui a été solutionné en retirant des catégories de réponses à certains items.

L'ajustement général des modèles a été examiné à partir du résultat du test X^2 . Un test X^2 statistiquement significatif au seuil de 5 % suggère que l'ordre hiérarchique d'un ou de plusieurs items est inconstant dans tous les niveaux du facteur, ce qui indique un mauvais ajustement du(des) item(s).

L'analyse des résidus a été réalisée pour vérifier l'ajustement des items et des personnes, en utilisant la convention des résidus $\pm 2,5$ telle que décrite antérieurement. Dans ce cas, des moyennes proches de zéro et des écarts-types proches de un suggèrent des bons ajustements des items et des personnes au modèle.

L'indépendance locale a été examinée à partir de l'analyse des corrélations des résidus. Des corrélations supérieures à 0,30 ou inférieures à -0,30 nous ont indiqué une possibilité de redondance ou de multi-dimensionnalité du trait étudié. Pour avoir plus d'information sur l'unidimensionnalité, surtout lorsque nous avons obtenu des corrélations supérieures à 0,30 ou inférieures à -0,30, nous avons effectué des comparaisons entre les deux sous-groupes d'items en utilisant des tests t. Ces sous-groupes d'items sont définis par des estimations positives et négatives dans le premier facteur extrait de l'analyse résiduelle de composantes principales. Selon Ramp *et al.* (2009), on peut parler d'unidimensionnalité quand moins de 5 % des tests t sont significatifs (ou qu'au moins la borne inférieure de l'intervalle de confiance ne dépasse pas 5 %).

L'invariance des échelles de mesure a été vérifiée à partir de l'analyse du fonctionnement différentiel des items (FDI). Dans la modélisation de Rasch, lorsque les données s'ajustent au modèle, les scores doivent être uniquement dépendants de l'habileté du sujet et de la difficulté de l'item. Autrement dit, les scores ne doivent pas être influencés par d'autres facteurs, comme la région, l'ordre d'enseignement ou le genre.

Il est possible de détecter deux types de FDI. On détecte le premier, dit uniforme, lorsque les scores moyens observés évoluent de façon parallèle dans les groupes. Par exemple, les nouveaux enseignants du primaire pourraient être toujours plus satisfaits de leur travail que les nouveaux enseignants du secondaire. Le deuxième type de FDI, appelé non-uniforme, est constaté lorsque les scores moyens observés n'évoluent pas de la même façon dans les groupes et qu'il y a un effet d'interaction entre les groupes (Andrich et Hagquist, 2004). Par exemple, les nouveaux enseignants du primaire pourraient être très satisfaits d'un énoncé pendant que les nouveaux enseignants du secondaire peuvent être très insatisfaits du même énoncé.

Bien que la différence constante et systématique entre les groupes (FDI uniforme) ne soit pas une cause d'invalidation du modèle, on ne peut pas en dire autant pour le FDI non uniforme (Pallant et Tennant, 2007). Dans ce cas, le problème peut être réglé en retirant l'item de l'échelle ou en séparant les groupes de façon à calibrer l'item séparément pour chaque groupe (par exemple, calibrer

séparément les réponses des nouveaux enseignants du primaire et celles de nouveaux enseignants du secondaire). Dans la présente recherche, aucun item n'a présenté de FDI non uniforme.

Finalement, l'indice de séparation de personnes (ISP) a servi pour évaluer la consistance interne des échelles analysées. Cet indice doit être interprété comme l'alpha de Cronbach, dans lequel des valeurs supérieures à 0,7 sont considérées acceptables (Pallant, Misajon, Bennett et Manderson, 2006).

Les analyses de Rasch composent la deuxième partie liée à la théorie de réponse aux items (TRI). Ces analyses ont été développés dans les sections 1 (nouveaux enseignants) et 2 (questionnaires d'école) de l'étude. La partie 3 est détaillée par la suite.

3.4.1.3 Partie 3 – La théorie classique des tests (TCT) en utilisant les logits des nouveaux enseignants

La troisième partie ne compose que le modèle des nouveaux enseignants. Des analyses de cheminement (PA) ont été effectuées en utilisant les *logits* des personnes issus des analyses de Rasch. Le but principal des analyses PA en utilisant les *logits* des personnes était de vérifier si les résultats obtenus sont comparables à ceux obtenus en utilisant les scores factoriels (PA) ou les scores bruts (SEM). Ainsi, dans cette analyse, le traitement des données a été semblable à celui des analyses de cheminement avec les scores factoriels, présenté par la partie 1, en utilisant les indices d'ajustement qui ont été décrits dans la première partie.

3.5 LES ANALYSES DESCRIPTIVES DES DONNÉES

Pour cette étude, nous avons eu recours à des analyses de type descriptif et de type inférentiel. Des analyses descriptives ont été développées dans un premier temps, afin d'examiner les caractéristiques des deux échantillons étudiés : d'un côté, celui des nouveaux enseignants et de l'autre, celui des questionnaires. Les résultats de ces analyses nous ont permis de cerner certaines tendances qui se formaient à l'intérieur des échantillons.

3.5.1 Nouveaux enseignants - les résultats des analyses descriptives

L'échantillon utilisé dans l'étude (N = 483) est composé de 129 (26,7 %) nouveaux enseignants qui exercent leur profession au Québec et de 354 (73,3 %) nouveaux enseignants qui travaillent ailleurs au Canada. La proportion la plus grande des nouveaux enseignants travaillent au secondaire (55,4 %),

alors que les autres (44,6 %) enseignent au primaire. De plus, l'échantillon compte 374 femmes (77,6 %) et 108 hommes (22,4 %).

En ce qui a trait aux années d'expérience, nous pouvons constater, à l'aide de la figure 13, que les nouveaux enseignants ayant trois et cinq ans d'expérience forment les groupes le plus nombreux, suivis par les nouveaux enseignants comptant quatre ans d'expérience. Cela dit, l'échantillon est composé majoritairement (68,74 %) par des nouveaux enseignants qui se trouvent dans la phase de consolidation des compétences, soit une période d'environ trois à cinq ans de travail, selon Mukamurera (1998). Les 31,26 % des nouveaux enseignants qui restent en sont à la phase d'exploration et de découverte de la profession (entre un et deux ans d'expérience).

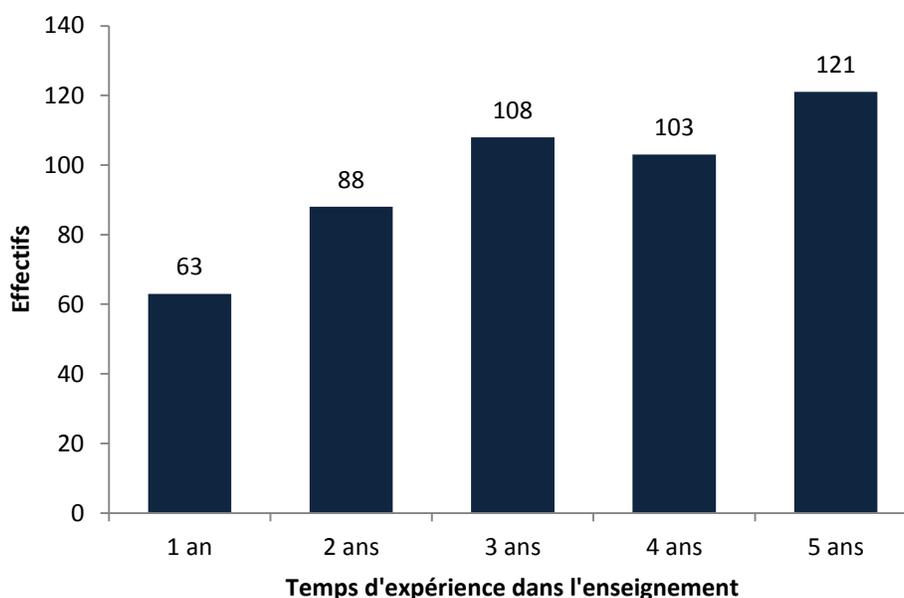


Figure 13 : Années d'expérience des nouveaux enseignants

Un croisement de données a été fait en utilisant les années d'expérience dans l'enseignement avec la région (Québec et hors Québec) et l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire). La figure 14 montre certains aspects intéressants : au primaire, les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec et comptent cinq ans d'expérience composent le groupe le plus nombreux, ce qui diffère du Québec où le groupe de nouveaux enseignants comptant cinq ans d'expérience est le moins nombreux. Au secondaire, le nombre de nouveaux enseignants ayant un an d'expérience est très semblable au Québec et ailleurs au Canada, contrairement au groupe de nouveaux enseignants qui comptent deux ans d'expérience, par exemple, beaucoup plus nombreux dans les autres provinces du Canada qu'au Québec. Soulignons de plus, que le Québec présente, quel que soit le nombre d'années d'expérience

dans la profession, un nombre plus élevé de nouveaux enseignants au secondaire qu'au primaire, contrairement aux autres provinces⁷.

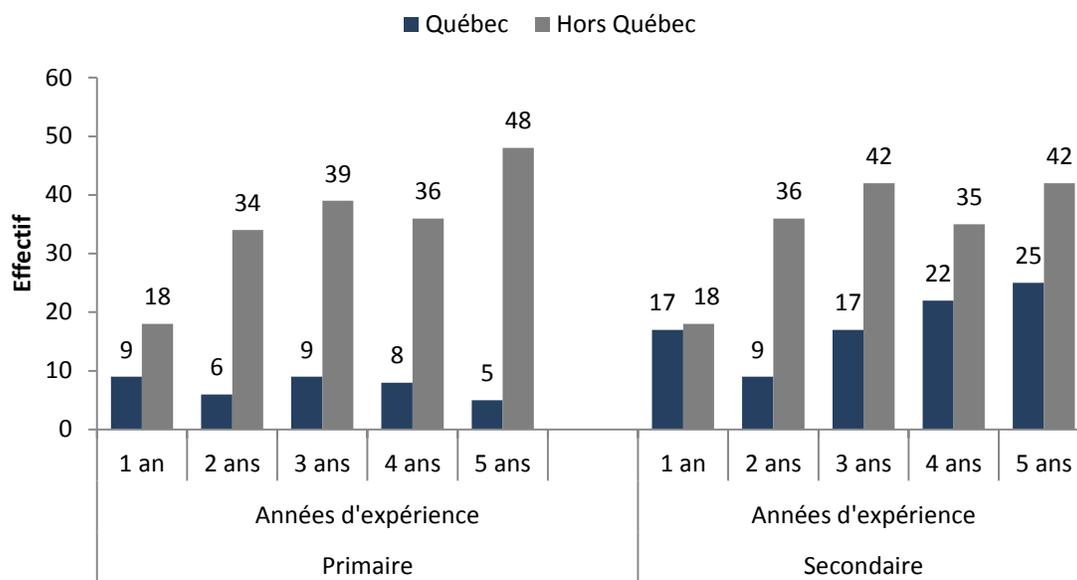


Figure 14 : Lien entre les années d'expérience, l'ordre d'enseignement et la région où travaillent les nouveaux enseignants

L'échantillon est composé principalement par des enseignants nés au Canada (95,2 %). Bien que nous ne puissions pas savoir si les enseignants nés au Canada ou à l'étranger ont suivi leur formation au Canada, le système de délivrance des certificats professionnels exige, dans la plupart des cas, que ceux qui n'ont pas été diplômés au Canada suivent des formations complémentaires et/ou effectuent des stages supervisés avant d'exercer le métier d'enseignant. Cette procédure fait en sorte que tous les nouveaux enseignants, qu'ils soient nés au Canada ou à l'étranger, aient un contact avec le système de formation canadien avant d'exercer leur métier au Canada.

Nous avons également examiné tous les items qui composent initialement les variables que nous avons appelées *satisfaction au travail*, *sentiment de compétence*, *expériences émotionnelles* et *engagement professionnel*. Ainsi, tout d'abord nous décrivons les items de la variable latente *satisfaction au travail*, composée par douze items sur une échelle de type Likert à six points variant de (1) *insatisfaisant* à (6) *satisfaisant*. En analysant les moyennes des items qui composent cette variable latente, nous pouvons remarquer à l'aide de la figure 15 que c'est la variable 3041 – *niveau de responsabilité dans*

⁷ Au total, 212 nouveaux enseignants travaillent au primaire et 263 nouveaux enseignants travaillent au secondaire. Huit enseignants n'ont pas indiqué l'ordre d'enseignement auquel ils travaillent.

l'école qui présente la moyenne⁸ la plus élevée ($m = 4,26$, $\text{é.t.} = 1,32$) et la variable 3038 – *disponibilité du matériel et des ressources pour la classe* ($m = 3,05$, $\text{é.t.} = 1,58$) qui présente la moyenne la moins élevée.

Il est important de relever que les différences entre les moyennes que nous décrivons ne sont pas liées à des tests statistiques. Notre objectif ici est seulement de vérifier des tendances qui se forment à l'intérieur de notre échantillon. Néanmoins, dans les figures 15 à 40, nous avons affiché des barres d'erreurs pour nous aider à avoir une meilleure idée de la variation des moyennes théoriques. Quand les barres d'erreurs ne se chevauchent pas, nous avons une plus grande possibilité que les différences de moyennes puissent être statistiquement significatives (Field, 2009), car les barres d'erreurs nous donnent une visualisation assez approximative de l'erreur-type.

⁸ Bien que l'utilisation de la moyenne comme mesure de tendance centrale pour des variables de type ordinal (comme c'est le cas des variables relatives à la satisfaction au travail) soit controversée, nous avons analysé les variables du type Likert comme si les différences entre toutes les catégories étaient égales. Cette procédure est appuyée par des chercheurs considérés « libéraux », en opposition aux chercheurs dits « conservateurs », qui argumentent que les résultats semblent peu compréhensibles et moins évidents à interpréter quand les variables ordinales sont traitées comme des échelles d'intervalle (Knapp, 1990). Selon Bentler et Chou (1987) des méthodes statistiques pour des variables continues peuvent être utilisées sans problème quand la variable présente au moins quatre catégories. Finney et DiStefano (2006) affirment que les variables de type ordinal qui s'approchent d'une distribution normale peuvent être traitées comme des variables de type continu sans grandes distorsions des indices d'ajustement.

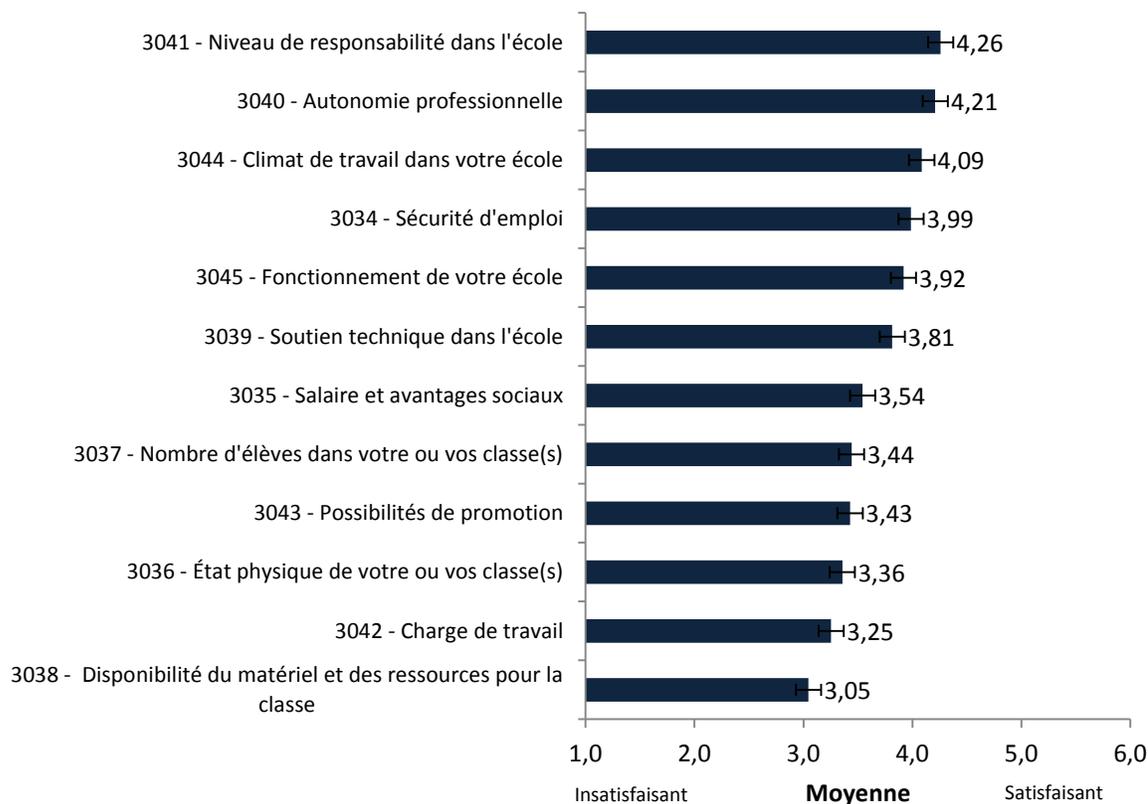


Figure 15 : Moyennes des items de la *satisfaction au travail*

En comparant les moyennes des items de la satisfaction au travail en tenant compte des régions de travail, nous avons remarqué que les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec ont tendance à répondre plus favorablement aux items de la satisfaction au travail que ceux qui exercent leur métier au Québec. L'exception est l'item 3040 – *autonomie professionnelle*, pour lequel les nouveaux enseignants du Québec ont une légère tendance à se sentir plus satisfaits que ceux qui travaillent hors Québec, bien que le chevauchement des barres d'erreurs suggère que cette différence soit due uniquement à des biais d'échantillonnage (voir la figure 16).

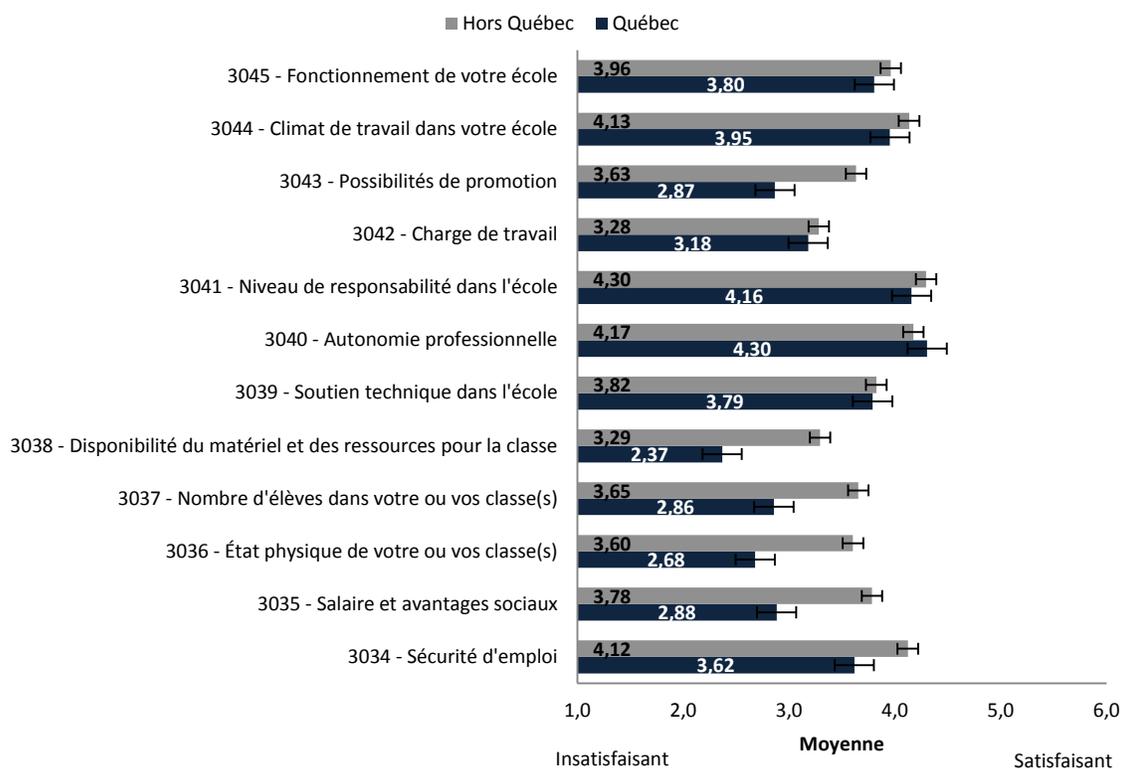


Figure 16 : Moyennes des items de la satisfaction au travail en tenant compte de la région

En comparant les moyennes de la satisfaction au travail en tenant compte de l'ordre d'enseignement, les nouveaux enseignants du primaire semblent être plus satisfaits de leurs conditions de travail que ceux qui exercent leurs activités au secondaire. La figure 17 nous montre que pour tous les items, les nouveaux enseignants du primaire ont tendance à être plus satisfaits sur les conditions de travail que leurs homologues du secondaire.

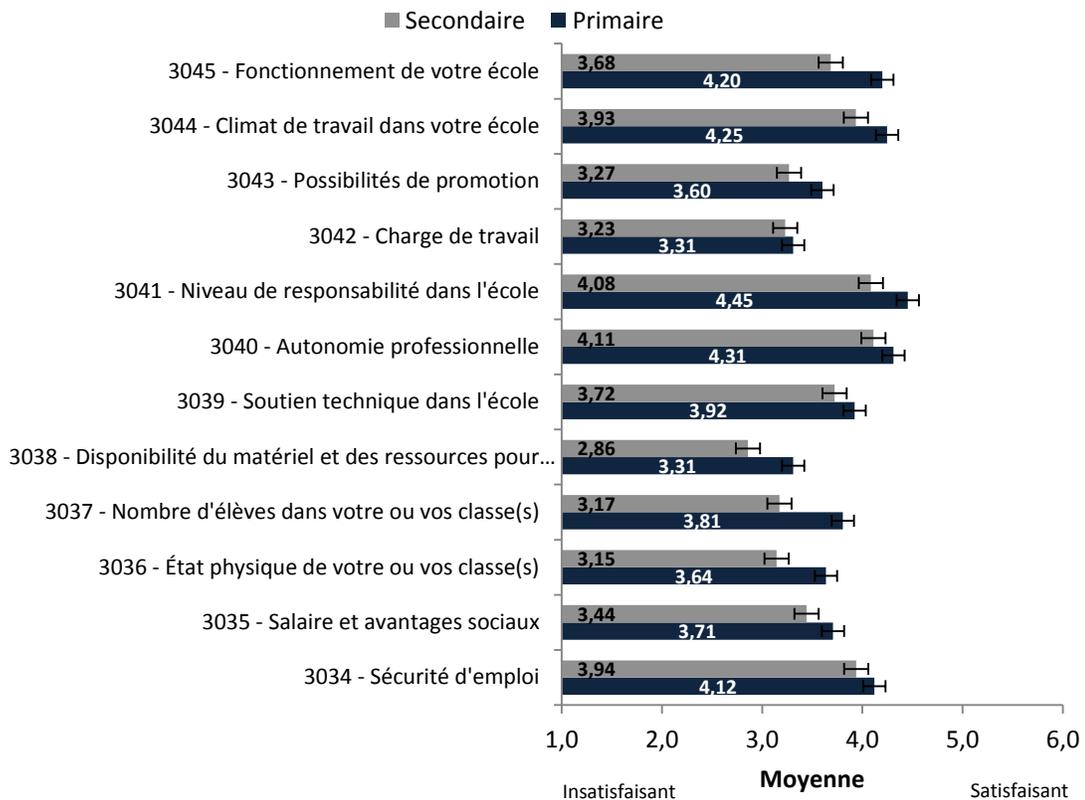


Figure 17 : Moyennes des items de la satisfaction au travail en tenant compte de l'ordre de l'enseignement

De plus, une comparaison de moyennes par genre nous permet de constater des très légères différences entre les femmes nouvelles enseignantes et les hommes nouveaux enseignants à l'exception de l'item 3034 – *sécurité de l'emploi* pour lequel les nouveaux enseignants masculins semblent plus satisfaits que les nouvelles enseignantes (voir figure 18). L'annexe 4 (Tableau 4.1), montre de façon plus détaillée la comparaison de moyennes entre les items du facteur *satisfaction au travail*, en tenant compte de la région, de l'ordre d'enseignement et du genre.

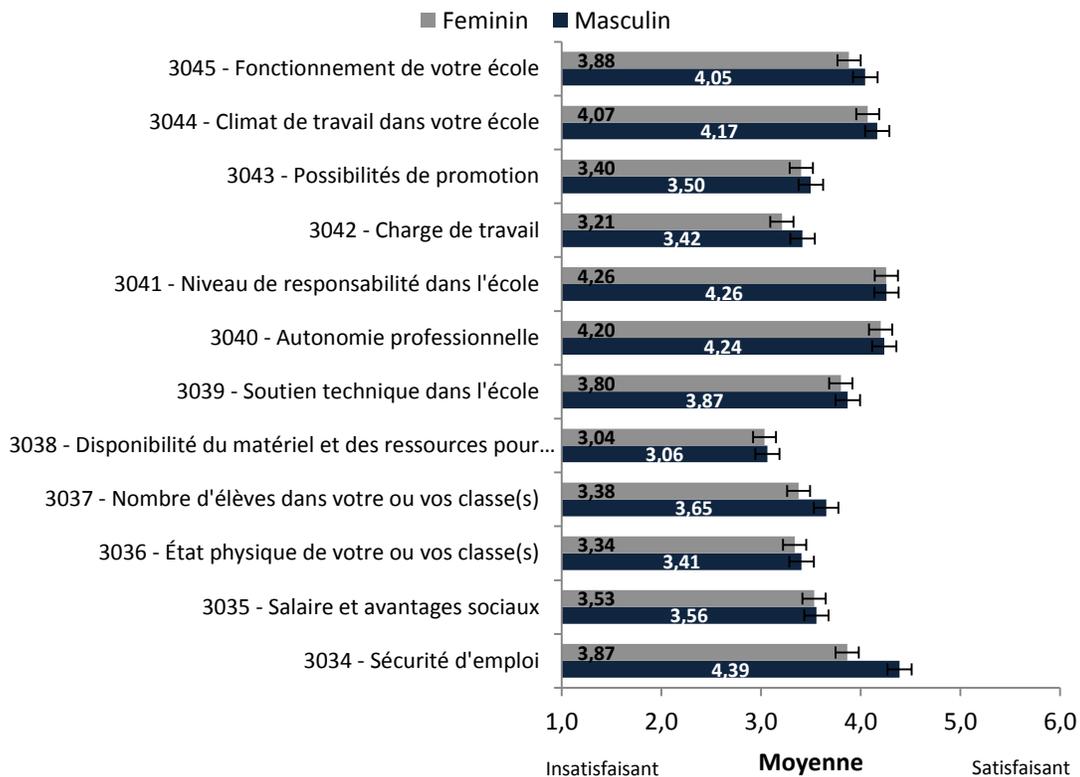


Figure 18 : Moyennes des items de la satisfaction au travail en tenant compte du genre

En ce qui concerne la variable latente *expériences émotionnelles en classe*, les items sur une échelle à six points du type Likert varient de (1) *en désaccord* à (6) *en accord*. Néanmoins, du total de onze items, cinq ont été inversés, à savoir le 3081i – *maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie*; le 3082i – *parfois j'ai peur de mes élèves*; le 3084i – *certains élèves ont des problèmes si importants que je ne peux pas les aider*; le 3087i – *les besoins de mes élèves sont tellement différents les uns des autres que j'éprouve de la difficulté à y répondre*; et le 3089i – *quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé*. Le recodage de ces items a été fait pour inverser le schéma de leur classification et faire que tous les items soient dans le même sens.

Les résultats des analyses de moyennes des onze items de cette variable latente nous montrent que les expériences émotionnelles des nouveaux enseignants ont tendance à être plus plaisantes que frustrantes (voir les figures 19 et 20). La moyenne la plus élevée est celle de l'item 3082i – *parfois j'ai peur de mes élèves* ($m = 5,30$, $é.t. = 1,23$). Étant donné que cette variable est inversée, cette moyenne plus élevée indique que, de façon générale, les répondants n'étaient pas d'accord avec l'énoncé (Figure 19).

D'un autre côté, la variable 3080 – *motiver les élèves est facile* ($m = 3,66$, $\text{é.t.} = 1,39$) est celle pour laquelle les nouveaux enseignants tendent à être moins en accord (Figure 20).

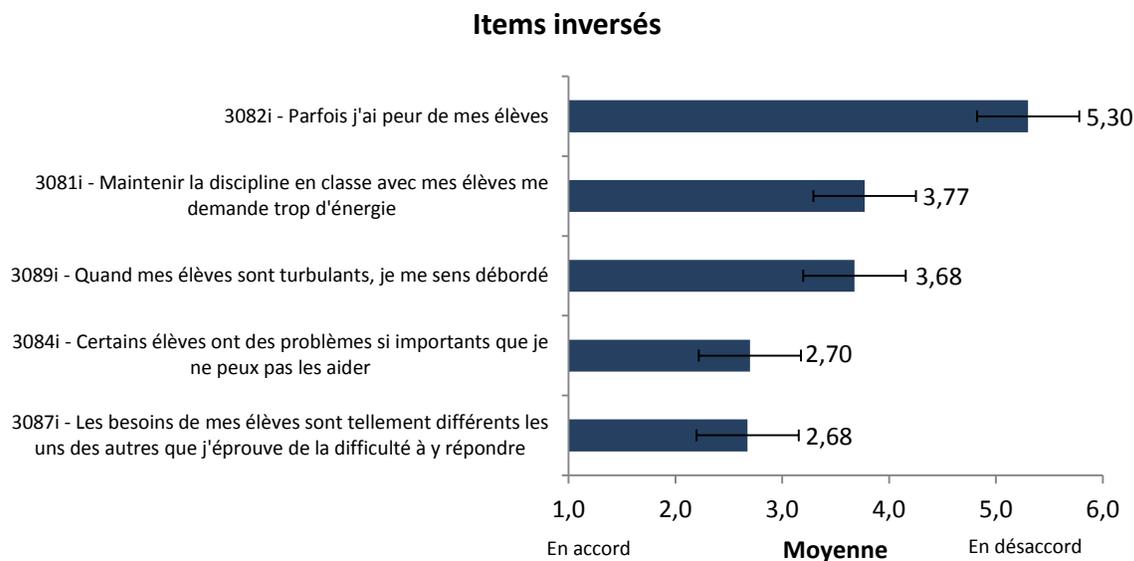


Figure 19 : Moyennes des items inversés des expériences émotionnelles

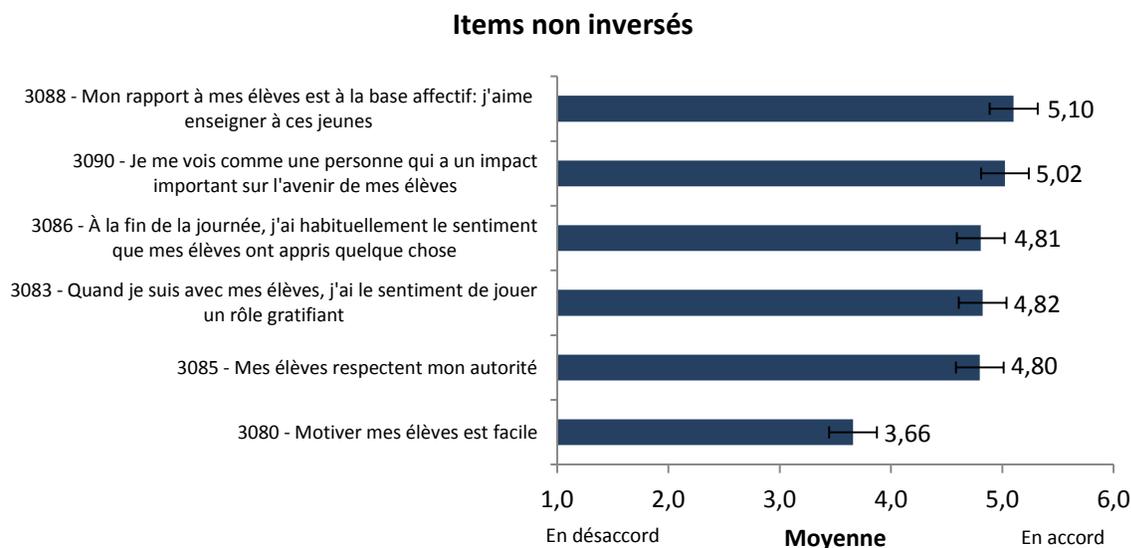


Figure 20 : Moyennes des items non inversés des expériences émotionnelles

En faisant une comparaison de moyennes entre les items de la variable latente *expériences émotionnelles* compte tenu de la région, nous avons constaté que les nouveaux enseignants qui travaillent à l'extérieur du Québec perçoivent leur contact avec les élèves plus favorablement que les nouveaux enseignants au Québec, à l'exception de l'item 3088 – *mon rapport à mes élèves est à la*

base affectif: j'aime enseigner à ces jeunes. Néanmoins, les barres d'erreurs suggèrent que les différences entre groupes peuvent être dues seulement à un biais d'échantillonnage (voir la figure 21).

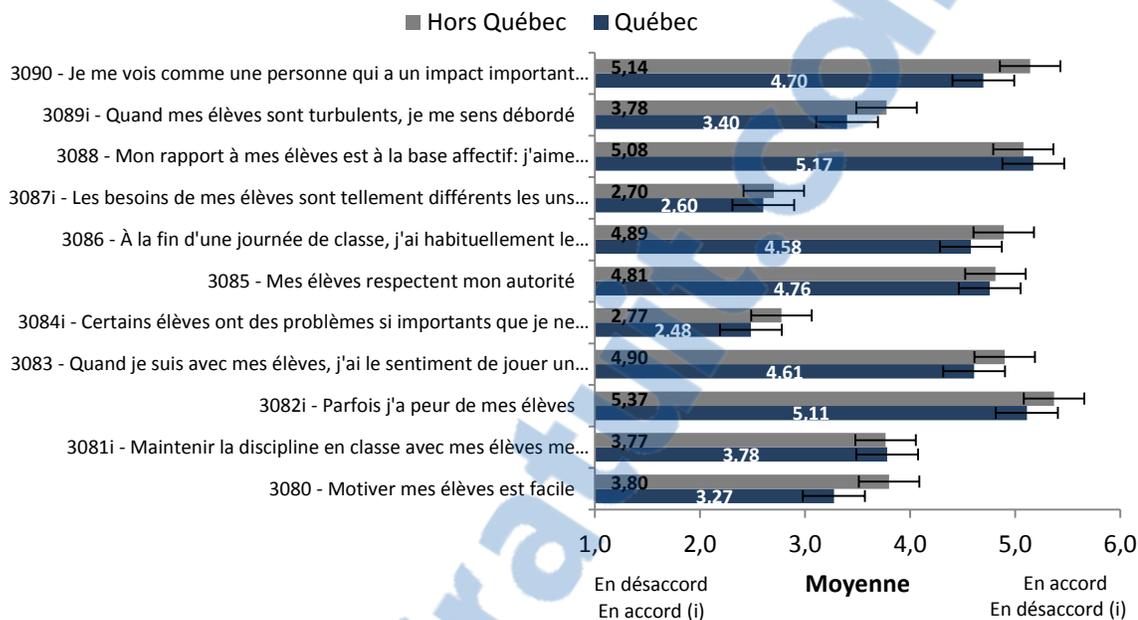


Figure 21 : Moyennes des items des expériences émotionnelles en tenant compte de la région

Quant à l'ordre d'enseignement, les nouveaux enseignants du primaire semblent avoir plus d'expériences positives avec leurs élèves que les nouveaux enseignants du secondaire. Cette différence est nettement perceptible pour l'item 3080 – *motiver mes élèves est facile* (voir la figure 22) dans lequel les barres d'erreurs ne se chevauchent pas. Finalement, par rapport au genre, des légères différences peuvent être perçues entre les hommes nouveaux enseignants et les femmes nouvelles enseignantes : les hommes semblent avoir plus d'expériences émotionnelles positives dans certains items tandis que c'est le cas des femmes pour d'autres items (voir la figure 23). Néanmoins, toutes les barres d'erreurs se chevauchent, ce qui suggère que les différences peuvent être uniquement à l'intérieur de l'échantillon. L'annexe 4 (Tableau 4.2) présente plus de détails sur la comparaison de moyennes entre les items du facteur *expériences émotionnelles*, en tenant compte de la région, de l'ordre d'enseignement et du genre.

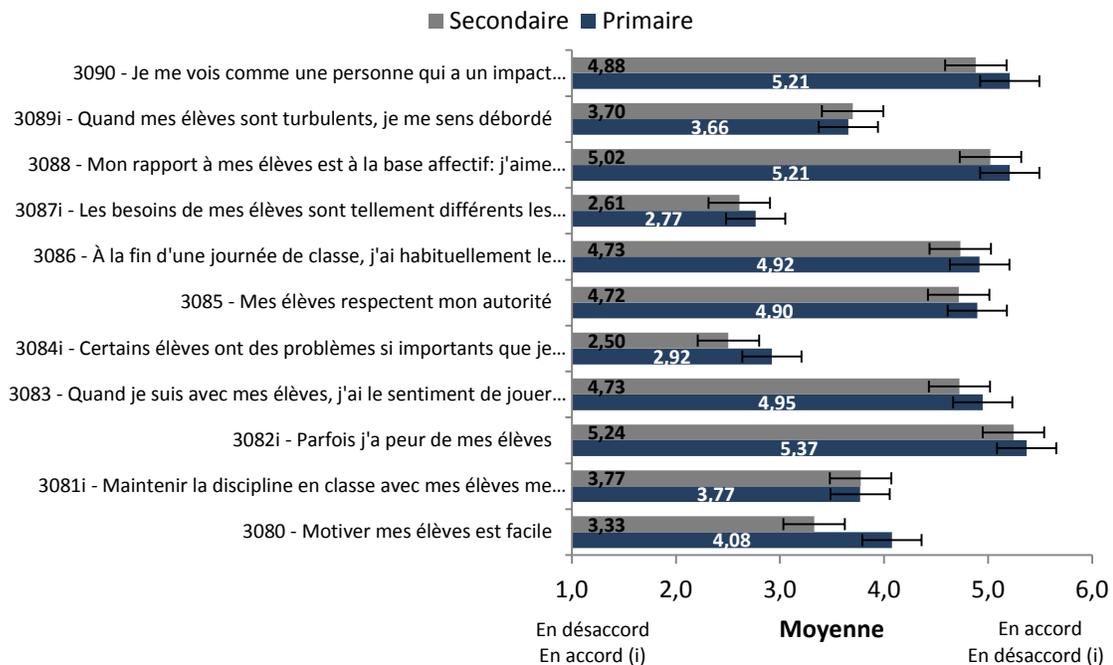


Figure 22 : Moyennes des items des expériences émotionnelles en tenant compte de l'ordre de l'enseignement

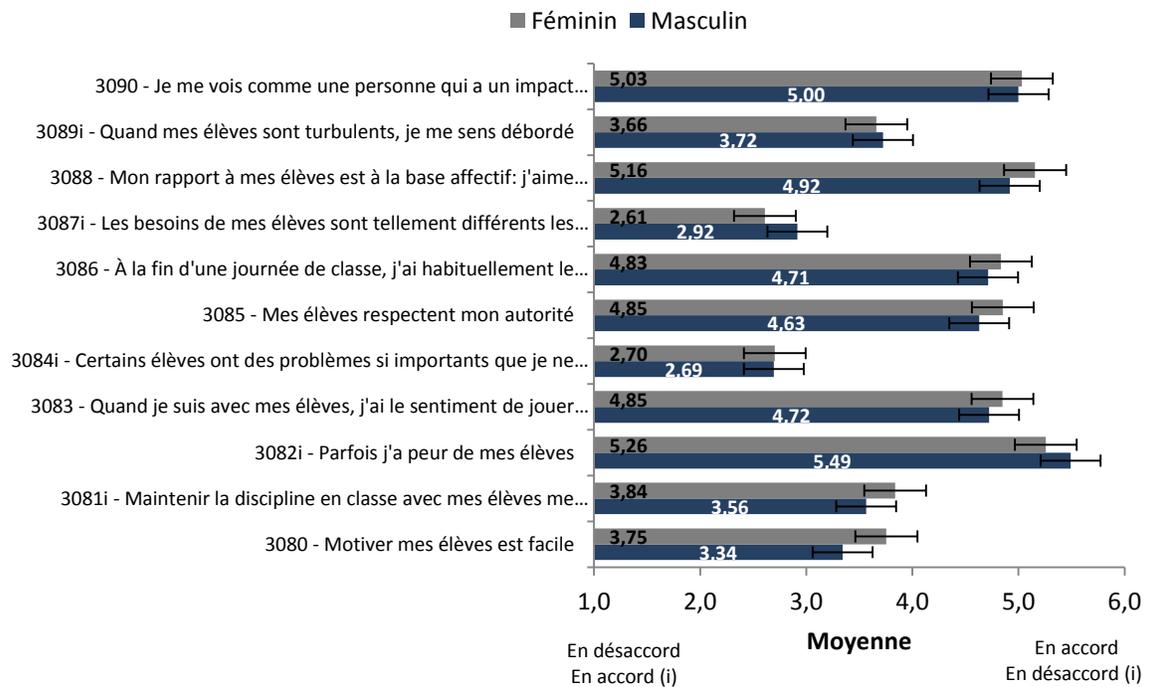


Figure 23 : Moyennes des items des expériences émotionnelles en tenant compte du genre

Les neuf items liés au *sentiment de compétence* sont sur une échelle de type Likert variant de (1) *mal préparé* à (6) *bien préparé*. En faisant une comparaison de moyennes entre les items liés au sentiment de compétence nous pouvons constater en observant la figure 24 que c'est le 5004 – *communication avec les élèves* qui a la moyenne la plus élevée ($m = 4,29$, $\text{é.t.} = 1,33$). La moyenne la moins élevée est celle de l'item 5008 – *maîtrise des aspects administratifs de votre travail* ($m = 3,11$, $\text{é.t.} = 1,57$).

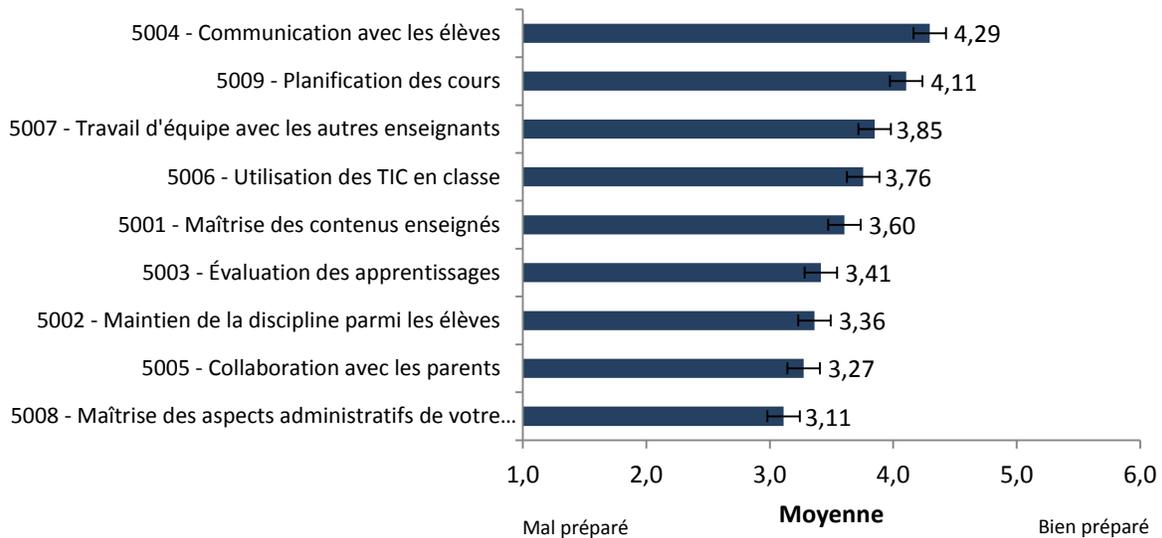


Figure 24 : Moyennes des items du *sentiment de compétence*

La comparaison entre les moyennes des items du sentiment de compétence par région nous indique que la perception des nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec sur leur préparation en vue d'exécuter les tâches du métier tend à être plus favorable que celle des nouveaux enseignants du Québec, à l'exception des items 5007 – *travail d'équipe avec les autres enseignants* et 5009 – *planification des cours* (voir la figure 25). Néanmoins, pour ce dernier item (5009) les barres d'erreurs se chevauchent, ce qui suggère que les différences peuvent être uniquement à l'intérieur de l'échantillon.

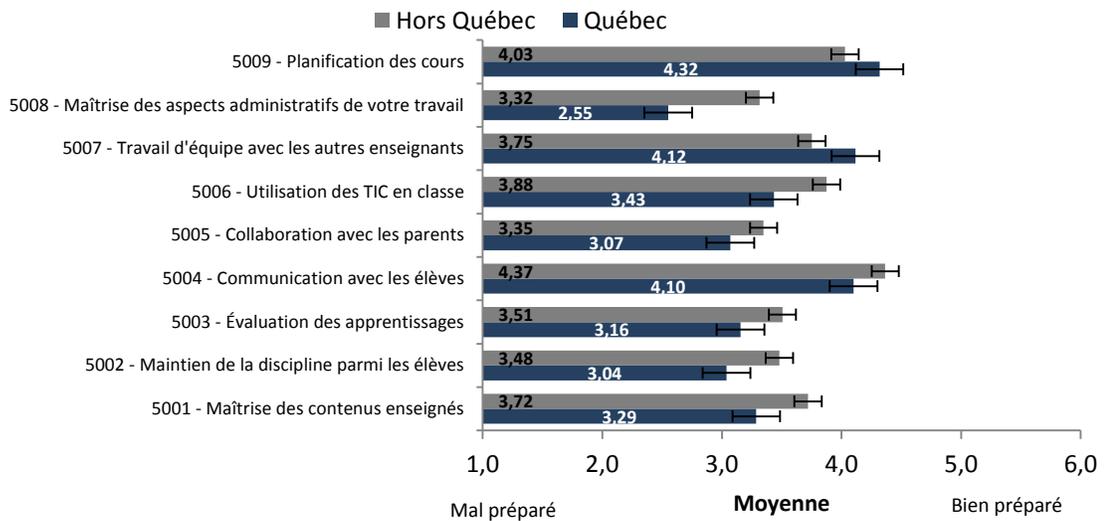


Figure 25 : Moyennes des items du sentiment de compétence en tenant compte de la région

Par rapport à l'ordre d'enseignement, les nouveaux enseignants du secondaire ont tendance à se sentir mieux préparés que leurs homologues du primaire en ce qui a trait aux items suivants : 5001 – *maîtrise des contenus enseignés*; 5003 – *évaluation des apprentissages*; 5006 – *utilisation des TIC en classe*; 5007 – *travail d'équipe avec les autres enseignants*; et 5009 – *planification des cours*. Par contre, les nouveaux enseignants du primaire se sentent mieux préparés que les nouveaux enseignants du secondaire à maintenir la discipline auprès des élèves (5002), à communiquer avec eux (5004), à collaborer avec les parents (5005) et à maîtriser des aspects administratifs de l'école (5008). Néanmoins, ces différences ne sont pas larges (particulièrement celle de l'item 5008 – *maîtrise des aspects administratifs de votre travail*); les barres d'erreurs de la figure 26 nous suggèrent que les différences de moyennes ne peuvent être présentes qu'à l'intérieur de l'échantillon.

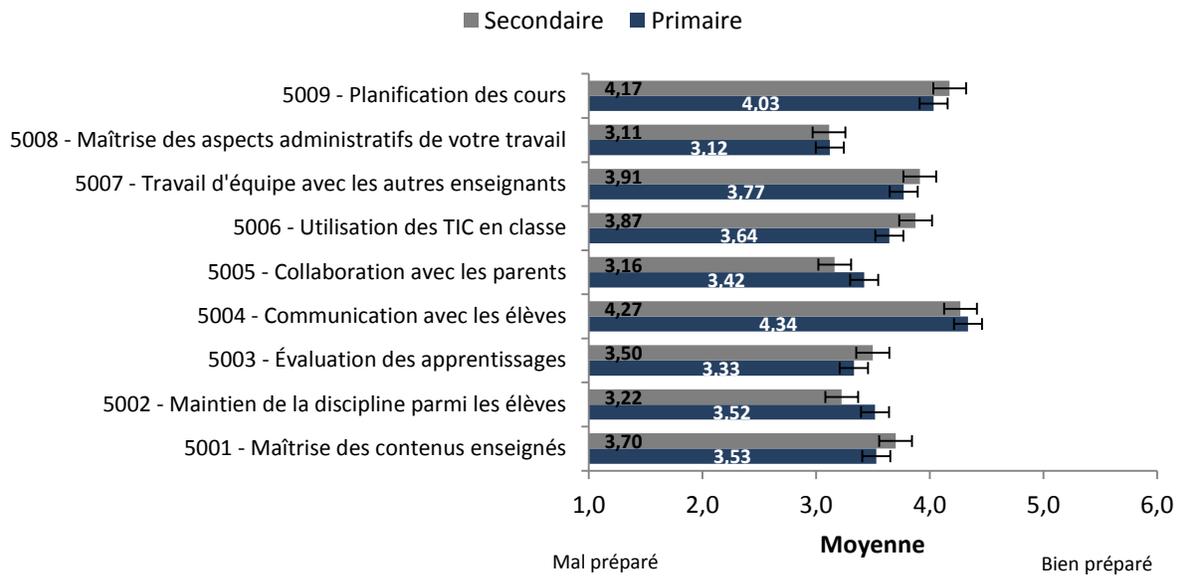


Figure 26 : Moyennes des items du sentiment de compétence en tenant compte de l'ordre de l'enseignement

Au niveau du genre, les hommes nouveaux enseignants semblent se sentir plus compétents que les femmes nouvelles enseignantes pour presque tous les items (voir la figure 27). Néanmoins, pour l'item 5007 – *travail d'équipe avec les autres enseignants*, ce sont les femmes qui semblent être plus préparées que les hommes nouveaux enseignants et, pour cet item, les barres d'erreurs ne se chevauchent pas. L'annexe 4 (Tableau 4.3) montre avec plus de détail la comparaison de moyennes entre les items du facteur *sentiment de compétence*, compte tenu de la région, de l'ordre d'enseignement et du genre.

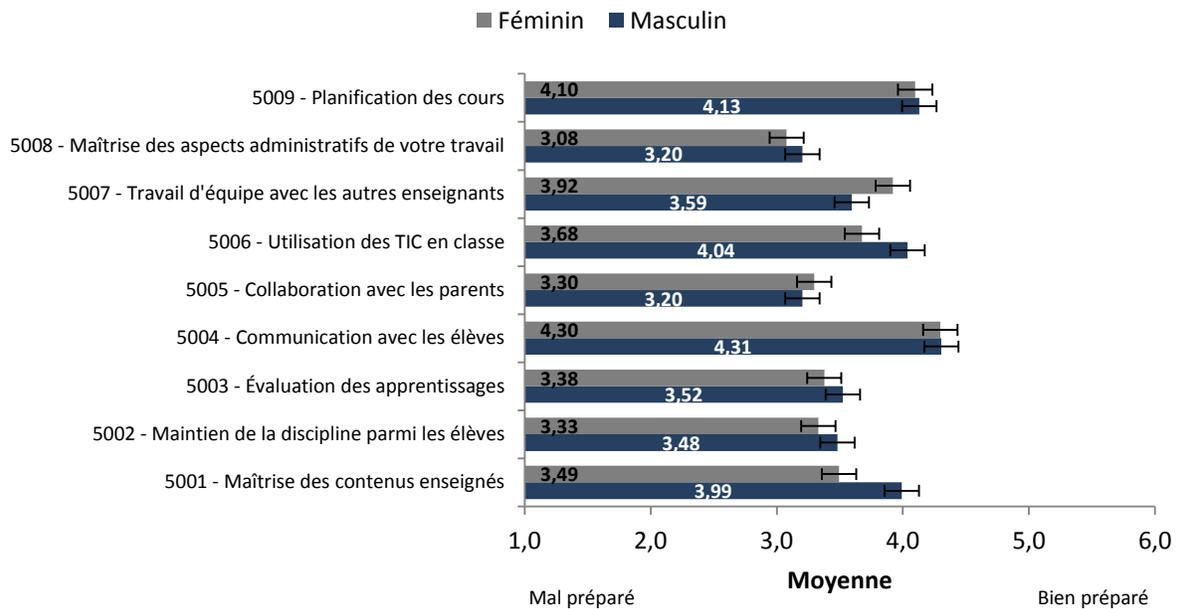


Figure 27 : Moyennes des items du sentiment de compétence en tenant compte du genre

Finalement, l'échelle de type Likert de *l'engagement professionnel* varie de (1) *très rarement* à (6) *très souvent*. Quatre des sept items de la dimension *engagement professionnel* ont été inversés de sorte que tous les items de l'échelle puissent être dans la même direction : 3046i – *je me sens frustré par l'enseignement*; 3047i – *je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves*; 3048i – *je pense quitter l'enseignement*; et 3050i – *je pense que dans une autre profession (pas l'enseignement), je pourrais utiliser mieux mes habiletés intellectuelles*. En analysant les figures 28 et 29, nous pouvons vérifier que les moyennes suggèrent plutôt une tendance des nouveaux enseignants à être engagés dans le métier enseignant.

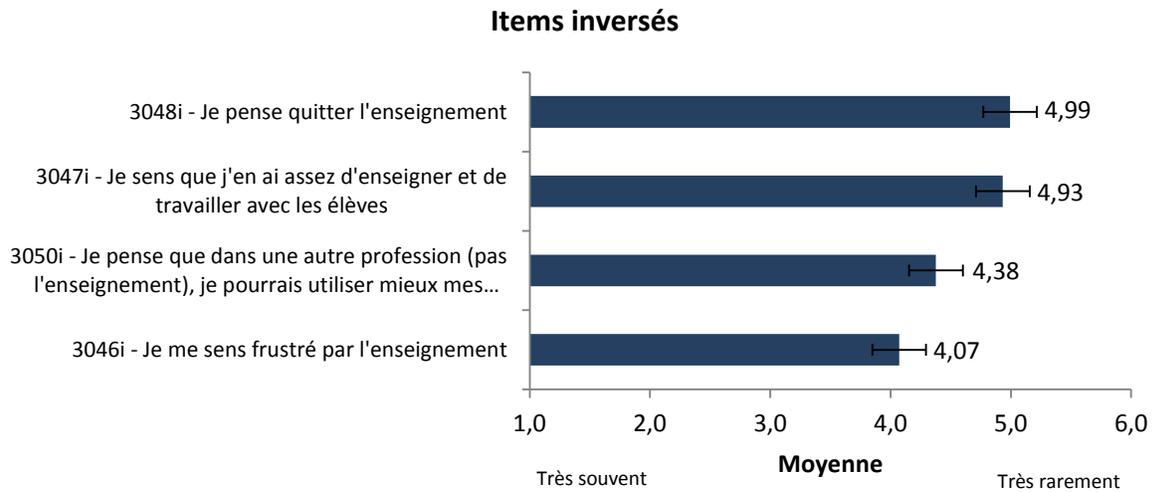


Figure 28 : Moyennes des items inversés de l'engagement professionnel

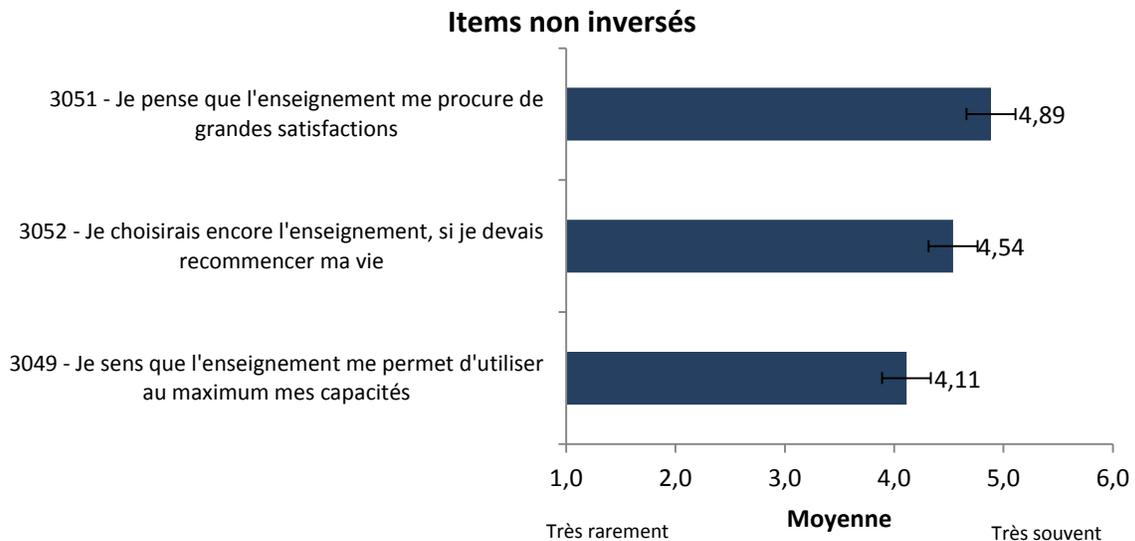


Figure 29 : Moyennes des items non inversés de l'engagement professionnel

En comparant les moyennes de l'engagement professionnel par région, nous pouvons vérifier que tant les nouveaux enseignants du Québec comme ceux hors Québec suivent la même tendance : la figure 30 montre que les nouveaux enseignants, indépendamment de la région du travail, sont plutôt engagés dans la profession.

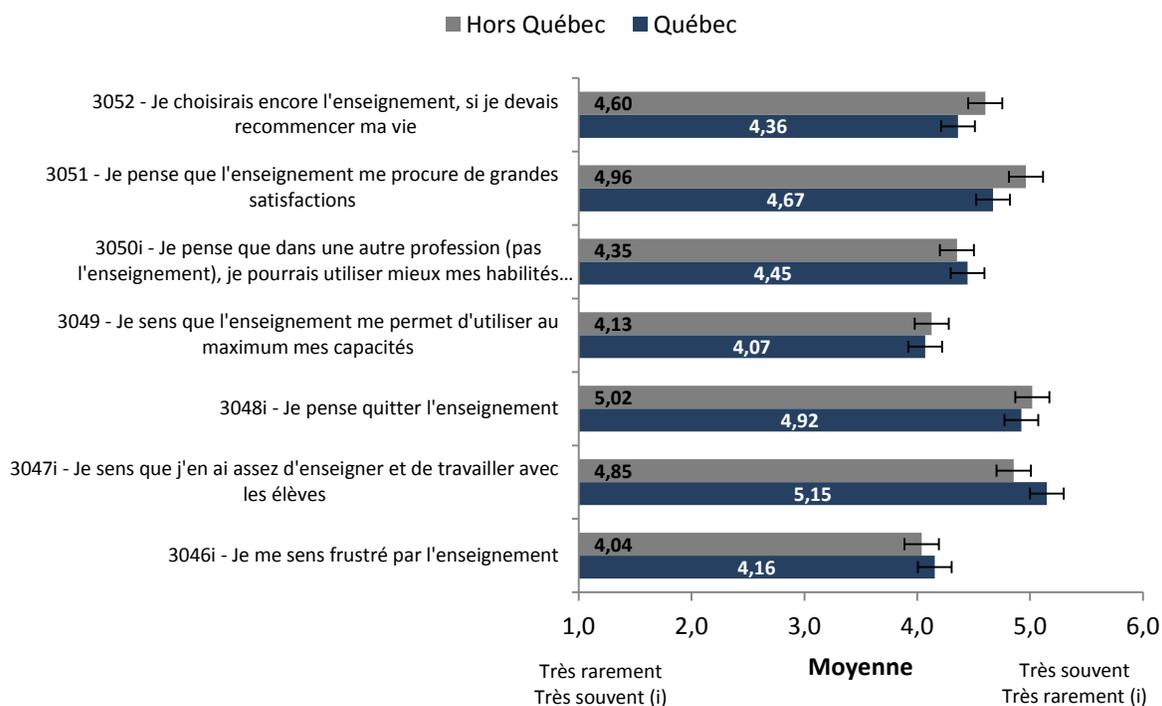


Figure 30 : Moyennes des items de l'engagement professionnel en tenant compte de la région

En faisant une comparaison des moyennes par ordre d'enseignement, les nouveaux enseignants du primaire ont tendance à se sentir plus engagés dans la profession que leurs homologues du secondaire dans tous les items, surtout pour les items 3049 – *je sens que l'enseignement me permet d'utiliser au maximum mes capacités* et 3050i – *je pense que dans une autre profession (pas l'enseignement), je pourrais utiliser mieux mes habiletés intellectuelles* (voir la figure 31). En ce qui a trait au genre, les résultats ne nous permettent pas de constater une tendance générale, car pour certains items les hommes nouveaux enseignants ont une moyenne plus élevée, ce qui suggère un vécu professionnel plus harmonieux que celui des femmes nouvelles enseignantes, tandis que pour d'autres blocs d'items, les femmes se sentent plus engagées dans leur profession que les hommes (voir la figure 32). Une attention spéciale doit être portée à l'item 3050i – *je pense que dans une autre profession (pas l'enseignement), je pourrais utiliser mieux mes habiletés intellectuelles*. Il suggère que les nouvelles enseignantes ont tendance à penser plus rarement que leurs homologues masculins que leurs habiletés intellectuelles pourraient être mieux utilisées dans une autre profession. Il est important de remarquer que l'item est inversé, ce qui implique qu'une augmentation dans l'échelle indique une mesure qui correspond plus rarement à l'expérience de travail. De plus, cet item, comme nous le montre la figure 32, est le seul dont les barres d'erreurs ne se chevauchent pas. L'annexe 4 (tableau 4.4), présente

la comparaison des moyennes des items du facteur *engagement professionnel*, en tenant compte de la région, de l'ordre d'enseignement et du genre.

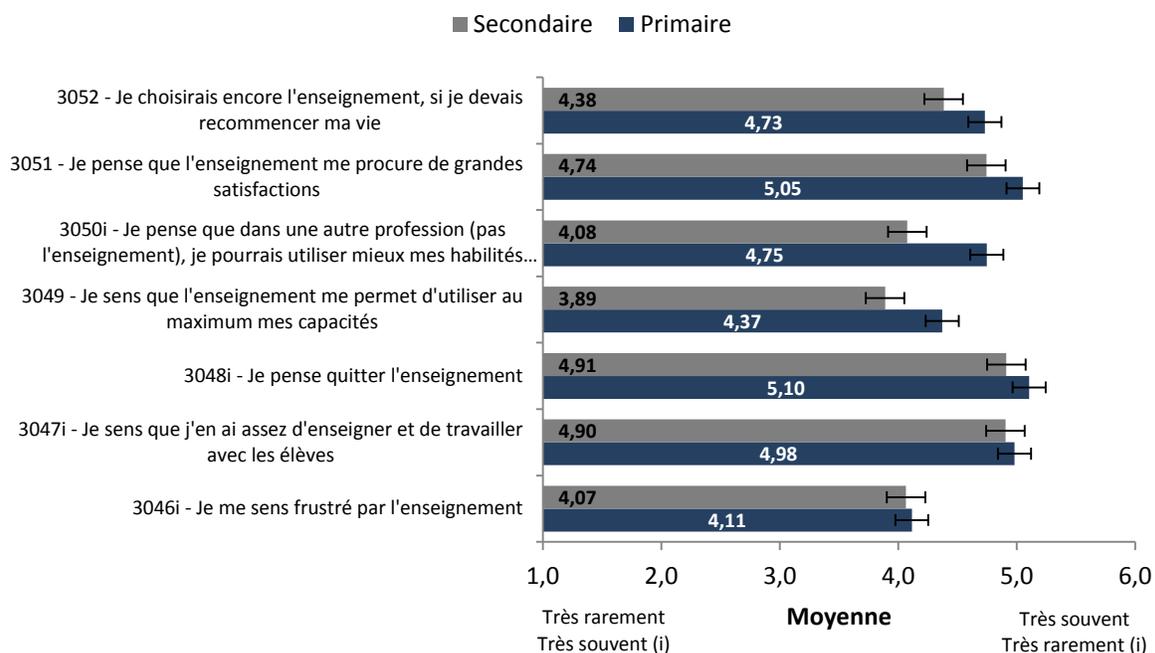


Figure 31 : Moyennes des items de l'engagement professionnel en tenant compte de l'ordre d'enseignement

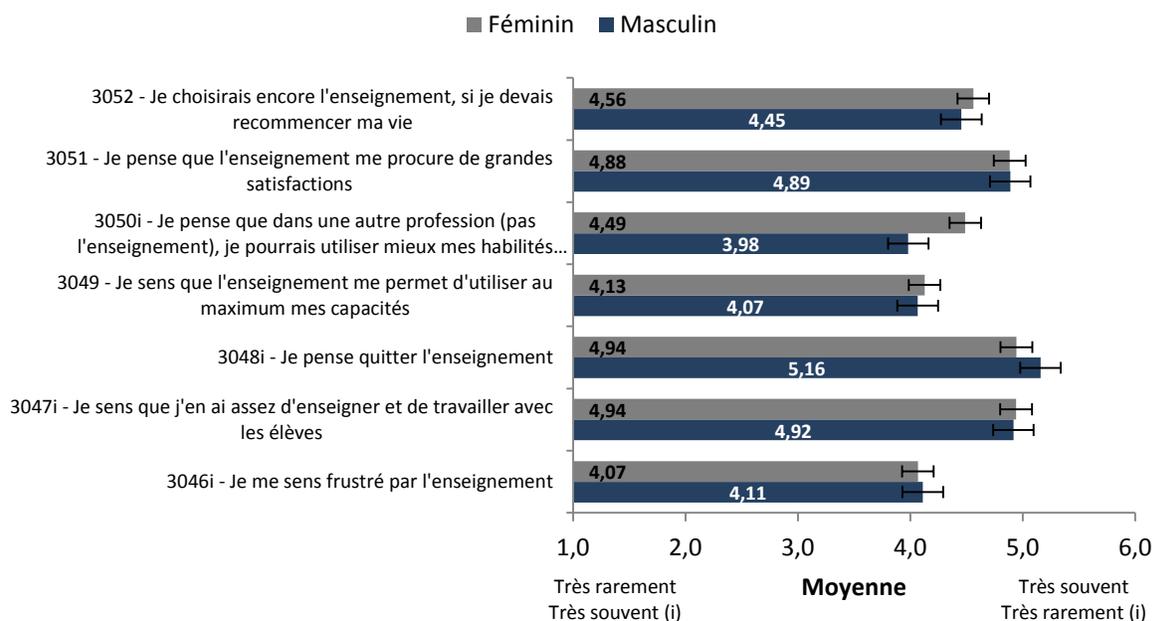


Figure 32 : Moyennes des items de l'engagement professionnel en tenant compte du genre

En ce qui concerne les valeurs manquantes, la base de données des nouveaux enseignants présente un taux très faible d'absence de réponses (moins de 2 %). Une première inspection a été faite, afin de vérifier l'occurrence des sujets qui ont laissé plusieurs ou toutes les questions sans réponse ainsi que pour examiner l'existence d'une structure spécifique d'absence de réponse (par exemple, pour voir si seulement ceux qui avaient une année d'expérience ou moins laissaient certaines questions sans réponse). Étant donné que nous n'avons pas détecté de structure systématique de valeurs manquantes, nous avons décidé de ne pas utiliser de méthodes d'imputation pour remplacer les valeurs manquantes dans un premier temps. Selon Tabachnick et Fidell (2007), lorsque la base de données contient au plus 5 % de valeurs manquantes aléatoires, l'imputation des données se fait de façon très peu précise si la taille de l'échantillon est grande. Dans notre étude, nous avons considéré que l'échantillon (N = 483) est assez grand pour nous permettre de développer les premières analyses avec les données manquantes.

3.5.2 Gestionnaires d'école - les résultats des analyses descriptives

L'échantillon utilisé dans la recherche (N = 1 849) est composé de 1 000 hommes (54,1 %) et de 849 femmes (45,9 %). Du total de gestionnaires, 396 (21,4 %) dirigent des écoles au Québec et 1 453 (78,6 %) dirigent des écoles ailleurs au Canada. En ce qui concerne l'âge, la majeure partie des gestionnaires avaient entre 45 et 54 ans (nés entre 1951 et 1960) et plus que 55 ans (nés avant 1950) en 2005, année où le questionnaire a été administré. La figure 33 montre les groupes des gestionnaires d'école par rapport à l'année de naissance.

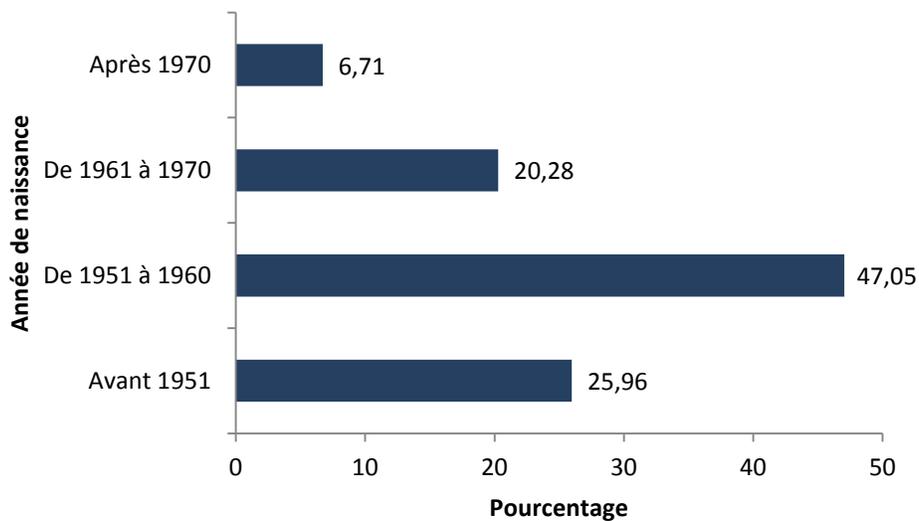


Figure 33 : Année de naissance des gestionnaires

En ce qui a trait à la fréquence à laquelle les nouveaux enseignants bénéficient du *parrainage ou mentorat* dans leurs écoles, la plupart des gestionnaires affirment que cette mesure d'accueil est parfois (33,92 %) ou souvent (30,18 %) utilisée par les enseignants qui sont au début de leur carrière. De plus, 28,82 % des gestionnaires disent que le *parrainage ou mentorat* est une mesure que les nouveaux enseignants utilisent toujours. Finalement, une faible minorité (7,08 %) dit que cette mesure n'est jamais utilisée par les nouveaux enseignants.

L'analyse croisée de la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et de la région où les nouveaux enseignants exercent leur profession (voir Figure 34) montre que, pour la majorité des gestionnaires du Québec, cette mesure est parfois (42,33 %) ou souvent (30,16 %) utilisée par les nouveaux enseignants, tandis que pour les gestionnaires qui exercent leur fonction hors Québec le *parrainage ou mentorat* est utilisé généralement toujours (32,71 %), parfois (31,63 %) ou souvent (30,19 %).

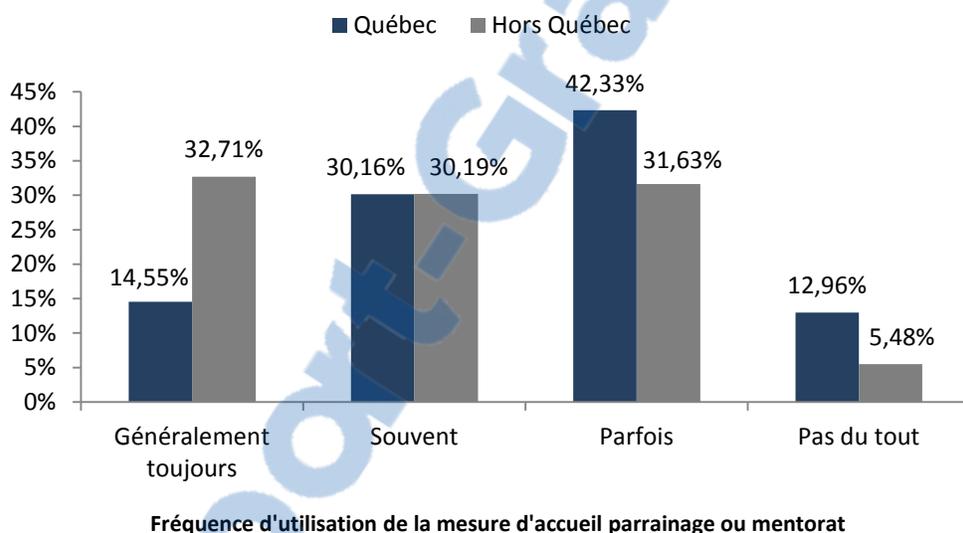


Figure 34 : Liens entre la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et la région

En ce qui a trait à la perception des gestionnaires sur l'héritage des groupes d'élèves réputés les plus difficiles par les nouveaux enseignants, la grande majorité se dit entièrement en désaccord (51,21 %) ou plutôt en désaccord (35,25 %) avec l'énoncé. Seule une faible proportion des gestionnaires sont en accord avec l'énoncé : 11,45 % sont plutôt d'accord alors que 2,09 % se disent entièrement d'accord avec le fait que les nouveaux enseignants héritent des classes les plus difficiles.

L'analyse croisée de la variable *héritage des groupes réputés les plus difficiles* avec la région (Figure 35) nous montre que la proportion de gestionnaires hors Québec entièrement en désaccord avec le fait que les nouveaux enseignants héritent des groupes réputés les plus difficiles (56,34 %) est supérieure à celle du Québec (32,28 %), tandis que pour les autres catégories de réponse, c'est le Québec qui montre une proportion plus élevée de réponse.

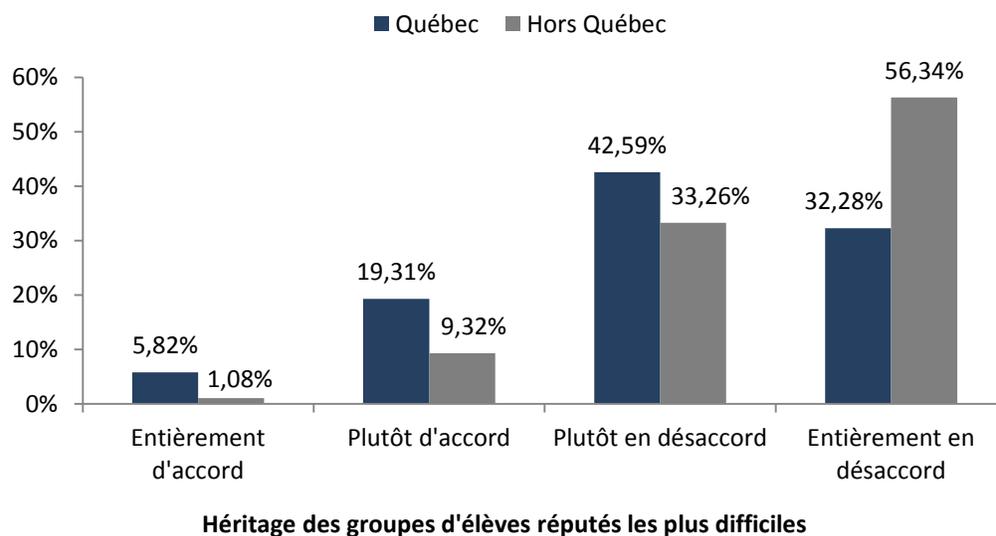


Figure 35 : Liens entre l'héritage des groupes d'élèves réputés les plus difficiles et la région

En analysant les 14 items qui composent le facteur qu'initialement nous appelons *l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants*, nous pouvons constater certaines tendances. Avant tout, il est important de souligner que les 14 items analysés sont sur une échelle de type Likert, avec quatre catégories de réponses, allant de (1) *entièrement d'accord* à (4) *entièrement en désaccord*. Ceci dit, les réponses proches de un signifient que les gestionnaires trouvent que les nouveaux enseignants ont les compétences nécessaires pour effectuer la tâche énoncée.

L'analyse des moyennes nous montre que, de façon générale, les gestionnaires ont plus tendance à être en accord qu'en désaccord avec les énoncés (voir la figure 36). Ceci dit, selon les gestionnaires qui composent l'échantillon, en moyenne, les nouveaux enseignants possèdent les compétences professionnelles requises pour exercer leur métier. L'item 5222 – *collaborent avec la direction de l'école* est l'item avec lequel les gestionnaires ont le plus tendance à être en accord ($m = 1,49$, $é.t. = 0,54$). Par ailleurs, les items 5213 – *savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves* ($m = 2,27$, $é.t. = 0,67$) et 5211 – *savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs*

classes ($m = 2,26$, $\text{é.t.} = 0,65$) sont ceux dont la moyenne est la plus élevée, ce qui suggère que c'est un aspect plutôt difficile pour ceux qui commencent la carrière enseignante, selon les gestionnaires.



Figure 36 : Moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants

En comparant les moyennes des items qui composent le facteur de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants et la région (Québec et hors Québec), nous pouvons constater (annexe 5, tableau 5.1) une tendance montrant que les gestionnaires des écoles qui travaillent hors Québec évaluent plus favorablement les compétences professionnelles des nouveaux enseignants que les gestionnaires du Québec. La figure 37 montre que les barres d'erreurs ne se chevauchent pas dans la presque totalité des items, à l'exception des items 5214 – *maîtrisent TIC* et 5215 – *collaborent avec les parents de leurs élèves*. Pour ces deux items, les barres d'erreurs, ce qui suggère la possibilité d'une différence de moyennes uniquement à l'intérieur de l'échantillon.

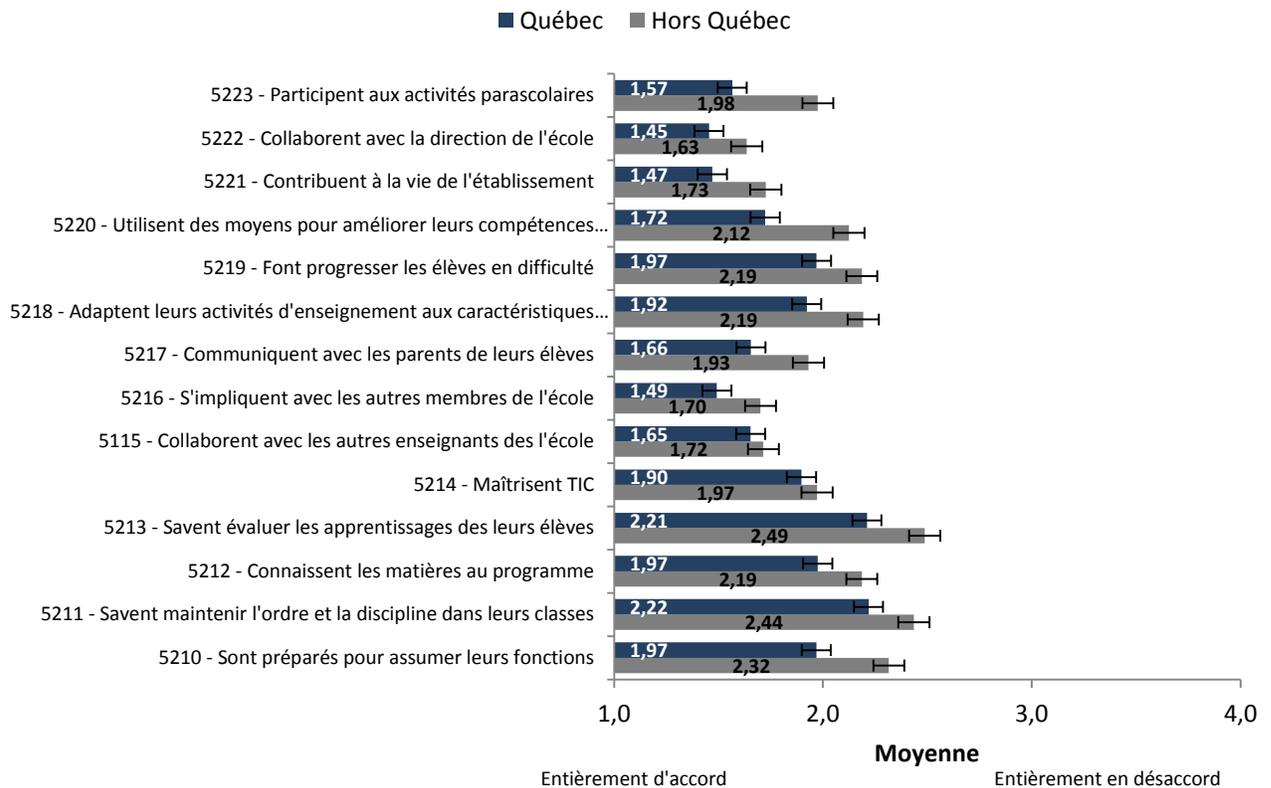


Figure 37 : Moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants en tenant compte de la région

De plus, les gestionnaires masculins ont légèrement tendance à être plus en accord avec les énoncés que les gestionnaires féminines (Figure 38 et annexe 5, tableau 5.1). Néanmoins, dans le cas des items 5215 – *collaborent avec les autres enseignants de l'école*, 5216 – *communiquent avec les parents de leurs élèves* et 5217 – *communiquent avec les parents de leurs élèves*, les gestionnaires féminines sont plus en accord avec les énoncés que les gestionnaires masculins. Nous pouvons vérifier à l'aide de la figure 38 que les barres d'erreurs se chevauchent pour tous les items, ce qui suggère que la différence de perception entre gestionnaires masculins et féminins peut être seulement attribuable à un biais d'échantillonnage.

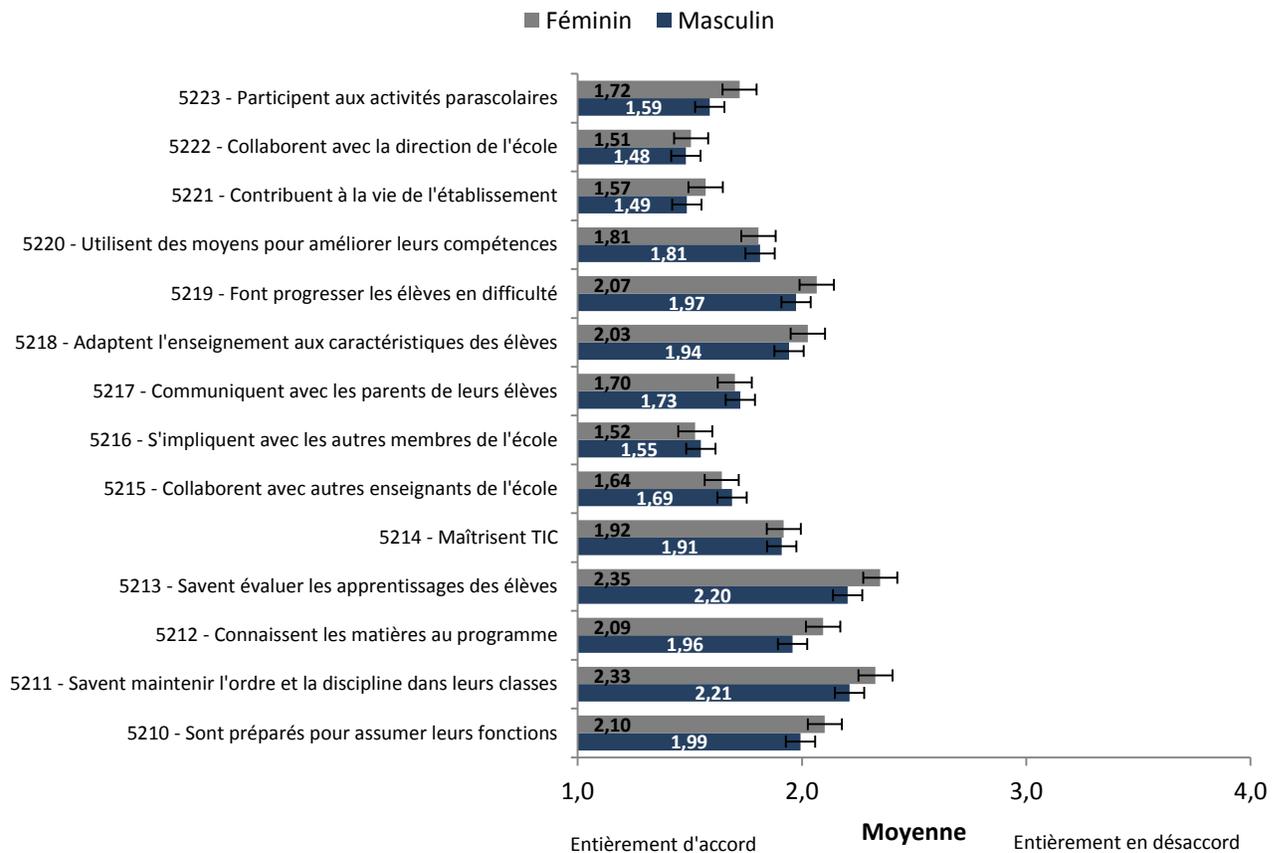


Figure 38 : Moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants en tenant compte du genre

L'analyse croisée entre les items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants et l'âge des gestionnaires (Figure 39 et annexe 5, tableau 5.1) montre que l'évaluation des gestionnaires les plus âgés à l'égard des compétences professionnelles des nouveaux enseignants tend à être moins sévère que celle des gestionnaires les plus jeunes. De plus, nous pouvons également vérifier l'existence d'un schéma de réponse dans tous les groupes d'âge. Autrement dit, indépendamment du groupe d'âge, la perception des gestionnaires sur les compétences des nouveaux enseignants suit un chemin assez semblable. Par exemple, pour les items 5216 – *s'impliquent avec les autres membres de l'école*, 5221 – *contribuent à la vie de l'établissement* et 5222 – *collaborent avec la direction de l'école* les gestionnaires de tous les groupes d'âge ont plutôt la tendance d'être en accord, en laissant sous-entendre qu'ils évaluent bien ces compétences chez les nouveaux enseignants. À l'opposé, les items 5213 – *savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves* et 5211 – *savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes* sont les items pour lesquels les gestionnaires de tous les

groupes d'âge ont tendance d'être moins en accord, ce qui laisse sous-entendre qu'ils évaluent moins bien ces compétences chez les nouveaux enseignants.

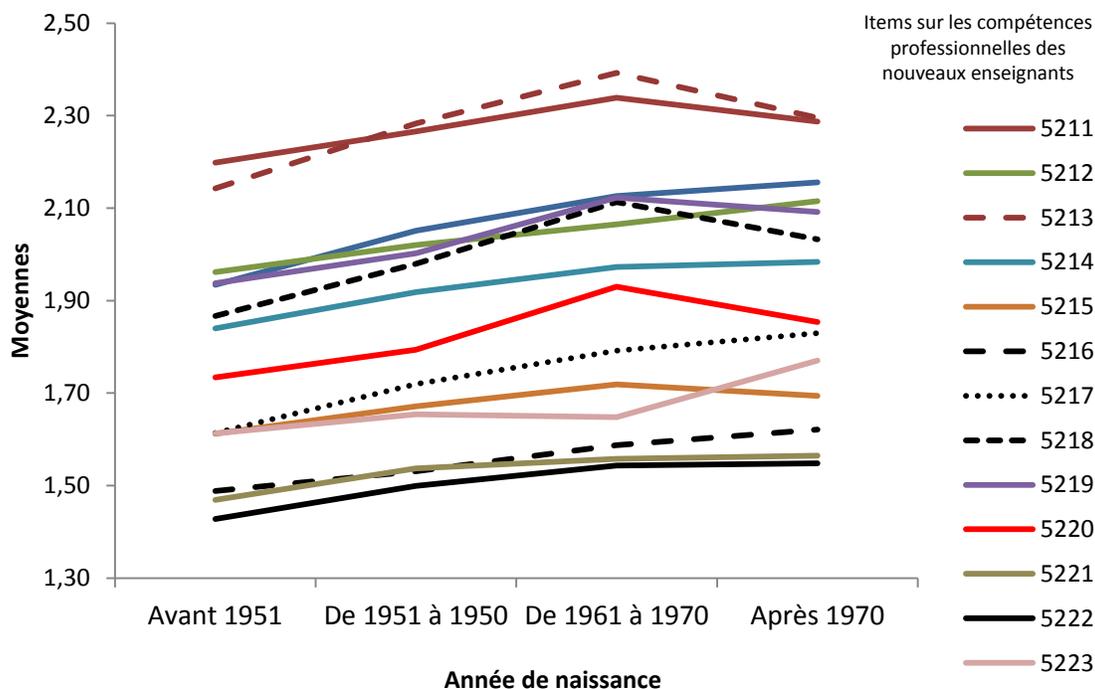


Figure 39 : Moyennes des items de l'évaluation les compétences professionnelles des nouveaux enseignants en tenant compte l'année de naissance des gestionnaires

En ce qui concerne la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail des nouveaux enseignants, nous constatons une très faible variabilité des réponses. Du total des gestionnaires, 54,73 % se disent entièrement satisfaits et 41,81 % se disent satisfaits du travail effectué par les nouveaux enseignants (voir la figure 40). Une très faible proportion de gestionnaires (3,46 %) se disent plutôt insatisfaits ou entièrement insatisfaits du travail des nouveaux enseignants.

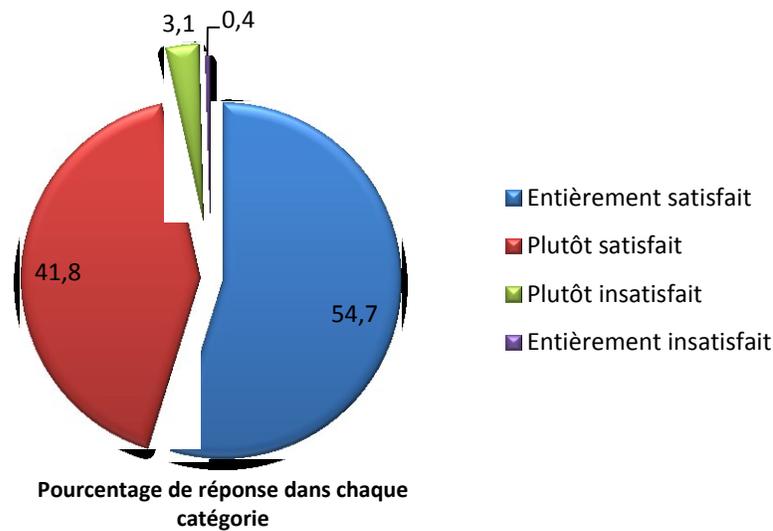


Figure 40 : Distribution de la satisfaction des gestionnaires sur le travail des nouveaux enseignants

Enfin, nous avons identifié un nombre réduit (inférieur à 5 %) de données manquantes. Nous avons identifié comme valeurs manquantes, dans le cas du questionnaire des gestionnaires, les réponses de la catégorie 5 – *ne s'applique pas*, catégorie présente dans toutes les questions. De même, l'absence de réponses aux questions a été considérée comme des valeurs manquantes. Ainsi, les items 5201 – *parrainage et mentorat* et 5241 – *les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles* présentaient le nombre le plus élevé de données manquantes (4,5 % et 4,1 % respectivement). Par ailleurs, nous n'avons détecté aucune structure systématique dans l'absence de réponse après une première inspection dans la base de données. Ceci dit et étant donné la taille importante de l'échantillon ($N = 1\,849$), dans un premier temps, aucune méthode d'imputation n'a été utilisée pour remplacer les valeurs manquantes pour les analyses initiales.

3.6 LA SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE

Les enquêtes utilisées pour la présente étude ont été sélectionnées en raison des informations riches qu'elles procurent et qui nous permettent d'atteindre nos objectifs de recherche. Elles ont été développées par un groupe de chercheurs travaillant dans des universités reconnues pour leur excellence en recherche. La rigueur méthodologique de sa planification et de son exécution nous semble donc incontestable. De plus, les enquêtes fournissent des informations valides qui permettent à la société canadienne et québécoise de prendre des décisions éclairées sur des aspects qui entourent le système d'éducation.

Néanmoins, l'utilisation de ces bases de données ne nous permet pas de développer un regard croisé entre les nouveaux enseignants et les gestionnaires, comme nous l'avions initialement planifié, car le rapprochement entre les réponses des nouveaux enseignants et celles des gestionnaires d'école n'est pas possible. Toutefois, cet aspect ne nous empêche pas de faire un parallèle entre les résultats obtenus auprès des nouveaux enseignants et des gestionnaires en cherchant certaines explications qui, en se conjuguant, donnent un sens commun à la perception de ces deux importants groupes d'acteurs de l'enseignement.

Bien que l'échantillon soit considéré représentatif tant pour les enquêtes des enseignants comme pour les enquêtes des gestionnaires d'école, cette représentation ne peut pas être considérée parfaitement pondérée. Du côté des enseignants, certaines provinces ou territoires sont sous représentés, comme l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique, alors que d'autres sont surreprésentés, comme le Québec et le Nouveau Brunswick (Kamanzi *et al.*, 2008). Du côté des gestionnaires, l'échantillon est sous représenté pour l'Ontario et surreprésenté pour les provinces de l'Atlantique et les territoires (Cattonar *et al.*, 2007). De plus, étant donné que, pour notre recherche, nous avons pris un sous échantillon, nous ne pouvons pas exactement dimensionner sa représentativité. Dans ce sens, les généralisations faites par les analyses inférentielles doivent tenir compte de cette imperfection de l'échantillon.

Par ailleurs, nous n'avons pas pu utiliser toutes les variables que nous avons initialement planifié d'insérer dans la recherche, comme les variables incluses dans la section 4 du questionnaire des nouveaux enseignants – *Rapports sociaux dans l'école*, ainsi que certaines variables incluses dans la section 5 du questionnaire des gestionnaires – *L'insertion et le développement professionnel*. Divers items des questionnaires incluaient l'option « ne s'applique pas ». Dans de nombreux cas, cette option représentait un pourcentage très élevé des réponses manquantes (entre 15 et 50 %). C'est pour cette raison que nous avons décidé de supprimer ces variables de l'étude, ce qui nous a fait perdre des informations qu'initialement nous jugions importantes pour expliquer l'identité professionnelle des nouveaux enseignants.

La date des enquêtes peut également être considérée comme une limite de l'étude. En effet, comme la cueillette des données a été faite en 2005 et 2006, nous nous sommes questionnée sur la pertinence d'utiliser ces enquêtes. Néanmoins, la littérature nous a convaincue de la pertinence de les utiliser pour notre objectif de recherche puisqu'elles répondent encore aux intérêts du domaine. De plus, les données de ces enquêtes nous permettent également d'analyser l'insertion professionnelle des

nouveaux enseignants à partir de deux angles différents – celui des nouveaux enseignants et celui des gestionnaires – de répondre aux questions de recherche ainsi que d’appliquer nos modèles théoriques à des données réelles et d’analyser les propriétés psychométriques des instruments utilisés.

Les analyses descriptives des données ont été développées pour les items liés aux nouveaux enseignants et les items liés aux gestionnaires d’école dans le but d’étudier certaines tendances qui se sont formées dans les échantillons. Les analyses concernant les nouveaux enseignants montrent que ces derniers ont une perception plutôt positive à l’égard des éléments associés aux conditions de travail, aux expériences émotionnelles, à la compétence professionnelle et à l’engagement professionnel. Les analyses descriptives concernant les gestionnaires indiquent une tendance semblable : les gestionnaires d’école primaire ou secondaire ont une perception plutôt positive des éléments étudiés portant sur le travail des nouveaux enseignants.

Les analyses inférentielles de notre recherche ont été effectuées en utilisant quatre méthodologies statistiques : les analyses factorielles exploratoires (AFE), les analyses de cheminement (PA), les équations structurelles (SEM) et les analyses de Rasch. Dans le prochain chapitre, les résultats de ces analyses sont présentés. Tout d’abord, nous avons effectué des analyses factorielles exploratoires pour former des scores factoriels à partir de variables manifestes inter-corrélées. Cette procédure nous a permis de construire des modèles avec un nombre réduit de variables (Tinsley et Tinsley, 1987) et de suivre des analyses de cheminement (PA). De plus, des modélisations aux équations structurelles (SEM) ont été développées pour permettre l’analyse des liens entre des variables manifestes et des variables latentes, ainsi qu’entre des variables latentes (Hoyle, 1995). Tout d’abord, des analyses factorielles confirmatoires ont été faites à partir des résultats des analyses factorielles exploratoires. Ensuite, des modèles structurels ont été testés et évalués afin de trouver la structure qui s’ajustait le mieux aux données et qui, en même temps, offrait des explications théoriques plausibles.

La troisième technique statistique utilisée est la modélisation de Rasch. Cette modélisation assume que la probabilité de répondre correctement ou incorrectement, ou de façon plus positive ou plus négative à un item, est une fonction logistique de la distance relative entre la localisation de l’item et celle du répondant dans une échelle linéaire (Pallant et Tennant, 2007). Cette modélisation nous a d’abord permis de vérifier les propriétés psychométriques des échelles étudiées. Elle nous a ensuite permis d’examiner la stabilité des modèles analysés. Cela dit, nous explorons les données à partir de différentes perspectives, en attendant évidemment que des résultats cohérents nous permettent de tirer des conclusions solides.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous avons divisé les résultats de la recherche en deux sections : la première présente les résultats qui examinent les liens entre les variables déterminantes de l'engagement professionnel des nouveaux enseignants; et la deuxième décrit les résultats portant sur les perceptions des gestionnaires à l'égard de la performance au travail des nouveaux enseignants.

Chaque section est à son tour divisée en plusieurs parties : la première porte sur un examen des données selon la théorie classique des tests (TCT). Elle inclut des analyses factorielles, des analyses de cheminement (PA) et des équations structurelles. La deuxième partie contient l'examen des traits latents en utilisant la théorie de réponse aux items (TRI), plus précisément la modélisation de Rasch.

Nous avons ajouté une troisième partie dans la section des résultats relatifs aux nouveaux enseignants. Dans cette partie, les valeurs des *logits* des personnes issues des analyses de Rasch ont constitué la base de données que nous avons utilisée pour construire les analyses de cheminements (PA) semblables à celles qui ont été développées dans la première partie. La figure 12 illustre le cheminement utilisé pour construire ce chapitre. Finalement, une synthèse des faits saillants issus des deux sections clôture ce chapitre.

4.1 SECTION 1 – LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Le but principal de cette section est d'examiner les liens entre les facteurs *sentiment de compétence*, *expériences émotionnelles en classe*, *satisfaction au travail*, ainsi que de vérifier de quelle manière ces facteurs s'associent à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Néanmoins, des analyses ont également été développées pour vérifier si les modèles créés varient selon la région, l'ordre d'enseignement et le genre, ainsi que pour examiner les propriétés psychométriques des échelles utilisées.

4.1.1 Résultats des analyses liées à la partie 1 (TCT)

La partie 1 contient les résultats des analyses factorielles exploratoires (AFE), l'analyse des scores factoriels, les analyses de cheminement (PA) et la modélisation par équations structurelles (SEM). Chaque analyse est présentée séparément.

4.1.1.1 Les résultats des analyses factorielles exploratoires (AFE)

Les analyses factorielles exploratoires (AFE) ont été les premières à être développées dans le cadre de la présente recherche et les résultats de chaque trait latent analysé sont présentés ci-dessous.

4.1.1.1.1 L'engagement professionnel

Ce facteur a été analysé avec sept items. De ces items, quatre étaient inversés dans le but d'avoir une échelle dans la même direction. Le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2_{(21)} = 1\,472,20$, $p = 0,000$ nous a indiqué l'existence de corrélations inter-items. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin a montré un bon ajustement des items au trait latent (KMO = 0,857).

Nous avons effectué des analyses factorielles à un et à deux facteurs et nous avons retenu la solution à un facteur. Le résultat avec un facteur a indiqué un pourcentage de variance expliquée de 48,46 %. Aucun item n'a présenté une saturation inférieure à 0,50. Par conséquent, les sept items ont été considérés pour composer la variable latente. Le coefficient alpha de Cronbach a démontré une bonne consistance interne ($\alpha = 0,858$). Le tableau 3 montre la solution finale avec la saturation des sept items.

Tableau 3
Indices de saturation des items du facteur
engagement professionnel

	Item	Saturation
3046i	Je me sens frustré par l'enseignement	0,708
3047i	Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves	0,752
3048i	Je pense quitter l'enseignement	0,774
3049	Je sens que l'enseignement me permet d'utiliser au maximum mes capacités	0,530
3050i	Je pense que dans une autre profession (pas l'enseignement), je pourrais utiliser mieux mes habiletés intellectuelles	0,583
3051	Je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions	0,744
3052	Je choisirais encore l'enseignement, si je devais recommencer ma vie	0,743

4.1.1.1.2 La satisfaction au travail

Ce facteur a été analysé avec 12 items. Le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2_{(66)} = 1\,666,28$, $p = 0,000$, nous a indiqué l'existence de corrélations inter-items. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin a indiqué un bon ajustement des items au trait latent (KMO = 0,818).

Nous avons procédé à des analyses factorielles à un et à deux facteurs. La solution à un facteur a été choisie à cause de son caractère interprétable théoriquement et 11 items ont été retenus. L'item 3034 – *la sécurité d'emploi* a été retiré de l'analyse en raison de sa saturation inférieure à 0,40 et parce qu'il avait des corrélations faibles ou même statistiquement inexistantes avec plusieurs autres items. Dans la solution finale, la matrice de corrélation inter-items a indiqué des résultats statistiquement significatifs à l'exception des items 3045 – *le fonctionnement de votre école* et 3037 – *le nombre d'élèves dans votre classe*.

La solution finale a montré un pourcentage de variance expliquée de 31,07 %. Le coefficient alpha de Cronbach, utilisé pour analyser la consistance interne du trait latent, a démontré une bonne fiabilité ($\alpha = 0,820$). Le tableau 4 indique les items qui ont été conservés dans la solution finale, ainsi que leurs indices de saturation.

Tableau 4
Indices de saturation des items du facteur *satisfaction au travail*

	Item	Saturation
3035	Le salaire et les avantages sociaux	0,468
3036	L'état physique de votre ou vos classes	0,585
3037	Le nombre d'élèves dans votre ou vos classes	0,419
3038	La disponibilité du matériel et des ressources pour la classe	0,574
3039	Le soutien technique dans l'école	0,541
3040	L'autonomie professionnelle	0,634
3041	Le niveau de responsabilité dans l'école	0,704
3042	La charge de travail	0,608
3043	Les possibilités de promotion	0,481
3044	Le climat dans votre école	0,506
3045	Le fonctionnement de votre école	0,552

4.1.1.1.3 Le sentiment de compétence

Ce facteur a été analysé avec neuf items. Le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2_{(36)} = 1\,168,17$, $p = 0,000$ nous a indiqué l'existence de corrélations inter-items. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin a montré un bon

ajustement des items au trait latent (KMO = 0,829). De plus, la matrice de corrélation a présenté des résultats statistiquement significatifs dans tous les liens analysés.

Nous avons effectué des analyses factorielles à un et à deux facteurs et nous avons retenu la solution à un facteur. Le résultat à un facteur a montré un pourcentage de variance expliquée de 33,42 %. Aucun item n'a présenté une saturation inférieure à 0,40. Par conséquent, l'ensemble des neuf items ont été considérés pour composer la variable latente dans laquelle le coefficient alpha de Cronbach a démontré une bonne consistance interne ($\alpha = 0,813$). Le tableau 5 montre la solution finale avec la saturation des neuf items.

Tableau 5
Indices de saturation des items du facteur *sentiment de compétence*

	Item	Saturation
5001	Maîtrise des contenus enseignés	0,530
5002	Maintien de la discipline parmi les élèves	0,580
5003	Évaluation des apprentissages	0,703
5004	Communication avec les élèves	0,560
5005	Collaboration avec les parents	0,595
5006	Utilisation des TIC en classe	0,513
5007	Travail d'équipe avec les autres enseignants	0,481
5008	Maîtrise des aspects administratifs de votre travail	0,604
5009	Planification des cours	0,607

4.1.1.1.4 Les expériences émotionnelles

Au total, 11 items sont entrés dans l'analyse. De ces items, cinq étaient inversés dans le but d'avoir une échelle dans la même direction. Le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2_{(55)} = 1\,455,93$, $p = 0,000$, nous a indiqué l'existence de corrélations inter-items. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin a indiqué un bon ajustement des items au trait latent (KMO = 0,850). La matrice des corrélations inter-items a montré des liens statistiquement significatifs dans tous les cas.

Nous avons procédé à des analyses factorielles à un et à deux facteurs. La solution à deux facteurs a été retenue en raison de sa meilleure interprétation théorique. Par conséquent, deux variables latentes sont ressorties : les *expériences émotionnelles positives* liées à des sentiments de plaisir, et les *expériences émotionnelles négatives*, liées à des sentiments de frustration et de fatigue envers le travail enseignant, composée par les items inversés.

La solution finale contient dix items, comme nous le montre le tableau 6 : six sont liés au premier facteur *expériences émotionnelles positives* ($\alpha = 0,809$) et quatre au facteur *expériences émotionnelles négatives* ($\alpha = 0,691$). Dans le cas de ce dernier facteur, l’item 3082i – *parfois j’ai peur de mes élèves* a dû être exclu de l’analyse en raison de sa saturation inférieure à 0,40. Le résultat avec deux traits latents a montré un pourcentage de variance expliquée de 39,35 %.

Tableau 6
Indices de saturation des items des facteurs
expériences émotionnelles positives et négatives

Item	Saturation <i>Expériences émotionnelles positives</i>	Saturation <i>Expériences émotionnelles négatives</i>
3080	0,453	
3083	0,748	
3085	0,535	
3086	0,706	
3088	0,615	
3090	0,703	
3081i		0,558
3084i		0,563
3087i		0,609
3089i		0,575

D’une façon générale, les facteurs analysés précédemment liés au modèle 1 – *L’engagement professionnel des nouveaux enseignants* ont montré une fiabilité adéquate, à l’exception de celui des *expériences émotionnelles négatives*, avec un alpha de Cronbach de 0,691. Néanmoins, cet indice n’indique pas une valeur extrêmement basse qui pourrait invalider le trait latent. Dans ce cas, nous avons décidé de le maintenir dans les analyses ultérieures.

4.1.1.2 Les résultats de l’analyse des scores factoriels

En faisant une analyse des cinq scores factoriels qui représentent les traits latents décrits précédemment, nous pouvons remarquer que les distributions relatives aux facteurs *engagement*

professionnel et *expériences émotionnelles positives* ont des asymétries plus accentuées que les autres facteurs (Figure 41). Néanmoins, les diagrammes en boîtes à moustaches nous montrent que les médianes sont bel et bien au centre de chaque boîte et que les moustaches sont relativement semblables, à l'exception des *expériences émotionnelles positives* et *engagement professionnel*, dont les moustaches supérieures (qui représentent les valeurs adjacentes supérieures), sont moins longues que les moustaches inférieures. Par ailleurs, aucune valeur aberrante n'est présente, ce qui nous indique l'inexistence des scores extrêmement éloignés de la distribution, représentant des valeurs trois fois plus élevées que la dispersion des quartiles (ou trois fois la taille de la boîte).

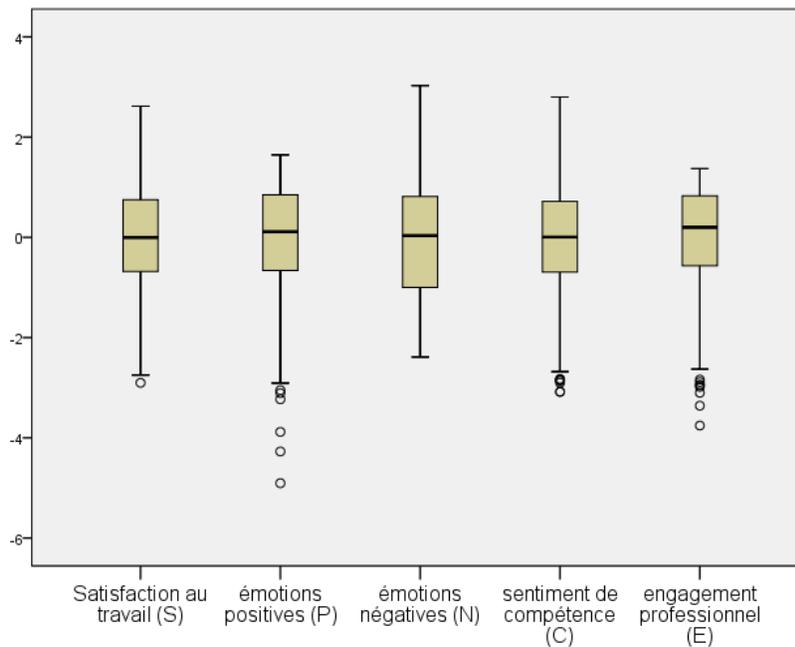


Figure 41 : Distribution des scores factoriels

En croisant les scores factoriels avec la variable région, nous observons, à l'aide de la figure 42, que les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec ont légèrement tendance à avoir un vécu professionnel plus plaisant que les nouveaux enseignants du Québec, ce qui corrobore les résultats des analyses descriptives, présentées au chapitre 3. Bien que cette tendance soit perçue dans les facteurs *satisfaction au travail*, *expériences émotionnelles* (soient positives ou négatives) et *sentiment de compétence*, elle est très subtile pour le facteur *engagement professionnel*. Pour ce dernier trait latent, la médiane des nouveaux enseignants du Québec ($Me = 0,161$) est légèrement inférieure à celle des nouveaux enseignants qui travaillent dans d'autres provinces ou territoires au Canada ($Me = 0,234$) mais difficile à percevoir visuellement.

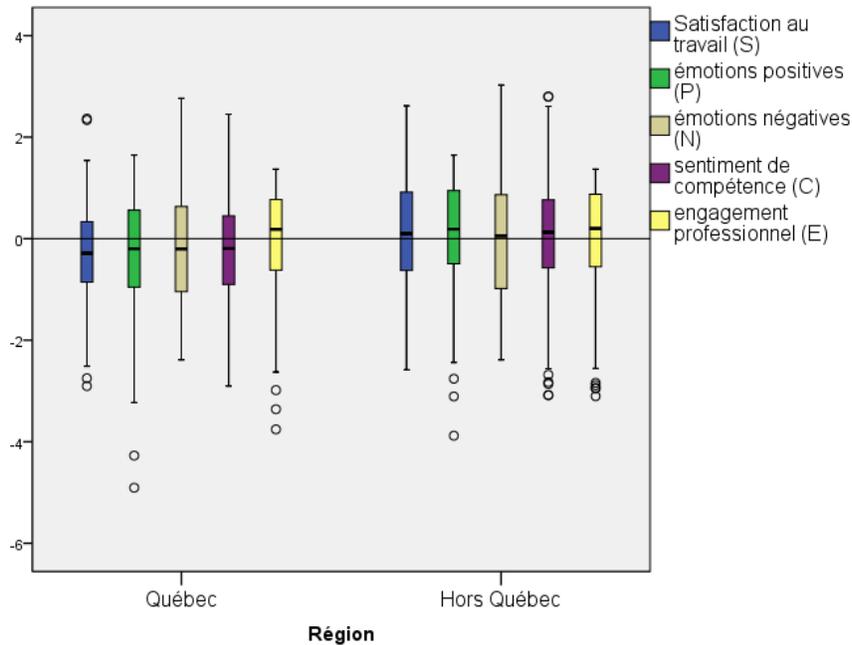


Figure 42 : Liens entre les scores factoriels et la région de travail des nouveaux enseignants

En croisant les scores factoriels avec l'ordre d'enseignement (voir la figure 43), nous pouvons observer, dans toutes les variables latentes, que les nouveaux enseignants du primaire ont une légère tendance à avoir un parcours professionnel plus agréable que les nouveaux enseignants du secondaire. Ce résultat appuie celui qui a été montré dans le chapitre 3, avec les analyses descriptives.

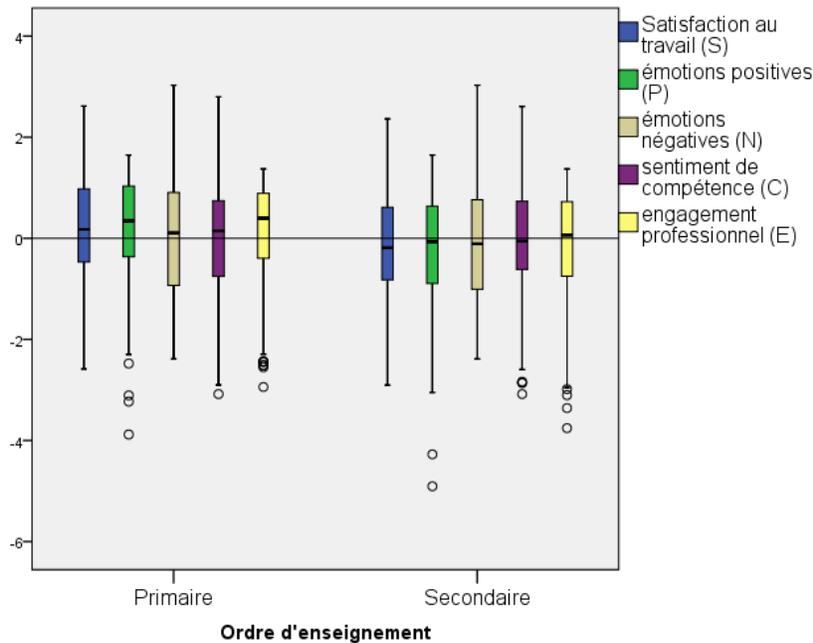


Figure 43 : Liens entre les scores factoriels et l'ordre d'enseignement

Par rapport au genre, (voir la figure 44), nous observons un contraste très subtil entre les femmes et les hommes. De toutes les variables latentes, celle dans laquelle la différence entre les genres est visuellement un peu plus démarquée est le facteur des *expériences émotionnelles positives* et dans ce cas, les femmes ont tendance à se sentir plus engagées dans l'enseignement que les hommes.

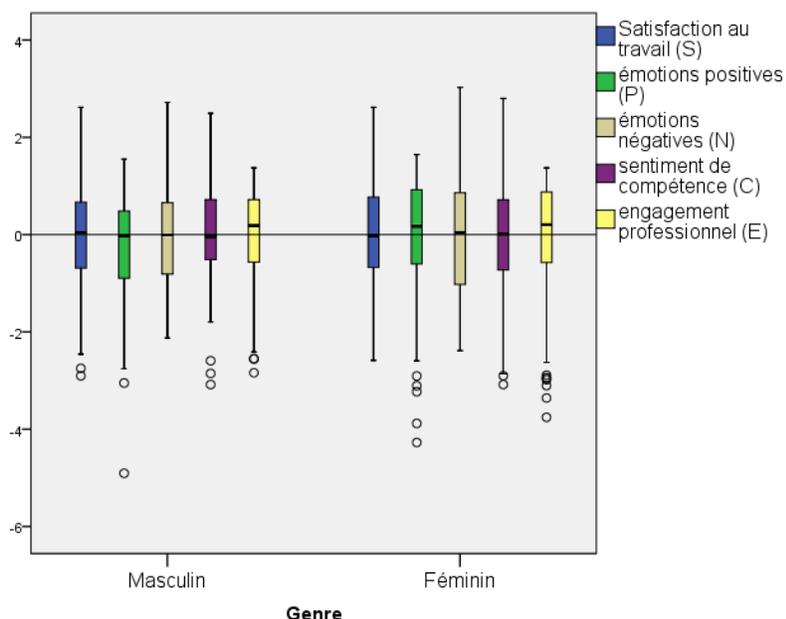


Figure 44 : Liens entre les scores factoriels et le genre

Nous pouvons remarquer, qu'en utilisant les scores factoriels, les tendances entre les groupes (région, ordre d'enseignement et genre) corroborent les résultats précédents issus de l'analyse descriptive (avec les scores bruts).

Par ailleurs, des corrélations de Pearson ont été effectuées avec les scores factoriels, dans le but d'examiner la force des liens entre eux. Le tableau 7 indique que tous les résultats sont statistiquement significatifs au niveau 0,01. La corrélation la plus élevée est celle qui existe entre l'*engagement professionnel* et les *expériences émotionnelles positives* ($r = 0,562$, $p = 0,000$), tandis que la corrélation la plus faible est celle qu'il y a entre l'*engagement professionnel* et le *sentiment de compétence* ($r = 0,183$, $p = 0,000$).

Tableau 7
Corrélations entre les scores factoriels

		S	P	N	C
P	Corrélation de Pearson	0,358**			
	Sig. (bilatérale)	0,000			
	N	455			
N	Corrélation de Pearson	0,262**	0,421**		
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		
	N	451	476		
C	Corrélation de Pearson	0,244**	0,234**	0,219**	
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	451	473	470	
E	Corrélation de Pearson	0,413**	0,562**	0,465**	0,183**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	452	472	468	467

Expériences émotionnelles positives (P), Expériences émotionnelles négatives (N), Satisfaction au travail (S), Sentiment de compétence (C) et Engagement professionnel (E).

** p < 0,01

4.1.1.3 Les résultats des analyses PA et SEM

Le modèle original sur lequel nous nous sommes basée initialement était de type non récursif. Nous nous attendions à un effet réciproque entre les variables *expériences émotionnelles positives* et *sentiment de compétence*, ainsi qu'entre les *expériences émotionnelles négatives* et le *sentiment de compétence*. Néanmoins, le modèle non récursif a montré des problèmes d'identification et nous avons décidé d'analyser séparément les deux modèles qui en découlent : le modèle 1A_a dans lequel le *sentiment de compétence* est la variable exogène et le modèle 1B_a dans lequel les variables *expériences émotionnelles positives* et *expériences émotionnelles négatives* sont les variables exogènes. Les figures 45 et 46 illustrent les deux modèles⁹.

⁹ Dans ce chapitre, les variables latentes et manifestes des modèles PA sont représentées par des rectangles, tandis que pour le SEM, les variables latentes sont représentées par des ellipses et les variables manifestes représentées par des rectangles.

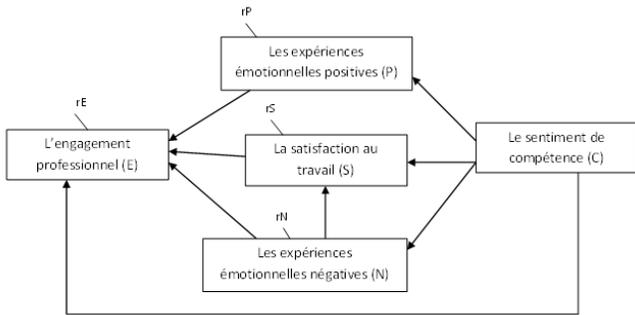


Figure 45 : Modèle 1A_a

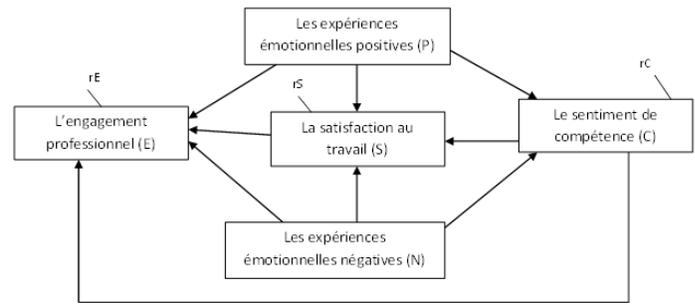


Figure 46 : Modèle 1B_a

4.1.1.3.1 Les résultats des modèles 1A

Les modèles 1A ont été composés par cinq traits latents et présentent comme variable exogène ou indépendante *le sentiment de compétence*.

Les résultats des analyses de cheminement (PA)

Selon le premier modèle (modèle 1A_a), l'ensemble de liens directs (Figure 47) correspond aux équations suivantes :

$$\text{Engagement professionnel (E)} = \beta_1EP + \beta_2ES + \beta_3EN + \beta_4EC + rE \quad \text{(Eq. 5)}$$

$$\text{Satisfaction au travail (S)} = \beta_6SN + \beta_5SP + \beta_8SC + rS \quad \text{(Eq. 6)}$$

$$\text{Expériences émotionnelles négatives (N)} = \beta_9NC + rN \quad \text{(Eq. 7)}$$

$$\text{Expériences émotionnelles positives (P)} = \beta_7PC + rP \quad \text{(Eq. 8)}$$

Le beta (β_x) est le coefficient de régression lié à chaque chemin. Par exemple, β_1EP (eq. 5) représente le coefficient de régression entre la variable dépendante *engagement professionnel (E)* et la variable indépendante *expériences émotionnelles positives (P)*. De plus, la lettre r correspond au résidu lié à chaque variable dépendante. Ainsi, rE (eq.5) représente le résidu de *l'engagement professionnel (E)*, le rS (eq. 6) le résidu de la variable dépendante *satisfaction au travail (S)* et ainsi de suite.

Des liens indirects entre les variables sont également analysés dans le modèle 1A_a. *L'engagement professionnel (E)* peut être associé indirectement au *sentiment de compétence (C)* avec comme médiateur la *satisfaction au travail (S)* ($\beta_2ES \times \beta_8SC$), les *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta_1EP \times \beta_7PC$) ou les *expériences émotionnelles négatives (N)* ($\beta_3EN \times \beta_9NC$). Le *sentiment de compétence (C)* peut être lié à *l'engagement professionnel (E)* indirectement via les *expériences émotionnelles positives (P)* et la *satisfaction au travail (S)* ($\beta_2ES \times \beta_5SP \times \beta_7PC$) ou via les *expériences émotionnelles négatives (N)* et la *satisfaction au travail (S)* ($\beta_2ES \times \beta_6SN \times \beta_9NC$).

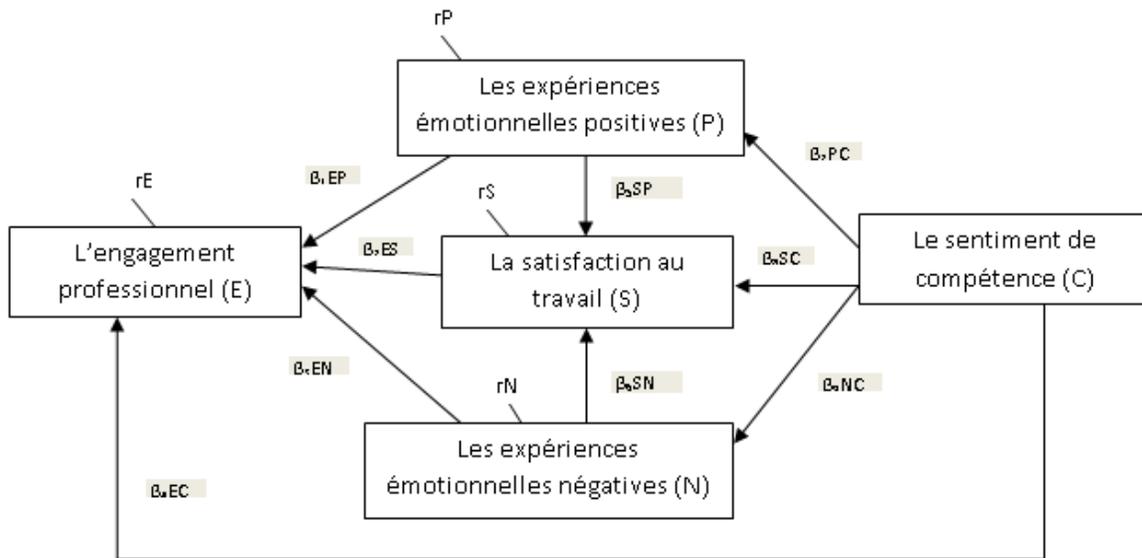


Figure 47 : Liens directs et indirects du modèle 1A_a

Tout d'abord, une inspection des indices de normalité du modèle nous a indiqué une non-normalité multivariée (CR = 9,366). Selon Bentler (2005) des coefficients (*Critical Ratio*, CR) supérieurs à cinq sont d'éventuels indicateurs de non-normalité multivariée. Finney et Distefano (2006) classifient comme modérées les non-normalités multivariées approximatives de sept. Selon eux, la méthode d'estimation *maximum de vraisemblance* (ML) peut être utilisée dans ces cas sans qu'un important biais d'estimation puisse invalider les résultats. Néanmoins, ils recommandent également la méthode *bootstrapping* au cas où le chercheur aurait des doutes quant aux résultats des analyses.

Au total deux modèles ont été générés pour arriver à la solution finale adéquate. La méthode *bootstrapping* Monte Carlo a été appliquée. Les estimations de régression, les estimations de corrélations et les effets indirects du modèle final (modèle 1A_b) sont présentées dans l'annexe 6 (tableaux 6.1, 6.2 et 6.3).

Dans un premier temps, le modèle 1A_a a été mis à l'épreuve. Les résultats nous ont indiqué que le lien entre le *sentiment de compétence* (C) et l'*engagement professionnel* (E) n'a pas été statistiquement significatif et une analyse des résidus a mis en évidence l'existence d'une corrélation entre les termes d'erreur des variables *expériences émotionnelles positives* (P) et *expériences émotionnelles négatives* (N). Une deuxième analyse a été effectuée en tenant compte de ces deux informations et le modèle 1A_b a été créé (voir la figure 48).

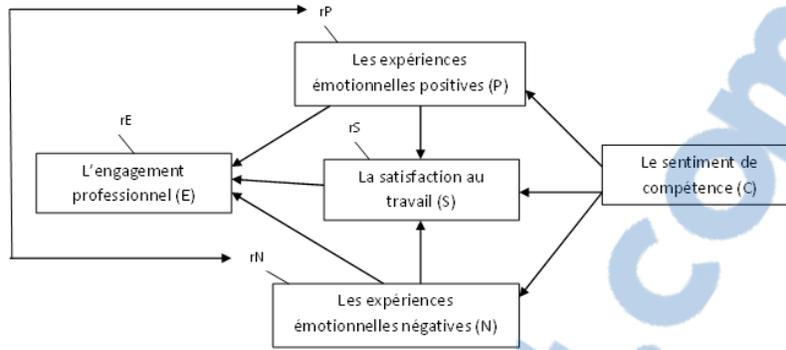


Figure 48 : Modèle 1A_b

La deuxième solution a montré une forte amélioration des indices d'ajustement (voir le tableau 8). Le modèle global (sans tenir compte de la région, du genre et de l'ordre d'enseignement) indique une variabilité de 42 % pour *l'engagement professionnel (E)* en fonction des éléments du modèle.

Tableau 8
Indices d'ajustement des modèles *Path Analysis* 1A

Modèles 1A	X ²	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Δdf	ΔX ²
1A_a	77,752	1	0,839	-0,609	0,108	0,399 (Bi = 0,327 / Bs = 0,477)	--	--
1A_b	0,122	1	1,000	1,018	0,003	0,000 (Bi = 0,000 / Bs = 0,089)	0	77,563

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

Le modèle 1A_b fait ressortir des informations intéressantes (voir l'annexe 6, tableau 6.1). Tout d'abord, le trait latent *expériences émotionnelles positives (P)* est celui qui est plus fortement associé à la variabilité de *l'engagement professionnel (E)* ($\beta = 0,38$, $p = 0,003$). Cela dit, plus les nouveaux enseignants ressentent de l'attachement affectif pour leurs élèves, plus ils se sentent engagés dans leur profession. Les *expériences émotionnelles positives (P)* sont également le trait latent qui a un effet le plus important sur la *satisfaction au travail (S)* ($\beta = 0,28$, $p = 0,004$). Ce résultat indique que, chez les nouveaux enseignants, le fait de se sentir impliqués émotionnellement avec les élèves est un lien plus important de leur satisfaction au travail que le fait d'être moins frustré par la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves ($\beta = 0,11$, $p = 0,027$). Finalement, le *sentiment de compétence (C)* est lié plus fortement aux *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta = 0,23$, $p = 0,003$) que les *expériences émotionnelles négatives (N)* ($\beta = 0,22$, $p = 0,004$) et la *satisfaction au travail (S)* ($\beta = 0,16$, $p = 0,003$).

Des comparaisons du modèle 1A_b par région et par ordre d'enseignement ont été faites. En imposant des restrictions supplémentaires (l'égalité des coefficients de régression entre les nouveaux enseignants

du Québec et ceux qui travaillent dans d'autres provinces au Canada) et en comparant les modèles avec restriction avec ceux qui n'avaient pas de restriction, aucun résultat statistiquement significatif n'est ressorti de l'analyse. Une situation semblable s'est produite lorsque le modèle 1A_b a été analysé selon l'ordre d'enseignement. Une troisième comparaison de modèle 1A_b a été effectuée en tenant compte du genre. Encore une fois, aucun résultat statistiquement significatif n'a indiqué une variation du modèle selon le genre. Le tableau 9 indique les résultats avec plus de détail.

Tableau 9
Comparaison des modèles par genre, par ordre d'enseignement et par région

Modèle 1A_b	Modèle sans contrainte		Modèle avec contrainte		Différence entre les deux modèles (sans et avec contrainte)	
	X ²	df	X ²	df	Δdf	ΔX ²
Genre	1,252	2	9,672	10	8	8,420 (ns)
Ordre	0,291	2	7,857	10	8	7,735 (ns)
Région	0,650	2	7,471	10	8	7,349 (ns)

Ces résultats indiquent que, pour le modèle 1A_b, les liens établis avec l'engagement professionnel des nouveaux enseignants ne varient pas selon la région de travail, l'ordre d'enseignement et le genre. Les résultats montrent également que non seulement les liens directs, mais aussi tous les liens indirects établis dans le modèle, ont été statistiquement significatifs. De plus, le *sentiment de compétence* est une variable latente n'est liée qu'indirectement à l'*engagement professionnel*, en ayant comme médiateurs soient les expériences *émotionnelles positives et négatives*, soit la *satisfaction au travail*. L'annexe 6 (tableau 6.3), présente toutes ces estimations et les liens indirects entre les variables latentes.

Les résultats des analyses par modélisations aux équations structurelles (SEM)

Les équations structurelles sont composées par des modèles de mesure qui examinent les liens entre les variables manifestes et leurs variables latentes respectives, et par des modèles structurels qui analysent les relations entre les variables latentes. Ainsi, nous avons tout d'abord construit les modèles de mesure, en décrivant les résultats obtenus, et ensuite nous avons composé les modèles structurels. Dans le cas de ces derniers, quatre solutions ont été générées pour arriver aux résultats qui nous semblent les plus convenables autant statistiquement que théoriquement.

Les modèles de mesure :

Tout d'abord, des analyses factorielles confirmatoires (AFC) ont été effectuées pour évaluer les modèles de mesure. Étant donné que les AFC sont considérées comme un prolongement des analyses

factorielles exploratoires (AFE), la construction des modèles de mesure a respecté les résultats obtenus précédemment avec les AFE.

Un total de cinq AFC ont été mises à l'épreuve pour tester les modèles de mesure suivants : la *satisfaction au travail (S)*, le *sentiment de compétence (C)*, les *expériences émotionnelles positives (P)*, les *expériences émotionnelles négatives (N)* et l'*engagement professionnel (E)*. Les sommaires des modèles finaux de mesure sont présentés dans le tableau 10. La manière dont chaque échelle a été validée est montrée ensuite :

- La *satisfaction au travail (S)* : une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée avec les onze items qui ont composé le facteur *satisfaction au travail* lors du résultat final de l'AFE. Le modèle de mesure a présenté un bon ajustement (voir tableau 10). Les coefficients de régression standardisés, indiqués dans l'annexe 7 (tableau 7.1), montrent que presque tous les indices de saturation sont plus élevés que 0,40, ce qui correspond à la solution de l'analyse factorielle exploratoire. L'item 3037 – *le nombre d'élèves dans votre classe* fait l'exception ($\beta = 0,36$). Cependant, étant donné que la valeur soit proche à 0,40 nous avons décidé de le conserver. De plus, des corrélations statistiquement significatives entre des variables mesurables ont été détectées et considérées dans le modèle (annexe 7, tableau 7.2).
- Les *expériences émotionnelles négatives (N)* : les quatre items qui composent cette variable latente selon les résultats de l'AFE ont été utilisés pour construire le modèle de mesure. Le tableau 10 indique que le modèle présente un bon ajustement. Les coefficients standardisés de régression (annexe 8, tableau 8.1) corroborent la solution de l'analyse factorielle exploratoire, en présentant des saturations supérieures à 0,40 et une corrélation statistiquement significative entre les items 3081i – *maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie* et 3089i – *quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé*, corrélation dont nous avons tenu compte pour le modèle (annexe 8, tableau 8.2).
- Les *expériences émotionnelles positives (P)* : les six items du facteur, présenté en annexe 9 (tableau 9.1), ont des bons indices de saturation (supérieurs à 0,50). L'ajustement acceptable du modèle de mesure (voir le tableau 10) confirme celui de l'AFE. Deux corrélations ont été statistiquement significatives et ont été prises en compte dans le modèle (annexe 9, tableau 9.2).
- Le *sentiment de compétence (C)* : l'AFC a été effectuée avec les neuf items du facteur et les résultats corroborent ceux de l'AFE. Les saturations supérieures à 0,40 ont permis de conserver tous les items de l'échelle (annexe 10, tableau 10.1). Le modèle de mesure a présenté un bon

ajustement (voir le tableau 10). Diverses corrélations ont été identifiées et prises en compte dans le modèle (annexe 10, tableau 10.2).

- *L'engagement professionnel (E)* : les sept items du facteur (annexe 11, tableau 11.1) révèlent des indices de saturation supérieurs à 0,50. Le bon ajustement du modèle de mesure (voir le tableau 10) confirme celui de l'AFE. Des corrélations ont été identifiées et incluses dans le modèle (annexe 11, tableau 11.2).

Tableau 10
Indices d'ajustement des variables latentes qui composent les modèles 1A

Modèle de mesure	Nombre d'items	X ²	df	Prob	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
S	11	37,676	28	0,102	0,994	0,988	0,028	0,026 (Bi = 0,000 / Bs = 0,047)
N	04	1,576	1	0,209	0,998	0,989	0,010	0,035 (Bi = 0,000 / Bs = 0,132)
P	06	15,740	7	0,028	0,990	0,979	0,024	0,051 (Bi = 0,016 / Bs = 0,085)
C	09	16,658	17	0,478	1,000	1,001	0,019	0,000 (Bi = 0,000 / Bs = 0,040)
E	07	6,412	7	0,493	1,000	1,001	0,014	0,000 (Bi = 0,000 / Bs = 0,053)

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

Satisfaction au travail (S), Expériences émotionnelles négatives (N), Expériences émotionnelles positives (P), Sentiment de compétence (C), Engagement professionnel (E).

Les modèles structurels :

Après avoir analysé les cinq modèles de mesure, nous avons conçu des modèles structurels pour vérifier les liens entre les variables latentes. Au total, quatre modèles ont été examinés et les solutions sont indiquées par la suite.

Le premier modèle 1A_a (voir le tableau 11) a présenté une valeur résiduelle plus élevée que la valeur de référence¹⁰. Le CFI de 0,906 et le RMSEA de 0,046 ont montré des indices satisfaisants, mais le TLI de 0,893 nous a indiqué l'importance d'inspecter le modèle afin de vérifier la possibilité de le faire évoluer. Une analyse détaillée a détecté certains problèmes. Premièrement, le lien direct entre le *sentiment de compétence* et *l'engagement professionnel* ne s'est pas révélé statistiquement significatif. Deuxièmement, l'analyse des résidus, présentée par la matrice de covariances résiduelles standardisées,

¹⁰ La valeur de référence pour les résidus standardisés (SRMR) est de 0,05.

nous a permis de vérifier certaines relations entre des variables du modèle et, parmi elles, une corrélation entre les résidus des variables latentes *expériences émotionnelles positives* et *négatives*. Troisièmement, la variable 5002 – *maintien de la discipline parmi les élèves* a présenté une valeur résiduelle élevée (> 2,5) avec plusieurs variables, spécialement avec la variable 3089i – *quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé* (résidu = 4,668).

Après avoir retiré le lien direct entre le *sentiment de compétence* et l'*engagement professionnel*, établi une corrélation entre les variables latentes *expériences émotionnelles positives* et *négatives*, ainsi que retiré la variable 5002 des analyses, nous avons mis à l'épreuve un modèle alternatif (modèle 1A_b). Les résultats ont indiqué une amélioration des indices d'ajustement du modèle, et montrent une différence statistiquement significative entre le premier modèle et le deuxième (voir le tableau 11). Néanmoins, le lien entre les *expériences émotionnelles négatives* et la *satisfaction au travail* n'a pas été significatif et des résidus hautement corrélés ont été trouvés. Le résidu de la variable 3085 – *mes élèves respectent mon autorité* a été fortement lié aux résidus des variables 3081i – *maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie* (résidu = 5,498) et 3089i – *quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé* (résidu = 4,545). Étant donné que les énoncés semblaient partager beaucoup d'information, nous avons décidé de retirer la variable 3085 des analyses et de construire un troisième modèle.

Le modèle 1A_c, statistiquement différent du précédent, a montré une amélioration des indices, mais la variable 5004 – *communication avec les élèves* a présenté des corrélations résiduelles avec plusieurs variables, principalement avec la variable 3083 – *quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant* (résidu = 4,690).

Finalement, après avoir effectué les modifications suggérées par les indices du modèle 1A_c, nous avons mis à l'épreuve le dernier modèle 1A_d. Dans ce modèle, les indices d'ajustement ont montré une amélioration significative (voir le tableau 11) par rapport au modèle précédent.

Tableau 11
Indices d'ajustement des modèles SEM 1A

Modèle SEM	X ²	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Δdf	ΔX ²
1A_a	1 191,730	585	0,906	0,893	0,072	0,046 (Bi = 0,043/ Bs = 0,050)	--	--
1A_b	1 044,981	552	0,921	0,910	0,055	0,043 (Bi = 0,039 Bs = 0,047)	33	146,749**
1A_c	934,888	519	0,931	0,920	0,055	0,041 (Bi = 0,037 Bs = 0,045)	33	110,093**
1A_d	870,609	488	0,934	0,924	0,051	0,040 (Bi = 0,036 Bs = 0,044)	31	64,279**

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

** : p < 0,01

Les résultats de ce dernier modèle (voir l'annexe 12, tableau 12.1) corroborent certains résultats obtenus en utilisant l'analyse de cheminement (PA) : la satisfaction au travail est plus fortement liée aux *expériences émotionnelles positives* ($\beta = 0,40$, $p = 0,003$). Les résultats nous indiquent également que, en début de carrière, la qualité de la relation entre les nouveaux enseignants et leurs élèves est le facteur le plus déterminant de l'attachement affectif des enseignants pour leur travail. Ainsi, les *expériences émotionnelles positives* sont celles qui contribuent le plus fortement à l'*engagement professionnel* ($\beta = 0,42$, $p = 0,008$). La *satisfaction sur les conditions de travail* joue également un rôle important pour prédire l'*engagement professionnel* ($\beta = 0,31$, $p = 0,003$). De plus, le *sentiment de compétence* n'est lié qu'indirectement à l'*engagement professionnel*. Néanmoins, différemment du modèle PA 1A_b, le sentiment de compétence est lié plus fortement aux *expériences émotionnelles négatives* ($\beta = 0,25$, $p = 0,009$), qu'aux *expériences émotionnelles positives* ($\beta = 0,21$, $p = 0,004$) et à la *satisfaction au travail* ($\beta = 0,22$, $p = 0,006$).

De façon générale, l'augmentation de sentiments affectifs positifs envers les élèves est plus fortement liée à l'*engagement professionnel* ($\beta = 0,42$, $p = 0,006$) que la diminution des émotions négatives envers les élèves ($\beta = 0,26$, $p = 0,004$), comme la frustration, la fatigue et la rage.

En corroborant les résultats des analyses PA, les résultats du SEM montrent que tous les liens indirects (voir l'annexe 12, tableau 12.3) établis par le modèle ont été statistiquement significatifs. De plus, les

résultats du modèle structurel SEM 1A_d, ainsi comme celui de l'analyse PA (modèle 1A_b), ne varient pas selon la région et l'ordre d'enseignement (voir le tableau 12).

L'analyse du modèle compte tenu du genre n'a pas été effectuée en raison de la taille réduite de l'échantillon des nouveaux enseignants masculins (N = 108). Selon Ding, Velicer et Harlow (1995), il est souhaitable d'avoir un échantillon d'environ 150 cas pour obtenir des estimations fiables, ce qui ne correspond pas à la taille de notre échantillon d'hommes nouveaux enseignants. Par contre, nous avons effectué les analyses par région, malgré le fait que la taille de l'échantillon du Québec soit également inférieure à celle que suggèrent les auteurs cités (N = 129). Néanmoins, étant donné qu'elle ne s'éloigne pas beaucoup de la valeur de référence, nous avons maintenu cette analyse, mais en sachant que nous devons interpréter les résultats avec prudence.

Tableau 12
Comparaison des modèles par ordre d'enseignement et par région

Modèle 1A_d	Modèle sans contrainte		Modèle avec contrainte		Différence entre les modèles (sans et avec contrainte)	
	X ²	df	X ²	df	Δdf	ΔX ²
Ordre	1464,70	976	1502,24	1012	36	37,544 (ns)
Région	1469,89	976	1509,97	1012	36	40,087 (ns)

Il est important de souligner que, même si les liens établis entre les variables latentes des modèles SEM étaient exactement les mêmes que ceux du PA, nous devons tenir compte d'une différence : dans les premiers, les analyses ont été effectuées en utilisant les données brutes, tandis que, dans les derniers, les modèles ont utilisé les scores factoriels, fabriqués à partir des résultats des analyses factorielles exploratoires. De plus, certaines variables ont été retirées des modèles SEM, ce qui peut causer certaines différences entre les modèles PA et SEM.

4.1.1.3.2 Les résultats des modèles 1B

Dans ces modèles, ce sont les *expériences émotionnelles positives* et les *expériences émotionnelles négatives* qui constituent les variables exogènes (variables indépendantes). Le premier modèle 1B_a a fait l'objet de la figure 49.

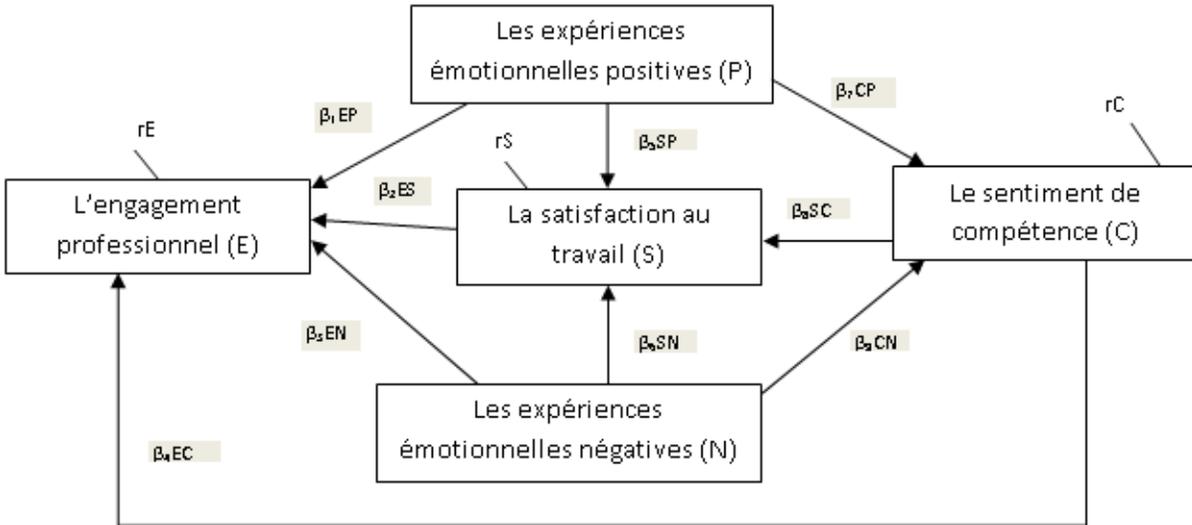


Figure 49 : Liens directs et indirects du modèle 1B_a

Pour le modèle 1B_a, l'ensemble de liens directs (figure 49) correspond aux équations suivantes :

$$\text{Engagement professionnel (E)} = \beta_1 EP + \beta_2 ES + \beta_3 EN + \beta_4 EC + rE \quad (\text{Eq. 9})$$

$$\text{Satisfaction au travail (S)} = \beta_5 SP + \beta_6 SN + \beta_8 SC + rS \quad (\text{Eq. 10})$$

$$\text{Sentiment de compétence (C)} = \beta_7 CP + \beta_9 CN + rC \quad (\text{Eq. 11})$$

Ainsi comme le modèle précédent, le beta (β_x) est le coefficient de régression lié à chaque chemin. De cette manière, par exemple, le $\beta_1 EP$ (eq. 9) représente le coefficient de régression entre la variable dépendante *engagement professionnel (E)* et la variable indépendante *expériences émotionnelles positives (P)*. De plus, la lettre r correspond au résidu lié à chaque variable dépendante. Ainsi rE (eq. 9) représente le résidu de *l'engagement professionnel (E)*, rS (eq. 10) le résidu de la variable dépendante *satisfaction au travail (S)* et ainsi de suite.

Des liens indirects entre les variables sont également analysés dans le modèle 1B_a. *L'engagement professionnel (E)* peut être associé indirectement au *sentiment de compétence (C)* en ayant comme médiateur la *satisfaction au travail (S)* ($\beta_2 ES \times \beta_8 SC$). Il peut également être lié indirectement aux *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta_2 ES \times \beta_5 SP$) et aux *expériences émotionnelles négatives (N)* ($\beta_2 ES \times \beta_6 SN$) en ayant comme médiateur la *satisfaction au travail (S)*. Les *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta_4 EC \times \beta_7 CP$) et les *expériences émotionnelles négatives (N)* ($\beta_4 EC \times \beta_9 CN$) peuvent également être liées à *l'engagement professionnel (E)* en ayant comme médiateur le *sentiment de compétence (C)*. Finalement, les *expériences émotionnelles positives (P)* peuvent être liées à *l'engagement professionnel (E)* indirectement via le *sentiment de compétence (C)* et la *satisfaction au*

travail (S) ($\beta_2ES \times \beta_8SC \times \beta_7CP$) ainsi que les *expériences émotionnelles négatives (N)* peuvent être liées indirectement *l'engagement professionnel (E)* via le *sentiment de compétence (C)* et la *satisfaction au travail (S)* ($\beta_2ES \times \beta_8SC \times \beta_9CN$).

Les résultats des analyses de cheminement (PA)

Tout d'abord, le modèle 1B_a a été mis à l'épreuve dans le but d'examiner ces indices d'ajustement. Ce modèle, comme celui que nous avons présenté précédemment (modèle 1A_a), n'a pas identifié de lien direct entre *le sentiment de compétence (C)* et *l'engagement professionnel (E)*. De plus, une corrélation entre les termes d'erreur des variables *expériences émotionnelles positives (P)* et *expériences émotionnelles négatives (N)* a été détectée à partir de l'analyse de modification d'indices. Finalement, les indices d'ajustement de ce modèle n'ont pas été considérés adéquats (voir le tableau 13), ce qui nous a fait tester un deuxième modèle (1B_b).

Tableau 13
Indices d'ajustement des modèles *Path Analysis* 1B

Modèle 1B	X ²	df	Prob	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1B_a	92,138	1	0,000	0,809	-0,912	0,127	0,435 (Bi = 0,362 / Bs = 0,512)
1B_b	0,122	1	0,727	1,000	1,018	0,003	0,000 (Bi = 0,000 / Bs = 0,086)

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

En analysant ensuite le modèle 1B_b (voir la figure 50), qui tient compte des modifications suggérées par les résultats du modèle précédent (1B_a), nous avons constaté une amélioration des indices d'ajustement, ce qui indique la pertinence du modèle 1B_b (voir le tableau 13).

Cette solution (voir l'annexe 13, tableau 13.1), tout comme celle du modèle 1A_b, indique que les *expériences émotionnelles positives (P)* sont le trait latent qui contribue de plus au *sentiment de compétence (C)* ($\beta = 0,17, p = 0,004$), à la *satisfaction au travail (S)* ($\beta = 0,28, p = 0,008$) et à *l'engagement professionnel (E)* ($\beta = 0,38, p = 0,007$). De plus, tous les liens indirects établis par le modèle 1B_b sont statistiquement significatifs (voir l'annexe 13, tableau 13.3). Autrement dit, *le sentiment de compétence (C)* n'est lié qu'indirectement à *l'engagement professionnel (E)*, et *les expériences émotionnelles positives (P)* et *les expériences émotionnelles négatives (N)* sont liées directement et indirectement à *l'engagement professionnel (E)*.

Tableau 14
Comparaison des modèles par région, par ordre d'enseignement et par genre

Modèle 1B_b	Modèle sans contrainte		Modèle avec contrainte		Différence entre les modèles (sans et avec contrainte)	
	X ²	df	X ²	df	Δdf	ΔX ²
Genre	1,216	2	10,110	10	8	8,894 (ns)
Ordre	0,273	2	8,141	10	8	7,868 (ns)
Région	0,633	2	5,985	10	8	5,352 (ns)

La solution finale (modèle 1B_b), n'a pas identifié des différences statistiquement significatives entre le modèle sans contrainte et le modèle avec contrainte, dans lequel les pondérations structurelles ne variaient pas par rapport à chaque groupe en étude (la région, l'ordre d'enseignement et le genre). Les résultats indiquent que pour le modèle 1B_b les liens qui se forment avec *l'engagement professionnel* dans la phase d'insertion professionnelle sont indépendants du genre, de l'ordre d'enseignement et de la région (voir le tableau 14).

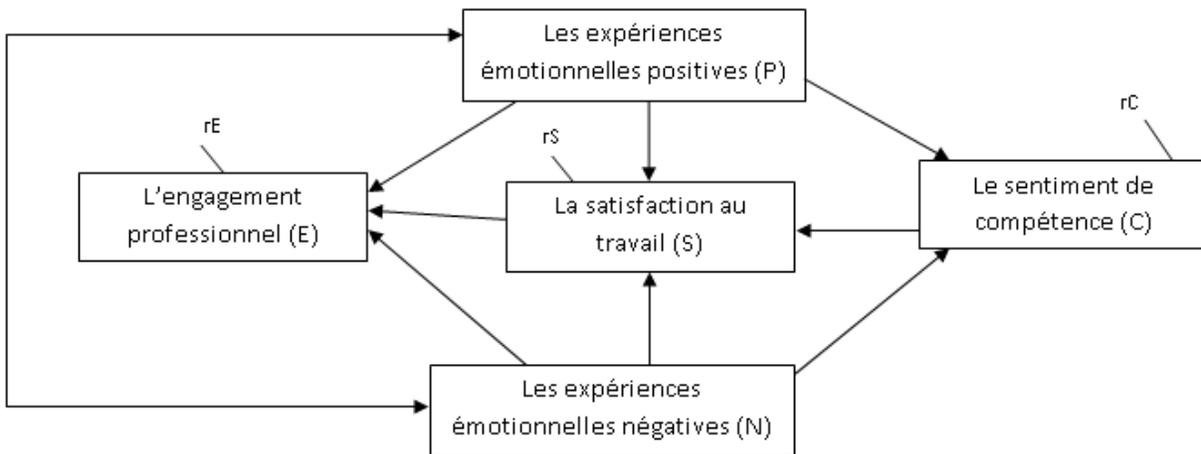


Figure 50 : Liens directs et indirects du modèle 1B_b

De façon résumée, ces résultats corroborent ceux qui sont présentés par les analyses PA du modèle 1A_b. Néanmoins, la comparaison entre les estimations des modèles 1A_b et 1B_b nous indique que d'une façon générale le modèle 1A_b présente des estimations entre les variables latentes légèrement plus élevées que celles du modèle 1B_b. À l'aide des annexes 6 (tableau 6.1) et 13 (tableau 13.1), nous pouvons vérifier par exemple que le *sentiment de compétence (C)* contribue plus fortement aux *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta = 0,23, p = 0,003$) et *négatives (N)* ($\beta = 0,22, p = 0,004$) que la contribution des *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta = 0,17, p = 0,004$) et *négatives (N)* ($\beta = 0,15, p = 0,002$) au *sentiment de compétence (C)*. Par contre, le lien entre les *expériences émotionnelles négatives (N)* et la *satisfaction au travail (S)* est légèrement

plus élevée dans le modèle 1B_b (annexe 13) ($\beta = 0,12, p = 0,007$) que dans le modèle 1A_b (annexe 6) ($\beta = 0,11, p = 0,027$).

Les résultats des analyses par modélisations aux équations structurelles (SEM)

Pour les modèles de type 1B, toutes les démarches ont été développées de façon similaire à celles qui sont associées aux modèles 1A. Autrement dit, nous avons premièrement montré les résultats des modèles construits par les analyses PA et, deuxièmement, les analyses SEM. De plus, tous les liens établis entre les variables ont été identiques à ceux qui ont été indiqués par les modèles 1A, sauf le lien entre le *sentiment de compétence* et les *expériences émotionnelles (positives et négatives)*. Dans le cas des modèles 1B, ces dernières sont les variables extrinsèques. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 15.

Tableau 15
Indices d'ajustement des modèles SEM 1B

Modèles SEM_1B	X ²	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Δdf	ΔX ²
1B_a	1 208,884	585	0,904	0,890	0,082	0,047 (Bi = 0,043 / Bs = 0,051)		
1B_b	1 044,981	552	0,921	0,910	0,055	0,043 (Bi = 0,039 / Bs = 0,047)	33	163,903**
1B_c	938,417	520	0,930	0,920	0,054	0,041 (Bi = 0,037 / Bs = 0,045)	32	106,564**
1B_d	873,082	489	0,933	0,924	0,051	0,040 (Bi = 0,036 / Bs = 0,045)	31	65,335**

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

** : $p < 0,01$

Ainsi, comme pour le modèle SEM 1A_a, le lien direct entre le *sentiment de compétence* et l'*engagement professionnel* dans le modèle 1B_a n'a pas été statistiquement significatif. Par ailleurs, nous avons trouvé une corrélation entre les résidus des *expériences émotionnelles positives* et des *expériences émotionnelles négatives*. De plus, en raison des valeurs résiduelles élevées de l'item 5002 – *maintien de la discipline parmi les élèves* avec plusieurs autres items du modèle, nous avons décidé de l'enlever.

Le modèle 1B_b a été construit en tenant compte des modifications suggérées par le modèle précédent. Les résultats ont indiqué que les liens entre les *expériences émotionnelles positives* et le *sentiment de compétence*, ainsi que les *expériences émotionnelles négatives* et la *satisfaction au travail* n'ont pas été

significatifs. De plus, en raison des valeurs résiduelles élevées entre l’item 3085 – *mes élèves respectent mon autorité* et d’autres items du modèle, nous avons décidé de l’enlever.

Le modèle 1B_c a pris en considération les modifications suggérées et les résultats ont indiqué une amélioration statistiquement significative (voir le tableau 15). Dans ce modèle, des valeurs résiduelles élevées entre la variable 5004 – *communication avec les élèves* et plusieurs autres variables ont été détectées.

Le modèle 1B_d a été construit en tenant compte des suggestions de modifications indiquées par le modèle précédent et donc la variable 5004 – *communication avec les élèves* a été enlevée. Solution considérée finale, elle a présenté des coefficients de régression (annexe 14, tableau 14.1) et des corrélations statistiquement significatives (annexe 14, tableau 14.2) entre les termes d’erreur des plusieurs variables du modèle, ainsi que des indices d’ajustement adéquats.

Par rapport aux effets indirects du modèle 1B_d, les résultats nous indiquent que tous les liens sont statistiquement significatifs dans les analyses développées (voir l’annexe 14, tableau 14.1). Ces résultats corroborent le fait que le *sentiment de compétence* soit un facteur qui ne contribue qu’indirectement à *l’engagement professionnel*.

En vérifiant si le modèle varie selon l’ordre d’enseignement et la région, les résultats ne nous indiquent pas de différences statistiquement significatives entre les modèles sans contraintes et avec contraintes dans les deux groupes : ordre d’enseignement et région (voir le tableau 16). Comme nous l’avons expliqué plus tôt, l’analyse par genre n’a pas été effectuée pour les modèles SEM, en raison de la taille réduite de l’échantillon des hommes nouveaux enseignants (N = 108).

Tableau 16
Comparaison de modèles par région et par ordre d’enseignement

Modèle 1B_d	Modèle sans contrainte		Modèle avec contrainte		Différence entre les deux modèles (sans et avec contrainte)	
	X ²	df	X ²	df	Δdf	ΔX ²
Ordre	1 468,309	978	1 505,338	1013	35	37,029 (ns)
Région	1 473,533	978	1 510,014	1013	35	36,481 (ns)

Dans le modèle 1B_d, comme dans le modèle 1A_d, ce sont les *expériences émotionnelles positives* qui contribuent le plus à *l’engagement professionnel* ($\beta = 0,42, p = 0,005$) et la *satisfaction au travail* ($\beta = 0,41, p = 0,005$). Par ailleurs, les *expériences émotionnelles négatives* contribuent au *sentiment de compétence* ($\beta = 0,27, p = 0,006$), mais le lien entre les *expériences émotionnelles positives* et le

sentiment de compétence n'est pas statistiquement significatif. Il est important de rappeler que les items du facteur *expériences émotionnelles négatives* ont été inversés. Dans ce cas, les nouveaux enseignants qui affirment éprouver moins de frustration envers leurs élèves se sentent plus préparés pour l'exercice de la profession que leurs homologues qui décrivent des sentiments de fatigue et frustration envers leurs élèves.

Malgré le fait que les deux modèles finaux SEM – modèle 1A_d (annexe 12) et modèle 1B_d (annexe 14) ne soient pas statistiquement différents ($\Delta X^2 = 2,473$, $\Delta df = 1$, $p > 0,05$), nous pouvons remarquer à l'aide des figures 51 et 52 que le *sentiment de compétence* explique les *expériences émotionnelles positives*, mais que le contraire n'est pas vérifié dans les résultats de la recherche. Autrement dit, les *expériences émotionnelles positives* n'expliquent pas le *sentiment de compétence*.

Les résultats nous amènent également à conclure que, pour le modèle 1A_d, plus les nouveaux enseignants se sentent compétents, plus ils sont capables de gérer des situations inattendues qui surviennent en classe et moins ils vivent d'expériences émotionnelles négatives (voir figure 51). Le contraire est également vrai pour les *expériences émotionnelles négatives* dans le modèle 1B_d : elles peuvent être liées au *sentiment de compétence* (voir figure 52). Ainsi, moins les nouveaux enseignants vivent des expériences émotionnelles négatives, plus ils se sentent compétents pour effectuer leur travail.

L'analyse des deux modèles SEM 1A_d (Figure 51) et 1B_d (Figure 52) montre également que la *satisfaction au travail* n'est probablement pas associée aux *expériences émotionnelles négatives*, mais qu'elle est liée aux *expériences émotionnelles positives* (voir les figures 51 et 52). Ainsi, plus les nouveaux enseignants manifestent du plaisir à travailler avec les élèves, plus ils sont susceptibles à être satisfaits de leurs conditions de travail.

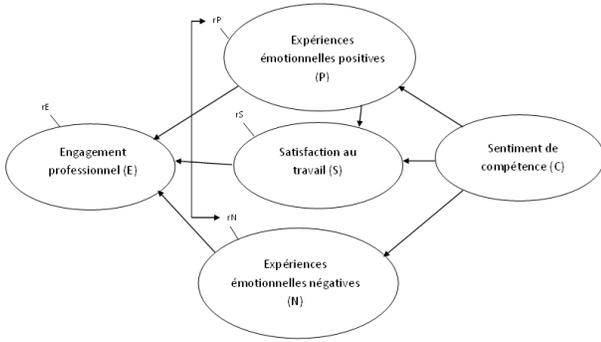


Figure 51 : Modèle 1A_d

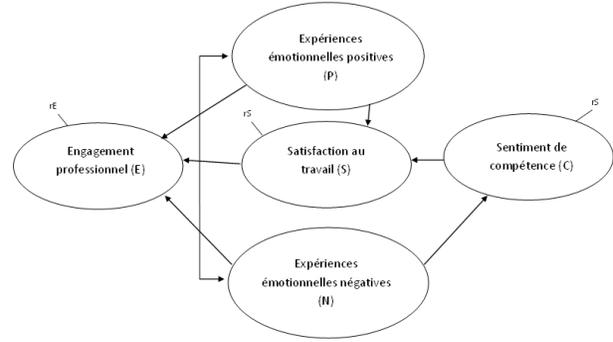


Figure 52 : Modèle 1B_d

4.1.2 Les résultats des analyses liées à la partie 2 (TRI)

La partie 2 contient les résultats des analyses de Rasch, la modélisation liée à la TRI que nous avons choisie pour composer l'étude. Les résultats sont décrits ci-dessous.

4.1.2.1 Les résultats des analyses de Rasch

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses de Rasch effectuées avec les cinq traits latents : *satisfaction au travail*, *sentiment de compétence*, *expériences émotionnelles positives*, *expériences émotionnelles négatives* et *engagement professionnel*.

4.1.2.1.1 La satisfaction au travail

Les 11 items de la *satisfaction au travail* ont été utilisés pour le modèle initial. Parmi les items, cinq ont présenté des problèmes de désordre de catégories. Ces problèmes ont été solutionnés en recodant en trois catégories les items 3035 – *le salaire et les avantages sociaux* (001122); 3037 – *le nombre d'élèves dans votre classe* (001122); et 3043 – *les possibilités de promotion* (011122); et 3044 – *le climat de travail dans votre* (001112), et en quatre catégories l'item 3038 – *la disponibilité du matériel et des ressources pour la classe* (011223).

Tableau 17
Indices d'ajustement des modèles de Rasch – satisfaction au travail

Modèle	Indices d'ajustement	Résidus de l'item Moyenne (écart-type)	Résidus de personnes Moyenne (écart-type)	ISP	Test-t (IC)*	Valeurs extrêmes (%)
Modèle initial	$X^2 = 132,04$ df = 77 p = 0,000	1,02 (1,89)	-0,38 (1,66)	0,82	--	--
Après avoir recodé cinq items	$X^2 = 110,81$ df = 77 p = 0,007	0,82 (1,70)	-0,39 (1,64)	0,82	--	--
Après avoir retiré un item et 56 personnes (Modèle final)	$X^2 = 81,86$ df = 70 p = 0,157	0,62 (1,44)	-0,23 (1,18)	0,81	--	0,71

* Valeur fournie seulement si 5 % ou plus des tests t sont significatifs

Nous avons dû retirer l'item 3035 – *le salaire et les avantages sociaux* des analyses parce qu'il présentait des résidus très élevés, ce qui représente un mauvais ajustement des items au modèle (*underfit*). Cet item semblait être influencé par un autre trait latent que celui en analyse et la concordance à l'énoncé semblait moins prévisible que celle qui était attendue. La figure 53 montre le problème d'ajustement de l'item que nous avons enlevé du modèle.

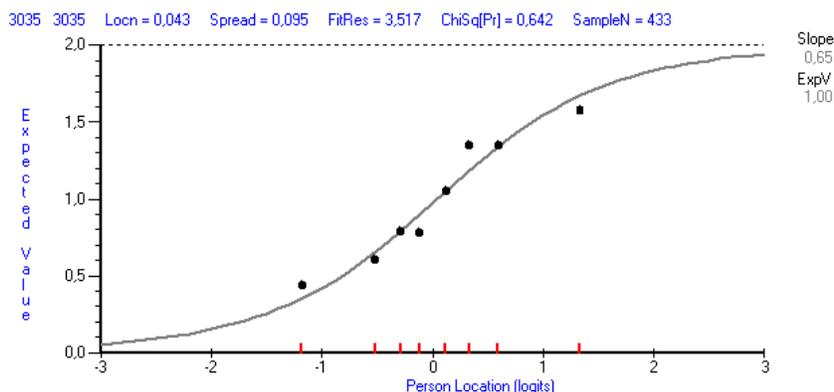


Figure 53 : Mauvais ajustement (underfit) de l'item 3035

De plus, 56 personnes ont été retirées des analyses en fonction de leur mauvais ajustement (< -2,5 ou > 2,5) résiduel. Le modèle final, comprenant les dix items restants, a présenté un bon ajustement et un indice de séparation de personnes adéquat (ISP = 0,81). Le tableau 17 présente les résultats généraux du modèle. Dans la solution finale, un item (3037 – *le nombre d'élèves dans votre classe*) a présenté un résidu supérieur à 2,5 (voir tableau 18). Néanmoins, étant donné qu'en appliquant

la correction Bonferroni la probabilité de l'item n'a pas été significative et que l'ajustement général du modèle était bon, nous avons décidé de le maintenir dans le modèle.

Tableau 18
Indices d'ajustement des items du modèle final – *satisfaction au travail*

Seq	Item	Type	Location	SE	Résiduel	df	X ²	df	Prob
3	3036	Poly	0,168	0,039	1,101	370,12	6,101	7	0,527979
4	3037	Poly	0,097	0,067	3,020	363,88	5,596	7	0,587631
5	3038	Poly	0,589	0,062	-0,254	370,12	17,034	7	0,017177
6	3039	Poly	-0,095	0,038	1,030	371,02	4,367	7	0,736651
7	3040	Poly	-0,386	0,047	-0,540	370,12	5,095	7	0,648402
8	3041	Poly	-0,406	0,046	-2,092	370,12	15,192	7	0,033619
9	3042	Poly	0,387	0,041	1,315	371,02	6,414	7	0,492291
10	3043	Poly	-0,178	0,082	1,804	367,45	5,456	7	0,604448
11	3044	Poly	-0,033	0,082	-0,269	371,02	9,928	7	0,192715
12	3045	Poly	-0,144	0,040	1,129	370,12	6,673	7	0,463715

Une corrélation moyenne ($r = 0,512$) entre les résidus des items 3044 – *le climat de travail dans votre école* et 3045 – *le fonctionnement de votre école* a suggéré la possibilité de dépendance locale. Néanmoins, le test d'unidimensionnalité n'a pas identifié des problèmes majeurs et les deux items ont été conservés dans le modèle. Pour le test d'unidimensionnalité, nous avons premièrement conduit une analyse des composantes principales, dans laquelle nous avons examiné la première composante extraite. Les résidus plus élevés que 0,30 et inférieurs à - 0,30 ont constitué deux groupes différents : l'un avec des résidus négatifs et l'autre avec des résidus positifs. La comparaison des estimations de personnes générées par ses deux sous-groupes a indiqué que 17 des 364 tests t (4,67 %) effectués ont présenté une différence statistiquement significative. Étant donné que la littérature (Covic *et al.*, 2009; Lamoureux *et al.*, 2006; Mills, Young, Pallant et Tennant, 2010; Ramp *et al.*, 2009) montre une situation problématique lorsque 5 % des tests t ou plus sont significatifs, nos résultats nous indiquent l'unidimensionnalité du trait latent.

Des tests ANOVA ont été effectués pour vérifier si le modèle variait selon la région, l'ordre d'enseignement et le genre. Dans ce cas, une différence statistiquement significative a été constatée par région ($F_{(1,414)} = 11,31$, $p = 0,001$), dans laquelle les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec sont plus satisfaits de leur condition de travail ($m = 0,169$, $é.t. = 0,79$) que ceux qui travaillent au Québec ($m = -0,120$, $é.t. = 0,75$). Nous avons également observé une différence statistiquement

significative par rapport à l'ordre d'enseignement ($F_{(1,407)} = 12,41, p = 0,000$). Les nouveaux enseignants du primaire ($m = 0,244, \text{é.t.} = 0,78$) semblent plus satisfaits de leurs conditions de travail que les nouveaux enseignants du secondaire ($m = -0,029, \text{é.t.} = 0,79$). Par contre, aucune différence a été constatée par genre ($F_{(1,413)} = 0,24, p = 0,627$). Ces résultats confirment ceux que nous avons constatés avec les analyses descriptives initiales.

Nous n'avons rencontré aucun FDI non uniforme. Néanmoins, dans l'analyse par région, les items 3036 – *état physique de votre classe*, 3038 – *la disponibilité du matériel et des ressources pour la classe* et 3040 – *l'autonomie professionnelle* ont indiqué un FDI uniforme après l'application de l'ajustement Bonferroni. Ces FDI uniformes nous permettent de constater une différence entre les groupes qui évolue de façon systématique. Pour les items 3036 – *l'état physique de votre classe* et 3038 – *la disponibilité du matériel et des ressources pour la classe*, les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec semblent plus satisfaits de leurs conditions de travail que leurs homologues qui travaillent au Québec, contrairement à l'item 3040 – *l'autonomie professionnelle* par exemple, (voir la figure 54) pour lequel les nouveaux enseignants du Québec semblent plus satisfaits.

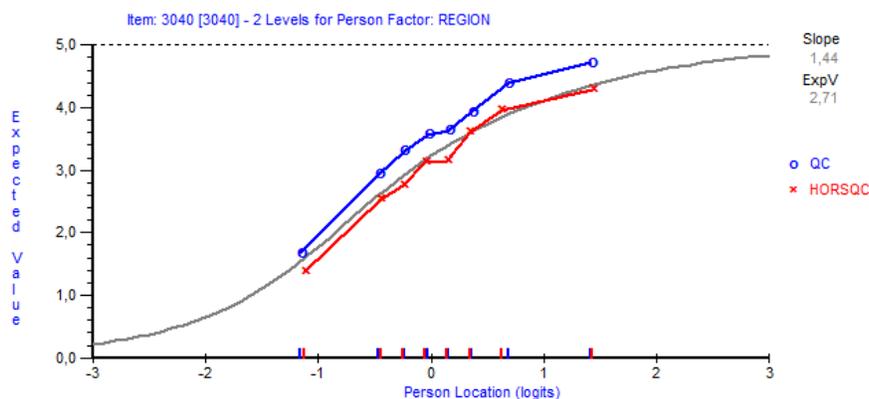


Figure 54 : FDI uniforme de l'item 3040

Par ailleurs, en comparant la distribution des nouveaux enseignants (panneau en haut de la figure 55) avec la distribution de la localisation des seuils des items (panneau du bas de la figure 55) nous pouvons vérifier que la distribution des nouveaux enseignants est bien proche de zéro ($m = 0,091, \text{é.t.} = 0,79$) ainsi que celle des seuils, ce qui suggère une distribution assez symétrique à l'exception de quelques sujets dont les scores sont trop faibles ou trop élevés.

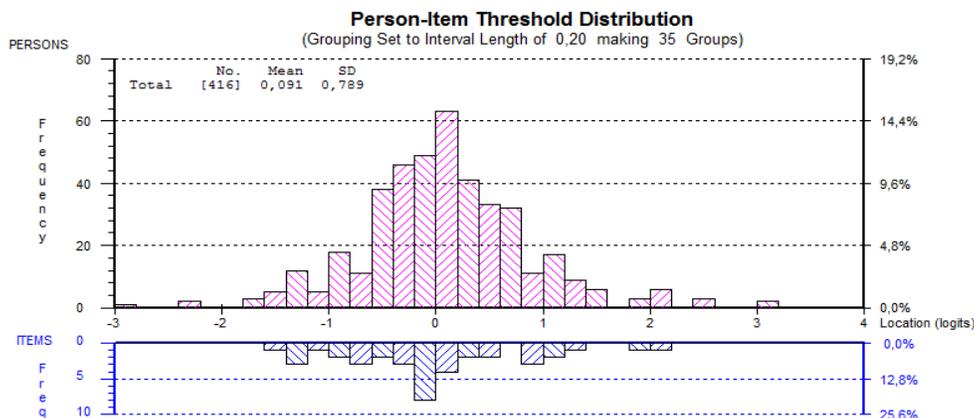


Figure 55 : Distribution des mesures des personnes et des seuils des items - *satisfaction au travail*

Lorsque la localisation des items est plus élevée dans l'échelle, on observe un niveau moins élevé de satisfaction par rapport aux items. De la même manière, lorsque la localisation des items est moins élevée dans l'échelle, cela signifie une meilleure satisfaction par rapport aux énoncés (voir figure 56). Quant aux enseignants, plus leur localisation est élevée, plus ils sont satisfaits de leurs conditions de travail. Ainsi, nous pouvons constater, premièrement, qu'il est plus difficile d'être satisfait de l'item 3038 – *la disponibilité du matériel et des ressources pour la classe*, alors qu'il est plus facile d'être satisfait de l'item 3041 – *le niveau de responsabilité dans l'école*. Deuxièmement, nous pouvons remarquer que les items 3043 – *les possibilités de promotion*, 3045 – *le fonctionnement de votre école*, 3039 – *le soutien technique dans l'école* et 3044 – *le climat de travail dans votre école* ont des degrés de difficulté semblables, ainsi que les items 3037 – *le nombre d'élèves dans votre classe* et 3036 – *l'état physique de votre classe*. En même temps, des groupes de personnes en haut et en bas de l'échelle n'ont pas des items qui leur correspondent et qui peuvent classifier leur degré de satisfaction à l'égard des conditions de travail. Nous constatons donc que, bien que les items retenus représentent le trait latent de la *satisfaction au travail*, d'autres items seraient nécessaires pour mieux le définir.

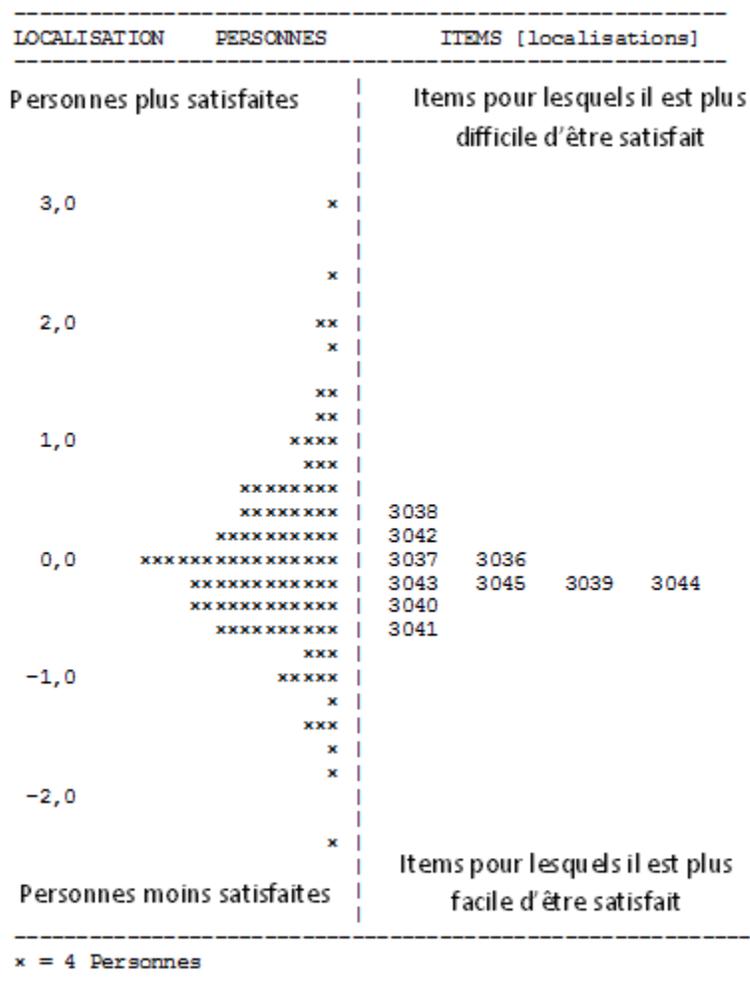


Figure 56 : Localisation des personnes et des items le long de l'échelle de mesure *satisfaction au travail*

4.1.2.1.2 Le sentiment de compétence

Des neuf items qui composaient le modèle initial, trois ont été recodés à cause du désordre des catégories. Les items 5001 – *maîtrise des contenus enseignés* (011223) et 5002– *maintien de la discipline parmi les élèves* (011123) avec quatre catégories et l’item 5007 – *travail d’équipe avec les autres enseignants*, avec trois catégories (011122).

Au total, 66 personnes ont été retirées du modèle à cause de valeurs résiduelles très élevées (> 2,5). Le modèle final, avec les neuf items, a indiqué un bon ajustement et un indice de séparation de personnes adéquat (ISP = 0,82). Le tableau 19 présente les résultats généraux du modèle.

Tableau 19
Indices d'ajustement des modèles de Rasch – sentiment de compétence

Modèle	Indices d'ajustement	Résidus de l'item Moyenne (écart-type)	Résidus de personnes Moyenne (écart-type)	ISP	Test-t (IC)*	Valeurs extrêmes %
Modèle initial	$X^2 = 90,54$ df = 63 p = 0,013	0,65 (1,37)	-0,44 (1,56)	0,83	--	--
Après avoir recodé trois items et retiré 37 personnes	$X^2 = 80,75$ df = 63 p = 0,065	0,56 (1,14)	-0,32 (1,28)	0,83	--	--
Après avoir retiré 29 personnes (Modèle final)	$X^2 = 72,12$ df = 63 p = 0,202	0,52 (1,02)	-0,25 (1,14)	0,82	5,15 % (2,22 – 10,08)	1,19

* Valeur fournie seulement si 5 % des tests t ou plus sont significatifs

Dans la solution finale, l'item 5006 – *utilisation des TIC en classe* a indiqué une valeur résiduelle supérieure au seuil de référence utilisé de 2,5 (voir le tableau 20). Néanmoins, étant donné qu'après la correction Bonferroni la probabilité associée à la statistique X^2 n'était pas significative et que les indices d'ajustement des items ont été adéquats (voir le tableau 19), nous avons décidé de ne pas retirer l'item du modèle final.

Tableau 20
Indices d'ajustement des items du modèle final – sentiment de compétence

Seq	Item	Type	Location	SE	Résiduel	df	X^2	df	Prob
1	5001	Poly	0,046	0,062	1,234	362,63	8,998	7	0,252785
2	5002	Poly	0,436	0,072	-0,092	362,63	8,708	7	0,274333
3	5003	Poly	0,318	0,045	-0,805	360,67	9,492	7	0,219255
4	5004	Poly	-0,508	0,046	0,570	361,75	5,595	7	0,587741
5	5005	Poly	0,397	0,044	0,204	361,75	6,622	7	0,469263
6	5006	Poly	-0,036	0,039	2,604	361,75	8,788	7	0,268220
7	5007	Poly	-0,786	0,085	1,155	359,99	6,480	7	0,484903
8	5008	Poly	0,425	0,040	-0,143	360,87	12,778	7	0,077700
9	5009	Poly	-0,291	0,044	-0,060	361,75	4,657	7	0,701728

Une analyse de la corrélation entre les résidus n'a pas détecté des liens très forts qui pouvaient mettre en doute l'hypothèse d'indépendance locale. Néanmoins, des tests t ont été réalisés afin d'examiner l'unidimensionnalité du facteur en étude. Ainsi, la comparaison des estimations des personnes générées par deux sous-groupes, un composé avec des résidus positifs et l'autre avec des résidus négatifs, a indiqué que 19 (5,15%) des 369 tests t étaient statistiquement significatifs. Mais, bien que le nombre de

tests t significatifs soit supérieur à 5 %, la borne inférieure de l'intervalle de confiance était inférieure à 0,05 (voir le tableau 19), ce qui constitue une information suffisante pour valider l'unidimensionnalité du facteur (Covic *et al.*, 2009; Mills *et al.*, 2010).

Des tests ANOVA ont indiqué une différence par rapport au sentiment de compétence ($F_{(1;410)} = 8,02$, $p = 0,05$) entre les nouveaux enseignants qui exercent leur travail au Québec ($m = -0,079$, $\text{é.t.} = 0,77$) et ceux qui pratiquent leur profession ailleurs au Canada ($m = 0,158$, $\text{é.t.} = 0,56$). La différence entre les moyennes nous indique que les nouveaux enseignants qui exercent la profession hors Québec se sentent plus compétents ou mieux préparés pour effectuer les tâches enseignantes que les nouveaux enseignants du Québec. Aucune différence a été constatée par genre ($F_{(1;409)} = 1,64$, $p = 0,202$) et par ordre d'enseignement ($F_{(1;404)} = 1,22$, $p = 0,270$).

Le modèle n'a indiqué aucun FDI non uniforme, mais les items 5008 – *maîtrise des aspects administratifs de votre travail* et 5009 – *planification des cours* ont montré des FDI uniformes. Les figures 57 et 58 montrent les deux items dans lesquels des FDI ont été observés après l'application de la correction Bonferroni.

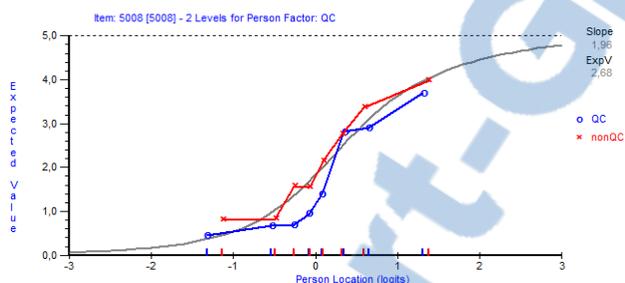


Figure 57 : FDI uniforme de l'item 5008

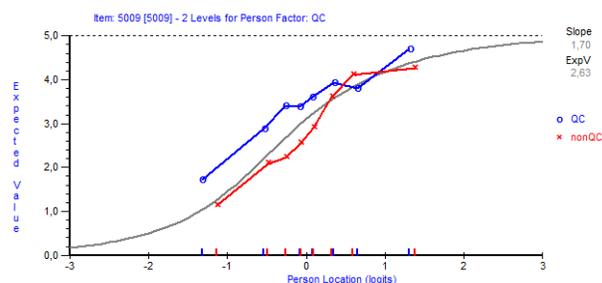


Figure 58 : FDI uniforme de l'item 5009

En faisant une comparaison de la distribution des nouveaux enseignants (panneau en haut de la figure 59) avec la distribution de la localisation des seuils des items (panneau du bas de la figure 59) nous pouvons vérifier que la distribution des nouveaux enseignants est bien proche de zéro ($m = 0,091$, $\text{é.t.} = 0,77$), ainsi que celle des seuils, ce qui suggère une distribution assez symétrique à l'exception de quelques sujets dont les scores sont trop faibles ou trop élevés.

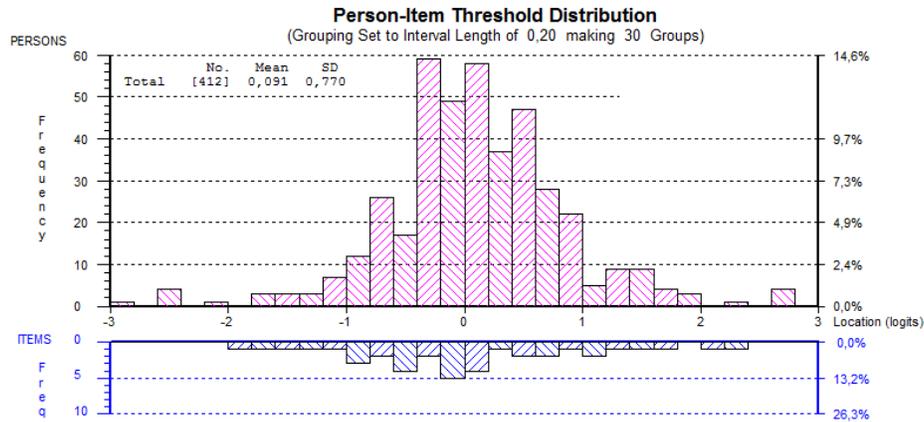


Figure 59 : Distribution des mesures des personnes et des seuils des items – *sentiment de compétence*

En ce qui a trait aux items, les *logits* les plus élevés sont associés à un sentiment de compétence le moins élevé (ou le sentiment d’être mal préparé), alors que des *logits* les moins élevés sont liés au sentiment de compétence le plus élevé (ou le sentiment d’être bien préparé). Dans le cas de la localisation des enseignants dans l’échelle de mesure, plus leurs *logits* sont élevés, plus ils se sentent compétents ou bien préparés et, au contraire, moins leurs *logits* sont élevés, moins ils se sentent préparés ou compétents pour exercer les tâches énoncées.

Dans ce contexte, la figure 60 indique que les items 5008 – *maîtrise des aspects administratifs de votre travail* et 5002 – *maintien de la discipline parmi les élèves* sont les items pour lesquels il est plus difficile de se sentir préparé. Par contre, l’item 5007 – *travail d’équipe avec les autres enseignants* est celui pour lequel il est plus facile de se sentir préparé. De plus, la figure 60 montre un groupe de personnes qui ont obtenu des scores très élevés et un autre groupe composé de personnes ayant obtenu des scores très faibles. Cela dit, nous pouvons observer que bien que le modèle soit bien ajusté et que le trait latent *sentiment de compétence* soit bien cerné par ces neuf items (voir le tableau 20), la formulation d’autres énoncés pourrait contribuer à l’amélioration du facteur, étant donné que les nouveaux items pourraient aider à mieux à positionner ces deux groupes de personnes dans l’échelle de mesure.

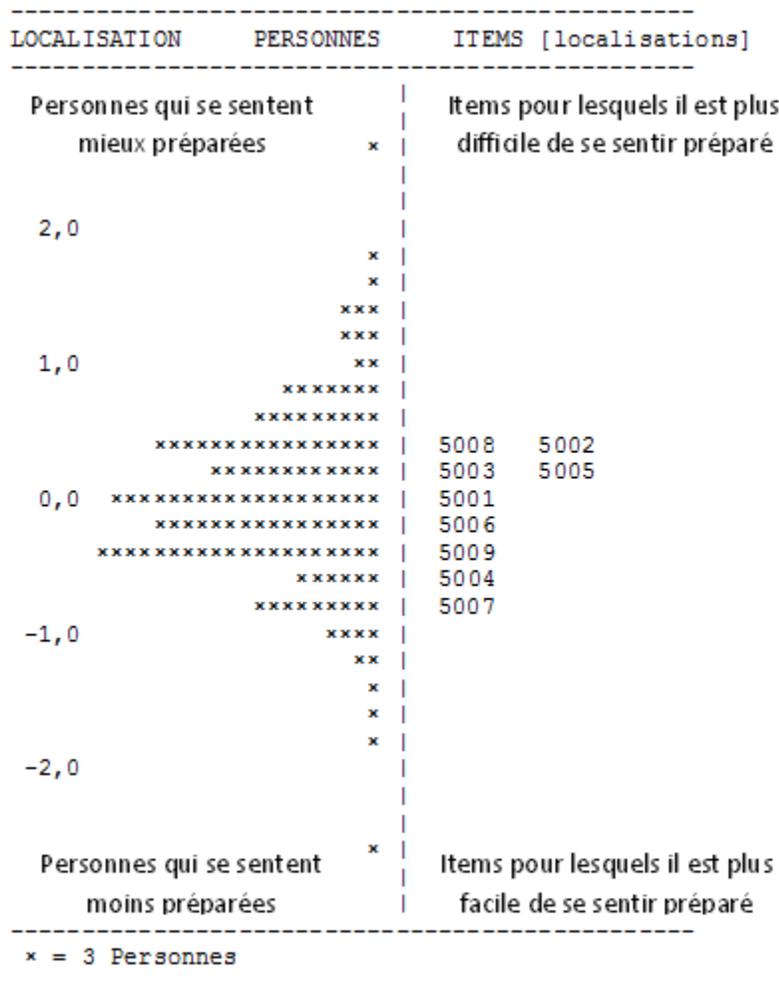


Figure 60 : Localisation des personnes et des items au long de l'échelle de mesure *sentiment de compétence*

4.1.2.1.3 Les expériences émotionnelles positives

Le modèle initial a été composé de six items qui n'ont pas présenté de problèmes de désordre de catégories. Néanmoins, les items 3080 – *motiver mes élèves est facile* et 3085 – *mes élèves respectent mon autorité* ont été retirés du modèle en raison de valeurs résiduelles très élevées suggérant que ces items contribuaient à un autre tait latent, différent de celui à l'étude. Dans ce contexte, la solution finale a été composée par quatre items (voir le tableau 21). Par ailleurs, 44 personnes ont été également retirées des analyses en fonction des valeurs résiduelles inférieures à -2,5 et supérieures à 2,5. Le tableau 21 présente les indices d'ajustement global des modèles.

Tableau 21
Indices d'ajustement des modèles de Rasch – expériences émotionnelles positives

Modèle	Indices d'ajustement	Résidus de l'item Moyenne (écart-type)	Résidus de personnes Moyenne (écart-type)	ISP	Test-t (IC)*	Valeurs extrêmes %
Modèle initial	$X^2 = 94,83$ df = 42 p = 0,000	0,17(1,98)	-0,38(1,13)	0,77	--	
Après avoir retiré l'item 3080 ainsi que 33 personnes	$X^2 = 52,29$ df = 35 p = 0,008	0,06(1,31)	-0,30(0,88)	0,69	--	
Après avoir retiré l'item 3085 et 11 personnes (Modèle final)	$X^2 = 31,42$ df = 24 p = 0,142	0,10(1,05)	-0,27(0,78)	0,62	--	13,5

* Valeur fournie seulement si 5 % des tests t ou plus sont significatifs.

La localisation de chaque item dans l'échelle de Rasch est présentée dans le tableau 22. Bien que l'item 3083 – *quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant* ait une valeur du X^2 bien plus élevée que les autres, la solution avec l'ajustement de Bonferroni n'a pas été statistiquement significative et l'item n'a pas été retiré du modèle final.

Une corrélation moyenne ($r = 0,407$) entre les résidus des items 3088 – *mon rapport à mes élèves est à la base affectif: j'aime enseigner à ces jeunes* et 3086 – *à la fin d'une journée de classe, j'ai habituellement le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose* a remis en question l'indépendance locale. Néanmoins, seulement quatre des 291 tests t (1,37 %) effectués ont été statistiquement significatifs, ce qui nous confirme le caractère unidimensionnel du facteur.

Tableau 22
Indices d'ajustement des items du modèle final – expériences émotionnelles positives

Seq.	Item	Type	Localisation	É.T.	Résiduel	dl	X^2	dl	Prob.
2	3083	Poly	0,186	0,063	-1,047	279,00	12,952	6	0,043803
4	3086	Poly	-0,177	0,068	0,561	279,00	5,166	6	0,522748
5	3088	Poly	-0,236	0,068	1,316	279,00	5,442	6	0,488550
6	3090	Poly	0,226	0,062	-0,443	279,00	7,865	6	0,248160

Des tests ANOVA ont été faits pour vérifier l'existence d'une éventuelle différence entre les groupes. Les résultats nous ont indiqué une différence statistiquement significative par ordre d'enseignement ($F_{(1; 369)} = 5,37$, $p = 0,021$). Les nouveaux enseignants du primaire ($m = 1,860$, $é.t. = 1,07$) sont plus en accord avec les énoncés que les nouveaux enseignants du secondaire ($m = 1,594$, $é.t. = 1,15$). Cela

signifie que, d'une façon générale, les enseignants du primaire sentent qu'ils ont une relation plus affective avec leurs élèves que les enseignants du secondaire. Aucune différence a été constatée par région ($F_{(1;375)} = 3,33, p = 0,069$) et par genre ($F_{(1;374)} = 2,26, p = 0,133$).

Par ailleurs, nous avons identifié un FDI uniforme par région pour les items 3088 – *mon rapport à mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes* et 3090 – *je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de mes élèves*. Les figures 61 et 62 montrent le FDI des deux items après l'application de la correction Bonferroni.

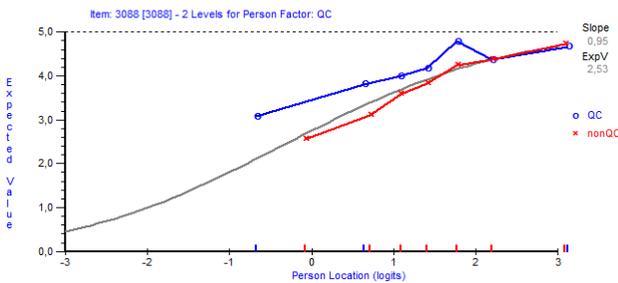


Figure 61 : FDI uniforme de l'item 3088

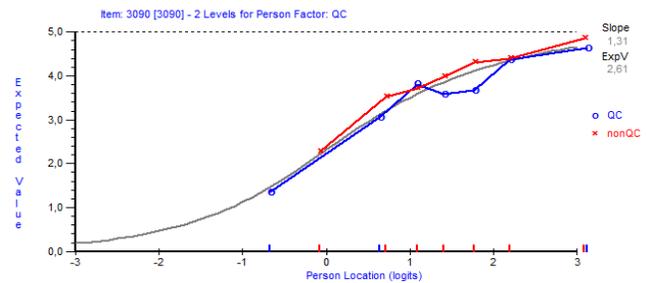


Figure 62 : FDI uniforme de l'item 3090

Quant à la distribution des nouveaux enseignants et des seuils des items, nous pouvons vérifier, à l'aide de la figure 63, que la distribution des nouveaux enseignants ne se situe pas autour de zéro ($m = 1,706, \text{é.t.} = 1,177$). La grande majorité des scores des enseignants sont positifs. En même temps, nous pouvons identifier des seuils des items sans correspondance avec des enseignants (à gauche de l'échelle) et des nouveaux enseignants (à droite de l'échelle) sans correspondance avec un seuil d'item. Cela indique le besoin d'avoir d'autres items pour positionner ces deux groupes des personnes dans l'échelle, en particulier des items avec lesquels il est plus difficile d'être en accord.

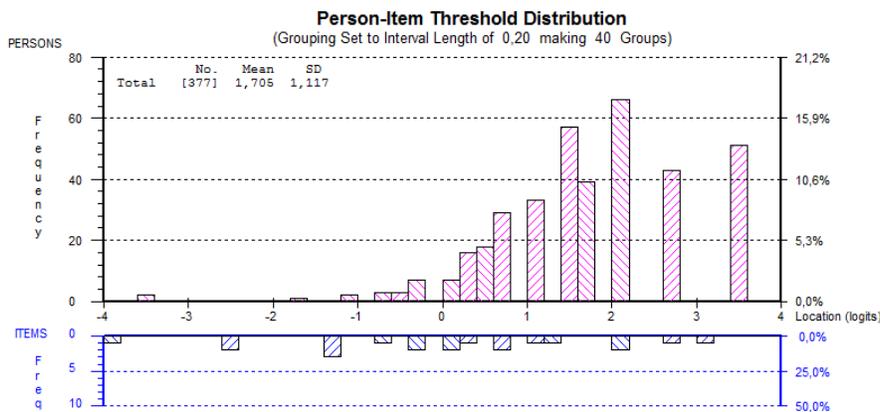


Figure 63 : Distribution des mesures des personnes et des seuils des items – expériences émotionnelles positives

Dans le cas des expériences émotionnelles positives, un *logit* plus élevé dans l'échelle des items signifie une difficulté plus élevée d'endosser ces items. Moins le score est élevé, plus l'item est facile à endosser. Du côté de la localisation des nouveaux enseignants dans l'échelle de mesure, un score élevé signifie un degré d'accord élevé avec l'énoncé et un score faible montre une tendance à être plus fortement en désaccord avec l'item.

Dans ce contexte, nous pouvons d'abord constater que la grande majorité des nouveaux enseignants sont en accord avec les énoncés car la distribution présente une asymétrie négative assez prononcée. Bien que le trait latent des *expériences émotionnelles positives*, comme le présente le modèle final (tableau 21), soit composé des quatre items, il serait intéressant d'y ajouter d'autres items avec lesquels il est plus difficile d'être en accord.

La figure 64 indique que l'item 3090 – *je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de mes élèves* est celui avec lequel il est le plus difficile d'être en accord, alors que l'item 3088 – *mon rapport à mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes* est le plus facile. Néanmoins, nous pouvons remarquer que la localisation des items varie très peu, facteur qui indique le besoin de construire d'autres items avec lesquels il est plus difficile d'être en accord pour mieux positionner un groupe des nouveaux enseignants dans l'échelle de mesure.

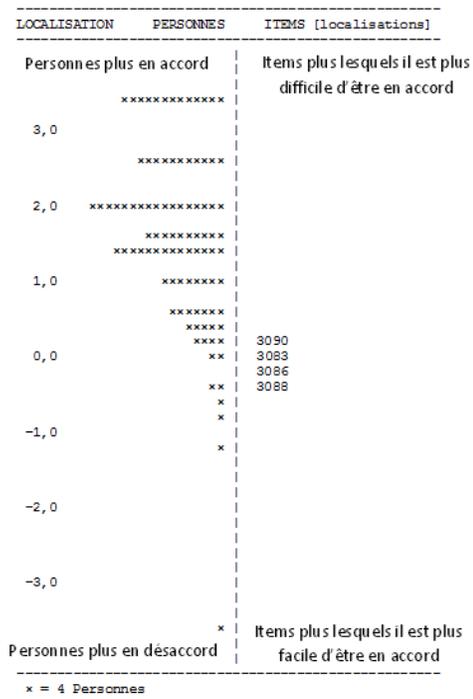


Figure 64 : Localisation des personnes et des items au long de l'échelle de mesure *expériences émotionnelles positives*

4.1.2.1.4 Les expériences émotionnelles négatives

Tout d'abord, il est important de souligner que les modèles liés à cette variable latente ont été construits en utilisant les items inversés en suivant la même structure que celle qui a été utilisée dans les analyses de la TCT. À partir de l'inversion, cette échelle de type Likert à six points varie de (1) *en accord* à (6) *en désaccord*¹¹.

Un total de quatre items a composé le modèle initial, qui présentait un ajustement global adéquat (voir le tableau 23), mais qui montrait un problème de désordre de catégories. L'item 3084i – *certaines élèves ont des problèmes si importants que je ne peux pas les aider* a été recodé et deux catégories ont ressorties (001111).

Une corrélation relativement élevée ($r = 0,535$) entre les résidus des items 3081i – *maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie* et 3087i – *les besoins de mes élèves sont tellement différents les uns des autres que j'éprouve de la difficulté à y répondre* ainsi qu'entre ce dernier item et le résidus de l'item 3089i – *quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé* ($r = 0,479$) a remis en question l'indépendance locale. Néanmoins, aucun des 256 tests t effectués n'a été statistiquement significatif, ce qui nous confirme le caractère unidimensionnel du facteur.

Le modèle final obtenu après avoir recodé un item et retiré 14 personnes dont les valeurs résiduelles étaient très élevées ($> 2,5$) a présenté un chi-carré plus élevé que celui du modèle initial (voir le tableau 23). Cependant, le dernier modèle a présenté des indices d'ajustement des items et des personnes acceptables. Nous avons donc décidé de l'endosser comme modèle final.

¹¹ L'échelle originale varie de (1) *en désaccord* à (6) *en accord*.

Tableau 23
Indices d'ajustement des modèles de Rasch – expériences émotionnelles négatives

Modèle	Indices d'ajustement	Résidus de l'item Moyenne (écart-type)	Résidus de personnes Moyenne (écart-type)	ISP	Test-t (IC)*	Valeurs extrêmes %
Modèle initial	$X^2 = 40,95$ df = 28 p = 0,054	0,57(0,73)	-0,34(1,12)	0,60	--	
Après avoir recodé un item et retiré 14 personnes (Modèle final)	$X^2 = 44,22$ df = 28 p = 0,024	0,77(1,38)	-0,16(0,77)	0,57	--	2,3

* Valeur fournie seulement si 5 % des tests t ou plus sont significatifs

En faisant une inspection des items du modèle final, nous avons observé un X^2 élevé pour l'item 3084i – *certaines élèves ont des problèmes si importants que je ne peux pas les aider* (voir le tableau 24). Néanmoins, l'analyse de la probabilité associée à la statistique du test après la correction Bonferroni n'a pas été significative, ce qui nous a amenée à maintenir l'item dans le modèle.

Tableau 24
Indices d'ajustement des items du modèle final – expériences émotionnelles négatives

Seq.	Item	Type	Localisation	É.T.	Résiduel	dl	X^2	dl	Prob.
1	3081i	Poly	-0,381	0,042	0,431	343,25	5,943	7	0,546398
3	3084i	Poly	0,092	0,100	2,973	343,25	20,938	7	0,003865
4	3087i	Poly	0,494	0,041	0,378	342,51	6,591	7	0,472656
5	3089i	Poly	-0,206	0,041	-0,695	343,99	11,132	7	0,132963

Les résultats ont montré un item avec FDI uniforme par genre : 3081i – *maintenir la discipline en classe demande trop d'énergie*. Nous pouvons vérifier à l'aide de la figure 65 que les femmes nouvelles enseignantes sont généralement plus en désaccord avec l'énoncé que les nouveaux enseignants masculins, ce qui signifie qu'elles relatent moins d'expériences émotionnelles négatives avec leurs élèves que les hommes.

Des tests ANOVA ont été exécutés et aucune différence par région ($F_{(1,461)} = 1,13$, $p = 0,287$), par ordre d'enseignement ($F_{(1,454)} = 0,71$, $p = 0,401$) et par genre ($F_{(1,460)} = 0,09$, $p = 0,765$) n'a été mise en évidence.

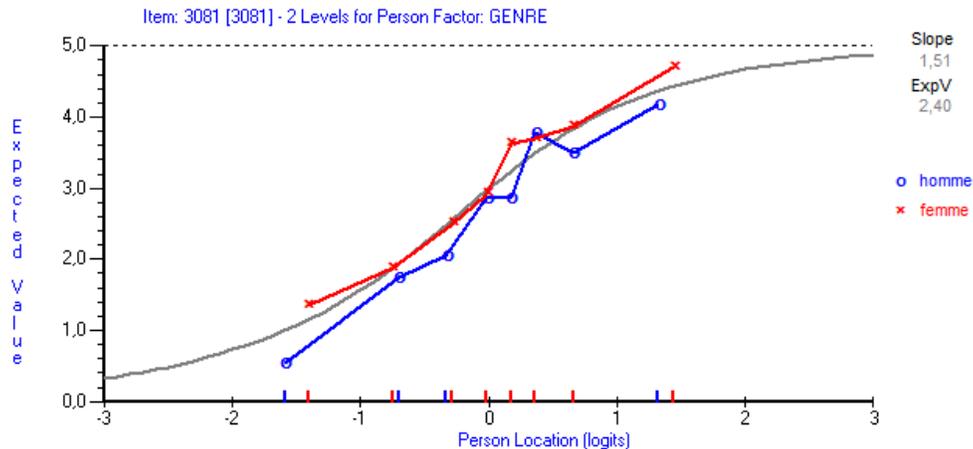


Figure 65 : FDI uniforme de l'item 3081

En ce qui a trait à la localisation des items dans l'échelle, les *logits* les plus élevés sont associés à la facilité d'être en accord avec l'énoncé, alors que des *logits* les moins élevés indiquent des items avec lesquels il est plus difficile d'être en accord. Dans le cas des nouveaux enseignants, plus leurs *logits* sont élevés, plus ils sont en désaccord avec les énoncés et moins ils vivent d'expériences négatives avec leurs élèves. Au contraire, moins leurs *logits* sont élevés, plus ils éprouvent un sentiment négatif en lien avec le fait de travailler avec les élèves.

Dans ce contexte, la figure 66 indique que l'item 3081i – *maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie* et l'item 3089i – *quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé* sont les items avec lesquels il est le plus difficile d'être en accord. Plusieurs nouveaux enseignants ont des *logits* plus élevés que les items, ce qui indique qu'ils ont de la difficulté à être en accord avec ces derniers. Cependant, nous pouvons également constater qu'une partie des nouveaux enseignants ont des *logits* moins élevés que ces deux items, ce qui indique une facilité d'être en accord avec ces derniers. Par contre, l'item 3087i – *les besoins de mes élèves sont tellement différents les uns des autres que j'éprouve de la difficulté à y répondre* est celui que les nouveaux enseignants endossent le plus facilement.

Le modèle final, comme le montrent les indices d'ajustement du tableau 23, indique un facteur constitué par les quatre items, ce qu'il faut prendre quelques éléments en considération. Un groupe de nouveaux enseignants est positionné au-dessus de l'item 3087i – *les besoins de mes élèves sont tellement différents les uns des autres que j'éprouve de la difficulté à y répondre* ce qui indique que d'autres items plus faciles à endosser pourraient être construits pour leur correspondre. En même temps, un groupe de personnes se localise au-dessous des items 3081i – *maintenir la discipline en*

classe avec mes élèves me demande trop d'énergie et 3089i – quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé ce qui suggère également la nécessité de construire d'autres items ayant des degrés de difficultés pouvant correspondre à l'habileté de ces personnes.

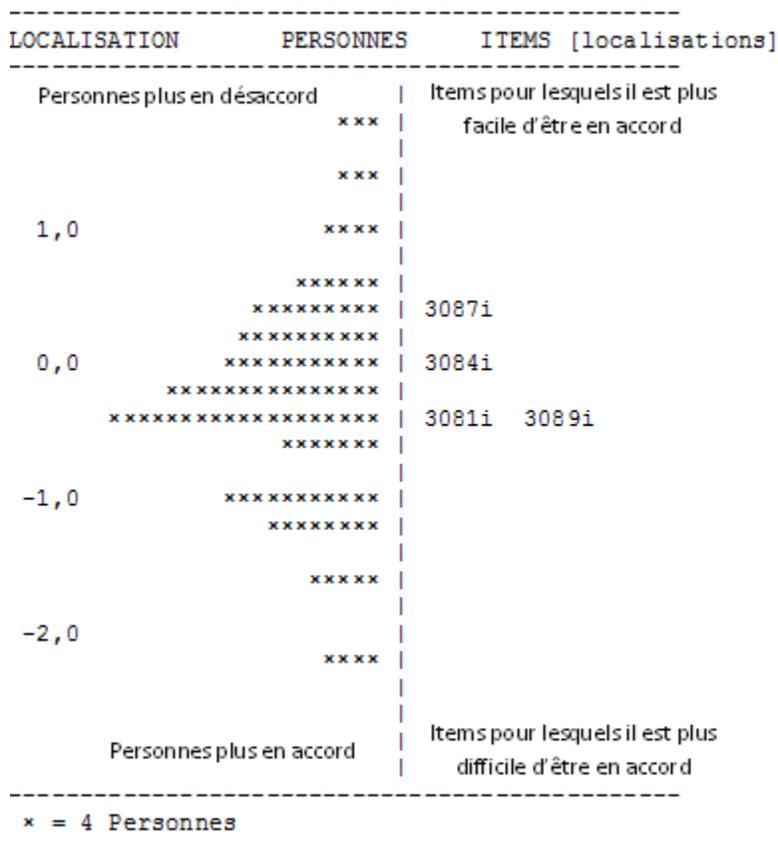


Figure 66 : Localisation des personnes et des items le long de l'échelle de mesure *expériences émotionnelles négatives*

4.1.2.1.5 L'engagement professionnel

Un total de sept items a composé le modèle initial. Parmi eux, quatre ont été inversés en suivant la structure adoptée pour les analyses TCT : 3046i – *je me sens frustré par l'enseignement*, 3047i – *je sens que j'en assez d'enseigner et de travailler avec les élèves*, 3048i – *je pense quitter l'enseignement* et 3050i – *je pense que dans une autre profession (pas l'enseignement), je pourrais utiliser mieux mes habiletés intellectuelles*. Cette procédure d'inversion a permis de mettre tous les items de l'échelle de type Likert dans une même direction. Dans ce contexte, dans une échelle de type Likert à six catégories, plus les réponses sont proches de 6, plus les nouveaux enseignants sont engagés dans leur profession.

La solution initiale a montré qu'il y avait un problème de désordre de catégories pour trois items. En regardant la courbe de probabilité des catégories de réponses, nous avons constaté que, par exemple, pour l'item 3052 – *je choisirais encore l'enseignement, si je devais recommencer ma vie* les probabilités de répondre par les catégories 2 et 3 (représentées par la figure 67 comme 1 et 2) n'étaient jamais supérieures à la probabilité de répondre à une autre catégorie, indépendamment de la localisation des nouveaux enseignants. Dans ce cas, l'échelle a dû être interprétée sur quatre points (000123) au lieu des six points initialement proposés par l'instrument. Il en a été de même pour deux autres items (3048i – *je pense quitter l'enseignement* et 3051 – *je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions*). De cette façon, l'item 3048i a été recodé de façon à avoir trois catégories (000112) et l'item 3051, a été recodé en quatre catégories (000123).

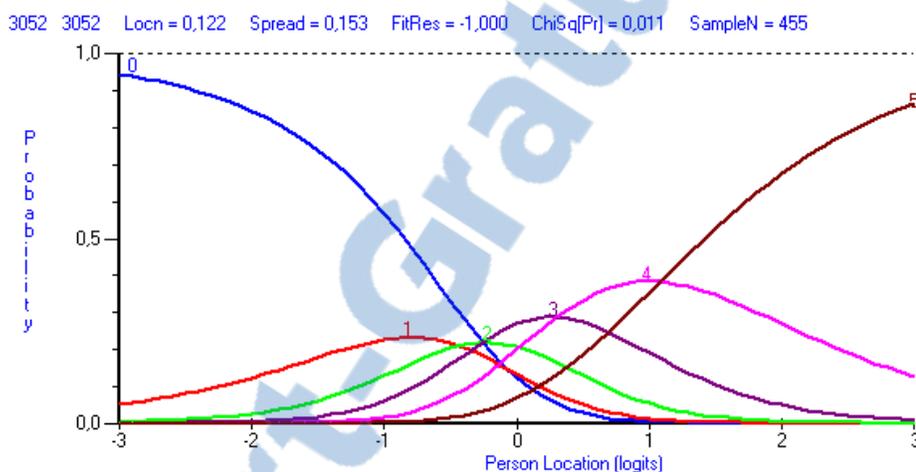


Figure 67 : Courbes caractéristiques de l'item 3052

La solution finale, composée de quatre items, a présenté de bons indices d'ajustement général (voir le tableau 25). Pour arriver à cette solution, nous avons enlevé deux items du modèle parce qu'ils présentaient des valeurs résiduelles supérieures à 2,5 (3049 – *je sens que l'enseignement me permet d'utiliser au maximum mes capacités* et 3050i – *je pense que dans une autre profession j'utiliserai mieux mes habiletés intellectuelles*), indiquant leur connexion à un autre facteur. En même temps, l'item 3048i – *je pense quitter l'enseignement* a également été enlevé parce qu'il présentait des valeurs résiduelles inférieures à -2,5, ce qui suggérerait un mauvais ajustement (*overfit*). La figure 68, dans lequel l'item 3048i – *je pense quitter l'enseignement* est analysé, montre la problématique qui entoure cet item. D'un côté, un groupe de nouveaux enseignants se montre moins engagés qu'attendu par le modèle (les points au-dessous de la courbe). D'un autre côté, un autre groupe de nouveaux enseignants est plus engagé qu'attendu par le modèle (les points au-dessus de la courbe).

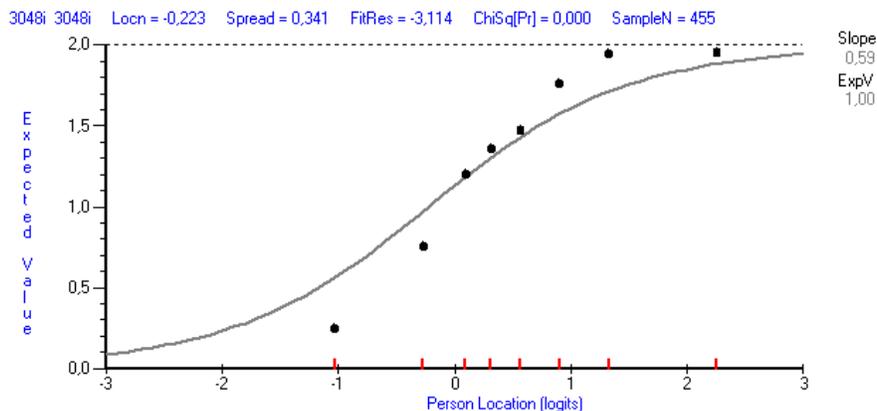


Figure 68 : Mauvais ajustement de l’item 3048i

De plus, nous avons retiré neuf personnes des analyses parce qu’elles présentaient des valeurs résiduelles plus élevées que le seuil déterminé dans l’étude (> 2,5). Le tableau 25 montre les trois solutions liées aux analyses des items et des nouveaux enseignants à l’égard de ce trait latent.

Tableau 25
Indices d’ajustements des modèles de Rasch – engagement professionnel

Modèle	Indices d’ajustement	Résidus de l’item Moyenne (écart-type)	Résidus de personnes Moyenne (écart-type)	ISP	Test-t (IC)*	Valeurs extrêmes %
Modèle initial	$X^2 = 131,00$ df = 49 p = 0,000	0,12(2,71)	-0,33(1,08)	0,78	--	
Après avoir recodé trois items	$X^2 = 159,71$ df = 49 p = 0,000	0,18(2,82)	-0,29(1,11)	0,78	--	
Après avoir retiré trois items et neuf personnes (Modèle final)	$X^2 = 33,52$ df = 28 p = 0,217	0,11(0,80)	-0,31(0,88)	0,66	--	11,9

* Valeur fournie seulement si 5 % des tests t ou plus sont significatifs.

La solution finale avec quatre items a montré des indices adéquats d’ajustement. Bien que l’item 3051 – *je pense que l’enseignement me procure de grandes satisfactions* a présenté un X^2 élevé, la probabilité associée à la statistique du test, après l’utilisation de l’ajustement Bonferroni, n’a pas été significatif, et l’item a été maintenu dans le modèle (voir le tableau 26).

Une corrélation ($r = 0,561$) entre les résidus de l’item 3046i – *je me sens frustré par l’enseignement* et l’item 3052 – *je choisirais encore l’enseignement si je devais recommencer ma vie* a remis en question

l'indépendance locale. Néanmoins, seulement 11 des 471 tests t (2,34 %) effectués ont été statistiquement significatifs, ce qui nous confirme le caractère unidimensionnel du trait latent.

Tableau 26
Indices d'ajustement des items du modèle final – engagement professionnel

Seq.	Item	Type	Localisation	É.T.	Résiduel	dl	X ²	dl	Prob.
1	3046i	Poly	0,236	0,051	0,249	306,94	2,739	7	0,908089
2	3047i	Poly	-0,721	0,054	-1,040	306,94	7,193	7	0,409041
6	3051	Poly	0,045	0,066	0,399	307,28	16,710	7	0,019367
7	3052	Poly	0,441	0,059	0,827	305,45	6,876	7	0,441892

Les analyses ont mis en évidence un FDI uniforme par région. Les items 3047i – *je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves* et 3051 – *je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions* ont montré une différence systématique entre les nouveaux enseignants qui exercent leur profession au Québec et ceux qui exercent leur profession hors Québec. Les figures 69 et 70 illustrent le FDI uniforme présenté par les deux items. Dans les deux cas, les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec se montrent plus engagés face à leur travail que leurs homologues qui travaillent au Québec. Par contre, des analyses ANOVA ne mettent pas en évidence des différences par région ($F_{(1,413)} = 0,13$, $p = 0,714$), par ordre d'enseignement ($F_{(1,405)} = 1,77$, $p = 0,184$) et par genre ($F_{(1,412)} = 0,46$, $p = 0,497$) quand nous analysons l'ensemble des items qui composent le modèle.

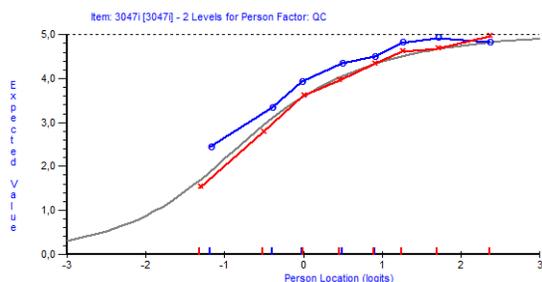


Figure 69 : FDI uniforme de l'item 3047i

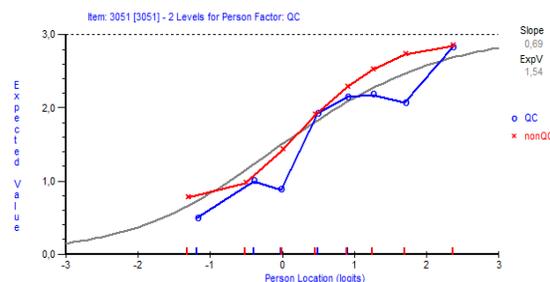


Figure 70 : FDI uniforme de l'item 3051

En faisant une comparaison de la distribution des nouveaux enseignants (panneau en haut de la figure 71) avec la distribution de la localisation des seuils des items (panneau du bas de la figure 71) nous pouvons vérifier que la distribution des nouveaux enseignants est légèrement décalée vers droite ($m = 0,500$, $\text{é.t.} = 1,07$), ce qui suggère une distribution asymétrique en suggèrent que les nouveaux enseignants, de façon générale, ont tendance à se sentir engagés avec leur profession.

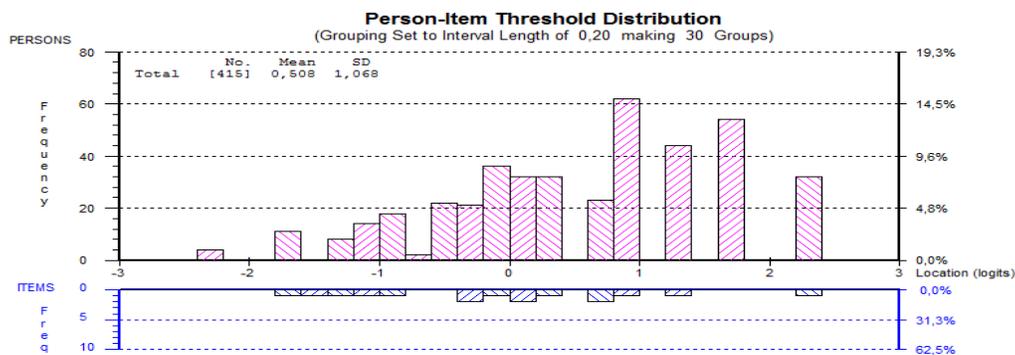


Figure 71 : Distribution des mesures des personnes et des seuils des items – *engagement professionnel*

Par rapport aux items dans l'échelle de mesure, les localisations plus élevées des items non-inversés 3051 – *je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions* et 3052 – *je choisirais encore l'enseignement, si je devais recommencer ma vie* sont associées à des situations plus rarement vécues par les nouveaux enseignants, tandis que les localisations plus élevées des items inversés 3046i – *je me sens frustré par l'enseignement* et 3047i – *je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves* sont associées à des situations vécues plus souvent par les nouveaux enseignants, selon leur perception. En ce qui a trait aux nouveaux enseignants, plus leurs scores sont élevés, plus ils se sentent engagés dans leur profession et, au contraire, moins leurs scores sont élevés, moins ils se sentent engagés dans le métier d'enseignant.

D'un côté, la figure 72 indique que l'item 3052 – *je choisirais encore l'enseignement, si je devais recommencer ma vie* est l'item le plus rarement vécu par les nouveaux enseignants, selon eux. Néanmoins, nous pouvons observer qu'un groupe important de nouveaux enseignants a des *logits* qui se situent au-dessus de l'item, ce qui indique que d'autres items plus difficiles à être ressentis dans la profession pourraient mieux positionner ce groupe de personnes dans l'échelle. D'un autre côté, l'item 3047i – *je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves* est celui qui est le plus souvent vécu par les nouveaux enseignants. Étant donné que cet item est inversé, de façon à le rendre plus facile à interpréter, nous pouvons le formuler de façon négative : *je ne sens pas que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves*. Bien que cet item soit le plus souvent vécu par les nouveaux enseignants dans l'échelle, un groupe de personnes se situent en-dessous de lui, ce qui indique que d'autres items plus faciles pourraient peut-être aider à positionner ce groupe dans l'échelle de mesure. Dans ce contexte, malgré le fait que le facteur soit bien représenté par les quatre items du modèle final, la construction d'autres items pourrait le renforcer.

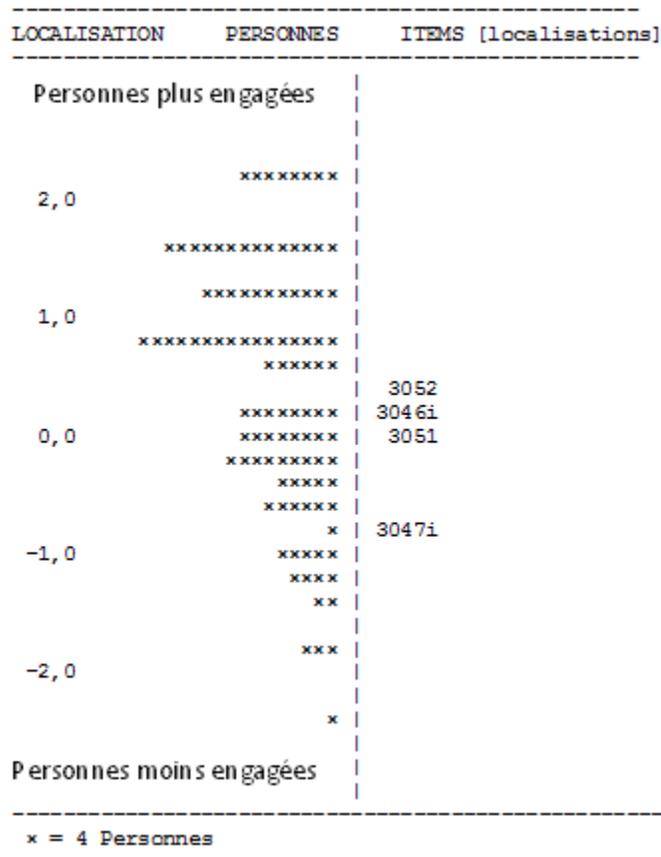


Figure 72 : Localisation des personnes et des items leu long de l'échelle de mesure *engagement professionnel*

4.1.3 Les résultats des analyses liées à de la partie 3 (TCT) en utilisant les *logits* des nouveaux enseignants

La partie 3 contient les résultats des analyses de cheminement (PA) et la modélisation par équations structurelles (SEM) en utilisant les *logits* des personnes issus des modélisations de Rasch. Chaque analyse est présentée séparément.

4.1.3.1 Les résultats des analyses de cheminement (PA) en utilisant les *logits* des nouveaux enseignants

Tout d'abord, les *logits* des personnes produits par les cinq analyses de Rasch ont été fusionnés dans un fichier SPSS et utilisés pour construire des analyses PA, comme dans la première partie des résultats. Afin d'examiner les facteurs issus des modélisations de Rasch, nous avons d'abord procédé à des analyses descriptives, pour mieux connaître les caractéristiques des distributions, et des analyses de corrélation afin d'examiner la force des liens établis entre les variables de l'étude. Dans un deuxième

temps, nous avons effectué des analyses PA et créé deux modèles : le modèle 1A qui a comme variable exogène (indépendante) le *sentiment de compétence* et le modèle 1B qui a les *expériences émotionnelles positives* et les *expériences émotionnelles négatives* comme variables exogènes.

4.1.3.1.1 Les résultats des analyses descriptives des scores factoriels

L'analyse descriptive de chaque score factoriel indique certaines asymétries de distribution, surtout dans le facteur *expériences émotionnelles positives (P)*, ce qui corrobore les résultats des analyses des scores factoriels développées dans la première partie. Néanmoins, nous pouvons constater, à l'aide de la figure 73, qu'à l'exception des deux traits latents des *expériences émotionnelles positives (P)* et des *expériences émotionnelles négatives (N)*, les médianes des distributions se situent au milieu des boîtes et que les moustaches ont des longueurs relativement semblables des côtés supérieur et inférieur des boîtes.

Dans le cas des facteurs des *expériences émotionnelles positives* et des *expériences émotionnelles négatives (N)* les asymétries existent, mais sont loin de représenter un problème majeur qui requiert des transformations non linéaires ou d'autres procédures plus sophistiquées pour corriger le problème d'asymétrie. Néanmoins, nous pouvons constater certaines valeurs aberrantes (éloignées d'au moins trois fois la taille de la boîte), représentées par un astérisque dans la figure 73. Ces valeurs aberrantes, si elles sont multivariées, sont considérées problématiques pour les analyses ultérieures, car elles pourraient éventuellement causer un biais important dans les résultats (Tabachnick et Fidell, 2007).

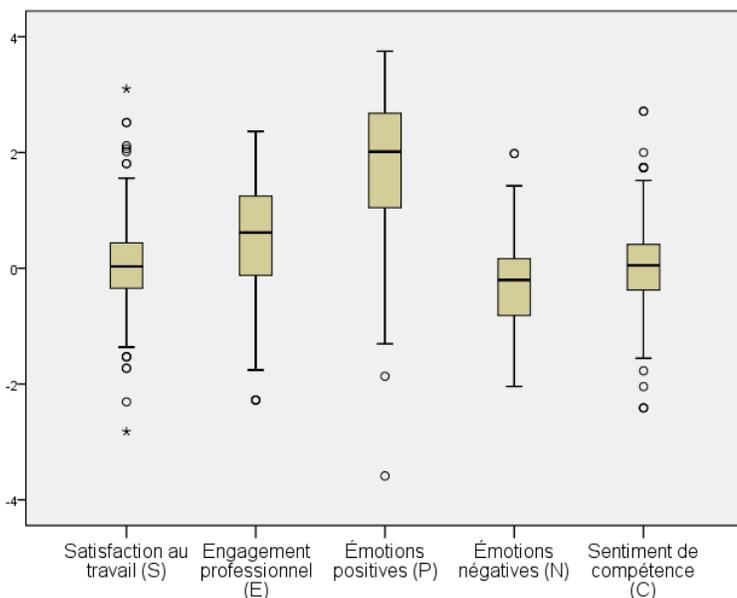


Figure 73 : Distributions des *logits* des personnes avant avoir retiré les valeurs aberrantes

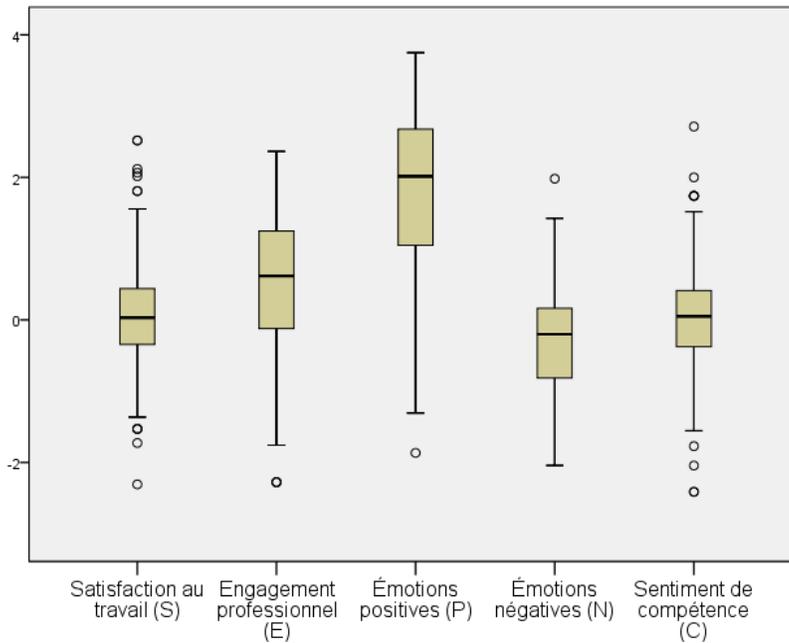


Figure 74 : Distributions des *logits* des personnes après avoir retiré les valeurs aberrantes

En observant la normalité multivariée avant et après avoir retiré les cas de la base de données, nous avons constaté une différence. Dans la première solution, avec cinq valeurs considérés aberrantes, le coefficient de Mardia indiquait une valeur bien plus élevée ($CR = 19,138$) que celle qui était indiquée par la littérature, soit entre 5 et 7 (Byrne, 2010). Dans la deuxième solution, le coefficient de Mardia a été beaucoup plus proche du seuil acceptable ($CR = 8,381$), bien qu'encore plus élevé que lui.

Après avoir retiré des analyses les cas aberrants (voir figure 74), nous avons calculé les corrélations de Pearson pour vérifier les relations linéaires établies entre les paires de variables. Toutes les corrélations statistiquement significatives au niveau de 0,01 nous ont indiqué qu'il était possible de procéder aux analyses de cheminement (PA) en utilisant les *logits* des nouveaux enseignants (voir le tableau 27).

Tableau 27
Corrélations entre les variables latentes

Variables latentes composées par les <i>logits</i> des nouveaux enseignants		S	E	P	N
E	Corrélation de Pearson	0,306**			
	Sig. (bilatérale)	0,000			
	N	357			
P	Corrélation de Pearson	0,306**	0,410**		
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		
	N	315	335		
N	Corrélation de Pearson	0,310**	0,465**	0,305**	
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	396	397	356	
C	Corrélation de Pearson	0,214**	0,160**	0,283**	0,215**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,003	0,000	0,000
	N	351	352	317	390

Engagement professionnel (E), Expériences émotionnelles positives (P), Expériences émotionnelles négatives (N), Sentiment de compétence (C) et Satisfaction au travail (S).

** p < 0,01

4.1.3.1.2 Les résultats des analyses PA

Comme dans la première partie des résultats, deux modèles PA ont été construits. Les modèles 1A ont comme variable exogène *le sentiment de compétence* et les modèles 1B, *les expériences émotionnelles positives et les expériences émotionnelles négatives* comme variables exogènes.

Les résultats des modèles 1A

En utilisant les *logits* de nouveaux enseignants tirés des modélisations de Rasch pour construire les modèles 1A, nous avons obtenu des résultats semblables à ceux du modèle PA de la première partie, avec les scores factoriels. Nous avons dû effectuer deux itérations pour arriver à une solution finale (modèle 1A_b) présentée dans le tableau 28.

Tableau 28
Indices d'ajustement des modèles *Path Analysis* 1A avec les *logits* des nouveaux enseignants

Modèles 1A	X ²	df	CFI	TLI	RMSEA
1A_a	23,675	1	0,947	0,474	0,218 (Bi = 0,147/ Bs = 0,298)
1A_b	0,337	1	1,000	1,015	0,000 (Bi = 0,000/ Bs = 0,101)

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

Ainsi, comme l'analyse PA est construite avec les scores factoriels (partie I), la première solution (modèle 1A_a) n'a pas identifié de lien direct entre le *sentiment de compétence* (C) et l'*engagement professionnel* (E). Nous avons de plus détecté une corrélation entre les termes d'erreur des variables *expériences émotionnelles positives* (P) et *expériences émotionnelles négatives* (N).

Le modèle 1A_b, obtenu en effectuant les modifications suggérées par le modèle précédent (1A_a), nous montre de bons indices d'ajustement pour la solution finale, dans laquelle le *sentiment de compétence* n'est qu'indirectement lié à l'*engagement professionnel* et qui présente une corrélation entre les termes d'erreur des variables *expériences émotionnelles positives* et *expériences émotionnelles négatives*. Les figures 75 et 76 montrent les deux modèles, 1A_a et 1A_b.

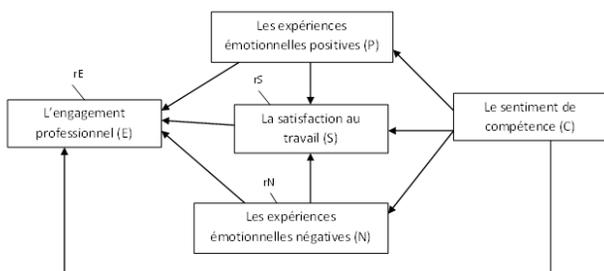


Figure 75 : Modèle 1A_a

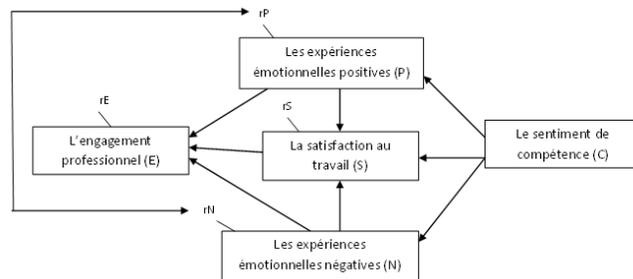


Figure 76 : Modèle 1A_b

Pour examiner la variation du modèle 1A_b selon la région de travail, l'ordre d'enseignement et le genre, des comparaisons ont été développées à partir des différences de chi carré et des degrés de liberté. Aucune différence par ordre d'enseignement, par genre et par région n'est ressortie des analyses (voir le tableau 29). Ainsi, les résultats du modèle 1A_b montrent que les liens établis à partir des aspects déterminants de l'engagement professionnel ne varient pas selon la région (Québec et hors Québec), l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire) et le genre (hommes et femmes).

Tableau 29
Comparaison de modèles par genre, par ordre d'enseignement et par région

Modèle 1A_b	Sans contrainte		Avec contrainte		Différence entre les modèles	
	X ²	dl	X ²	dl	Δdl	ΔX ²
Genre	0,967	2	11,737	10	8	10,770 ns
Ordre	0,380	2	5,165	10	8	4,785 ns
Région	0,741	2	16,097	10	8	15,356 ns

Le modèle final 1A_b met également en évidence divers aspects. Premièrement (voir l'annexe 15, tableau 15.1), *l'engagement professionnel (E)* est un facteur directement lié aux *expériences émotionnelles négatives (N)* ($\beta = 0,38, p = 0,010$), aux *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta = 0,30, p = 0,003$) et à *la satisfaction au travail (S)* ($\beta = 0,15, p = 0,004$). De plus (voir l'annexe 15, tableau 15.3), le *sentiment de compétence* prédit indirectement *l'engagement professionnel (E)* à partir des *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta = 0,15, p = 0,002$), par les *expériences émotionnelles négatives (N)* ($\beta = 0,14, p = 0,004$) et par la *satisfaction au travail (S)* ($\beta = 0,03, p = 0,010$). Non seulement tous les liens directs, mais également les liens indirects sont statistiquement significatifs, comme nous pouvons le constater dans l'annexe 15, tableau 15.3.

Bien que les modèles PA construits avec les scores factoriels (partie I) et les *logits* de nouveaux enseignants (partie III) soient semblables sous plusieurs aspects, ils présentent également une différence. Les coefficients standardisés du modèle 1A_b, utilisant les *logits* des personnes (annexe 15, tableau 15.1), indiquent que le facteur des *expériences émotionnelles négatives (N)* est celui qui explique le mieux *l'engagement professionnel (E)* ($\beta = 0,38, p = 0,010$), contrairement au modèle 1A_b, en utilisant les scores factoriels (annexe 6, tableau 6.1), qui montrait que les *expériences émotionnelles positives (P)* était le trait latent qui expliquait le plus fortement *l'engagement professionnel (E)* ($\beta = 0,38, p = 0,003$).

Pour le modèle 1A_b utilisant les *logits* des personnes, le deuxième lien direct le plus fort du modèle est celui entre le *sentiment de compétence (C)* et les *expériences émotionnelles positives (P)* ($\beta = 0,33, p = 0,002$). Plus les nouveaux enseignants se sentent préparés pour exercer leur fonction, plus ils sont prédisposés à avoir des émotions positives avec leurs élèves. Dans le cas du modèle 1A_b en utilisant les scores factoriels (partie I), le deuxième lien direct le plus fort du modèle est celui entre les *expériences émotionnelles positives (P)* et la *satisfaction au travail (S)* ($\beta = 0,28, p = 0,004$), suivi par le lien entre les *expériences émotionnelles négatives (N)* et *l'engagement professionnel (E)*

($\beta = 0,25$, $p = 0,008$). Les annexes 6 (tableau 6.1) et 15 (tableau 15.1) peuvent être consultées pour la comparaison des deux modèles.

Les résultats du modèle 1A_b utilisant les *logits* des nouveaux enseignants nous conduisent également à la question suivante : quel est le trait latent qui explique le plus l'engagement professionnel, les expériences émotionnelles positives (tel que mis en évidence par le modèle 1A_b de la première partie, en utilisant les scores factoriels) ou les expériences émotionnelles négatives (comme l'indique le modèle 1A_b de la troisième partie, construit avec les *logits* de nouveaux enseignants dans l'échelle de Rasch)?

À ce sujet, il faut souligner deux éléments importants. Premièrement, les items des modèles construits dans la première partie ne sont pas exactement les mêmes que ceux qui ont été utilisés après les analyses de Rasch. Comme nous pouvons le voir à l'aide du tableau 30, certains items retirés des modèles de Rasch ne sont pas les mêmes que ceux qui ont été retirés dans les analyses liées à la théorie classique du test (TCT). Par exemple, dans la modélisation de Rasch, l'*engagement professionnel (E)*, qui est la principale variable dépendante des modèles des nouveaux enseignants, est soumise à l'action, de quatre items tandis que, dans les analyses TCT, elle est soumise à l'action de sept items. Autrement dit, nous avons dû enlever trois items du trait latent *engagement professionnel (E)* de l'analyse de Rasch en raison de leurs mauvais indices d'ajustement. Il en a été de même dans le cas des *expériences émotionnelles positives (P)*. Alors que les items 3080 – *motiver mes élèves est facile* et 3085 – *mes élèves respectent mon autorité* n'ont pas composé le modèle final de Rasch, seul l'item 3085 a été enlevé des analyses TCT.

Tableau 30
Items retirés des analyses AFE, SEM et Rasch

Traits latents (ou facteurs)	Items retirés TCT			Items retirés TRI
	AFE	PA	SEM	Rasch
Satisfaction au travail (S)	3034	3034	3034	3034 3035
Expériences émotionnelles positives (P)	-	-	3085	3080 3085
Expériences émotionnelles négatives (N)	3082i	3082i	3082i	3082i
Sentiment de compétence (C)	-	-	5002 5004	-
Engagement professionnel (E)	-	-	-	3048i 3049 3050

De plus, dans le cas des facteurs des *expériences émotionnelles positives (P)* et *négatives (N)*, les deux items qui ont été retirés de l'analyse de Rasch sont théoriquement liés : 3080 – *motiver mes élèves est facile*; et 3085 – *mes élèves respectent mon autorité*. Il est raisonnable de penser que le respect à l'autorité des nouveaux enseignants est lié à la facilité à motiver les élèves et vice-versa. En fait, ces items étaient également corrélés dans les modèles SEM et après des analyses de résidus, nous avons décidé de retirer l'item 3085 du modèle final en raison de sa forte corrélation avec non seulement les résidus de l'item 3080, mais également avec plusieurs autres.

De même, si nous analysons le facteur de *l'engagement professionnel (E)*, nous avons dû enlever l'item 3048i – *je pense à quitter l'enseignement* du modèle final de Rasch en raison d'un mauvais ajustement (*overfit*), ce qui signifie que l'item était probablement redondant. En fait, dans les analyses SEM de la première partie, des corrélations significatives ont été mises en évidence entre le terme d'erreur de cet item et celui de l'item 3047 – *je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves* ($r = 0,332, p < 0,01$), de l'item 3051 – *je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions* ($r = - 0,203, p < 0,01$) et de l'item 3049 – *je sens que l'enseignement me permet d'utiliser au maximum mes capacité* ($r = 0,318, p < 0,01$).

Bien que les résultats des analyses PA au moyen des scores factoriels et des *logits* des nouveaux enseignants indiquent quelques différences, ils nous montrent toutefois une stabilité des modèles. En effet, *l'engagement professionnel* est le produit direct des *expériences émotionnelles* et de la *satisfaction sur les conditions de travail*. De plus, les *expériences émotionnelles positives* et *négatives* sont corrélées, et finalement le *sentiment de compétence* est un facteur indirectement lié à

l'engagement professionnel, soit en ayant les *expériences émotionnelles* ou la *satisfaction au travail* comme médiateur.

Les résultats des modèles 1B

Les modèles 1B sont ceux dans lesquels les *expériences émotionnelles positives* et les *expériences émotionnelles négatives* sont les variables exogènes (indépendantes).

Ainsi, comme les précédents (modèles 1A), les modèles 1B sont composés des variables construites avec les *logits* des nouveaux enseignants issus des analyses de Rasch. Les résultats corroborent ceux qui ont été présentés par l'analyse PA, décrite dans la première partie du chapitre. En outre, la deuxième solution, le modèle 1B_b (tableau 31), présente de bons indices d'ajustement, qui sont identiques à ceux que l'on trouve avec le modèle 1A_b, du tableau 28.

Tableau 31
Indices d'ajustement des modèles *Path Analysis* 1B – avec les *logits* de nouveaux enseignants

Modèles 1B <i>Logits</i>	X ²	dl	CFI	TLI	RMSEA
1B_a	38,808	1	0,912	0,124	0,282 (Bi = 0,210 / Bs = 0,361)
1B_b	0,337	1	1,000	1,015	0,000 (Bi = 0,000 / Bs = 0,101)

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

Quant aux estimations, la seule différence qui distingue le modèle 1B_b du modèle 1A_b se situe au niveau des coefficients standardisés de régression des traits latents *sentiment de compétence (C)*, *expériences émotionnelles positives (P)* et *expériences émotionnelles négatives (N)*. En effet, dans le modèle 1A_b (annexe 15, tableau 15.1), les *expériences émotionnelles positives (P)* soumises à l'action du *sentiment de compétence (C)* ($\beta = 0,33$, $p = 0,002$), alors que dans le modèle 1B_b (annexe 16, tableau 16.1) les premières contribue au changement du deuxième ($\beta = 0,28$, $p = 0,004$). De même, dans le modèle 1A_b, les *expériences émotionnelles négatives (N)* soumises à l'action du *sentiment de compétence (C)* ($\beta = 0,24$, $p = 0,002$) tandis que, dans le modèle 1B_b, les premiers contribuent au changement du dernier ($\beta = 0,16$, $p = 0,002$). Ces coefficients de régression nous suggèrent que le *sentiment de compétence (C)* est un plus fort prédicteur des *expériences émotionnelles (négatives positives)*, que vice-versa.

De plus, tous les liens indirects établis par le modèle ont été statistiquement significatifs, comme nous pouvons l'observer dans l'annexe 16, tableau 16.3. Finalement, comme dans le modèle 1A_b décrit plus tôt, le modèle 1B_b ne varie pas selon la région, l'ordre d'enseignement et le genre (voir le tableau 32).

Tableau 32
Comparaison de modèles par genre, par ordre d'enseignement et par région

Modèle 1B_b	Modèle sans contrainte		Modèle avec contrainte		Différence entre les deux modèles (sans et avec contrainte)	
	X ²	dl	X ²	dl	Δdl	ΔX ²
Genre	1,026	2	9,299	10	8	8,273 ns
Ordre	0,552	2	7,585	10	8	7,033 ns
Région	1,035	2	10,892	10	8	9,857 ns

4.1.4 La synthèse des analyses sur les nouveaux enseignants

D'une façon résumée, les résultats des analyses basées sur la théorie classique des tests (TCT) font ressortir trois faits saillants. Premièrement, ils mettent en évidence une relation importante entre les expériences émotionnelles positives et l'engagement professionnel. Cela veut dire que le rapport positif des nouveaux enseignants avec leurs élèves peut contribuer directement à leur engagement professionnel. Autrement dit, les sentiments de plaisir dans le travail avec les élèves peuvent être liés à l'attachement des nouveaux enseignants à leur métier : plus les nouveaux enseignants relatent des expériences émotionnelles positives en classe, plus ils ont tendance à s'engager dans leur métier. De même, les résultats montrent un lien entre les expériences émotionnelles négatives et l'engagement professionnel. Ainsi, moins les nouveaux enseignants relatent des expériences émotionnelles négatives en classe, plus ils ont tendance à s'engager professionnellement.

Deuxièmement, les résultats montrent une contribution significative de la satisfaction au travail sur l'engagement professionnel. Ainsi comme les expériences émotionnelles positives et négatives, la satisfaction sur les conditions de travail est un facteur explicatif de l'engagement professionnel dans tous les modèles étudiés.

Troisièmement, le sentiment de compétence n'est qu'indirectement lié à l'engagement professionnel, en ayant soit les expériences émotionnelles positives et négatives comme médiateurs de la relation, soit la satisfaction au travail.

De plus, les modélisations de Rasch mettent également l'accent sur des aspects importants. Premièrement, les résultats indiquent que pour certains modèles, les indices d'ajustement étaient adéquats et la distribution des items et des personnes était proche de zéro, comme pour les variables latentes *satisfaction au travail* et *sentiment de compétences*. Néanmoins, dans les *expériences émotionnelles positives*, *expériences émotionnelles négatives* et *engagement professionnel*, bien que les indices généraux d'ajustement fussent acceptables, les distributions des items et des personnes se montrent plutôt asymétriques, mettant en évidence une nécessité d'augmenter le nombre d'items de difficulté différente afin de mieux positionner les nouveaux enseignants qui se trouvaient aux extrémités des échelles.

Deuxièmement, des tests ANOVA ont été effectués pour les modélisations de Rasch. Les résultats indiquent que les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec sont plus satisfaits de leurs conditions de travail, se sentent plus compétents et plus engagés dans la profession que leurs homologues qui travaillent au Québec. De plus, les nouveaux enseignants du primaire sont plus satisfaits de leurs conditions de travail et relatent plus d'expériences émotionnelles positives que les nouveaux enseignants du secondaire. Finalement, des différences de genre ont été également vérifiées : les nouvelles enseignantes relatent moins d'expériences négatives avec les élèves que les nouveaux enseignants.

Finalement, nous avons vérifié une stabilité des modèles en étude. Par stabilité, nous parlons des résultats qui ressortent de façon semblable, de la constance présente dans les résultats des divers modèles analysés. Néanmoins, comme le montre le tableau 30, les modèles ne contenaient pas exactement les mêmes variables. En effet, certaines variables qui composaient par exemple les modèles PA avec les scores factoriels, étaient absentes dans les modélisations SEM et dans les PA avec les *logits* des nouveaux enseignants. D'autres variables étaient absentes dans les modèles PA avec les *logits* des nouveaux enseignants, mais présentes dans les deux premières analyses (PA avec les scores factoriels et le SEM).

4.2 SECTION 2 – LES GESTIONNAIRES D'ÉCOLE

Dans cette section, nous examinons les liens entre la fréquence d'utilisation du *parrainage ou mentorat*, l'héritage des classes difficiles et l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants. Nous analysons également leurs effets sur la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants. De plus, des analyses ont été développées pour vérifier si les modèles proposés varient selon le genre, l'âge et la région dans laquelle

les gestionnaires exercent leur travail. Finalement, nous avons également examiné les propriétés psychométriques des échelles utilisées, ainsi de vérifier la stabilité des modèles proposées par l'étude.

4.2.1 Les résultats des analyses liées à la partie 1 (TCT)

Dans cette section, nous avons effectué des analyses factorielles, des analyses de cheminement (PA) et des modélisations aux équations structurelles (SEM). Toutes les techniques statistiques ont suivi une structure identique à celle qui a été utilisée dans les analyses des données des nouveaux enseignants de la première section du chapitre.

4.2.2.1 Les résultats des analyses factorielles exploratoires (AFE)

Tout d'abord, pour les gestionnaires, les analyses factorielles ont été réalisées seulement avec les items qui composent l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants. Les autres composantes du modèle des gestionnaires comme *la satisfaction à l'égard du travail de nouveaux enseignants, l'héritage de groupes difficiles et la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage et mentorat* définies comme variables manifestes, sont directement observables et de cette manière, ne sont pas objets de l'analyse factorielle.

La taille de l'échantillon (N = 1 849) nous a indiqué la possibilité de réaliser l'analyse factorielle et d'obtenir une estimation fiable des coefficients de corrélation (Tabachnick et Fidell, 2007). Pour le traitement des données manquantes, nous avons choisi la méthode par paire (*pairwise*). Cette méthode prend chaque paire de variables deux par deux pour calculer la corrélation en utilisant les données disponibles (Enders, 2010).

L'analyse factorielle a été utilisée pour examiner des sous-groupes de variables qui pouvaient exister, en analysant les 14 items qui mesurent la perception des gestionnaires à l'égard des compétences professionnelles des nouveaux enseignants.

Pour examiner le facteur *évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants*, nous avons inclus les 14 items dans l'analyse. Le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2_{(91)} = 11\,792,699$, $p = 0,000$, nous a indiqué l'existence de corrélations inter-items. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin a montré un bon ajustement des items au trait latent (KMO = 0,909). L'analyse de la matrice de corrélation indiquait que tous les liens étaient statistiquement significatifs et ne nous donnaient pas d'indices des items problématiques.

Nous avons effectué des analyses factorielles à un et à deux facteurs. Nous avons choisi la solution à deux facteurs en fonction de sa consistance théorique et retenu un total de 11 items. L'item 5214 – *maîtrisent les technologies de l'information et de la communication* n'a pas présenté une saturation supérieure à 0,40 et a été retiré de l'analyse. Les items 5218 – *adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves* et 5219 – *font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes* partageaient une saturation élevée (> 0,40) dans les deux facteurs, ce qui nous a amené à les retirer de l'analyse.

La solution finale, sans les items 5214, 5218 et 5219, a un pourcentage de variance expliquée de 47,22 %. Le tableau 33 présente les indices de saturation de chaque item qui compose les deux traits latents.

Tableau 33
Indices de saturation des items des facteurs
participation à la vie scolaire et pratique pédagogique

Item		Saturation <i>Participation à la vie scolaire</i>	Saturation <i>Pratique pédagogique</i>
5215	Collaborent avec les autres enseignants de l'école	0,502	
5216	S'impliquent avec les autres membres de l'école	0,711	
5217	Communiquent avec les parents de leurs élèves	0,591	
5220	Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	0,571	
5221	Contribuent à la vie de l'établissement	0,799	
5222	Collaborent avec la direction de l'école	0,752	
5223	Participent aux activités parascolaires	0,653	
5210	Sont préparés pour assumer leurs fonctions		0,697
5211	Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes		0,668
5212	Connaissent les matières au programme		0,673
5213	Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves		0,746

Le coefficient alpha de Cronbach, utilisé pour analyser la consistance interne des traits latents, a démontré une bonne fiabilité des facteurs. Le premier facteur, composé de sept items, est appelé *participation à la vie scolaire* ($\alpha = 0,858$) et le deuxième facteur, composé de quatre items, est nommé *pratique pédagogique* ($\alpha = 0,818$).

4.2.2.2 Les résultats de l'analyse des scores factoriels

Après avoir obtenu des solutions considérées adéquates par les analyses factorielles exploratoires, nous avons créé des scores factoriels en utilisant la méthode de Bartlett.

Nous rappelons ici que la lecture des scores factoriels doit être faite dans le même sens que la lecture de l'échelle originale. Cette échelle de type Likert présente quatre catégories, allant de (1) *entièrement d'accord* à (4) *entièrement en désaccord* avec l'énoncé. Les réponses plus proches de un indiquent une évaluation plutôt positive des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants et des réponses se rapprochant de quatre indiquent une évaluation plutôt négative des gestionnaires à propos des compétences dont font preuve les nouveaux enseignants.

En faisant une analyse descriptive des scores, nous pouvons observer des asymétries positives (voir la figure 77), indiquant qu'un groupe de réponses s'éloigne des distributions et qu'il se concentre dans la partie surtout supérieure des moustaches. Ceci indique la présence d'un groupe des gestionnaires plus sévères dans leur évaluation des deux variables latentes, surtout pour la *pratique pédagogique*, dans laquelle nous pouvons vérifier une forte concentration des valeurs extrêmes. La figure 77 nous montre l'existence non seulement des valeurs extrêmes, mais aussi des valeurs aberrantes (signalées par un astérisque), aspect que nous avons dû prendre en considération pour les analyses ultérieures.

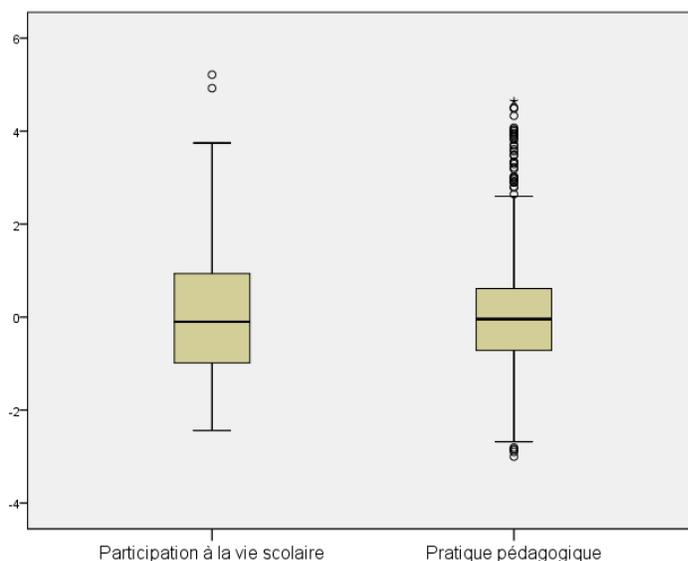


Figure 77 : Distribution des scores factoriels de la *participation à la vie scolaire* et de la *pratique pédagogique*

Bien que l'asymétrie positive soit présente, les médianes sont relativement rapprochées du centre des boîtes, surtout en ce qui concerne la distribution du score factoriel *pratique pédagogique*. De plus, nous

pouvons vérifier à l'aide de la figure 78 que, pour les deux scores factoriels, les gestionnaires qui exercent leur fonction hors Québec ont tendance à juger plus favorablement les compétences professionnelles des nouveaux enseignants que les gestionnaires qui sont en fonction au Québec. Notons que cette différence est particulièrement marquante pour le score factoriel *participation à la vie scolaire*.

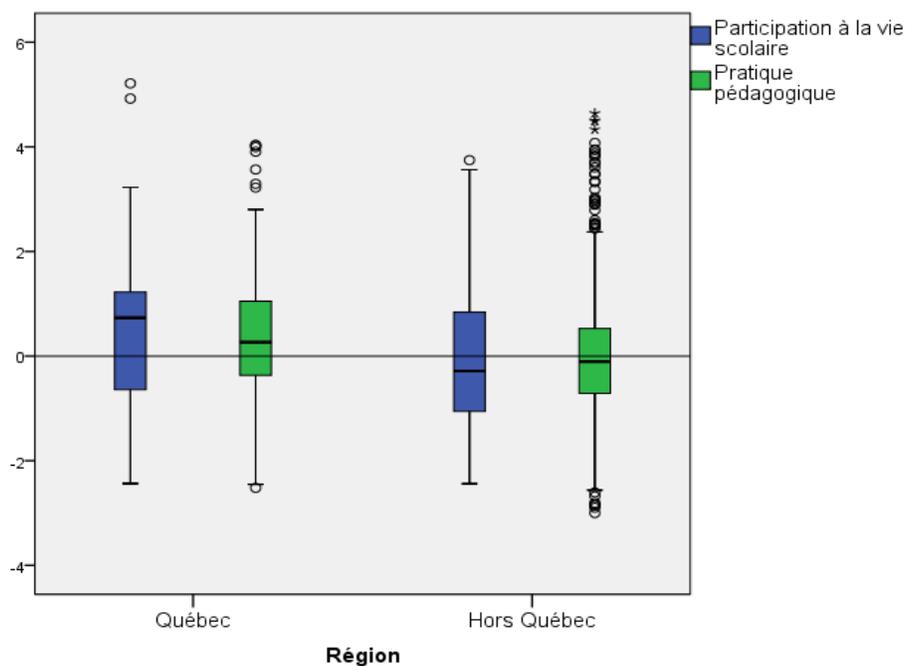


Figure 78 : Liens entre les scores factoriels et la région

En croisant les scores factoriels avec le genre (Figure 79), nous observons que les gestionnaires masculins ont tendance à évaluer plus positivement les compétences professionnelles des nouveaux enseignants, soient celles qui sont liées à la *participation à la vie scolaire* ou à la *pratique pédagogique*, que les gestionnaires féminines.

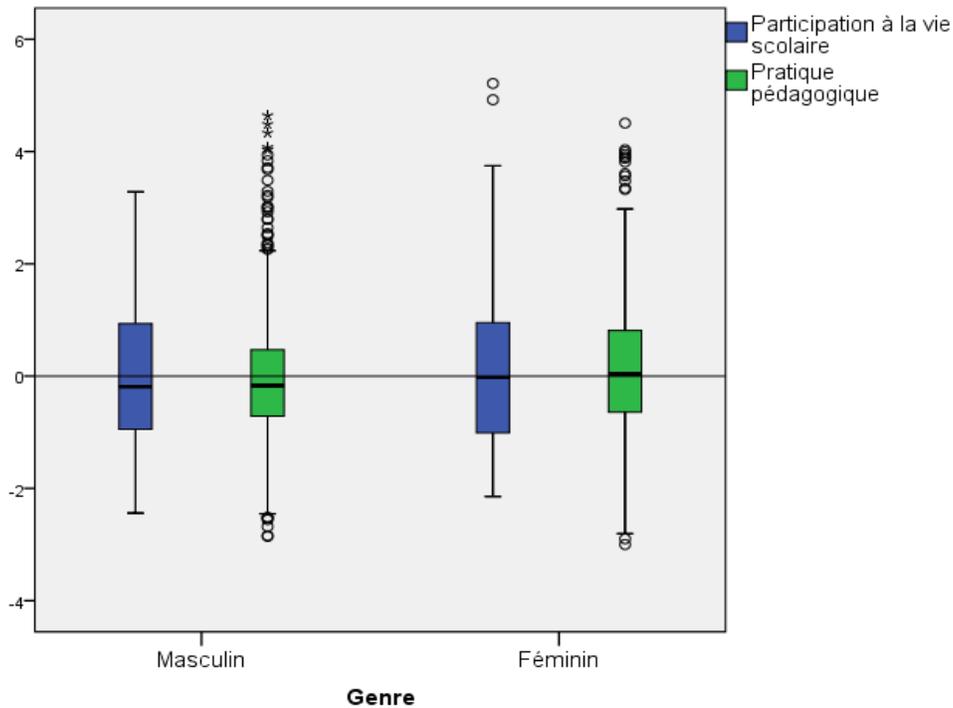


Figure 79 : Liens entre les scores factoriels et le genre

En ce qui a trait à l'âge, nous pouvons constater, en observant la figure 80, que la variation de réponses est presque inexistante pour la variable latente *pratique pédagogique*. Indépendamment de l'année de naissance des gestionnaires, leur évaluation sur la pratique pédagogique des nouveaux enseignants est très semblable, à l'exception du groupe de gestionnaires nés avant 1951. Ils ont plutôt tendance à mieux évaluer la pratique pédagogique des nouveaux enseignants que les gestionnaires d'autres groupes d'âge. Également, dans le cas de la *participation à la vie scolaire*, les gestionnaires les plus âgés (nés avant 1951) ont tendance à évaluer plus positivement les nouveaux enseignants que les gestionnaires appartenant à d'autres groupes d'âge.

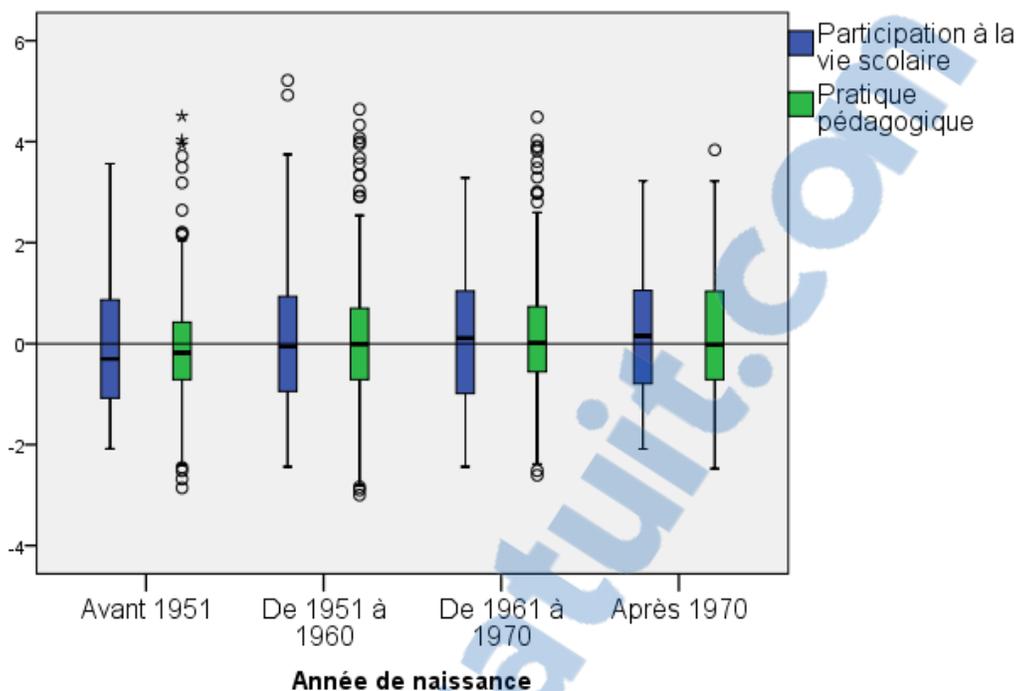


Figure 80 : Liens entre les scores factoriels et les années de naissance des gestionnaires

Encore une fois, les figures 78, 79 et 80 nous montrent une concentration beaucoup plus forte de données extrêmes et aberrantes dans le côté supérieur des moustaches que dans leur côté inférieur, ce qui indique la présence d'un groupe de gestionnaires plus sévères dans leur évaluation sur les deux variables latentes relatives aux compétences professionnelles des nouveaux enseignants.

Finalement, l'analyse des corrélations de Pearson entre les facteurs *participation à la vie scolaire* et *pratique pédagogique* indique un lien statistiquement significatif entre les deux scores factoriels ($r = -0,105$, $p < 0,01$), ce qui nous permet de poursuivre les analyses PA et les SEM qui seront présentées par la suite.

4.2.2.3 Les résultats des analyses PA et SEM

Le modèle de type récursif présente deux variables exogènes : 5201 – *la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat* et 5241 – *l'héritage des groupes les plus difficiles par les nouveaux enseignants*.

Dans un premier temps, des analyses PA ont été effectuées en utilisant les scores factoriels issus des analyses factorielles exploratoires et les trois variables manifestes, en étant 5224 - *la satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*, 5241 - *l'héritage de classes difficiles* et 5201 - *la*

fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat. Dans un deuxième temps, des SEM ont été élaborées en suivant une procédure semblable à celle qui a été développée pour les nouveaux enseignants.

Il est important de souligner que nous avons rencontré une limite importante avec les données de l'enquête des gestionnaires. En effet, la principale variable dépendante du modèle l'item 5224 – *satisfaction à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants* présente une forte asymétrie positive. Ainsi, parmi l'ensemble des gestionnaires, 96,54 % se disent satisfaits ou très satisfaits du travail effectué par les nouveaux enseignants. Ceci dit, moins de 4 % des gestionnaires se montrent insatisfaits ou très insatisfaits du travail effectué par les nouveaux enseignants.

Cette variation restreinte de réponses des gestionnaires à la question nous a amené à utiliser la méthode *bootstrapping* pour essayer de remédier au problème. Par ailleurs, après l'identification des valeurs aberrantes multivariées, 29 cas ont été retirés de la base de données. Cette procédure a diminué le coefficient de Mardia de 10,42 à 3,62, valeur considérée acceptable et donc, sans problème de non-normalité multivariée (Byrne, 2010).

Des corrélations de Pearson ont été calculées pour examiner la force des liens qui existent entre les variables, après le retrait des cas aberrants. Le tableau 34 nous montre que toutes les corrélations sont statistiquement significatives au niveau de 0,01, résultat qui renforce l'idée de poursuivre les analyses PA.

Tableau 34
Corrélations entre les variables

Scores factoriels		V	P	S	D
P	Corrélation de Pearson	-0,090**			
	Sig. (bilatérale)	0,000			
	N	1697			
S	Corrélation de Pearson	0,430**	0,302**		
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		
	N	1697	1697		
D	Corrélation de Pearson	-0,152**	-0,152**	-0,178**	
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	1644	1644	1744	
M	Corrélation de Pearson	0,167**	0,087**	0,149**	-0,104**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1642	1642	1737	1677

Pratique pédagogique (P), Participation à la vie scolaire (V), Satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (S), Héritage des classe difficiles (D), Parrainage ou mentorat (M).

** p < 0,01

4.2.2.3.1 Les résultats des analyses PA

Selon le modèle A, bâti en suivant le cadre théorique présenté dans le chapitre 2, les liens directs (Figure 81) correspondent aux équations suivantes :

$$\text{Satisfaction sur le travail des enseignants} = \beta_5SP + \beta_6SV + rS$$

$$\text{Pratique pédagogique} = \beta_7PM + \beta_2PD + rP$$

$$\text{Participation à la vie scolaire} = \beta_4VM + \beta_3VD + rV$$

Ainsi comme les modèles précédents, dans ce modèle, le beta (β_x) est le coefficient de régression lié à chaque chemin. Par exemple, β_5SP représente le coefficient de régression entre la variable dépendante *satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (S)* et la variable indépendante *pratique pédagogique (P)*. De plus, la lettre r correspond au résidu lié à chaque variable dépendante. Ainsi, rS représente le résidu de la *satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (S)*; le rP le résidu de la variable dépendante *pratique pédagogique (P)* et le rV le résidu de la variable *participation à la vie scolaire (V)*.

Des liens indirects entre les variables ont également été analysés dans le modèle 2A (Figure 81). La *satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (S)* peut être associée indirectement par la *fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat (M)* en ayant comme médiateur la *pratique pédagogique (P)* ($\beta_5SP \times \beta_7PM$) ou la *participation à la vie*

scolaire (V) ($\beta_6SV \times \beta_4VM$). La satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (S) peut également être liée indirectement par l'héritage des classes difficiles (D) en ayant comme médiateur la pratique pédagogique (P) ($\beta_5SP \times \beta_2PD$) ou la participation à la vie scolaire (V) ($\beta_6SV \times \beta_3VD$).

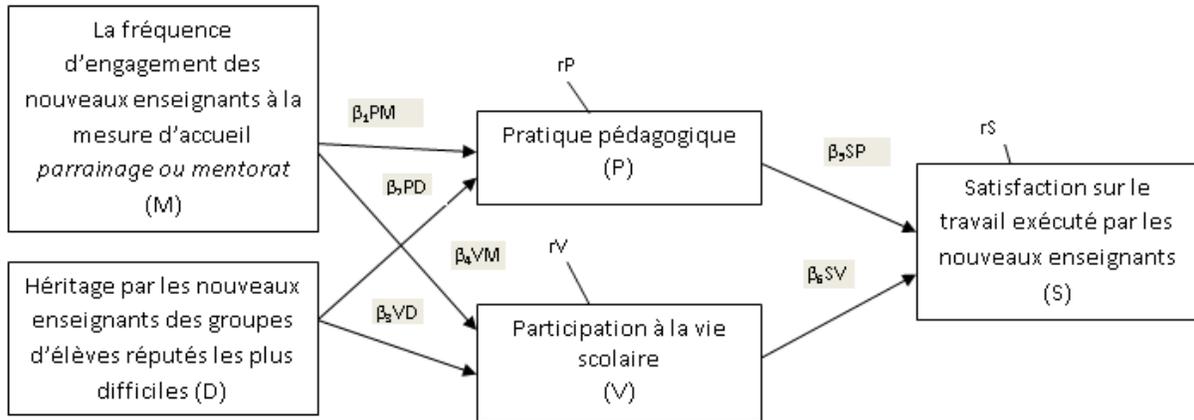


Figure 81 : Modèle 2A

Le modèle 2A a été mis à l'épreuve et a montré des bons indices d'ajustement, à l'exception de l'indice RMSEA, considéré médiocre (voir le tableau 35). L'analyse des indices de modification nous a indiqué deux corrélations importantes : celle qui est établie entre les résidus des variables *pratique pédagogique* et *participation à la vie scolaire*, ainsi que la corrélation entre les résidus des variables 5201 – la fréquence d'utilisation du parrainage ou mentorat et 5241 - héritage des classes difficiles. Nous avons créé un deuxième modèle (modèle 2B) en ajoutant les corrélations suggérées par le modèle précédent. Les résultats obtenus ont montré des meilleurs indices d'ajustements (voir le tableau 35). La figure 82 montre le modèle 2B, qui est la solution finale pour l'analyse PA.

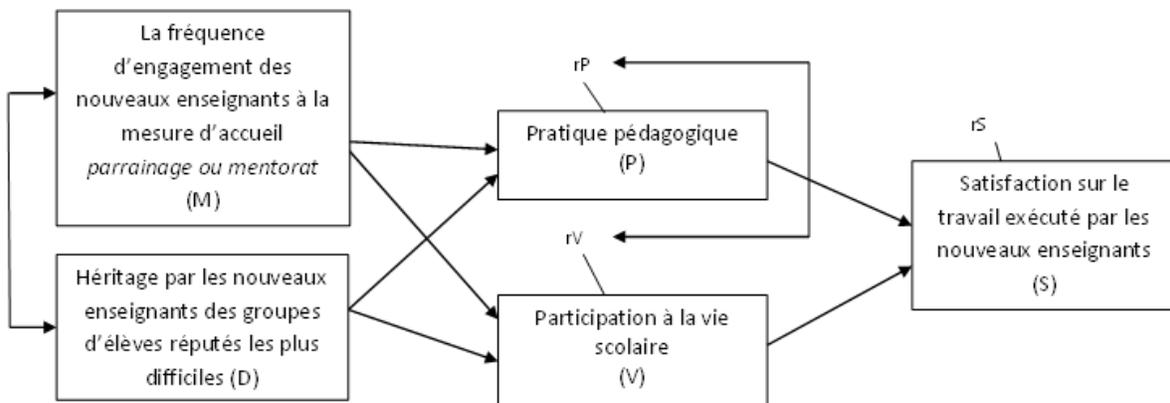


Figure 82 : Modèle 2B

Les résultats montrent que l'aspect qui permet le mieux de prévoir la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (S) est la collaboration de ces derniers à la vie scolaire (V) ($\beta = 0,47$, $p = 0,006$), qui inclut la collaboration avec les autres enseignants et la direction, la participation à des activités diverses organisées par l'école et la communication avec les parents des élèves (voir annexe 17, tableau 17.1).

Tableau 35
Indices d'ajustement des modèles *Path Analysis* 2A et 2B

Modèles PA	X ²	dl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Δ dl	Δ X ²
Modèle 2A	58,013	4	0,940	0,849	0,048	0,086 (Bi = 0,067 / Bs = 0,106)	--	--
Modèle 2B	9,050	2	0,992	0,961	0,015	0,044 (Bi = 0,018 / Bs = 0,078)	2	44,466**

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

** $p < 0,01$

De plus, les résultats indiquent que *l'héritage des groupes d'élèves difficiles par les nouveaux enseignants (D)* diminue leur performance en classe avec leurs élèves (P) ($\beta = - 0,22$, $p = 0,007$), ainsi que leur *participation à la vie scolaire (V)* ($\beta = - 0,20$, $p = 0,004$), selon les gestionnaires. Par ailleurs, les nouveaux enseignants qui bénéficient plus fréquemment du *parrainage ou mentorat (M)* ont une meilleure *pratique pédagogique (P)* ($\beta = 0,09$, $p = 0,004$), et ils participent de façon plus compétente à la *vie scolaire (V)* ($\beta = 0,19$, $p = 0,005$), selon les gestionnaires (annexe 17, tableau 17.1). Ceci dit, la perception des gestionnaires sur les variables latentes associées à l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants, soit la *pratique pédagogique (P)*, soit la *participation à la vie scolaire (V)*, peut être liée à l'appui reçu par les nouveaux enseignants dans l'école et aux conditions de travail offertes.

Quant aux liens indirects établis par le modèle 2B, les résultats nous ont indiqué des relations statistiquement significatives (voir annexe 17, tableau 17.3). Ces résultats nous permettent de conclure que les gros défis imposés aux nouveaux enseignants, comme l'héritage de groupes les plus difficiles et l'absence de mentorat de la part des professionnels plus expérimentés, peuvent diminuer la performance des nouveaux enseignants, d'après les gestionnaires et, conséquemment, la satisfaction de ces derniers sur le travail effectué par les premiers.

Finalement, en faisant une analyse par genre, région et âge, nous pouvons vérifier que les modèles sans et avec contrainte ne sont pas différents. Ainsi, il n’y a pas d’effet de l’âge, du genre et de la région sur le modèle 2B (tableau 36).

Tableau 36
Comparaison des modèles par genre, par âge et par région

Modèle 2B	Modèle sans contrainte		Modèle avec contrainte		Différence entre les deux modèles (sans et avec contrainte)	
	X ²	dl	X ²	dl	Δdl	ΔX ²
Genre	11,578	4	13,727	10	6	2,149 ns
Région	5,973	4	12,668	10	6	6,695 ns
Âge	11,465	8	33,508	26	18	22,043 ns

4.2.2.3.2 Les résultats des analyses SEM

Bien que le modèle SEM analysé ici soit semblable à celui que nous avons étudié précédemment (modèle PA), dans cette section, nous avons analysé deux modèles de mesure: la *pratique pédagogique* et la *participation à la vie scolaire*, étant donné que les autres composantes du modèle 5241 – *l’héritage de groupes les plus difficiles*, 5201 – *la fréquence d’utilisation de la mesure d’accueil parrainage ou mentorat* et 5224 – *la satisfaction des gestionnaires sur le travail des nouveaux enseignants* sont de variables manifestes, extraites directement du questionnaire des gestionnaires.

Avant de composer le modèle structurel, nous avons effectué deux analyses factorielles confirmatoires (AFC) afin de tester les modèles de mesure *pratique pédagogique* (composé de quatre variables manifestes) et *participation à la vie scolaire* (composé de sept variables manifestes), modèles construits en respectant la solution finale proposée par l’analyse factorielle exploratoire. Les sommaires des modèles de mesure sont présentés au tableau 37. La manière dont chaque échelle a été validée est expliquée par la suite.

Tableau 37
Indices d'ajustement des variables latentes *participation à la vie scolaire et pratique pédagogique*

Modèle de mesure	Nombre d'items	X ²	dl	Prob	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Participation à la vie scolaire	7	6,459	5	0,320	1,000	0,999	0,007	0,013 (Bi = 0,000 / Bs = 0,037)
Pratique pédagogique	4	7,688	1	0,006	0,997	0,983	0,009	0,061 (Bi = 0,026 / Bs = 0,104)

Bi = borne inférieure / Bs = Borne supérieure

- *Pratique pédagogique* : l'analyse factorielle confirmatoire, composée de quatre items, a présenté des indices d'ajustement acceptables, malgré une valeur RMSEA un peu supérieure à la valeur de référence (voir le tableau 37). Les coefficients de régression standardisés indiqués dans l'annexe 18, au tableau 18.1, montrent que tous les indices de saturation sont supérieurs à 0,40 ce qui correspond à la solution présentée par l'analyse factorielle exploratoire. Nous avons trouvé une corrélation statistiquement significative entre les termes d'erreur des items 5210 – *sont préparés pour assumer leurs fonctions* et 5211 – *savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes* (annexe 18, tableau 18.2) et nous l'avons donc maintenue dans la solution présentée.
- *Participation à la vie scolaire* : nous avons effectué l'analyse factorielle confirmatoire en utilisant les sept items qui ont composé ce facteur, selon les résultats de l'analyse factorielle exploratoire. Nous pouvons voir, à l'aide du tableau 37, que le modèle présente des indices d'ajustement acceptables, même si la probabilité associée au test X² a été significative (p = 0,006). En ayant des saturations supérieures à 0,40 (annexe 19, tableau 19.1), le résultat de l'analyse factorielle confirmatoire corrobore celui de l'AFE. Par conséquent, nous avons conservé les sept items dans la solution finale. Des corrélations entre les termes d'erreur de plusieurs variables ont été identifiées et maintenues dans la solution finale, comme nous le montre l'annexe 19, tableau 19.2.

Après avoir analysé les modèles de mesure *pratique pédagogique et participation à la vie scolaire*, nous avons construit le modèle structurel dans le but d'examiner les liens entre les variables latentes et manifestes.

Il est important de souligner que des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires n'ont pas été développées pour les variables 5201 – *fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat*, 5241 – *héritage de classes difficiles* et 5224 – *satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*, car ces variables sont manifestes. Néanmoins, pour rendre

possible l'analyse du modèle structurel, nous avons créé une troisième variable latente : *la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*. Cette variable nommée comme latente n'est composée que par un indicateur, la variable manifeste 5224 – *satisfaction sur le travail des nouveaux enseignants* et donc, aucune analyse factorielle confirmatoire n'a été réalisée avec elle.

Bien que des variables latentes à un seul indicateur ne soient pas idéales (Byrne, 2010), elles peuvent quand même être construites. Selon Schumaker et Lomax (2004) : « *in using a single observed variable to assess a latent variable, we assume that no measurement error is associated with the measurement of that latent variable* » (p. 198). Pourtant, les auteurs indiquent les limites de cette procédure. Bien qu'il soit présupposé que la variable manifeste mesure parfaitement la variable latente, la réalité peut ne pas correspondre pas à cette situation.

Ainsi, les figures 83 et 84 montrent l'évolution du modèle sur la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les nouveaux enseignants. On peut observer du côté gauche, le modèle 2A, et du côté droit, le modèle 2B amélioré, avec la corrélation entre les erreurs des variables latentes *pratique pédagogique* et *participation à la vie scolaire*.

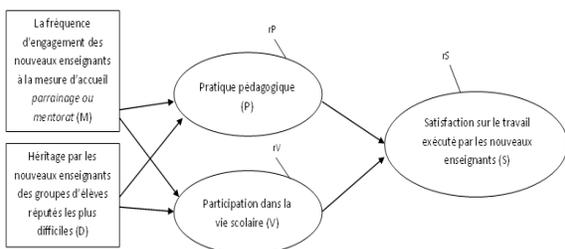


Figure 83 : Modèle 2A

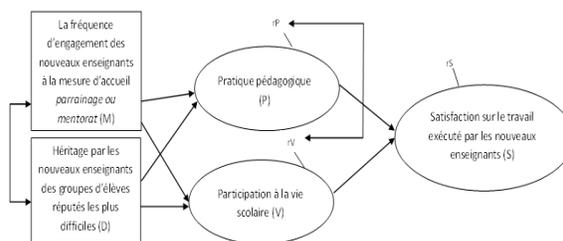


Figure 84 : Modèle 2B

Le premier modèle (modèle 2A) a présenté des bons indices d'ajustement à l'exception de la valeur résiduelle standardisée qui était très élevée (voir le tableau 38). Après l'analyse des modifications des indices, nous avons trouvé deux corrélations : le lien entre les résidus des traits latents *pratique pédagogique* et *participation à la vie scolaire*, ainsi que le lien entre le *parrainage ou mentorat* et *l'héritage des classes difficiles*.

Tableau 38
Indices d'ajustement des modèles SEM 2A et 2B

Modèle SEM	X ²	dl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Δdl	ΔX ²
2A	736,719	64	0,926	0,895	0,139	0,076 (Bi = 0,071 / Bs = 0,081)	-	-
2B	333,335	64	0,970	0,958	0,037	0,048 (Bi = 0,043 / Bs = 0,053)	0	403,384**

Bi = Borne inférieure / Bs = Borne supérieure

** p < 0,01

Nous avons donc créé un modèle alternatif (modèle 2B) en ajoutant ces deux corrélations. Les indices d'ajustement se sont améliorés. De plus, une comparaison des modèles nous montre que la deuxième solution (modèle 2B) a été significativement meilleure que la première (tableau 38).

Les résultats de ce modèle sont semblables à ceux que nous avons obtenus avec l'analyse PA : *la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants (S)* est surtout liée avec la participation de ces derniers à la *vie scolaire (V)* ($\beta = 0,41, p = 0,004$). Autrement dit, plus les nouveaux enseignants collaborent avec la direction de l'école, participent aux activités parascolaires, s'impliquent avec d'autres membres de l'école, et communiquent bien avec les parents de leurs élèves, plus les gestionnaires sont satisfaits de leur travail.

De plus, selon les gestionnaires, *l'héritage des groupes d'élèves difficiles (D)* diminue la compétence des nouveaux enseignants pour la *pratique pédagogique (P)* ($\beta = -0,21, p = 0,006$) et pour la *participation à la vie scolaire (V)* ($\beta = -0,20, p = 0,005$). Par ailleurs, plus les nouveaux enseignants bénéficient du système de *parrainage ou mentorat (M)*, plus ils *participent à la vie scolaire (V)* ($\beta = 0,20, p = 0,004$) et plus leur *pratique pédagogique (P)* est adéquate ($\beta = 0,14, p = 0,005$), d'après les gestionnaires (voir l'annexe 20, tableau 20.1).

En ce qui concerne les effets indirects du modèle, les résultats nous indiquent que les liens établis ont été statistiquement significatifs (voir l'annexe 20, tableau 20.3), ce qui corrobore les résultats de l'analyse PA.

Finalement, en analysant le modèle par région, par âge et par genre, nous pouvons observer, à l'aide du tableau 39, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives entre les gestionnaires féminins

et masculins, ainsi qu'entre les gestionnaires du Québec et hors Québec, ainsi qu'entre les différents groupes d'âge.

Tableau 39
Comparaison des modèles par genre et par région

Modèle 2	Sans contrainte		Avec contrainte		Différence entre les modèles	
	X ²	dl	X ²	dl	Δdl	ΔX ²
Genre	442,566	128	455,417	143	15	12,851 ns
Age	567,159	256	595,567	274	18	28,408 ns
Région	422,837	128	439,230	143	15	16,393 ns

4.2.2 Les résultats des analyses liées à la partie 2 (TCT)

Pour les gestionnaires (section 2), les analyses liées à la deuxième partie utilisent les modélisations de Rasch et ont suivi la même structure que celle qui a été utilisée pour les nouveaux enseignants. Ainsi, comme pour l'enquête sur les nouveaux enseignants, la modélisation de Rasch a été utilisée pour l'enquête des gestionnaires et ce, afin de remplir deux objectifs. Le premier est d'examiner les propriétés psychométriques des échelles en étude *pratique pédagogique* et *participation à la vie scolaire*. Le deuxième objectif est de vérifier la possibilité de construire une analyse PA à partir des *logits* des gestionnaires retirés de chaque trait latent, afin d'examiner les liens existant entre les variables étudiées et la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants.

4.2.2.1 Les résultats des analyses de Rasch

Au total, deux analyses de Rasch ont été faites en utilisant le logiciel RUMM 2030 (Andrich *et al.*, 2008). Dans ce cas, comme dans le cas des nouveaux enseignants, toutes les analyses ont été effectuées en utilisant la méthode de crédit partiel pour des données polytomiques.

4.2.2.1.1 La participation à la vie scolaire

Les sept items de la variable latente *participation à la vie scolaire* ont été utilisés pour bâtir le modèle de Rasch. Aucun item n'a présenté des problèmes de désordre de catégories.

En analysant les indices d'ajustement des items, nous avons détecté des X² élevés ainsi que des résidus supérieurs à 2,5 et inférieurs à - 2,5 pour plusieurs items. En raison de ce problème, trois items ont été retirés de l'analyse. Néanmoins, dans la solution finale, l'item 5217 – *communiquent avec les parents*

de leurs élèves présentait encore un X^2 élevé après l'application de la correction Bonferroni (tableau 41). De même, en retirant les trois items, les indices d'ajustement globaux ne se sont pas améliorés, comme nous le montre le tableau 40, et l'indice de séparation des personnes (ISP) a indiqué une consistance interne inférieure à 0,5, ce qui est considéré comme inacceptable dans la littérature (Frisbie, 1988; Kaiser, 1974; Traub et Rowley, 1991).

Tableau 40
Indices d'ajustement des modèles de Rasch – participation à la vie scolaire

Modèle	Indices d'ajustement	Résidus de l'item Moyenne (écart-type)	Résidus de personnes Moyenne (écart-type)	ISP	Test-t (IC)*	Valeurs extrêmes %
Modèle initial	$X^2 = 298,99$ df = 56 p = 0,000	-2,68(4,46)	-0,56(1,29)	0,74	--	--
Après avoir retiré trois items (Modèle final)	$X^2 = 82,63$ df = 28 p = 0,000	0,65(2,00)	-0,65(1,46)	0,49	--	13

* Valeur fournie seulement si 5 % des tests t ou plus sont significatifs

Au total, 268 personnes (13 %) constituent des cas extrêmes. Ces cas présentent une habileté très élevée ou très basse par rapport à la difficulté des items. Il s'agit des gestionnaires qui étaient entièrement d'accord ou entièrement en désaccord avec tous les items de l'échelle, faisant en sorte qu'il était impossible d'évaluer leur localisation sur l'échelle. Ce résultat renforce le problème de la variabilité de réponses que nous avons détecté pendant les analyses descriptives. En fait, les gestionnaires ont une très forte tendance à être en accord avec les énoncés. Autrement dit, selon la perception des gestionnaires, les nouveaux enseignants ont, de manière générale, des compétences professionnelles pour effectuer leur métier.

Tableau 41
Indices d'ajustement des items du modèle final – participation à la vie scolaire

Seq.	Item	Type	Localisation	É.T.	Résiduel	dl	X^2	dl	Prob.
1	5215	Poly	0,095	0,046	2,036	1279,01	18,411	7	0,010248
3	5217	Poly	0,174	0,046	-2,351	1289,43	27,314	7	0,000293
4	5220	Poly	-0,189	0,046	-1,986	1288,69	20,404	7	0,004762
7	5223	Poly	-0,081	0,041	-0,276	1264,88	16,058	7	0,024595

Des tests ANOVA ont été effectués pour vérifier l'existence d'une différence entre groupes. Les résultats nous ont indiqué une différence statistiquement significative par région ($F_{(1,1748)} = 87,33$,

$p = 0,000$). Les gestionnaires qui travaillent hors Québec sont plus en accord avec les énoncés ($m = -1,92$, $\text{é.t.} = 1,30$) que leurs homologues du Québec ($m = -1,20$, $\text{é.t.} = 1,35$), ce qui indique que les gestionnaires du Québec sont plus sévères que les gestionnaires qui travaillent hors Québec lorsqu'ils évaluent la compétence des nouveaux enseignants quant à leur participation à la vie scolaire. Une différence par âge a été également détectée ($F_{(3,1747)} = 3,55$, $p = 0,014$). Les gestionnaires plus âgés ($m_{\text{personnes nées avant 1951}} = -1,90$ $\text{é.t.} = 1,31$) ont la tendance à mieux évaluer les nouveaux enseignants que les gestionnaires plus jeunes ($m_{\text{personnes nées après 1970}} = -1,67$, $\text{é.t.} = 1,32$). Aucune différence de genre a été détectée ($F_{(1; 1749)} = 2,91$, $p = 0,088$).

De plus, la figure 85 montre la localisation des items par rapport aux gestionnaires. Nous pouvons constater que les quatre items qui composent le modèle final ne sont pas capables de positionner une grande proportion de gestionnaires dans l'échelle, surtout celles qui sont le plus en accord avec les énoncés (localisés dans le bas de l'échelle).

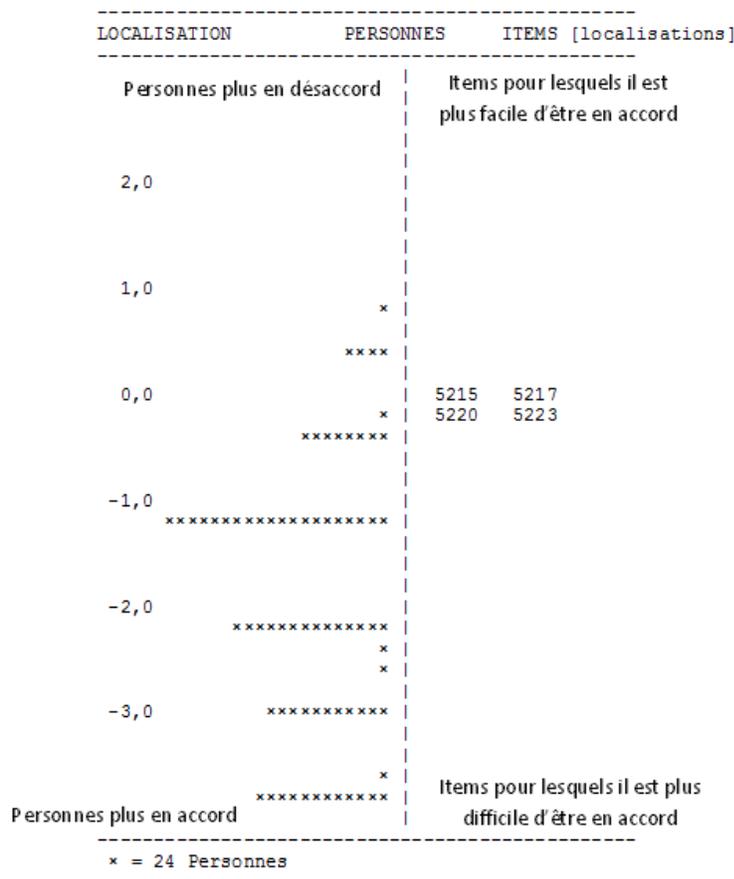


Figure 85 : Localisation des personnes et des items le long de l'échelle de mesure *participation à la vie scolaire*

4.2.2.1.2 La pratique pédagogique

Un total de quatre items a composé le modèle initial. Nous n'avons constaté aucun problème de désordre de catégories. Les indices d'ajustement généraux des deux modèles construits ont été médiocres, surtout dans le cas de la deuxième solution, après avoir retiré l'item 5213 – *savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves* (voir tableau 42), pour lequel le X^2 était plus élevé et l'ISP moins élevé que dans le premier modèle.

Tableau 42
Indices d'ajustement des modèles de Rasch – pratique pédagogique

Modèle	Indices d'ajustement	Résidus de l'item Moyenne (écart-type)	Résidus de personnes Moyenne (écart-type)	ISP	Test-t (IC)*	Valeurs extrêmes %
Modèle initial	$X^2 = 122,17$ df = 24 p = 0,000	-2,89(1,23)	-0,61(1,04)	0,71		
Après avoir retiré un item (Modèle final)	$X^2 = 144,03$ df = 17 p = 0,000	-3,02(3,35)	-0,56(0,88)	0,59		

L'analyse des indices d'ajustement des items du modèle initial a montré également plusieurs problèmes. Tout d'abord, toutes les probabilités associées à la statistique du X^2 ont été statistiquement significatives après avoir appliqué la correction Bonferroni. De plus, comme l'indique le tableau 43, deux items ont montré des résidus inférieurs à -2,5 (items 5210 – *sont préparés pour assumer leurs fonctions* et 5213 – *savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves*).

Tableau 43
Indices d'ajustement des items du modèle initial – pratique pédagogique

Seq.	Item	Type	Localisation	É.T.	Résiduel	dl	X^2	dl	Prob.
1	5110	Poly	0,325	0,046	-3,871	1437,99	24,789	6	0,000374
2	5111	Poly	-0,610	0,048	-2,258	1433,51	29,117	6	0,000058
3	5112	Poly	0,728	0,048	-1,479	1436,50	9,046	6	0,000060
4	5113	Poly	0,443	0,048	-3,966	1435,00	39,215	6	0,000001

La figure 86 montre que l'item 5213 – *savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves*, par exemple, n'est pas efficace pour discriminer les groupes de personnes les moins habiles et les plus habiles de l'échelle. Nous avons observé le même phénomène avec l'item 5210 – *sont préparés pour assumer leurs fonctions*.

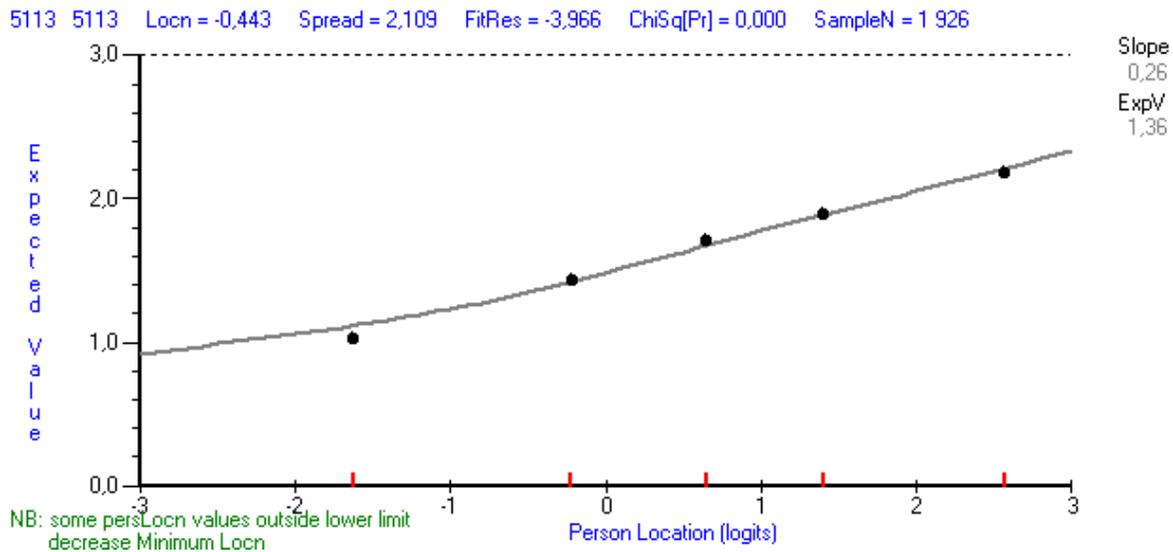


Figure 86 : Mauvais ajustement de l’item 5213

Pour le deuxième modèle, sans l’item 5213 – *savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves*, nous pouvons vérifier également les mauvais ajustements de tous les items (voir le tableau 44). Non seulement les résidus de deux items ont été inférieurs à - 2,5 (items 5110 – *sont préparés pour assumer leurs fonctions* et 5111 – *savent maintenir l’ordre et la discipline dans leurs classes*), mais en plus toutes les probabilités associées à la statistique du X^2 ont été statistiquement significatives après avoir appliqué la correction Bonferroni.

Tableau 44
Indices d’ajustement des items du modèle final - *pratique pédagogique*

Seq.	Item	Type	Localisation	É.T.	Résiduel	dl	X^2	dl	Prob.
1	5110	Poly	0,219	0,045	-6,140	1266,11	48,759	5	0,000000
2	5111	Poly	0,732	0,048	-3,449	1262,12	69,774	6	0,000000
3	5112	Poly	0,513	0,047	0,526	1264,78	25,502	6	0,000277

Les premiers résultats évaluant la qualité des modèles sur la *pratique pédagogique* et la *participation à la vie scolaire* nous ont amenée à la décision d’interrompre les analyses. Le mauvais ajustement des données au modèle suggèrent que les items disponibles ne sont pas appropriés pour élaborer un facteur ou trait latent de qualité. L’absence des indices de qualité générale et des items nous amènent à croire que les variables analysées sont en fait des indicateurs qui peuvent contribuer au changement de la pratique pédagogique et non des indices qui aident à former un trait latent. De ce fait, le modèle PA en utilisant les *logits* des questionnaires n’a pas été effectué.

4.2.3 La synthèse des analyses des questionnaires d'école

Les résultats des analyses issues de la théorie classique des tests (TCT) font ressortir deux faits saillants. Premièrement, la *pratique pédagogique* ainsi que la *participation à la vie scolaire* sont des facteurs liés à la *satisfaction des questionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*. Néanmoins, c'est le facteur *participation à la vie scolaire* qui contribue le plus à la variabilité de la satisfaction des questionnaires.

Deuxièmement, la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et *l'héritage des groupes difficiles* contribuent indirectement à la *satisfaction des questionnaires sur le travail des nouveaux enseignants*.

En développant des analyses de Rasch, liées à la théorie des réponses aux items (TRI), les résultats montrent des mauvais ajustements des données aux modèles, suggérant que ces deux facteurs n'ont pas été adéquatement expliqués par les variables manifestes en étude.

D'une manière générale, le modèle des questionnaires révèle une limite assez importante : une variabilité très faible de réponses, surtout de la variable *satisfaction des questionnaires sur le travail des nouveaux enseignants*. Cela indique l'importance d'être très prudent dans l'interprétation des résultats, même en utilisant une méthode *bootstrapping* pour l'analyse des données. Nous croyons que dans le cas des questionnaires, d'autres études doivent être développées afin de mieux vérifier les liens entre les variables *fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat, héritage des classes difficiles, pratique pédagogique, participation à la vie scolaires* et *satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*.

Nous présentons ensuite la discussion et la conclusion de la recherche, chapitre que nous consacrons à l'interprétation des résultats provenant des analyses avec la base de données des nouveaux enseignants comme avec celle des questionnaires d'école.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus et décrits dans le chapitre précédent. Premièrement, nous discutons des résultats des nouveaux enseignants à la lumière des intérêts de la recherche. Par la suite, nous nous penchons sur les résultats des questionnaires d'école, en gardant toujours les questions et les intérêts de la recherche comme référentiels.

5.1 LES RÉSULTATS SUR LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Les analyses effectuées en utilisant les données de l'enquête des enseignants nous ont permis de répondre à nos questions de recherche, qui sont : Comment les éléments de l'identité professionnelle sont-ils liés à l'engagement professionnel? Quel est l'effet de la région (Québec et hors Québec), du genre et de l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire) sur un modèle explicatif de l'engagement professionnel? De plus, les analyses nous ont fourni des réponses à un troisième intérêt de recherche, soit l'évaluation des propriétés psychométriques des instruments utilisés pour recueillir les données empiriques.

5.1.1 La discussion entourant la première question de recherche

La première question de recherche vise à comprendre les liens qui se forment entre les variables *sentiment de compétence*, *expériences émotionnelles positives*, *expériences émotionnelles négatives*, *satisfaction au travail* et la contribution de chacune de ces variables à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants.

Tout d'abord, les résultats ont indiqué que toutes les variables étudiées sont liées directement ou indirectement à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Ainsi, la satisfaction au travail et les expériences émotionnelles positives et négatives sont celles qui contribuent directement à la variabilité de l'engagement professionnel, tandis que le sentiment de compétence est lié indirectement avec l'engagement professionnel. De plus, les expériences émotionnelles vécues en classe avec les élèves ont été considérées comme le facteur le plus important contribuant à la variabilité de l'engagement professionnel. D'une façon générale, nos résultats corroborent ceux qui ont déjà été

rapportés par des études précédentes (Canrinus *et al.*, 2012; Lessard *et al.*, 2013; Tardif et Lessard, 1999) et qui mettent en évidence le caractère relationnel qui est à la base du métier enseignant. Autrement dit, les interactions établies entre les enseignants et les élèves semblent avoir un rôle fondamental dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants novices. Selon Cortesão (2010), les interactions sont une caractéristique professionnelle incontournable pour les enseignants, et la bonne qualité de ces interactions peut rendre le parcours professionnel plus attachant.

Dans les paragraphes suivants, nous explorons chaque variable analysée dans la recherche et son lien avec l'engagement professionnel ainsi que d'autres variables du modèle des nouveaux enseignants.

5.1.1.1 Les expériences émotionnelles en classe

Les expériences émotionnelles en classe semblent être des éléments majeurs liés à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Les sentiments de plaisir (expériences émotionnelles positives) ainsi que les désagréments (expériences émotionnelles négatives) que vivent les nouveaux enseignants en classe avec leurs élèves contribuent fortement à leur engagement professionnel. Néanmoins, nous ne pouvons pas conclure si les expériences émotionnelles positives jouent un rôle plus important que les expériences émotionnelles négatives pour prédire l'engagement professionnel. La littérature tend à associer les expériences émotionnelles positives à l'engagement professionnel (Jones et Youngs, 2012; Sutton et Wheatley, 2003) et les expériences émotionnelles négatives à l'épuisement professionnel et à l'intention de quitter le métier (Billingsley, 2004; Chang, 2009a; Parker *et al.*, 2012). Par conséquent, nous attendions un plus fort lien entre les expériences émotionnelles positives et l'engagement professionnel, chose que nous n'avons pas pu vérifier dans tous les modèles étudiés.

Toutefois, le lien entre les expériences émotionnelles négatives et l'engagement professionnel peut avoir la phase d'insertion professionnelle comme la source d'explication. En effet, au cours de cette période, les nouveaux enseignants sont plus vulnérables aux caractéristiques du contexte social que ne le sont les enseignants d'expérience. Ainsi, pour les nouveaux enseignants, les remises en question sur leurs activités professionnelles peuvent être le résultat non seulement des expériences émotionnelles positives, mais également des expériences émotionnelles négatives vécues en classe avec leurs élèves (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Ces remises en question peuvent avoir une forte incidence sur l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et sur leur pratique enseignante.

Les résultats montrent également que les coefficients de régression standardisés du lien entre les expériences émotionnelles positives et la satisfaction au travail sont plus élevés que ceux entre les expériences émotionnelles négatives et la satisfaction au travail, et ce, pour tous les modèles. Plus précisément, les nouveaux enseignants qui rapportent des sentiments positifs en classe sont ceux qui se déclarent également être les plus satisfaits de leurs conditions de travail. Ces résultats confirment les études de Brackett *et al.* (2010), King et Peart (1992) et Maroy (2002) qui indiquent que la satisfaction au travail est associée aux relations qui se développent dans l'établissement, surtout celles avec les élèves. Ainsi, les analyses montrent que la relation enseignant-élèves peut être une source de la satisfaction au travail.

Bien que les résultats indiquent que les expériences émotionnelles positives soient les plus importantes pour prédire la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles négatives ont été également identifiées comme un facteur prédicteur de la satisfaction au travail pour les modèles PA. Dans ce cas, les nouveaux enseignants qui déclarent avoir moins de rapports négatifs ou d'expériences émotionnelles négatives avec leurs élèves sont ceux qui se sentent les plus satisfaits de leurs conditions de travail.

Finalement, l'étude indique surtout un lien réciproque entre les expériences émotionnelles négatives et le sentiment de compétence dans tous les modèles. Le sentiment de compétence peut être prédicteur des expériences émotionnelles négatives et peut être influencé par ces derniers. Cependant, ce lien mutuel entre les expériences émotionnelles positives et le sentiment de compétence n'est pas concluant. En effet, les modèles indiquent que le sentiment de compétence prédit les émotions positives, mais le contraire n'a pas été statistiquement significatif pour le modèle SEM.

Des études précédentes indiquent que plus les nouveaux enseignants se sentent compétents dans la profession, plus ils relatent des expériences émotionnelles positives. À l'inverse, ceux qui se perçoivent moins habiles pour développer les tâches de la profession enseignante ont davantage tendance à évoquer des sentiments de frustration envers la carrière (Betoret, 2008; Schwarzer et Hallum, 2008). À cet égard, nos résultats montrent des tendances semblables. Néanmoins, la littérature indique également que le sentiment de compétence des nouveaux enseignants peut être le résultat de leurs perceptions sur leurs expériences positives vécues en classe (Bandura, 1997). Sur ce point, notre recherche n'est pas complètement ajustée : un de nos modèles (modèle SEM-1B) n'a pas détecté le lien des expériences émotionnelles positives sur le sentiment de compétences. Ainsi, deux aspects sont ressortis pour expliquer ce résultat. Premièrement, dans l'exercice de la profession, les nouveaux enseignants sont

généralement plus vulnérables à de fortes charges émotionnelles que les enseignants chevronnés, car leur répertoire de réponses pour résoudre des situations inattendues est encore en développement (Bourque *et al.*, 2007). De ce fait, en début de carrière, certains souvenirs marquants peuvent donner lieu à des conclusions biaisées (Sutton et Wheatley, 2003). Pour les nouveaux enseignants en phase de construction des compétences professionnelles, les expériences émotionnelles négatives peuvent être plus frappantes que les expériences émotionnelles positives (Hastings et Brown, 2002). Ainsi, moins les nouveaux enseignants déclarent d'émotions négatives, plus ils se sentent préparés pour exercer leur fonction. Le contraire est également vrai : plus les nouveaux enseignants démontrent des émotions négatives, moins ils se sentent compétents pour effectuer les tâches exigées par la profession. Un deuxième aspect est lié aux analyses statistiques. En ce qui concerne la variable latente *expériences émotionnelles positives*, nous avons dû retirer l'item 3085 – *mes élèves respectent mon autorité* des modèles SEM. Cependant, cet item composait les analyses PA avec les scores factoriels. Ainsi, le deuxième aspect stipule que la différence entre les modèles peut être associée aux résultats de la présente étude.

5.1.1.2 La satisfaction au travail

L'analyse de la littérature a identifié un lien positif et direct entre la satisfaction au travail et l'engagement professionnel (Billingsley et Cross, 1992; Buchanan, 2010; Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005; Firestone et Pennell, 1993; Irving *et al.*, 1997; Maynard et Joseph, 2008; Rhoades et Eisenberger, 2002). Ainsi, les résultats de la recherche corroborent un aspect largement répertorié par la littérature : la présence des conditions favorables de travail peut être lié à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Dans cette direction, tous les modèles construits dans le cadre de cette étude ont indiqué un lien positif et direct entre la satisfaction au travail et l'engagement professionnel.

La satisfaction semble être un facteur central pour la construction de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants pour la présente recherche. Non seulement est-elle directement liée aux expériences émotionnelles en classe et au sentiment de compétence, mais elle peut être également un déterminant de l'engagement professionnel. Bien que nous ayons procédé aux analyses en tenant seulement compte de la dimension extrinsèque de la satisfaction au travail, les résultats indiquent que l'ensemble des éléments, comme l'autonomie professionnelle, la charge de travail, le climat de travail et la responsabilité dans l'école, jouent un rôle important dans le modèle pour prédire l'attachement des nouveaux enseignants à l'égard du métier. Nous pouvons donc conclure que les nouveaux enseignants

qui sont les plus satisfaits de leurs conditions de travail sont ceux dont l'attachement professionnel est le plus fort.

5.1.1.3 Le sentiment de compétence

Contrairement aux résultats de recherche de Canrinus *et al.* (2012) qui ont mis en évidence un lien direct entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel, les résultats de notre étude indiquent seulement un lien indirect entre ces deux traits latents, soit en ayant comme médiateur la satisfaction au travail ou les expériences émotionnelles positives ou négatives. Ainsi, les nouveaux enseignants qui se sentent les plus compétents pour exercer leur métier sont ceux qui sont satisfaits de leur travail et qui sont engagés dans la profession enseignante. De plus, les nouveaux enseignants qui se sentent compétents relatent moins d'expériences émotionnelles négatives et plus d'expériences émotionnelles positives avec leurs élèves que les nouveaux enseignants qui ne se sentent pas compétents.

En ce qui concerne les modèles 1A, dans lesquels le sentiment de compétence est la variable exogène, les analyses indiquent qu'il est plus fortement associé aux expériences émotionnelles positives et négatives qu'à la satisfaction au travail. Néanmoins, les résultats ne nous permettent pas de conclure si le sentiment de compétence explique plus fortement les expériences émotionnelles positives ou les expériences émotionnelles négatives.

Les résultats de l'étude corroborent partiellement ceux de la recherche de Betoret (2008) : le sentiment de compétence explique les expériences émotionnelles (positives et négatives), mais seulement les expériences émotionnelles négatives expliquent le sentiment de compétence pour tous les modèles qui ont été bâtis. Plus précisément, les émotions que ressentent les nouveaux enseignants en classe, qu'elles soient positives ou négatives, sont prédites par leur sentiment de compétence : plus les nouveaux enseignants se sentent préparés à exercer leur fonction, plus ils déclarent des sentiments favorables envers les élèves et moins ils déclarent des sentiments de frustration envers leurs élèves. Néanmoins, seules les expériences émotionnelles négatives sont ressorties dans tous les modèles comme prédicteurs du sentiment de compétence. Ainsi, les nouveaux enseignants que se déclarent les plus frustrés quant à la relation avec les élèves en classe (émotions négatives) sont ceux qui se sentent les moins préparés à exercer leur métier.

5.1.2 La discussion entourant la deuxième question de recherche

La deuxième question de recherche a le but de vérifier si le modèle varie selon le genre, l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire) et la région (Québec et hors Québec). À cet égard, les résultats de l'étude n'indiquent aucun effet du genre, de l'ordre d'enseignement et de la région sur les modèles. Nous avons analysé plus précisément les pondérations structurelles des modèles et, bien que les coefficients beta (β) se montrent différents pour chaque groupe (genre, ordre et région), ces différences ne sont pas assez importantes pour conclure que les modèles varient selon le genre et l'ordre d'enseignement. Par contre, les analyses de variance (ANOVA) faites pendant les modélisations de Rasch effectuées pour chacune des variables latentes ont indiqué des effets du genre, de l'ordre d'enseignement et de la région.

En ce qui concerne la modélisation de Rasch sur les items de la satisfaction au travail, les résultats mettent en évidence une différence par région et par ordre d'enseignement qui confirme les tendances initialement présentées par les analyses descriptives. Dans le cas de la satisfaction au travail nous n'avons constaté aucun effet du genre, contrairement à la recherche de King et Peart (1992), dans laquelle les femmes enseignantes sont plus satisfaites au travail que les hommes enseignants.

Les nouveaux enseignants qui exercent leur métier hors Québec sont plus satisfaits de leurs conditions de travail que les nouveaux enseignants du Québec. Ce résultat corrobore celui qui est présenté dans le rapport sur l'enquête originale des enseignants, de Kamanzi *et al.* (2008). Les résultats du rapport indiquent en effet que les enseignants du Québec (nouveaux enseignants et enseignants d'expérience) sont moins satisfaits de leur travail que les enseignants qui exercent la profession hors Québec. De même, les résultats du rapport indiquent que la proportion d'enseignants qui affirment que leur charge de travail a augmenté était plus élevée au Québec que dans les autres provinces. Dans le même sens, la littérature indique une précarisation du travail enseignant au Québec. L'étude de Gingras et Mukamurera (2008) souligne divers défis que les nouveaux enseignants rencontrent au début de leur carrière et qui touchent surtout aux conditions de travail, comme des salaires peu alléchants, des tâches qui ne correspondent pas à la formation reçue, la manque d'appui et l'absence d'une sécurité d'emploi : « *il se peut que l'embauche se fasse à la dernière minute; par exemple, pour des contrats de remplacement, pour la suppléance occasionnelle ou pour de petites tâches* » (p.205). D'autres recherches montrent également cette fragilisation de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au Québec en renforçant particulièrement les aspects liés au contexte de travail (Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, 1998; Mukamurera, 2005).

De plus, nous nous attendions à constater une différence entre le Québec et les autres provinces du Canada, non seulement à cause des politiques éducatives différenciées entre les provinces et qui peuvent générer des perceptions assez diverses de la part des nouveaux enseignants, mais également à cause des différences culturelles. Les différences qui distinguent la société francophone du Québec de la société anglophone des autres provinces et territoires canadiens peuvent également être lié à la vision des enseignants à propos du système éducatif et de l'institution pour laquelle ils travaillent. D'ailleurs, initialement, nous étions intéressée à développer des analyses en tenant compte des 13 provinces et territoires séparément, sachant que les perceptions des enseignants pourraient changer d'une province à l'autre en raison des systèmes éducatifs décentralisés. À cet égard, le rapport de l'enquête originale des enseignants (Kamanzi *et al.*, 2008) met en évidence plusieurs différences de perceptions chez les enseignants selon chaque région, relevées au moyen d'analyses statistiques non paramétriques. Or, dans le cadre de notre recherche, la taille de l'échantillon spécifique des nouveaux enseignants des provinces autres que le Québec ne nous a pas permis de procéder aux analyses statistiques paramétriques que nous souhaitions effectuer (avec l'exception de la province d'Ontario).

Quant à l'ordre d'enseignement, les nouveaux enseignants du primaire sont plus satisfaits au travail et déclarent plus d'expériences émotionnelles positives que les nouveaux enseignants du secondaire. La grande majorité des études quantitatives sur l'identité et l'engagement professionnels portent sur un groupe spécifique d'enseignants, soit du primaire, soit du secondaire. Il est donc impossible de faire des comparaisons quant à l'ordre d'enseignement dans ces études. C'est le cas, entre autres des recherches de Bogler et Somech (2004), Coladarci (1992), Friedman et Farber (1992) et Skaalvik et Skaalvik (2007). Cependant, certaines études comme celles de Chan *et al.* (2008), Hargreaves (2000) et Mukamurera et Gingras (2005), suggèrent que les liens émotionnels entre les enseignants et les élèves sont plus forts au primaire qu'au secondaire et que les enseignants du primaire ont tendance à être plus engagés dans la profession que leurs homologues du secondaire. Les résultats de notre recherche vont dans le même sens que ceux de la littérature : les nouveaux enseignants du primaire vivent plus d'émotions positives dans leur classe et sont plus satisfaits au travail que ceux du secondaire.

Bien que les expériences émotionnelles positives varient selon l'ordre d'enseignement, ce n'est pas le cas pour les expériences émotionnelles négatives. Selon nos résultats, l'ordre d'enseignement n'affecte pas les émotions négatives. Également, nous n'avons pas rencontré un effet du genre sur les émotions négatives. À cet égard, l'analyse de littérature que nous avons effectuée n'a pas fait ressortir d'études qui abordent l'effet du genre directement sur les émotions en classe. Néanmoins, diverses recherches analysent la contribution du genre à la satisfaction au travail, le stress, l'engagement professionnel et

l'épuisement professionnel. Par exemple, les études de Angle et Perry (1981) ainsi que de Coladarci (1992) indiquent que les femmes enseignantes sont plus engagées dans leur travail que les hommes enseignants. Par contre, les résultats de la recherche de Koustelios (2001) soulignent que les hommes enseignants ont plus tendance à être satisfaits au travail que les femmes enseignantes. L'étude de Klassen et Chiu (2010) indique que les femmes sont plus stressées et ont plus tendance à se sentir épuisées dans l'exercice de la profession que les hommes enseignants. Ainsi, nous constatons que les recherches présentent des résultats divergents à l'égard du genre et ne nous permettent pas de souligner une tendance plus précise. Bien qu'aucune tendance ne ressorte des études qui analysent l'effet du genre sur l'engagement professionnel, nous croyons que d'autres études doivent être développées pour bien analyser cette relation.

En ce qui concerne le sentiment de compétence, nous avons constaté une différence par région. En effet, les nouveaux enseignants qui travaillent hors Québec ont le sentiment d'être mieux préparés pour exercer leur fonction que les nouveaux enseignants du Québec. Ce résultat peut être lié à la perception des nouveaux enseignants sur les changements produits non seulement sur les conditions de travail comme également sur la formation initiale reçue. Il est important de rappeler que des changements dans le curriculum de l'enseignement du primaire et du secondaire au Québec ont été produits pendant la fin des années 1990 et début 2000 afin d'accroître l'efficacité de l'enseignement. Selon Lenoir (2006), ces changements qui visaient la rétention d'un modèle constructiviste, avec des perspectives transversales et interdisciplinaires, ont eu des effets sur les pratiques enseignantes :

L'enseignant prend tout d'abord conscience de la grande complexité de la pratique d'enseignement. En effet, il ne s'agit pas seulement pour lui d'enseigner des disciplines, mais bien d'accompagner la démarche d'un apprenant dans toutes ses dimensions (...). L'apprentissage ne lui paraît d'ailleurs pas réduit à un apprentissage de savoirs scolaires, mais il doit s'ouvrir plus largement sur un apprentissage de connaissances et de comportements sociaux (p. 130).

La recherche de Lenoir (2006) nous amène à nous questionner à savoir si la réforme du curriculum a rendu l'enseignement au Québec plus complexe pour les nouveaux enseignants que ceux qui effectuent leurs activités professionnelles hors Québec, comme le suggèrent les résultats de notre étude.

Finalement, les résultats des ANOVA de notre étude n'ont pas indiqué d'effet du genre, de l'ordre d'enseignement et de la région sur l'engagement professionnel, contrairement à certaines études dans le domaine, comme celle de Mukamurera et Gingras (2005) qui suggère une différence entre les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire. Pour cette auteure, les premiers semblent être plus engagés dans leur métier que les derniers. Dans le même sens, la recherche de Mowday *et al.* (1982) a

indiqué que les nouvelles enseignantes sont plus engagées dans leur métier que leurs homologues masculins. Néanmoins, pour la présente recherche aucun effet du genre n'a été trouvé pour les modèles bâtis.

5.1.3 La discussion entourant le troisième intérêt de recherche

Le troisième intérêt de recherche porte sur les propriétés psychométriques des instruments utilisés pour recueillir les données empiriques. Nous avons effectué cinq modélisations de Rasch en utilisant les variables latentes suivantes : *la satisfaction au travail, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles positives, les expériences émotionnelles négatives et l'engagement professionnel*.

Les résultats généraux nous indiquent un bon ajustement des données aux modèles, surtout pour les deux premières variables : *la satisfaction au travail et le sentiment de compétence*. De même, les hypothèses d'unidimensionnalité et d'indépendance locale ont été respectées dans toutes les analyses. Cependant, bien que les modèles présentent des indices globaux adéquats du point de vue psychométrique, nous avons constaté la nécessité d'avoir une quantité plus grande d'items pour composer chaque trait latent, surtout en ce qui concerne les expériences émotionnelles positives, les expériences émotionnelles négatives et l'engagement professionnel.

Pour la variable latente *satisfaction au travail*, le modèle final avec dix items a indiqué un bon ajustement. La distribution des personnes et des items a indiqué une symétrie assez adéquate, ce qui suggère l'équilibre entre la position des items et des personnes pour répondre à la question. Néanmoins, les résultats ont montré que, pour un groupe de nouveaux enseignants, il faudrait construire des items plus difficiles à satisfaire tandis que pour un autre groupe, il faudrait des items plus faciles à satisfaire pour mieux les positionner dans l'échelle, par rapport à leur niveau de satisfaction. L'ajout d'items plus difficiles et plus faciles permettrait de mieux évaluer la position des nouveaux enseignants sur l'échelle de mesure et ainsi de construire une échelle de satisfaction au travail plus solide.

Les résultats ont également montré que la disponibilité du matériel et des ressources pour la classe est l'élément pour lequel les nouveaux enseignants sont le moins satisfaits alors que le niveau de responsabilité dans l'école et l'autonomie professionnelle sont les aspects qui les satisfont le plus. Ces résultats sont cohérents avec des recherches précédentes. Selon Sasseville (2004), l'accès aux ressources matérielles en quantité et qualité est l'un des problèmes le plus courants d'après les enseignants au sujet de l'usage de la technologie de l'information et de la communication (TIC) à

l'école. Quant au niveau de responsabilité à l'école et l'autonomie professionnelle, les réponses ont été plus satisfaisantes à ces items. Cela révèle un pouvoir d'agir des enseignants et indique la possibilité qu'ils ont de pouvoir mobiliser leurs connaissances et leurs compétences pour diagnostiquer les besoins des élèves, pour choisir les stratégies d'enseignement adéquates à chaque situation et pour établir la confiance entre eux et les élèves. Autrement dit, plus les enseignants sont autonomes, plus ils sont habiles à personnaliser leur intervention pédagogique (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005). Au contraire, l'absence de contrôle des tâches du travail enseignant peut contribuer à l'augmentation du sentiment d'incompétence (Martineau et Presseau, 2003) et par conséquent, la diminution de la satisfaction au travail.

En ce qui concerne le trait latent *sentiment de compétence*, neuf items ont composé le modèle final qui a montré un bon ajustement. La distribution des personnes et des items a indiqué une symétrie adéquate, ce qui suggère un bon équilibre entre la position des items et des personnes pour répondre à la question. Néanmoins, comme dans le trait latent analysé précédemment, les résultats ont montré le besoin de construire d'autres items pour mieux positionner dans l'échelle les nouveaux enseignants qui se sentent très mal ou très bien préparés à exercer leur fonction. En construisant d'autres items, il serait possible de préciser l'estimation de la position des personnes sur l'échelle et d'améliorer la qualité du trait latent.

Parmi les items du sentiment de compétence analysés, les résultats nous ont indiqué que les nouveaux enseignants se sentent bien préparés à travailler en équipe avec les autres enseignants. Par contre, ils se sentent moins prêts pour remplir les tâches administratives liées à leur travail et pour maintenir la discipline parmi les élèves. Ce dernier élément est déjà ressorti comme un élément difficile pour les nouveaux enseignants. Selon Martineau et Presseau (2003), parmi les difficultés évoquées par les débutants dans la carrière enseignante, la gestion de classe et la maîtrise de la discipline des élèves reviennent assez souvent.

Quant à la variable latente *expériences émotionnelles positives*, quatre items ont composé ce facteur. La distribution des personnes et des items a indiqué une asymétrie relativement importante. Les résultats ont montré qu'une grande partie des nouveaux enseignants sont en accord avec les items, ce qui aboutit à un effet plafond, avec une asymétrie négative. Cela nous indique qu'il faut construire d'autres items pour mieux positionner les nouveaux enseignants dans l'échelle, surtout pour ceux qui sont très en accord avec les items. En fait, bien que les items existants soient bien ajustés au modèle, la

construction d'autres items permettrait d'évaluer de façon plus précise la position des personnes sur l'échelle.

Par ailleurs, les nouveaux enseignants aiment enseigner aux jeunes et développent un rapport affectif avec leurs élèves. Pour les nouveaux enseignants, il est plus facile d'être en accord avec cet aspect qu'avec l'impact qu'ils perçoivent avoir sur l'avenir de leurs élèves. Ce résultat corrobore des recherches précédentes : l'attachement affectif avec le métier est l'aspect le plus important pour les enseignants. Autrement dit, l'amour de la profession, l'intention de servir la société et d'être en contact avec les élèves sont des aspects fondamentaux pour l'engagement professionnel des enseignants (Chong et Low, 2009; Demers, 2005).

En ce qui concerne les *expériences émotionnelles négatives*, quatre items ont composé ce trait latent. Les résultats ont montré que malgré le fait que la distribution des items et des personnes semble être symétrique, on remarque des groupes de nouveaux enseignants dans l'échelle auxquels ne correspond aucun item. Cela nous indique le besoin de construire d'autres items pour mieux positionner les groupes de nouveaux enseignants dans l'échelle, surtout pour ceux qui sont très en accord et ceux qui sont très en désaccord avec les énoncés.

De plus, les résultats montrent que les nouveaux enseignants ont tendance à être en accord avec le fait que les élèves ont des besoins assez différents, ce qui fait qu'il leur est difficile de répondre adéquatement aux besoins de chacun. Nous croyons que cet aspect est intrinsèquement lié à l'hétérogénéité des groupes d'élèves. La revue de littérature de Dupriez et Draelants (2004) sur la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'élèves et son lien avec la complexité de l'éducation met en évidence les défis que la diversité des besoins des élèves impose sur les enseignants. Selon les chercheurs, l'hétérogénéité complexifie l'établissement d'un traitement pédagogique approprié car les niveaux des élèves ne favorisent pas l'adoption d'une mesure pédagogique adéquate à tous les élèves. Ainsi, lorsqu'un enseignant est confronté à un groupe hétérogène, il a tendance à essayer de trouver les segments homogènes et de gérer le groupe à partir de ces aspects communs. Cette tâche peut être assez difficile pour ceux qui débutent dans la profession enseignante et dont les compétences professionnelles ne sont pas encore consolidées. De ce fait, la difficulté de gérer un groupe d'élèves hétérogène peut contribuer à expliquer les résultats des nouveaux enseignants qui se sont présentés dans la modélisation de Rasch.

Finalement, dans le cas de *l'engagement professionnel*, le modèle final a présenté un ajustement adéquat et a été composé de sept items. Les résultats ont montré que la distribution des personnes et

des items est relativement asymétrique, étalée vers la droite, et que les nouveaux enseignants ont surtout tendance à se sentir engagés au travail. Cependant, nous remarquons des groupes de nouveaux enseignants auxquels ne correspond aucun item. Ce constat nous amène à vérifier la nécessité de construire d'autres items pour mieux évaluer la position des nouveaux enseignants sur l'échelle de mesure et ainsi enrichir le facteur de l'engagement professionnel.

De plus, les résultats indiquent que les nouveaux enseignants aiment leur métier et qu'ils sont engagés professionnellement. Cependant, rares sont ceux qui choisiraient à nouveau l'enseignement s'ils devaient recommencer leur vie professionnelle. En fait, comme nous l'avons souligné à de multiples reprises dans cette étude, la profession enseignante est loin d'être facile. Au Canada, environ 30 % des nouveaux enseignants décrochent de la profession en raison des multiples défis qui leur rendent la tâche difficile et qui provoquent chez eux l'envie de quitter la profession (Karsenti et Collin, 2009).

5.2 LES RÉSULTATS SUR LES GESTIONNAIRES D'ÉCOLE

Les analyses effectuées en utilisant les données de l'enquête des gestionnaires nous ont permis de répondre aux questions de recherche suivantes : Est-ce que la fréquence d'utilisation du système de parrainage ou mentorat et l'héritage des classes difficiles peuvent être liées aux compétences professionnelles? Comment les aspects de l'évaluation des compétences professionnelles sont-ils liés à la satisfaction des gestionnaires sur le travail des nouveaux enseignants? Quel est l'effet du genre, de l'âge et de la région (Québec et hors Québec) sur le modèle explicatif de la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants? De plus, les analyses ont fourni des réponses à un quatrième intérêt de recherche, soit l'évaluation des propriétés psychométriques des instruments utilisés pour recueillir les données empiriques.

5.2.1 La discussion entourant la première question de recherche

La première question de recherche a pour but de vérifier si les compétences professionnelles, composées par les variables *pratique pédagogique* et *participation à la vie scolaire*, sont liées à la fréquence d'utilisation du système de parrainage ou mentorat, ainsi que par l'héritage des classes difficiles.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation du système de parrainage ou mentorat, les résultats de notre recherche mettent en évidence des liens statistiquement significatifs entre cette variable et les deux facteurs liés aux compétences professionnelles : *la pratique pédagogique* et *la participation à la vie scolaire*. Les résultats se montrent cohérents avec ceux qui sont présentés dans la littérature. Les

recherches de Alhija et Fresko (2010), Garet et al. (2001), ainsi que de Martineau et Mukamurera (2012) indiquent le lien positif et significatif entre l'utilisation du mentorat par les nouveaux enseignants et leur acquisition ou leur perfectionnement des compétences professionnelles.

La recherche montre également que les nouveaux enseignants qui héritent des classes difficiles sont moins bien évalués par les gestionnaires que ceux qui n'héritent pas de telles classes. Cet aspect semble intrinsèquement lié à la gestion de classe. Selon Nault et Fijalkow (1999), la gestion de classe est l'une des compétences les plus importantes en début de carrière, car elle contribue à augmenter la confiance en soi comme enseignant et elle aide à trouver des solutions adéquates pour chaque situation conflictuelle. Elle apparaît dès le début de la carrière comme l'une des compétences professionnelles qui conditionnent souvent l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et l'évaluation positive des gestionnaires sur les habiletés des nouveaux enseignants. Cependant, les problèmes de gestion de classe peuvent être attribuables à certaines particularités d'un groupe d'élèves très difficiles à gérer, comme des comportements agressifs et hostiles, des conflits culturels qui peuvent se produire en classe (conflit enseignant-élève ou élève-élève) à cause, par exemple, de l'adaptation des immigrants au pays d'accueil, des troubles d'apprentissage et des besoins spéciaux de certains élèves en raison de handicaps. Cela peut représenter une situation complexe à résoudre pour ceux qui débutent dans la profession et qui n'ont pas encore un répertoire complet des actions enseignantes les plus adéquates pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe d'élèves. Chouinard (1999) a fait la proposition suivante pour diminuer l'étendue du problème de gestion de classe face à des groupes d'élèves difficiles : « *de dispenser une plus grande partie de la formation initiale dans un contexte de résolution de problèmes* » (p. 512). Cela inclut l'appui aux nouveaux enseignants pour construire un projet pédagogique centré sur les caractéristiques des élèves. Une deuxième proposition est d'inclure un système d'aide permanente pour les nouveaux enseignants qui déclarent avoir des problèmes de gestion de classe. Dans ce cas, il pourrait être utile d'avoir recours à du mentorat ou à une supervision constante par des gestionnaires et des enseignants expérimentés sur les travaux effectués par les nouveaux enseignants, afin d'établir entre eux un dialogue à propos de réelles situations problématiques de gestion des conflits. Une telle initiative permettrait de diminuer les angoisses de ceux qui débutent dans la profession enseignante. Cette proposition est basée surtout sur une corrélation significative et négative entre la fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil *parrainage ou mentorat* et l'héritage des classes difficiles, variables du modèle des gestionnaires. Des études précédentes mettent également en évidence l'importance d'un réseau de soutien pédagogique pour aider les nouveaux enseignants à surmonter les défis qu'ils vivent au début de la carrière, et les aider à

diminuer leur sentiment de solitude (Bourque *et al.*, 2007; Ingersoll et Strong, 2011; Martineau et Mukamurera, 2012).

5.2.2 La discussion entourant la deuxième question de recherche

Le deuxième intérêt de recherche est d'analyser les liens entre la pratique pédagogique, la participation à la vie scolaire et la satisfaction des gestionnaires sur le travail des nouveaux enseignants. Ainsi, les résultats de notre recherche indiquent que la participation des nouveaux enseignants à la vie scolaire est le trait latent qui contribue le plus fortement à la variabilité de la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Encore une fois, les résultats de cette étude nous montrent le caractère relationnel et collectif de la profession enseignante. La recherche de Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009) insiste sur cet aspect. Selon eux, l'interaction, la collaboration ou la coopération des enseignants avec les membres de l'école est un facteur de renforcement de leurs compétences professionnelles :

(...) la collaboration avec le directeur d'école est étroite pour améliorer la qualité de l'instruction. La collaboration entre enseignants augmente le degré de certitude dans l'action, la confiance en soi et la motivation sur lesquelles repose leur engagement à s'attacher à l'amélioration de la réussite éducative. Enfin, la collaboration aurait pour effet de rendre les enseignants plus ouverts au changement. (p. 75)

Bien que l'interaction des nouveaux enseignants avec des membres de la communauté scolaire soit l'aspect le plus important pour prédire la satisfaction des gestionnaires à l'égard du travail effectué par les novices, la pratique pédagogique est également un prédicteur. Les résultats indiquent que la pratique pédagogique, composée par des aspects comme le contenu à enseigner et la connaissance des méthodes d'évaluation des apprentissages est positivement et directement liée à la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. De plus, une corrélation négative a été trouvée entre deux facteurs, soit la pratique pédagogique et la participation à la vie scolaire. En effet, plus les nouveaux enseignants sont considérés pédagogiquement compétents par les gestionnaires, moins leurs habiletés d'interaction à la vie scolaire sont bien évaluées. Ce résultat nous indique que les nouveaux enseignants qui maîtrisent le mieux la matière à enseigner ont tendance à travailler individuellement et à ne pas participer très activement à la vie scolaire, selon la perception des gestionnaires d'école. Cet aspect pourrait faire l'objet de recherches futures, car nous n'avons répertorié aucune étude indiquant une telle corrélation.

Le modèle des gestionnaires d'école nous montre aussi une relation indirecte entre les variables *fréquence d'utilisation de la mesure d'accueil parrainage ou mentorat* et *l'héritage des classes*

difficiles et la variable *satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*. Ainsi, l'étude indique premièrement que la gestion des classes difficiles, comme des classes avec des élèves ayant des troubles de comportement et/ou d'apprentissage et des classes d'éducation spécialisée, peut être liée directement et négativement l'évaluation des gestionnaires sur la pratique pédagogique et la participation des nouveaux enseignants à la vie scolaire. De plus, l'héritage de telles classes peut être lié indirectement et négativement la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants. Deuxièmement, la recherche met en évidence l'importance du parrainage ou mentorat, non seulement pour perfectionner la pratique pédagogique des nouveaux enseignants, mais surtout pour enrichir leurs habiletés d'interaction avec d'autres enseignants, avec les divers membres de l'école et avec les parents des élèves. Le parrainage ou mentorat est également indirectement et positivement lié à la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants.

5.2.3 La discussion entourant la troisième question de recherche

Le troisième intérêt de recherche est l'analyser des effets de genre, de l'âge et de la région (Québec et hors Québec) sur le modèle théorique de la satisfaction des gestionnaires à propos du travail effectué par les nouveaux enseignants. À cet égard, le modèle n'a indiqué aucun effet de l'âge, de la région et de genre. Ainsi, ces résultats corroborent ceux de la recherche de Hallinger et Murphy (1985) qui n'ont pas trouvé d'effet de l'âge sur l'évaluation des enseignants par les gestionnaires d'école.

Parallèlement, les analyses de variance (ANOVA) développées dans les modélisations de Rasch nous ont indiqué un effet de la région et de l'âge sur la participation à la vie scolaire. Ainsi, selon les résultats, les gestionnaires du Québec sont plus sévères que ceux qui travaillent hors Québec pour évaluer les compétences des nouveaux enseignants dans les items de ce trait latent. En ce qui concerne l'âge, les gestionnaires plus âgés ont tendance à mieux évaluer les nouveaux enseignants que les gestionnaires plus jeunes. Nous croyons que plusieurs facteurs peuvent expliquer nos résultats sur l'âge des gestionnaires. En effet, les années d'expérience des gestionnaires les plus âgés peuvent leur permettre d'avoir une vision différenciée de la profession enseignante. De plus, leur vécu professionnel peut leur donner une connaissance approfondie des défis auxquels les nouveaux enseignants sont confrontés. Cette vision différenciée et cette ample connaissance de la profession peuvent donner lieu à une évaluation moins sévère sur la participation des novices à la vie scolaire. On peut également expliquer l'effet de l'âge par le fait que l'expérience de travail des gestionnaires les plus âgés les amène à s'engager dans diverses activités de complexité élevée et qu'ainsi, leurs évaluations des

nouveaux enseignants sont peut-être moins pointilleuses que celles des jeunes gestionnaires. Toutefois, nous croyons que de futures recherches pourraient explorer cet aspect de manière encore plus approfondie.

Finalement, les analyses de Rasch nous ont indiqué des mauvais ajustements des données aux modèles, ce qui suggère que les indicateurs ne sont pas suffisamment clairs et bien ciblés par l'instrument utilisé. Cela peut être lié au fait que le facteur *participation à la vie scolaire* est composé par des mesures intangibles (Layzell, 1996), et qu'il est difficile à définir. Par conséquent, la différence de genre doit être considérée avec une certaine réserve, car elle n'existe qu'en fonction du mauvais ajustement des items au modèle.

5.2.4 La discussion entourant le quatrième intérêt de recherche

Le quatrième intérêt de recherche a été d'examiner les propriétés psychométriques des instruments utilisés pour recueillir les données empiriques. Pour cela, nous avons effectué deux modélisations de Rasch en utilisant les traits latents suivants : *la participation à la vie scolaire* et *la pratique pédagogique*. Les résultats ont indiqué des mauvais ajustements dans les deux cas et les analyses ont été interrompues. Néanmoins, nous avons détaillé les deux modèles, afin de présenter des éléments qui mettent en évidence la difficulté d'ajuster les ensembles d'items aux modèles respectifs.

En ce qui concerne *la participation à la vie scolaire*, quatre items ont composé le modèle final qui n'a pas montré un ajustement global acceptable, avec un indice de séparation des personnes (ISP) inférieur à 0,50, ce qui démontre une très faible consistance interne. Néanmoins, indépendamment du mauvais ajustement global montré par le modèle, nous avons examiné d'autres éléments du modèle, comme la localisation des items et de personnes dans l'échelle de mesure.

Ainsi, en regardant la localisation des items et des personnes dans l'échelle, nous pouvons constater une très forte asymétrie de la distribution, ce qui indique l'incapacité des items à placer avec précision une grande proportion des gestionnaires dans l'échelle. Il serait non seulement souhaitable d'ajouter d'autres items pour construire le trait latent *participation à la vie scolaire*, mais il faudrait également reformuler les items existants. Autrement dit, il faut analyser le facteur *participation à la vie scolaire* avec prudence dans le cadre de la présente recherche puisque sa définition semble être plus complexe que celle qui a été présentée dans l'étude.

En ce qui concerne le trait latent *pratique pédagogique*, le modèle final a été composé de quatre items. Les indices d'ajustements globaux ont pointé un mauvais ajustement du modèle. Parmi les quatre

items, un seul a indiqué un résidu adéquat. En raison de ce résultat, nous avons décidé d'interrompre les analyses. De ce fait, à cause de la mauvaise qualité des indices généraux, nous avons dû remettre en question le facteur de la pratique pédagogique. Les résultats indiquent que les items ne sont pas suffisants pour définir la variable latente *pratique pédagogique*. Ainsi, ils peuvent seulement être considérés comme des indicateurs de cette variable.

À partir de ce scénario, nous devons insister sur trois aspects importants de ces deux traits latents. Premièrement, en ce qui concerne les items, nous constatons une faible variabilité de réponses. Ainsi, les gestionnaires ont tendance à être plus en accord qu'en désaccord sur les items qui composent les deux variables latentes liées à la compétence professionnelle et, à cet égard, nos résultats ressemblent à ceux de Richard et Michaud (1982). Selon ces auteurs, les gestionnaires ont tendance à bien évaluer les compétences professionnelles des enseignants. Si, théoriquement, nos résultats semblent être cohérents avec la littérature, la faiblesse de la variation des réponses représente une limite assez importante pour les analyses quantitatives (Howell, 2008).

Deuxièmement, les résultats suggèrent que les traits latents *participation à la vie scolaire* et *pratique pédagogique* présentent une complexité assez élevée. En ce qui concerne la participation à la vie scolaire, ce facteur consiste entre autres en des aspects comme la collaboration avec d'autres enseignants, les gestionnaires, le personnel de l'école et les parents des élèves. Cependant, l'acte de collaborer est assez complexe. Il requiert non seulement des éléments communs à tous les membres de la communauté scolaire, par exemple, l'habileté à travailler en équipe, mais aussi des processus spécifiques à chaque membre de cette même communauté. Ainsi, par exemple, la collaboration avec d'autres enseignants peut comprendre la planification d'activités conjointes dont l'objectif principal est de faire rayonner l'école. La collaboration avec les parents des élèves peut consister en l'établissement d'un système de communication permettant à ces derniers de bien suivre les progrès scolaires de leurs enfants. La collaboration avec les gestionnaires peut comporter entre autres l'élaboration efficace d'une décision administrative et ainsi de suite. Autrement dit, le facteur *participation à la vie scolaire* est très vaste et difficile à délimiter surtout avec un nombre restreint d'items.

Nous analysons de façon semblable le trait latent *pratique pédagogique*. En effet, la pratique pédagogique comporte non seulement les actions de planification des cours, mais également leur développement ainsi que l'évaluation des apprentissages des élèves. Il s'agit donc d'un facteur assez complexe à cerner si l'on utilise un nombre réduit d'items, comme dans notre cas.

Finalement, la troisième remarque est étroitement liée à la précédente. Les mauvais ajustements des modèles peuvent être attribuables à certaines situations : le fait que la pratique pédagogique et la participation à la vie scolaire puissent être en réalité des concepts bâtis sur des mesures intangibles, difficiles à cerner dans un contexte d'enseignement, est une hypothèse. L'autre, peut être liée à la faible variabilité de réponses; au fait que les items ne soient pas suffisamment capables de détecter des différences entre les perceptions des gestionnaires. Il faut donc non seulement ajouter des items pour décrire ces traits latents, mais également porter une attention accrue sur la construction d'items pouvant saisir des attributs qui réussissent à mieux positionner les gestionnaires dans l'échelle de mesure (McCormack, Masse, Bulsara, Pikora et Giles-Corti, 2006). De plus, des études précédentes suggèrent que l'acuité et la fiabilité tendent à croître avec l'augmentation du nombre des catégories dans une échelle de type Likert (Chang, 1994; Hancock et Klockars, 1991; Preston et Colman, 2000). Ainsi, l'augmentation du nombre de catégories dans l'échelle de Likert pourrait donner des résultats plus satisfaisants.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre étude présente certaines limites générales, qui touchent la recherche dans son ensemble, ainsi que certaines limites spécifiques, relatives aux modèles des nouveaux enseignants et aux modèles des gestionnaires. Tout d'abord, comme la présente recherche consiste en une analyse secondaire de données, l'inconvénient majeur a été le fait de ne pas avoir pu contrôler l'élaboration des questionnaires, ni le processus de collecte des données. Ainsi, nous avons utilisé des bases de données qui n'ont pas été conçues pour produire des échelles de mesure visant à confirmer des modèles théoriques, dans un contexte de causalité. Bien que nous ayons réussi à faire évoluer nos modèles et à les valider empiriquement, nous sommes consciente de la limite qu'impose la quantité réduite d'items pour construire les variables latentes. De plus, comme nous n'avons pas été engagée dans le processus de collecte des données, certains détails sur la formulation des questions posées au cours de l'enquête et de la mise en forme nous ont échappé. Bien que nous ayons partiellement remédié à cette situation en analysant les premiers rapports issus des enquêtes des enseignants et de celles des gestionnaires d'école, nous n'avons tout simplement pas pu retrouver certains aspects, par exemple, les détails sur les pilotes développés pour les deux enquêtes, ce que nous empêche de connaître le processus utilisé pour la validité des échelles.

De plus, les bases de données ne permettaient pas de faire une analyse croisée entre les perceptions des nouveaux enseignants et celles des gestionnaires d'école, ce qui a rendu impossible les comparaisons entre les deux groupes. Compte tenu de cette limite, nous avons essayé d'établir certaines analyses parallèles à partir des résultats obtenus pour les deux groupes. Même si elles se révèlent être un important indicateur du scénario scolaire, ces analyses doivent être interprétées avec prudence.

Dans le cas spécifique des données des gestionnaires, la faible variation des réponses pour les items utilisés dans l'étude peut avoir eu un impact important sur les propriétés psychométriques de l'instrument. Cela ne nous a pas empêchée de poursuivre les modélisations basées sur la TCT. Par contre, nous avons dû interrompre les modélisations TRI en raison du mauvais ajustement global présenté par chacun des modèles. Par conséquent, les conclusions tirées des modèles des gestionnaires doivent être prises avec une certaine réserve. Il sera par ailleurs important d'effectuer d'autres recherches pour valider les informations obtenues à partir des modèles des gestionnaires.

De plus, pour le modèle des gestionnaires, une variable latente a été composée d'un seul indicateur, ce qui constitue une limite importante de l'étude, puisqu'il s'agit d'une procédure controversée parmi les chercheurs du domaine des sciences humaines. Ainsi, nous sommes consciente du fait qu'il est possible que la définition de la variable latente *satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants*, créée par une seule variable mesurable, ne soit pas complète.

Finalement, bien que la taille de l'échantillon pour les nouveaux enseignants ($N = 483$) et pour les gestionnaires ($N = 1\ 849$) ait été considérée adéquate pour effectuer des techniques statistiques assez pointues comme celles que nous avons utilisées dans l'étude, nous n'avons pas pu effectuer l'analyse de l'effet du genre pour le modèle SEM des nouveaux enseignants étant donné la taille réduite de l'échantillon des nouveaux enseignants masculins ($N = 108$). Par contre, nous tenons à mentionner que cette limite n'a pas vraiment affaibli les résultats des modèles. Nous avons pu analyser l'effet du genre pour les nouveaux enseignants et l'effet de l'âge pour les gestionnaires dans les modèles PA, ce qui nous a permis de tirer des conclusions pour ces deux groupes.

LES CONCLUSIONS ET LES PISTES POUR DES RECHERCHES FUTURES

Tout d'abord, il est important de souligner que notre étude ne cherche pas à établir une comparaison entre les modèles des gestionnaires d'école et ceux des nouveaux enseignants. En fait, il est inadéquat d'établir une telle comparaison : les variables sont différentes, les échelles ne sont pas semblables et les modèles des gestionnaires et des nouveaux enseignants sont bien distincts. Néanmoins, nous

développons des analyses parallèles entre ces deux importants groupes d'acteurs essentiels au bon fonctionnement de l'école, les gestionnaires et les nouveaux enseignants, pour faire ressortir certains résultats et insister sur certains des aspects qui nous semblent importants dans le contexte de cette recherche.

Premièrement, l'étude nous amène à dégager des pistes d'action pour une politique de l'éducation orientée vers l'amélioration du contexte de l'enseignement. Tout d'abord, les modèles des gestionnaires et ceux des nouveaux enseignants mettent en évidence le rapport humain qui définit la profession enseignante. L'enseignement est une pratique dynamique et interactive, qui subit des influences culturelles, organisationnelles et affectives. Selon Tardif et Lessard (2005), la caractéristique la plus marquante de la profession enseignante est l'interaction des maîtres avec d'autres personnes. Les résultats de la présente recherche montrent que les émotions vécues en classe, à partir de l'interaction avec leurs élèves, sont les facteurs les plus importants pour l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. En même temps, la participation à la vie scolaire est la variable qui se démarque dans le modèle des gestionnaires d'école primaire ou secondaire. La recherche met en évidence l'importance du travail collectif et de la collaboration avec les acteurs de l'environnement scolaire, dans le contexte du métier enseignant. Cela corrobore certaines études précédentes qui examinent les valeurs, les images et les idéaux propres à la profession enseignante pour ceux qui débutent dans le métier et qui construisent et consolident leur identité professionnelle (Canrinus *et al.*, 2012; Day *et al.*, 2006; Flores *et al.*, 2006). Dans ce contexte, les autorités devraient améliorer les conditions de travail des enseignants (financièrement et matériellement) et, ainsi, répondre à leurs revendications (Lessard *et al.*, 2009). Elles devraient également réfléchir à différentes actions à entreprendre pour améliorer les relations sociales établies entre les divers acteurs scolaires. Selon Maroy (2002), le fait de donner une place à la parole collective des enseignants, notamment au niveau des choix organisationnels et pédagogiques des établissements, augmenterait le sentiment de participation des enseignants novices et des enseignants d'expérience à la gestion scolaire ce qui pourrait avoir comme répercussion une augmentation de leur engagement professionnel.

Par ailleurs, les résultats renforcent l'idée que l'engagement professionnel des nouveaux enseignants varie selon leurs interactions avec les élèves, selon leur satisfaction à propos de leurs conditions de travail et aussi selon leur sentiment de compétence. L'engagement professionnel est donc un facteur en constante évolution qui est modelé par les relations humaines et le contexte de travail (Canrinus *et al.*, 2011). Du côté des gestionnaires, leur satisfaction à propos du travail effectué par les nouveaux enseignants est en grande partie basée sur la participation de ces derniers à la vie scolaire. Cela

implique une participation régulière à des travaux en groupe avec d'autres enseignants et une contribution au rayonnement de l'école. L'identité professionnelle des nouveaux enseignants est donc bâtie sur des interprétations basées sur des interactions personne-personne et personne-environnement (Beauchamp et Thomas, 2009; Chong et Low, 2009; Kelchtermans, 2009). Donc, plus les émotions liées à ces interactions sont positives, plus les nouveaux enseignants ont tendance à établir une identité professionnelle fondée sur l'appréciation du métier.

Un autre aspect qui se détache dans la présente étude est la satisfaction au travail. Nous avons analysé la satisfaction au travail du point de vue des nouveaux enseignants ainsi que la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les novices. Malheureusement, la recherche ne nous a pas permis d'établir de lien entre la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les nouveaux enseignants et la satisfaction que ces derniers sur leur propre travail. L'intégration du modèle des gestionnaires et des nouveaux enseignants pourrait être un aspect intéressant à explorer dans des études futures. Néanmoins, des recherches précédentes nous amènent à établir ce lien indirectement. En effet, les études de Billingsley et Cross (1992) et de Peterson et Martin (1990) mettent en évidence le rôle de la direction (*leadership*) sur la satisfaction des nouveaux enseignants et leur engagement professionnel. Les gestionnaires qui exercent le rôle de *leaders* se préoccupent de la performance des enseignants, ils les appuient et les évaluent (Lapointe *et al.*, 2009). De ce fait, les actions que posent les gestionnaires à partir de l'évaluation qu'ils font des compétences des enseignants tendent à être liées positivement à la perception de ces derniers quant à leur capacité d'effectuer les tâches que leurs sont attribuées (Brassard *et al.*, 2004).

De façon générale, il semble que les nouveaux enseignants soient plus sévères envers eux-mêmes pour répondre aux items portant sur leurs propres compétences que ne le sont les gestionnaires pour évaluer les compétences des nouveaux enseignants. Bien que les items sur les compétences ne soient pas identiques dans les deux modèles, les résultats nous suggèrent cette tendance. Néanmoins, nous croyons qu'il serait nécessaire de faire d'autres recherches dans le futur pour approfondir la question.

Les résultats indiquent que d'un côté, le sentiment de compétence des nouveaux enseignants ainsi que l'évaluation des compétences des novices par les gestionnaires passent invariablement par les expériences émotionnelles vécues en classe. Comme nous l'avons présenté précédemment, le sentiment de compétence et l'évaluation des compétences sont deux composantes importantes des modèles analysés et sont associés par les liens affectifs établis en classe. D'un autre côté, le sentiment de compétence des nouveaux enseignants et l'évaluation de leurs compétences par les gestionnaires sont

des prédicteurs de la satisfaction des nouveaux enseignants à propos des conditions de travail et de la satisfaction des gestionnaires sur le travail effectué par les enseignants novices.

Par ailleurs, comme nous l'avons spécifié dans les chapitres 3 et 4, les analyses statistiques de notre recherche ont suivi deux théories de tests : la TCT et la TRI. Avant tout, nous mettons en évidence l'originalité de l'utilisation de ces deux théories dans l'étude. Nous n'avons répertorié aucune étude qui a analysé l'engagement professionnel des nouveaux enseignants ainsi que la satisfaction des gestionnaires sur le travail des novices au moyen de ces deux théories de tests. De plus, dans l'étude, nous avons utilisé la TCT et la TRI en nous appuyant sur la possibilité non seulement d'analyser, mais également de comparer les modèles provenant de ces deux théories (Fan, 1998). Ainsi, la présente recherche a examiné les phénomènes de l'engagement professionnel des nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires sur le travail des nouveaux enseignants en ayant comme base les différents cadres de mesure. Nous voulions également essayer de combler les limites qui existaient dans chacune de ces théories et vérifier si les modèles construits à partir de la TCT et de la TRI maintenaient une certaine stabilité des indices d'ajustement, de façon à pouvoir tirer les conclusions les plus fiables possible.

En effet, tant les résultats des modèles des nouveaux enseignants que ceux des gestionnaires nous amènent à tirer certaines conclusions importantes. Tout d'abord, en ce qui concerne les nouveaux enseignants, les indices d'ajustement dans les modèles TCT et TRI se sont montrés acceptables du point de vue statistique. Ainsi, nous croyons que ces résultats peuvent être considérés cohérents en tenant évidemment compte du fait que des erreurs de mesure peuvent légèrement modifier les indices présentés. Toutefois, les modèles des gestionnaires, contrairement aux résultats obtenus par les modèles des nouveaux enseignants, n'ont pas été acceptables en utilisant la TRI. Ainsi, malgré le fait que les modèles TCT présentent des indices d'ajustement convenables statistiquement, des questionnements sur les qualités psychométriques des échelles utilisées nous empêchent de considérer les modèles cohérents et fiables. Cela veut dire qu'il faut développer d'autres études semblables pour valider les résultats des gestionnaires que nous avons obtenus dans le cadre de cette étude.

Par ailleurs, la recherche nous a permis de mieux connaître certains facteurs qui contribuent à l'engagement professionnel des nouveaux enseignants. Néanmoins, des études précédentes indiquent la contribution d'autres facteurs pour prédire l'engagement professionnel comme la motivation (Carrinus *et al.*, 2012; Jesus et Lens, 2005; Martin et Dowson, 2009) et le *locus* de contrôle (Cheng, 1994; Judge et Bono, 2001; Leung, Siu et Spector, 2000; Ng, Sorensen et Eby, 2006). La motivation au travail est

constituée d'un ensemble de facteurs qui déterminent le comportement favorable des individus face à un défi ou à une situation professionnelle et qui peuvent avoir leur origine dans des éléments internes (par exemple, l'amour de la profession) ou externes (comme les avantages financiers de la profession) (Gagné *et al.*, 2010). Le *locus* de contrôle est une variable de la personnalité qui fait référence aux perceptions des sujets sur ce qui détermine leur réussite dans une activité donnée. Les personnes qui croient que leur performance dépend surtout d'eux-mêmes, de leurs attitudes et de leurs comportements, sont ceux qui ont un *locus* de contrôle interne, tandis que les personnes qui croient que leur performance est déterminée par des facteurs externes, comme ceux qui sont liés aux conditions de travail, ont un *locus* de contrôle externe (Bedel, 2012). Selon les auteurs cités, ces deux variables jouent un rôle important pour expliquer la variabilité de l'engagement professionnel. En conséquence, elles contribuent de façon marquante à la construction de l'identité professionnelle des enseignants. De ce fait, nous croyons que l'inclusion de ces variables dans des modèles futurs pourrait contribuer à mieux comprendre le phénomène d'attachement affectif des nouveaux enseignants à leur carrière.

L'étude a mis en évidence l'importance des relations interpersonnelles dans l'exercice de la profession enseignante. Enseigner requiert des contacts humains et la capacité d'interagir avec les autres. Aussi nommée « compétence sociale », l'habileté d'agir en conformité avec ce qui est attendu par un groupe (soit de collègues de travail ou d'élèves), la capacité de coopérer avec les autres et de les respecter, ainsi que d'être sensible à ce que les personnes vivent et ressentent (empathie) sont conçues, selon Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet et Filisetti (2002) comme un « *ajustement permanent du comportement de l'individu en fonction de ce que lui renvoie son environnement* » (p. 19). Les compétences sociales, fondées sur le rapport humain, nous amènent à soulever des questions relatives à la formation initiale des enseignants, qui doit répondre à la complexité actuelle de l'acte d'enseigner : quelles sont les pratiques développées dans la formation initiale des enseignants qui valorisent l'acquisition des compétences sociales et quelle est la valeur attribuée par cette formation à ces compétences? En même temps, dans les perceptions des élèves, quels sont les aspects qui caractérisent le processus interactif en classe et de quelle manière pourrait-il le perfectionner? Nous croyons également que l'analyse des facteurs qui composent les compétences sociales non seulement du point de vue des nouveaux enseignants, mais également du point de vue des institutions supérieures responsables de la formation initiale des enseignants et des élèves, pourrait contribuer à approfondir la réflexion sur l'efficacité du travail des enseignants.

En ce qui a trait aux questionnaires, la présente étude a analysé les éléments liés à leur satisfaction à propos du travail de nouveaux enseignants. Néanmoins, la recherche ne nous permet pas de comparer

la perception des gestionnaires et celle des nouveaux enseignants. Nous croyons qu'en comparant les perceptions de ces deux types d'acteurs scolaires, nous pourrions mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle des enseignants en phase d'insertion professionnelle.

Finalement, la présente recherche nous amène à nous poser la question suivante : aurions-nous des résultats semblables à ceux que nous avons obtenus avec les nouveaux enseignants si nous analysons des enseignants plus expérimentés? En fait, nous sommes consciente du fait que des nombreuses études devront encore se pencher non seulement sur les nouveaux enseignants, mais également sur les enseignants chevronnés et sur les gestionnaires, afin de contribuer de façon constante à l'efficacité de l'éducation.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, M. G. (1965). Intervening variables in organizational behavior. *Educational Administration Quarterly*, 1(1), 1-14.
- Agho, A. O., Mueller, C. W. et Price, J. L. (1993). Determinants of employee job satisfaction : An empirical test of a causal model. *Human Relations*, 46(8), 1007-1027.
- Alem, J. (2003). *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Alhija, F. N. et Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: does induction matter ? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1592-1597.
- Allison, P. D. (2002). *Missing Data*. London : Sage Publications.
- Allison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 545-557.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Andrich, D. (2004). Controversy and the Rasch model : A characteristic of incompatible paradigms ? *Medical Care*, 42(1), 7-16.
- Andrich, D., de Jong, J. H. et Sheridan, B. E. (1997). Diagnostic opportunities with the Rasch model for ordered response categories. In J. Rost et R. Langeheine (dir.), *Applications of Latent Trait and Latent Class Models in the Social Sciences* (p. 59-70). New York, US: Waxman Publishing Co.
- Andrich, D. et Hagquist, C. (2004, Janvier). *Detection of Differential Item Functioning Using Analysis of Variance*. Communication présentée à la Second International Conference on Measurement in Health, Education, Psychology and Marketing: Developments with Rasch Models, Murdoch University, Perth, Australia.
- Andrich, D., Sheridan, B. et Luo, G. (2008). *Rasch Unidimensional Measurement Model* [Computer software]. Perth : RUMM Laboratory, 2030.
- Angle, H. L. et Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Arbuckle, J. L. (2006). *Amos* (Version 7.0) [Computer Program]. Chicago : SPSS.
- Baillauqués, S. (2002). Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 41, 65-82.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 82(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercice of Control*. New York : Freeman.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 345-355.
- Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayana, D. et Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 84-93.
- Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 16-21.
- Beauchamp, C. et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity : An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Bedel, E. F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences : Theory & Practice, Special Issue*, 3051-3060.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bélaïr, L., Laveault, D. et Lebel, C. (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Bennet, P. (2010). *Self-efficacy and Perceptions of Community: How They Relate to New Teachers' Commitment*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Virginia, United States.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA : Multivariate Software.
- Bentler, P. M. et Chou, C-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16, 78-117.
- Betoret, F. D. (2008). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology : An International Journal of Experimental Educational Psychology Review*, 26(4), 519-539.

- Bidjang, S. G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. H. et Desbiens, J. F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. Québec : Université Laval Presse. Document inédit.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Billingsley, B. S. et Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Blais, J.-G., Raïche, G. et Loye, N. (2006). *Le modèle de Rasch : avantages, limites, applications*. Actes du colloque de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation (ADMÉE-EUROPE), Luxembourg.
- Blase, J. et Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blau, G. et Holladay, E. B. (2006). Testing the discriminant validity of a fourdimensional occupational commitment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 691-704.
- Bogler, R. et Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303-316.
- Bollen, K. A. et Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement : A structural equation perspective. *Psychological Bulletin*, 100, 305-314.
- Bonura, S. (2003). *The effects of Mentoring Release Model on beginning Teachers Job Satisfaction*. Northern Arizona University, Arizona.
- Bouchard, M.-E., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. In L. S. Akkari (dir.), *Actes de la Recherche de la HEP_BEJUNE : L'insertion professionnelle des enseignants* (vol. 6). Récupéré à <http://www.hep-bejune.ch/institution/inputNews/0708/l-insertion-professionnelle-des-enseignants>.

- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344.
- Boutin, A.-S. (2007). *La période d'insertion professionnelle selon les enseignants en soins infirmières au niveau collégial de la région de Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. et Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Brief, A. P. et Weiss, H. M. (2002). Organizational behaviour: affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brockner, J. et Higgins, E. T. (2001). Regulatory focus theory : Implications for the study of emotions at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 35-66.
- Broome, K. M., Knight, D. K., Edwards, J. R. et Flynn, P. M. (2009). Leadership, burnout, and job satisfaction in outpatient drug-free treatment programs. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 37, 160-170.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused ? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. New York : Routledge.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J. et Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J. et Hofman, A. (2012). Self-identity, job satisfaction, motivation and commitment : Exploring the relationship between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, 95(4), 821-832.
- Carpentier, R. (2003). *L'insertion professionnelle à l'ère de la société de l'information : les cas des diplômés universitaires dans le contexte canadien*. Mémoire de maîtrise inédit, Université d'Ottawa, Ontario, Canada.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., et Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39, 25-31.

- Castonguay, M., Gauthier, C., Desbiens, J. F. et Mellouki, M. H. (2005). Vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants novices. *Brock Education*, 15(1), 15-31.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M. et Wright, A. (2007). *School principals in Canada : context, profil and work. PanCanadian surveys of principals and teachers in elementary and secondary schools (2005-2006)*. Montréal : Université de Montréal. Document inédit.
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue des gestionnaires. *Vie Pédagogique*, 128, 26-31.
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. et Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment : Dhe mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chang, L. (1994). A psychometric evaluation of four-point and six-point Likert-type scales in relation to reliability and validity. *Applied Psychological Measurement*, 18, 205-215.
- Chang, M.-L. (2009a). *Teacher Emotion Management in the Classroom : Appraisal, Regulation, and Coping*. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University, Ohio, United States.
- Chang, M.-L. (2009b). An appraisal perspective of teacher burnout : Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chapman, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34(5), 34-43.
- Cheng, Y. C. (1994). Locus of control as an indicator of Hong Kong teachers' job attitudes and perceptions of organizational characteristics. *Journal of Educational Research*, 87(3), 180-188.
- Cherubini, L. (2009). New teachers' preceptions of induction: insights into principled practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(2), 185-198.
- Childs-Bowen, D., Moller, G. et Scrivner, J. (2000). Principals : Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84, 27-34.
- Chong, S. et Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching - formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Chouinard, M.-A. (2003). Près de 20 % des jeunes profs désertent. *Le Devoir*, 15 octobre.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Colarelli, S. M. (1998). Psychological interventions in organizations: an evolutionary perspective. *American Psychologist*, 53(9), 1044-1056.

- Colarelli, S. M. et Bishop, R. C. (1990). Career commitment : functions, correlates, and management. *Group & Organization Management, 15*(20), 158-176.
- Collie, R. J., Shapka, H. D. et Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1034-1048.
- Comeau, Y. (1992). *Théories de la satisfaction au travail*. UQAM, Cahiers du CRISES (Collectif de recherche sur les innovations sociales dans les entreprises et les syndicats), n° 9205, 19 p.
- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conley, S. et Glasman, N. S. (2008). Fear, the school organization and teacher evaluation. *Educational Policy, 22*(1), 63-85.
- Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada - CMEC (1996). *Renforcements du rôle des enseignants dans un monde en changements*. Récupéré le 29 octobre 2010 à <http://publications.cmec.ca/international/teacher.fr.stm>.
- Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada - CMEC. (2000). *L'éducation à l'ère de la mondialisation : situation du Canada*. Récupéré le 29 octobre 2010 à <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/36/14CCEM.countryreport.fr.pdf>.
- Cooley, V. E. et Shen, J. (2003). School accountability and professional job responsibilities : A perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin, 87*, 10-25.
- Cooper-Hakim, A. et Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment : Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin, 131*(2), 241-259.
- Cortêsão, M. I. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Covic, T., Pallant, J. F., Tennant, A., Cox, S., Emery, P. et Conaghan, P. G. (2009). Variability in depression prevalence in early rheumatoid arthritis : A comparison of the CES-D and HAD-D scales. *BMC Musculoskeletal Disorders, 10*(18), 1-9.
- Cross, D. I. et Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education, 28*, 957-967.
- D'Arbon, T., Duignan, P. et Duncan, D. J. (2002). Planning for future leadership of schools : An Australian study. *Journal of Educational Administration, 40*(5), 468-485.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. et Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context : A review of the literature. *Review of Educational Research, 53*, 285-328.
- Davis, J. et Wilson, S. M. (2010). Principals' efforts to empower teachers : Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House : A Journal of Educational Strategies, 73*(6), 349-353.
- Dawis, R. V. et Lofquist, L. H. (1984). *A Psychological Theory of work Adjustment : An Individual-Differences Model and its applications*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.

- Day, C., Elliot, B. et Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Day, C. et Kington, A. (2008). Identity, well-being and affectiveness: the emotional context of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. et Kingston, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers : Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 169-192.
- Demers, P. (2005). Professionnaliser pour mieux éduquer. In M. C. et J.-F. Biron (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 347-362). Sherbrooke : Édition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Collier Books.
- Ding, L., Velicer, W. F. et Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling : A Multidisciplinary Journal.*, 2, 119-143.
- Dishaw, S. (2011). Société distincte: entre différence et spécificité. Repéré le 11 octobre 2012 08 octobre 2011 à <http://chemisemagazine.org/societe-distincte/>
- DiStefano, C., Zhu, M. et Mindrila, D. (2009). Understanding and Using Factor Scores: considerations for the Applied Researcher. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(20), 1-11.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., P. et Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences en sciences sociales*. Paris.
- Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignants débutants en contexte d'accompagnement mentorale*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*(7), 23-36.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Duffy, R. D. et Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.

- Dumas, R. (1998). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : analyse de l'aide reçue et de l'aide désirée*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165.
- Durand, C. (2003). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité : notes de cours et exemples*. Université de Montréal, Département de sociologie. Récupéré le 10 janvier 2014: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/Enseignement/MethodesQuantitatives/FACTEUR9.pdf>.
- Eckman, E. W. (2004). Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366-387.
- Ellett, C. D. et Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness : Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. New York : The Guilford Press.
- Fabra, M. E. et Camisón, C. (2009). Direct and indirect effects of education on job satisfaction : A structural equation model for the Spanish case. *Economics of Education Review*, 28(5), 600-610.
- Fan, X. (1998). Item response theory and classical test theory : An empirical comparison of their item/person statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 58(3), 357-381.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach : Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London : SAGE Publications.
- Finney, S. J. et DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. H. R. O. Mueller (dir.), *Structural Equation Modeling: a second course*. Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Finnie, R. (2001). Fields of plenty, fields of lean : The early labour market outcomes of Canadian university graduates by discipline. *The Canadian Journal of Higher Education*, 31(1), 141-176.
- Firestone, W. A. et Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Education Research*, 63(4), 489-525.
- Flieller, A. (1994). Méthodes d'étude de l'adéquation au modèle logistique à un paramètre (modèle de Rasch). *Mathématiques et Sciences Humaines*, 127, 19-47.
- Flores, M. A. et Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities : A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

- Forget, S. (2009). *Facteurs influençant le sentiment de compétence dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire: le cas d'un groupe de futurs enseignants de l'UQAM*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Freire, P. (1982). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy : The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 58-76.
- Friedman, I. A. et Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Friedman, I. A. et Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Frisbie, D. A. (1988). Reliability of scores from teacher-made tests. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 25-35.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E. et Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Education and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646.
- Gagnon, K. (2010). *Un prof sur quatre veut changer de métier*. Récupéré à <http://www.ledevoir.com/non-classe/38326/pres-de-20-des-jeunes-profs-desertent>.
- Gagnon, N. (1998). *La satisfaction au travail dans la PME québécoise: une étude de cas*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Canada.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs, 5-hors série*, 91-116.
- García-Aracil, A., Mora, J.-G. et Vila, L. E. (2004). The rewards of human capital competences for young european higher education graduates. *Tertiary Education and Management*, 10(4), 287-305.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B., F. et Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- 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. *Revue Canadienne de L'Éducation*, 35(1), 82-101.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives. In M. C. E. et J.-F. Biron (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Édition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec : vécu et signification d'enseignantes et enseignants au secondaire* (mémoire de maîtrise,

Université de Sherbrooke, Québec, Canada). Récupéré de ProQuest: <http://search.proquest.com/docview/304937686?accountid=12543>.

- 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.
- Glenn, N. D. et Weaver, C. N. (1982). Further evidence on education and job satisfaction. *Social Forces*, 61(1), 46-55.
- Godonou, C. K. (2003). *Élaboration d'un instrument de mesure de la satisfaction au travail au Bénin*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval, Québec, Canada.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchaard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gosselin, E. (2001). *Influence des caractéristiques psycho-individuelles sur la nature, la direction et l'intensité de la relation unissant la satisfaction au travail et la satisfaction hors travail*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Gouvernement d'Alberta. (2007). School Act. Chapter S-3. Récupéré le 09 mars 2014: http://www.qp.alberta.ca/1266.cfm?page=s03.cfm&leg_type=Acts&isbncln=9780779733941.
- Gouvernement d'Ontario. (1990). The Education Act. RSO 1990. Chapter E2. Récupéré le 09 mars 2014: http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws_statutes_90e02_e.htm.
- Gouvernement du Québec. (2014). Loi sur l'Instruction Publique. chapitre I-13.3. Récupéré le 09 mars 2014: http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.htm
- Graham, M. W. et Messner, P. E. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202.
- Grayson, J. P. (1999). Using surveys to measure "value added" in skills in four faculties. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 111-142.
- Grayson, J. P. (2004). Social dynamics, university experiences, and graduates' job outcomes. *British Journal of Sociology of Education* 25(5), 609-627.
- Grimm, L. G. et Yarnold, P. R. (2000). *Reading and Understanding more Multivariate Statistics*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. et Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644-653.
- Guignon, S. (2006). *Des savoir pratiques construits à partir de récits d'intervention de coaches en entreprise*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Canada.

- Haefele, D. L. (1993). Evaluating teachers : A call for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 21-31.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness : A review of empirical research, 1980-1985. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. et Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86, 217-248.
- Hambleton, R. K. et Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 12(3), 38-47.
- Hamman, D., Gosselin, K., Jacqueline, R. et Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361.
- Hancock, G. R. et Klockars, A. J. (1991). The effect of scale manipulations on validity : Targeting frequency rating scales for anticipated performance levels. *Applied Ergonomics*, 22, 147-154.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Toronto : OISE Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hastings, R. P. et Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 144-150.
- Hellsten, L.-A., Prytula, M. P., Ebanks, A. et Lai, H. (2009). Teacher induction: exploring beginning teacher mentorship. *Canadian journal of education*, 32(4), 703-733.
- Henry, L. (2004). *Relation entre le degré de satisfaction au travail et les comportements de citoyenneté organisationnelle chez les enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Hensley, S. F. (2002). *First Year Teachers' Perceptions of what Constitutes Effective Induction Programs in North Carolina*. University of North Carolina, Charlotte.
- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluation career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113-136.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. Boca Raton, FL : Chapman & Hall/CRC.
- Hobson, A. J., Ashby, P., A. et Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers : What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.

- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes Statistiques en Sciences Humaines*. Traduit par M. Rogier, V. Yzerbyt et Y. Bestgen, 6^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparaison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 434-356.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling : Concepts, Issues, and Applications*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Hu, L-T. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling : A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Huang, S-Y L. et Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.
- Hulpia, H., Devos, G. et Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- IBM-Corporation. (2012.). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0* [Computer Program]. Armonk, NY : IBM Corp.
- Ingersoll, R. M. et Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter ? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers : A critical review of the research. *Review of Educational Research* 81(2), 201-233.
- Irving, P. G., Coleman, D. F. et Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment : Generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444-452.
- Jacob, B. A. et Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers ? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101-136.
- Jesus, S. N. et Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: an International Review*, 54(1), 119-134.
- Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un "savoir d'expérience". *Vie pédagogique*, 128, 31-36.
- Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success" : new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Jones, N. et Youngs, P. (2012). Attitudes and affect : Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record*, 114(2), 1-36.

- Judge, T. A. et Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits - self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability - with job satisfaction and job performance : A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W. et Bretz Jr, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48(3), 485-519.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A. et Desaulniers, M-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada: contexte, profil et travail*. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada (2006). Montréal : Université de Montréal. Document inédit.
- Kaplan, L. S. et Owings, W. A. (2002). The politics of teacher quality : Implications for principals. *NASSP Bulletin*, 86, 22-41.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, mars, 2-6.
- Katsuno, M. (2012). Teachers' professional identities in an era of testing accountability in Japan : The case of teachers in low-performing schools. *Education Research International*, 2012, 8 pages.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message : Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kember, D. (2009). Nurturing generic capabilities through a teaching and learning environment which provides practise in their use. *Higher Education*, 57, 37-55.
- Kember, D. et Leung, D. Y. (2005a). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environments Research*, 8, 245-266.
- Kember, D. et Leng, D. Y. (2005b). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2), 155-170.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération Canadienne des Enseignantes et Enseignants.
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.

- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2011). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S. et Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48, 381-394.
- Klinger, D. A., Shulla, L. M. et DeLuca, C. (2008). Teacher evaluation, accountability, and professional learning : The Canadian perspective. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 209-222.
- Knapp, T. R. (1990). Treating ordinal scales as interval scales : An attempt to resolve the controversy. *Nursing Research*, 39(2), 121-123.
- Koster, B. et Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators : How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Education*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A. et Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 189-203.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- La Presse. (2011). *Évaluer les enseignants?* Récupéré de <http://www.lapresse.ca/debats/debat-du-jour/201109/06/01-4432014-evaluer-les-enseignants.php>.
- Lamaute, D. (2008). *Les lien entre la stratégie d'affaires et la participation syndicale dans le secteur privé au Québec : le rôle médiateur de la satisfaction au travail*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Lamoureux, E. L., Pallant, J. F., Pseudovs, K., Hassell, J. B. et Keeffe, J. E. (2006). The impact of vision impairment questionnaire: An evaluation of its measurement properties using Rasch analysis. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 47(11), 4732-4741.
- Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C. et Brunet, L. (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec* (projet 2005-AC-103493). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Récupéré de: www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/.../capsule_39.pdf. Document inédit.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.

- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lawson, L. (1993). Theory of work adjustment personality constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 43(1), 46-57.
- Layzell, D. T. (1996). Faculty workload and productivity : Recurrent issues with new imperatives. *The Review of Higher Education*, 19(3), 267-281.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (dir.), *Appraisal Processes in Emotion* (p. 37-67). Oxford, England: Oxford University Press
- Le Boterf, G. (2005). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisations.
- Leckey, J. F. et McGuigan, M. A. (1997). Right tracks-wrong rails : The development of generic skills in higher education. *Research in Higher Education*, 38(3), 365-378.
- Lee, J. C. et Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers : A Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring : Partnership in Learning*, 15(3), 243-263.
- Lee, K., Carswell, J. J. et Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Legende, M.-F. (2007). L'évaluation de compétences professionnelles. In L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *L'évaluation de compétences en enseignement et leur évaluation* (p. 169-180). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p.119-141), De Boeck Supérieur.
- Lent, R. W. (2008). Understanding and promoting work satisfaction: an integrative view. In S. Brown et R. W. Lent (dir.), *Handbook of counseling psychology*. Hoboken, NJ : John Wiley.
- Lent, R. W. et Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction : A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247.
- Lessard, C. et Brassard, A. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et Sociétés*, 18(2), 181-201.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Sociétés*, 23, 59-77.

- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Education et Sociétés*, 32, 155-171.
- Leung, T.-W., Siu, O.-I. et Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong : The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- Leveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Linacre, J. M. (1994). Sample size and item calibration stability. *Rasch Measurement Transactions*, 7(4), 328.
- Liu, X. S. et Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction : Analysis of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Locke, E. A. (1976). The nature and the causes of job satisfaction. In N. D. Dunnette (dir.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (p. 1237-1349). Chicago : Rand McNally.
- Luck, H. (2000). Perspectiva da gestão escolar e implicação quanto a formação de seus gestores. *Em Aberto*, 71, 1-3.
- Lundeen, C. (2004). Teacher development : The struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Child Development and Care*, 174(6), 549-564.
- Lusignan, G. (2003). Innover pour assurer l'avenir. *Vie Pédagogique*, 128, 47-50.
- MacCallum, R. C. et Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. et Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Madaus, J. W., Zhao, J. et Ruban, L. (2008). Employment satisfaction of university graduates with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 29(6), 323-332.
- Marchand, C. (2003). L'entrée dans la profession: un moment névralgique dans la carrière. *Vie Pédagogique*, 128, 20.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Paris : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignants en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- Marso, R. N. et Pigge, F. L. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 38(53-56).

- Martin, A. J. et Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, mars, 48-54.
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, mars, 48-54.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 12(2), 54-67.
- Maynard, D. C. et Joseph, T. A. (2008). Are all part-time faculty underemployed? The influence of faculty status preference on satisfaction and commitment. *Higher Education*, 55, 139-154.
- McAulay, B. J., Zeitz, G. et Blau, G. (2006). Testing a "push-pull" theory of work commitment among organizational professionals. *The Social Science Journal*, 43, 571-596.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Crowe, E. W. et McCarthy, C. J. (2010). Coping, stress, and job satisfaction as predictors of advanced placement: statistics teachers' intention to leave the field. *NASSP Bulletin*, 94(4) 306-326.
- McClure, A. E. (2008). *Teacher evaluation: Pre-Service to In-Service*. University of Toronto, Toronto.
- McCormack, G. R., Mâsse, L. C., Bulsara, M., Pikora, T. J. et Giles-Corti, B. (2006). Constructing indices representing supportiveness of the physical environment for walking using the Rasch measurement model. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(44).
- Mearns, J. et Cain, J. E. (2002). Relations between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82.
- Medley, D. M. et Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *The Journal of Educational Research*, 80(4), 242-247.
- Mesquita, B. et Ellsworth, P. C. (2001). The role of culture in appraisal. In K. R. Scherer; A. Schorr, Angela; et T. Johnstone (dir.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (p. 233-248). New York: Oxford University Press.
- Meyer, J. P. et Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.

- Meyer, J. P., Allen, N. J. et Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Miles, W. L. (2010). *Correlational Study of Leadership Style and Teacher Job Satisfaction in Two Head Start Programs*. Thèse de doctorat inédite, Capella University, Minnesota, United States.
- Mills, R. J., Young, C. A., Pallant, J. F. et Tennant, A. (2010). Development of a patient reported outcome scale for fatigue in multiple sclerosis : The Neurological Fatigue Index (NFI-MS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(22), 1-10.
- Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport - MELS, Québec. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport - MELS. Québec. (2005). La formation universitaire : les directeurs s'expriment. Sondage menée en 2004. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/SonEmpUniv2004.pdf>
- Miskel, C., Glasnapp, D. et Hatley, R. (1975). A test of the inequity theory for job satisfaction using educators' attitudes toward work motivation and work incentives. *Educational Administration Quarterly*, 11(1), 38-54.
- Moisset, J., Deblois, C., Dupuis, F. et Lusthaus, C. (1986). La satisfaction au travail des directeurs et directrices d'école du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 53-69.
- Mowday, R. T., Porter, L. M. et Steers, R. M. (1982). *Employee-organization Linkages : The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York : Academic Press.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoir au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (p. 207-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In M. C. et J.-F. Biron (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 314-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mulholland, J., et Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Murphy, G., Athanasou, J. et King, N. (2002). Job satisfaction and organizational citizenship behaviour : A study of Australian human-service professionals. *Organizational Citizenship Behaviour*, 17(4), 287-297.
- Nagel, L. et Brown, S. (2003). The ABCs of managing teacher stress. *The Clearing House*, 76(5), 255-258.

- Nassif, V. M., Hanashiro, D. M. et Torres, R. R. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 364-412.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement ? *Vie Pédagogique*, 128, 21-22.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. et Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success : a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408.
- Ng, T. W., Sorensen, K. L. et Eby, L. T. (2006). Locus of control at work : A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1057-1087.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques - OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE, Direction de l'éducation.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques - OCDE. (2013). *Teachers for the 21st Century : Using Evaluation to Improve Teaching*. Récupéré de <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>.
- Olebe, M. (2010). Helping new teachers enter and stay in the profession. *Journal of Educational Strategies*, 78(4), 158-163.
- Ololube, N. P. (2008). Evaluation competencies of professional and non-professional teachers in Nigeria. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 44-51.
- Oplatka, I. et Mimon, R. (2008). Women principals' conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: an alternative view ? *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 135-153.
- Ouellet, M.-C. et Archambault, J. (2009). *L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/152/index.asp?page=horsDos_3.
- Pallant, J. F., Misajon, R. A., Bennett, E. et Manderson, L. (2006). Measuring the impact and distress of health problems from the individual's perspective : Development of the Perceived Impact of Problem Profile (PIPP). *Health and Quality of Life Outcomes*, 4(36), 1-13.
- Pallant, J. F. et Tennant, A. (2007). An introduction to the Rasch measurement model: An exemple using the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS). *The British Psychological Society*, 46, 1-18.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples! In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. (p. 13-57). Paris : L'Harmattan.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. et Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being : Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.

- Penta, M., Arnould, C. et Decruynaere, C. (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure*. Belgique : Mardaga.
- Peoples, A. (2004). *Concevoir et implanter un programme de mentorat*. Québec : Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.
- Perrenoud, P. (1999). *Nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF Editeur.
- Peterson, K. D. et Martin, J. L. (1990). Developing teacher commitment: the role of the administrator. In P. Reyes (dir.), *Teachers and their Workplace : Commitment, Performance, and Productivity*. (p. 225-240). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants? *Vie Pédagogique*, 114, 43-46.
- Preston, C. C. et Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales : Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions : How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Pseudovs, K., Garamendi, E., Keeves, J. P. et Elliott, D. B. (2003). The activities of daily vision scale for cataract surgery outcomes : Re-evaluating validity with Rasch analysis. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 44(7), 2892-2899.
- Quarstein, V. A., McAfee, R. B. et Galassman, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations*, 45(8), 859-873.
- Radio-Canada. (2010). *Les enseignants et leur réalité*. http://www.radio-canada.ca/emissions/christiane_charette/2009-2010/chronique.asp?idChronique=104507.
- Ragins, B. L. et Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes : A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550.
- Ramp, M., Khan, F., Misajon, R. A. et Pallant, J. F. (2009). Rasch analysis of the Multiple Sclerosis Impact Scale (MSIS-29). *Health and Quality of Life Outcomes*, 7(58), 1-10.
- Rasch, G. (1977). On specific objectivity : An attempt at formalizing the request for generality and validity of scientific statements. *Danish Yearbook of Philosophy*, 14, 58-94.
- Raykov, T. et Marcoulides, G. A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. New York : Psychology Press.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their Workplace : Commitment, Performance and Productivity*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Rhoades, L. et Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.

- Richard, M. et Michaud, P. (1982). La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 255-270.
- Richards, J. (2005, April). *Principal Behaviors that Encourage Teachers : Perceptions of Teachers at Three Career Stages*. Communication présentée à l'AERA, 2005.
- Ritchie, S. M., Tobin, K., Hudson, P., Roth, W.-M. et Mergard, V. (2011). Reproducing successful rituals in bad times: exploring emotional interactions of a new science teacher. *Science Teacher Education*, 95(4), 746-765.
- Robitaille, M. et Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 87-112.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Rojó, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.
- Russell, T., McPherson, S. et Martin, A. K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
- Sasseville, B. (2004). Le discours des enseignantes et enseignants face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication en classe. In J-F. Desbiens, J-F Cardin et D. Martin (dir.), *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* (p. 82-101). Laval: Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : ERPI.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. et Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwarzer, R. et Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology : An International Review*, 57, 152-171.
- Scott, F. B. (2001). *Teaching in a Multicultural Setting : A Canadian Perspective*. Toronto : Pearson Education Canada Inc.
- Shim, J. M. (2012). Exploring how teachers' emotions interact with intercultural texts: a psychoanalytic perspective. *The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*, 42(4), 472-496.
- Shor, I. et Freire, P. (1986). *Medo e Ousadia : o Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

- Simpson, T., Hastings, W. et Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me" : The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 13(5), 481-498.
- 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, 611-625.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Smith, C. et Bath, D. (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 51, 259-286.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover ? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Somech, A. et Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Stanovich, P. J. et Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York : Routledge.
- Stiggins, R. J. et Bridgeford, N. J. (1985). Performance assessment for teacher development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), 85-97.
- Sutton, R. E. et Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. USA : Pearson Education.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignants au quotidien. Expériences, interations humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2005). *O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Taylor, D. L. et Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Tinsley, H. E. et Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.
- Torres-Guzman, M. E. (1996). Mentoring the bilingual teacher. *NCBE Resource Collection Series*, 7, 1-10.
- Toupin, L., Lessard, C., Cormier, R. A. et Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants du Québec. *Relations industrielles*, 37(4), 805-826.

- Traub, R. E. et Rowley, G. L. (1991). Understanding reliability. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 10(1), 37-45.
- Travers, C. J. et Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure - Stress in the Teaching Profession*. New York: Routledge.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.
- Tsui, A. B. M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and teaching*, 15(4), 421-439.
- UNESCO. (2008). *ICT competency standards for teachers: competency standards modules*. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>.
- Urlick, A. et Bowers, A. J. (2013). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-39.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Le rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. Récupéré de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article86.
- Veen, K. V., Slegers, P. et Ven, P. H. V. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-177.
- Vermeulen, L. et Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33(4), 431-451.
- Vila, L. E. et Garcia-Mora, B. (2005). Education and the determinants of job satisfaction. *Education Economics*, 13(4), 409-425.
- Wan, H. L. (2007). Human capital development policies: enhancing employees' satisfaction. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 297-322.
- Wang, J., Odell, S. J. et Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching : a critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Weisberg, J. et Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: impact on intention to quit. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 133(3), 333-339.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Wildy, H., Clarke, S., Styles, I. et Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey : How similar are their needs? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 307-326.

- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.
- Winzelberg, A. J. et Luskin, F. M. (1999). The effect of mediation training in stress levels in secondary school teachers. *Stress Medicine*, 15(2), 69-77.
- Wolniak, G. C. et Pascarella, E. T. (2005). The effects of college major and job field congruence on job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 233-251.
- Yung, Y-F. et Bentler, P.M. (1996). Bootstrapping techniques in analysis of mean and covariance structures. In G. A. et R. E. Schumacker (dir.), *Advanced Structural Equation Modeling: Issues and Techniques*. (p. 195-226). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103-125.

ANNEXE 1

Tableau 1.1
La structure de la certification au Canada

Province ou territoire	Structure de certification
Alberta	En Alberta, l'arrêté ministériel <i>School Act</i> (règlement 3/1999) formule et décide la pratique professionnelle de l'enseignant et délivre les certificats provisoires et permanents. Ces derniers sont octroyés aux professionnels deux ans après l'obtention du certificat provisoire et d'une pratique professionnelle prouvée.
Colombie-Britannique	En Colombie-Britannique, les enseignants doivent adhérer au <i>College of Teacher</i> pour obtenir leur certificat en enseignement permettant l'accès à la profession.
Île-du-Prince-Édouard	Dans l'Île-du-Prince-Édouard, la certification comprend les niveaux 4, 5 et 6, qui sont délivrés aux professionnels selon leurs degrés de scolarité supérieure et la participation à des cours professionnels liés à l'éducation offerts par la Fédération des Enseignants de la province.
Manitoba	Au Manitoba, même si le gouvernement provincial gère les paramètres de certification, les universités ont, généralement, le contrôle de la certification des enseignants (Young <i>et al.</i> , 2007 ¹).
Nouveau-Brunswick	Au Nouveau-Brunswick, le brevet en enseignement est délivré par le ministère de l'Éducation. La certification provisoire est valide pour quatre ans. Comme la certification permanente, elle comprend trois catégories (IV, V et VI) qui sont délivrées aux professionnels en fonction de leur degré de scolarité et de leur engagement dans des formations à l'enseignement. De plus, en cas de non-exercice de la profession enseignante pendant cinq ans ou plus, le ministre de l'Éducation a le pouvoir d'exiger une formation complémentaire avant de retourner au métier d'enseignant.
Nouvelle-Écosse	En Nouvelle-Écosse, la certification est délivrée par le Département d'éducation et, comme au Nouveau-Brunswick, elle contient des catégories qui caractérisent la progression du professionnel dans la carrière d'enseignement.
Ontario	En Ontario, les enseignants doivent adhérer à l'Ordre des enseignants de l'Ontario (organisation indépendante du gouvernement provincial). Dans cette province, l'ordre des enseignants délivre les autorisations à l'exercice de la profession. Non seulement cette autorisation est-elle nécessaire, mais aussi son renouvellement est obligatoire cinq ans après la première délivrance.
Québec	*
Saskatchewan	Au Saskatchewan, la certification des enseignants est délivrée par le Ministère de l'Éducation. Il dispense un certificat provisoire à l'enseignement, qui peut être remplacé par le brevet permanent après un an et une preuve d'expérience de 190 jours de travail.
Terre-Neuve-et-Labrador	À Terre-Neuve-et-Labrador, le certificat est délivré après l'approbation de la <i>Memorial University</i> sur le degré d'éducation du candidat, selon le Département d'Éducation. La province a quatre niveaux de certificat qui sont délivrés à

Province ou territoire	Structure de certification
	partir des années d'études universitaires du professionnel.
Territoires du Nord-Ouest	Dans les Territoires du Nord-Ouest (TNO) un certificat provisoire est délivré au professionnel. Après trois ans et au moins 50 heures de formation continue à des programmes autorisés par le Département d'éducation, de la culture et du travail, l'enseignant reçoit son brevet permanent. En partenariat avec des provinces et territoires plus proches, les TNO accentuent l'accès à la formation continue des enseignants.
Nunavut	Au Nunavut, le Département d'éducation délivre les certificats d'enseignement. Le territoire dispose de différents types de certification qui permettent aux enseignants de travailler dans différentes matières et différents niveaux de scolarité.
Yukon	Au Yukon, la certification est de la responsabilité du Département d'éducation, qui délivre deux types de certificats: le certificat professionnel et le certificat culturel. Tous les deux sont fortement basés sur la connaissance en histoire et multiculturalisme, la culture des Premières Nations du Yukon, ainsi que ses habiletés de communication de différentes langues autochtones. Le brevet provisoire (valide deux ans) est délivré à ceux qui ont besoin de développer certaines connaissances et habiletés jugées importantes par la loi sur l'éducation du territoire.

* Décrit dans le corps de la thèse.

¹ Young, J., Hall, C. et Clarke, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial Teacher Education Programs : The cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*, 23, 81-93.

Tableau 1.2
La formation à l'enseignement au Canada et les aspects de l'amélioration de la qualité des programmes

Province ou territoire	La formation à l'enseignement et les normes de qualité
Alberta	<p>La formation des enseignants se déroule sur une période de quatre ans, et comprend la formation en arts ou en sciences (48 crédits) et la formation à l'enseignement. Les programmes doivent inclure 10 semaines de stage supervisé au niveau élémentaire ou secondaire. Pour ceux qui ont reçu la formation hors de la province de l'Alberta, 24 crédits de cours sont exigés pour compléter la formation.</p> <p>La province structure la formation à l'enseignement selon la Norme de qualité de l'enseignement (16/1997). Parmi les connaissances, les habiletés et les attitudes que les enseignants doivent présenter pour être reconnus compétents, nous mettons en lumière les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'utilisation de différentes stratégies pédagogiques, capables de permettre aux élèves d'apprendre de manière optimale; ▪ la compréhension des aspects éthiques, moraux et législatifs qui fondent la profession; ▪ la maîtrise de la discipline; ▪ l'habileté à planifier en démontrant un progrès graduel et constant du contenu, ainsi que l'interrelation entre les sujets; la création et le maintien d'une ambiance propice à l'apprentissage; ▪ l'application de différentes technologies pour aider l'apprentissage effectif; ▪ l'établissement constant d'un partenariat avec les membres de l'école (autres enseignants, dirigeants et corps administratif) et la communauté éducative (parents et société locale); ▪ l'intérêt pour un apprentissage continu.
Colombie-Britannique	<p>Les programmes de formation de la Colombie-Britannique sont développés par neuf universités de la province et se sont inscrits dans les modèles consécutifs et concurrentiels. Les modèles concurrentiels durent entre quatre et cinq ans. Dans les deux premières années (l'obtention de 48 à 60 crédits de formation professionnelle) les étudiants doivent suivre une formation supérieure en arts et en sciences et après leur réussite, généralement liée à une note moyenne minimale qui varie entre C+ et B-, ils commencent leur formation à l'enseignement. Ces formations durent de deux à trois ans et sont composées de cours théoriques et de périodes de stage en milieu scolaire. Dans certains cas, à la fin de la formation à l'enseignement, les professionnels obtiennent deux baccalauréats simultanément. La formation consécutive est développée en deux ou trois ans. Seules les personnes qui ont déjà un baccalauréat sont admises à cette formation.</p> <p>La <i>BC College of Teachers</i> est l'institution responsable de l'établissement des standards de compétences, ainsi que de la certification, de l'exercice et du développement professionnel. Huit standards de compétence sont établis :</p>

Province ou territoire	La formation à l'enseignement et les normes de qualité
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ la valorisation et le respect physique et émotionnel des élèves; ▪ l'accent mis sur le développement intellectuel des élèves, en respectant les différences d'apprentissage; ▪ la communication efficace et le soutien aux parents, aux familles et à la communauté éducative; ▪ les connaissances et la maîtrise des différentes pratiques pédagogiques et leur utilisation efficace pour un apprentissage optimal; ▪ la maîtrise de la discipline; ▪ l'accent mis sur le développement professionnel à partir d'un engagement dans une pratique réflexive et des formations continues; et ▪ la collaboration avec d'autres enseignants, dans un processus d'apprentissage mutuel.
Île-du-Prince-Édouard	<p>La formation à l'enseignement est consécutive, d'une durée de deux ans. Pour y accéder, les candidats doivent être inscrits dans la dernière année d'un baccalauréat reconnu par la province ou l'avoir fini avec succès, ce qui signifie une moyenne minimale entre C+ et B-.</p> <p>La qualité des programmes de formation est assurée par la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (Île-du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse).</p>
Manitoba	<p>La formation à l'enseignement au Manitoba suit les modèles consécutif et concurrentiel. Dans le modèle consécutif, le baccalauréat en éducation succède à un baccalauréat professionnel (en Arts, Sciences, Écologie humaine, Musique ou Éducation physique). La formation est composée de 60 heures-crédits (deux ans) et, généralement, 30 crédits consacrés à une période de stage pédagogique. Le modèle concurrentiel se déroule, généralement, sur une durée de cinq ans (150 heures) de cours d'enseignement et de cours d'arts et de sciences à suivre en parallèle, avec des périodes de stages. À la fin de la formation à l'enseignement, les enseignants des niveaux élémentaire et secondaire détiennent, au moins, deux diplômes universitaires.</p> <p>Au Manitoba, les universités établissent leurs propres programmes de formation selon leur mission. Il n'existe pas de standard de compétences à suivre, comme est le cas du Québec, de la Colombie-Britannique, d'Ontario et de l'Alberta. Néanmoins, deux conseils existent pour garantir la qualité des programmes de formation à l'enseignement : le Conseil de l'enseignement postsecondaire (CEP), responsable de l'examen de la qualité des programmes de formation; et le <i>Program Review Audit Council</i> (Conseil de vérification de l'évaluation des programmes), composé de six établissements de formation à l'enseignement du Manitoba et de la Saskatchewan. Il s'agit d'un organisme qui veille à la qualité et à l'efficacité des évaluations de programmes.</p>

Province ou territoire	La formation à l'enseignement et les normes de qualité
Nouveau-Brunswick	<p>Les programmes de formation de la province suivent les modèles consécutifs et concurrentiels. Les programmes consécutifs varient entre un et deux ans (60 crédits) et succèdent à un baccalauréat en arts ou en sciences de quatre ans. Dans ce contexte, le professionnel détient à la fin de la formation à l'enseignement deux diplômes universitaires : un baccalauréat en éducation et un baccalauréat dans un autre domaine. Les programmes qui suivent le modèle concurrentiel durent environ cinq ans (entre 168 et 180 crédits), comprenant une année de formation en arts et en sciences et quatre années consacrées à la formation à l'enseignement.</p> <p>La qualité des programmes de formation est assurée par la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (Île-du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse).</p>
Nouvelle-Écosse	<p>Les programmes de formation de la province sont similaires aux programmes de la province du Nouveau-Brunswick, mais il est possible de les suivre de façon consécutive ou concomitante (en parallèle à un autre baccalauréat en arts ou en sciences). Les programmes consécutifs varient entre seize mois et deux ans (60 crédits) et succèdent à un baccalauréat en arts ou en sciences. Dans le modèle concurrentiel, les programmes durent environ cinq ans (environ 150 crédits), comprenant une année de formation en arts et en sciences et quatre années consacrées à la formation à l'enseignement. Dans les deux cas, les étudiants doivent avoir une moyenne minimale de 2,70 pour accéder à la formation à l'enseignement.</p> <p>La qualité des programmes de formation est assurée par la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (Île-du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse).</p>
Ontario	<p>La formation à l'enseignement de l'Ontario peut suivre le modèle consécutif ou concurrentiel. Le modèle consécutif est d'une durée d'un an. Pour suivre cette formation, les étudiants doivent obtenir un baccalauréat d'au moins 3 ans, dans une université reconnue par la province. L'admission à la formation à l'enseignement dépend de la moyenne du candidat, qui ne doit pas être inférieure à 2,70 (B-). Dans le modèle concurrentiel, la formation dure environ cinq ans. Les étudiants suivent des cours menant à un baccalauréat en éducation en même temps qu'ils suivent des cours de premier cycle dans un domaine autre que l'enseignement. Généralement, les deux premières années sont consacrées à une formation en arts et en sciences et les trois dernières années à suivre la formation à l'enseignement simultanément à l'autre formation choisie.</p> <p>Les normes professionnelles de l'enseignement sont fixées par l'Ordre des enseignants de l'Ontario. Les formations doivent suivre les standards éthiques et pratiques de la profession enseignante stipulés par l'Ordre.</p> <p>Les standards éthiques sont :</p>

Province ou territoire	La formation à l'enseignement et les normes de qualité
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le respect de la démocratie, de la liberté, de la culture, de la justice sociale et de l'environnement; ▪ l'intégrité, l'honnêteté et la fiabilité professionnelle; la compassion, la compréhension et l'acceptation des différences; ▪ l'ouverture d'esprit et le travail en collaboration avec les pairs. <p>Les standards pratiques sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ le compromis avec l'apprentissage des élèves, en ayant connaissances des facteurs qui influencent l'apprentissage; ▪ la participation de la communautés d'apprentissage par la promotion de la communication active avec les élèves; ▪ l'engagement permanent à des formations continues; la maîtrise de la discipline, des théories d'apprentissage, des stratégies pédagogiques, des politiques et de la législation en éducation; et ▪ l'habileté à bien planifier, à utiliser la pédagogie appropriée à l'évaluation de l'apprentissage et à répondre aux besoins de chaque élève. <p>En Ontario, l'Ordre des enseignants n'est pas le seul organisme engagé dans les politiques de formation à l'enseignement. Le Conseil ontarien des vice-présidents d'universités (OCAV) et le Comité de vérification de l'examen des programmes de premier cycle (UPRAC) aident à améliorer la qualité de la formation à l'enseignement dans la province.</p>
Québec	*
Saskatchewan	<p>Les facultés d'éducation offrent des programmes de formation à l'enseignement consécutif ou concurrentiel. Les programmes consécutifs ont une durée de deux ans et pour y accéder les étudiants doivent avoir obtenu un baccalauréat. Les formations concurrentielles durent quatre ou cinq ans. Les formations de cinq ans permettent aux étudiants d'obtenir deux baccalauréats, dont l'un en éducation. Les formations de quatre ans (120 crédits) offrent, généralement, un seul diplôme. Un partenariat entre l'Université de Regina et l'Université Laval de Québec offre la possibilité de suivre une formation en éducation pour enseigner dans les écoles de langue française.</p> <p>La province n'a pas de processus formel de contrôle de la qualité pour les formations à l'enseignement. Les deux Universités (et les Collèges qui sont leurs partenaires) qui offrent ces programmes, ont la responsabilité d'élaborer leur propre curriculum et d'évaluer la qualité de l'enseignement. Néanmoins, le <i>Program Review Audit Council</i> (voir Manitoba), soutient la province dans l'évaluation de la qualité des programmes offerts. De plus, la Fédération des enseignants de la province offre à ses membres divers types de services, visant l'amélioration permanente de leur travail.</p>

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

(Cette annexe contient les sections 1, 3 et 5 qui ont été utilisées dans l'étude)

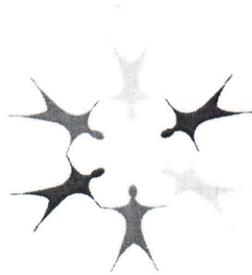


SIMON FRASER
UNIVERSITY



UNIVERSITY of TORONTO

Enquête auprès des enseignantes et enseignants du Canada



www.teachcan.ca

Objectif de l'enquête

L'objectif principal de cette enquête est d'évaluer l'incidence qu'ont eu différents changements observés en éducation tels que des modifications de programme, des réductions budgétaires, de nouvelles orientations sur l'enseignement et le travail des enseignants dans les écoles au Canada. L'enquête vise à recueillir de l'information auprès des enseignants sur leurs conditions et leurs pratiques professionnelles, ainsi que sur les transformations qui ont eu un effet sur leur formation professionnelle, leurs compétences, leur travail et leurs interactions quotidiennes avec les élèves et les autres intervenants en éducation.

L'enquête est menée par une équipe de chercheurs appartenant aux facultés d'éducation de différentes universités canadiennes. Elle est parrainée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Le CRSH est un organisme fédéral autonome qui appuie la recherche et la formation avancée en milieu universitaire dans les sciences humaines et sociales. Les résultats de ce projet de recherche permettront d'avoir une image complète des conditions d'enseignement pancanadiennes ainsi que celles de votre région.

Pour qu'il soit possible de dépeindre avec exactitude ces conditions d'enseignement, il est très important que vous répondiez au présent questionnaire. Vous fournirez du même coup des renseignements précieux qui contribueront à définir les politiques en matière d'éducation dans l'avenir.

Avril 2006

Confidentialité

Les données déclarées dans ce questionnaire seront traitées en toute confidentialité, elles seront utilisées à des fins statistiques et elles seront publiées sous forme agrégée seulement. Nous vous garantissons qu'aucune statistique recueillie dans le cadre de cette enquête qui permettrait d'identifier une personne ou un établissement ne sera publiée.

Comment participer

Si vous avez des questions sur l'enquête ou si vous souhaitez recevoir la version anglaise du questionnaire, veuillez communiquer avec nous par courriel à teachcan@umontreal.ca ou par télécopieur au numéro 514-343-6070.

Veuillez poster le plus tôt possible le questionnaire dûment rempli dans l'enveloppe fournie à cette fin ou à l'adresse suivante :

CRIFPE-Montréal (Labriprof)
Faculté des sciences de l'éducation – Branka Cattonar
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7

Directives Générales

1. Veuillez remplir et retourner le présent questionnaire dans l'enveloppe prévue à cette fin.
2. Si vous n'avez pas de chiffres précis, veuillez fournir vos meilleures estimations.
3. En répondant aux questions qui exigent de cocher une boîte, veuillez cocher un "X" dans la boîte.

L'équipe de recherche vous remercie pour votre participation.

Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

SECTION 1 – Renseignements socio-démographiques

1. **Quel est votre genre ?** 1001 Masculin ¹ Féminin ²
2. **Quelle est votre année de naissance ?** 19 1002
- 3A. **Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?** 1003
- Anglais 1
- Français 2
- Autre – *préciser* : 1004
- 3B. **Quelle est votre langue de travail ?** 1005
- Anglais 1
- Français 2
- Autre – *préciser* : 1006
4. **Quel est votre plus haut niveau d'étude complété ?** 1007
- Baccalauréat 1
- Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat 2
- Maîtrise 3
- Doctorat 4
- Autre – *préciser* : 1008
5. **Quel était votre domaine d'études principal lors de l'obtention de votre diplôme qualifiant à l'enseignement ?**
- Enseignement préscolaire et primaire 1009
- Enseignement au secondaire 1010
- Adaptation scolaire (orthopédagogie) 1011
- Arts (musique, danse, art visuel, art plastique, etc.) 1012
- Éducation physique 1013
- Enseignement des langues secondes 1014
- Information et orientation professionnelle 1015
- Lettres (langue, littérature, communication, etc.) 1016
- Mathématiques ou informatique 1017
- Sciences (physique, chimie, biologie, etc.) 1018
- Sciences sociales et humaines (histoire, géographie, psychologie, sociologie, etc.) 1019
- Formation professionnelle 1020
- Théologie, étude des religions ou philosophie 1021
- Autre – *préciser* : 1022

6. Dans quelle région du monde vos parents sont-ils nés ? Cochez plus d'une réponse s'il y a lieu.

- | | | |
|---|--------------------------|------|
| Canada | <input type="checkbox"/> | 1023 |
| Afrique du Nord | <input type="checkbox"/> | 1024 |
| Afrique Sub-saharienne | <input type="checkbox"/> | 1025 |
| Amérique latine (Mexique, Amérique centrale, Amérique du Sud) | <input type="checkbox"/> | 1026 |
| Asie | <input type="checkbox"/> | 1027 |
| Caraiïbe | <input type="checkbox"/> | 1028 |
| États-Unis | <input type="checkbox"/> | 1029 |
| Europe de l'Est | <input type="checkbox"/> | 1030 |
| Europe de l'Ouest | <input type="checkbox"/> | 1031 |
| Océanie | <input type="checkbox"/> | 1032 |
| Autre – préciser : | <input type="text"/> | 1033 |

7. Vous-mêmes, êtes-vous né au Canada ? 1034

Oui ¹ Non ²

8. À quel degré enseignez-vous cette année ? Cochez plus d'une réponse s'il y a lieu.

- | | | |
|---|--------------------------|------|
| Précolaire | <input type="checkbox"/> | 1035 |
| 1 ^{ère} année | <input type="checkbox"/> | 1036 |
| 2 ^e année | <input type="checkbox"/> | 1037 |
| 3 ^e année | <input type="checkbox"/> | 1038 |
| 4 ^e année | <input type="checkbox"/> | 1039 |
| 5 ^e année | <input type="checkbox"/> | 1040 |
| 6 ^e année | <input type="checkbox"/> | 1041 |
| 7 ^e année (1 ^e secondaire) | <input type="checkbox"/> | 1042 |
| 8 ^e année (2 ^e secondaire) | <input type="checkbox"/> | 1043 |
| 9 ^e année (3 ^e secondaire) | <input type="checkbox"/> | 1044 |
| 10 ^e année (4 ^e secondaire) | <input type="checkbox"/> | 1045 |
| 11 ^e année (5 ^e secondaire) | <input type="checkbox"/> | 1046 |
| 12 ^e année | <input type="checkbox"/> | 1047 |
| Je n'enseigne pas cette année | <input type="checkbox"/> | 1048 |

9. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ? 1049

années

10A. Travaillez-vous principalement ? 1050

Au primaire ¹ Au secondaire ²

10B. Actuellement, vous êtes ? 1051

- | | | |
|--|--------------------------|------|
| Enseignant | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Enseignant spécialiste | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Enseignant en adaptation scolaire | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Professionnel non enseignant (conseiller pédagogique, psychologue, etc.) | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Autre – préciser : | <input type="text"/> | 1052 |



10C. Si vous enseignez au secondaire, travaillez-vous (sinon passez à la question suivante) : 1053

- Dans le secteur général 1
- Dans le secteur professionnel 2

11. Indiquez, depuis le début de votre carrière, à combien de reprises vous avez (volontairement ou sans avoir le choix) :

	Volontairement		Sans avoir le choix	
Changé d'école	<input type="text"/>	1054	<input type="text"/>	1055
Changé d'ordre d'enseignement	<input type="text"/>	1056	<input type="text"/>	1057
Changé de degré (année)	<input type="text"/>	1058	<input type="text"/>	1059
Changé de champ	<input type="text"/>	1060	<input type="text"/>	1061
Changé de fonction	<input type="text"/>	1062	<input type="text"/>	1063

12. Indiquez le statut d'emploi qui correspond à votre situation actuelle :

	Temps plein		Temps partiel		Suppléance	
Permanent	<input type="checkbox"/>	1064	<input type="checkbox"/>	1065	<input type="checkbox"/>	1066
Non permanent	<input type="checkbox"/>	1067	<input type="checkbox"/>	1068	<input type="checkbox"/>	1069

Pour les questions 13 à 16, veuillez répondre en fonction de l'école où vous accomplissez la majeure partie de votre tâche.

13. Enseignez-vous dans une école : 1070

- Publique 1
- Privée 2

14. Selon vous, votre école dessert-elle surtout un milieu socio-économique réputé : 1071

- Défavorisé 1
- Moyen 2
- Favorisé 3

15. Dans quel type d'environnement votre école est-elle située ? 1072

- Municipalité de moins de 5 000 habitants 1
- Municipalité de 5 000 à 25 000 habitants 2
- Municipalité de 25 000 à 100 000 habitants 3
- Municipalité de 100 000 à 500 000 habitants 4
- Municipalité de plus de 500 000 habitants 5

16. Combien y a-t-il d'élèves approximativement dans votre école ? 1073

SECTION 3 – Charge de travail et conditions de travail

20. Au cours des dernières années, estimez-vous que votre charge de travail en général : 3001

- A diminué 1
- N'a pas changé 2
- A augmenté 3

21. Sous quels aspects votre charge de travail s'est-elle transformée ou non au cours de ces dernières années ?
Si vous n'accomplissez pas cette tâche, répondez « ne s'applique pas ».

	A diminué	N'a pas changé	A augmenté	Ne s'applique pas	
Nombre d'élèves en classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3002
Nombre de préparations de cours	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3003
Nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3004
Hétérogénéité dans la classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3005
Planification et préparation de votre enseignement (préparation du matériel didactique, préparation pédagogique des leçons, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3006
Évaluation des travaux des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3007
Surveillance des élèves en dehors des heures d'enseignement en classe (récréation, corridors, cafétéria, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3008
Soutien aux élèves en dehors des heures d'enseignement en classe (récupération, tutorat, encadrement)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3009
Soutien pédagogique à des collègues (accueil de stagiaires, appui à des enseignants débutants, conseils, mentorat, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3010
Organisation d'activités parascolaires pour les élèves en dehors des heures régulières de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3011
Participation à divers comités reliés au travail (comité syndical, de la commission scolaire, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3012
Rencontres avec les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3013
Rencontres pédagogiques formelles et informelles avec des collègues	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3014
Tâches administratives (chef de groupe, de section, de niveau, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3015
Réunions avec du personnel non enseignant (direction de l'école, personnel professionnel, agent technique)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3016
Participation à des activités formelles de formation ou de perfectionnement (journée pédagogique par exemple)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3017

22. Partant des aspects du travail énumérés à la question 21, indiquez le degré de satisfaction qu'ils vous apportent. Si vous n'accomplissez pas cette tâche, répondez « ne s'applique pas ».

	Insatisfaisant						Satisfaisant						Ne s'applique pas	
Nombre d'élèves en classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3018
Nombre de préparations de cours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3019
Nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3020
Hétérogénéité dans la classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3021
Planification et préparation de votre enseignement (préparation du matériel didactique, préparation pédagogique des leçons, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3022
Évaluation des travaux des élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3023
Surveillance des élèves en dehors des heures d'enseignement en classe (récréation, corridors, cafétéria, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3024
Soutien aux élèves en dehors des heures d'enseignement en classe (récupération, tutorat, encadrement)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3025
Soutien pédagogique à des collègues (accueil de stagiaires, appui à des enseignants débutants, conseils, mentorat, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3026
Organisation d'activités parascolaires pour les élèves en dehors des heures régulières de travail	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3027
Participation à divers comités reliés au travail (comité syndical, de la commission scolaire, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3028
Rencontres avec les parents	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3029
Rencontres pédagogiques formelles et informelles avec des collègues	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3030
Tâches administratives (chef de groupe, de section, de niveau, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3031
Réunions avec du personnel non enseignant (direction de l'école, personnel professionnel, agent technique)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3032
Participation à des activités formelles de formation ou de perfectionnement (journée pédagogique par exemple)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	3033

23. Voici un certain nombre d'éléments qui caractérisent vos conditions de travail. Indiquez votre degré de satisfaction par rapport à ceux-ci.

	Insatisfaisant					Satisfaisant	
La sécurité d'emploi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3034
Le salaire et les avantages sociaux	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3035
L'état physique de votre ou vos classe(s)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3036
Le nombre d'élèves dans votre ou vos classes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3037
La disponibilité du matériel et des ressources pour la classe (livres, bibliothèques, centre de documentation, équipement et ressources informatiques, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3038
Le soutien technique dans l'école (secrétariat, photocopies, fax, téléphonie, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3039
L'autonomie professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3040
Le niveau de responsabilité dans l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3041
La charge de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3042
Les possibilités de promotion	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3043
Le climat de travail dans votre école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3044
Le fonctionnement de votre école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3045

24. Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à votre vécu professionnel ?

	Très rarement					Très souvent	
Je me sens frustré par l'enseignement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3046
Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3047
Je pense quitter l'enseignement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3048
Je sens que l'enseignement me permet d'utiliser au maximum mes capacités	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3049
Je pense que dans une autre profession (pas l'enseignement), je pourrais utiliser mieux mes habiletés intellectuelles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3050
Je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3051
Je choiserais encore l'enseignement, si je devais recommencer ma vie	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3052

25. Comment percevez-vous votre propre influence sur :

	Faible influence					Forte influence	
Les contenus enseignés dans votre classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3053
Les façons d'enseigner dans votre classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3054
Le choix des manuels et du matériel didactique	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3055
L'évaluation des élèves dans votre classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3056
La définition de votre tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3057
L'aménagement de votre horaire de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3058
Le code de conduite dans l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3059
Le projet éducatif de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3060

26. Selon vous, devrait-on évaluer le travail des enseignants ? Cochez plus d'une réponse s'il y a lieu.

- Oui, à des fins d'amélioration de l'enseignement 3061
- Oui, à des fins de recertification 3062
- Oui, à des fins de valorisation/sanction (positives et négatives) 3063
- Non 3064

27. Selon vous, le cas échéant, qui devrait contribuer à l'évaluation du travail des enseignants ?

	En désaccord					En accord	
Les conseillers pédagogiques	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3065
Le conseil d'établissement / d'administration de votre école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3066
Des cadres scolaires (représentants de la commission scolaire)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3067
La direction de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3068
Les collègues enseignants et enseignantes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3069
Les parents des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3070
Les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3071
Vous-même	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3072
Un corps d'inspection nommé par le ministère de l'Éducation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3073

28. Comment qualifieriez-vous le degré d'implication des parents dans votre classe et dans votre école ? Si ces activités ne sont pas organisées dans votre école, répondez « ne s'applique pas ».

	Faible implication						Forte implication	Ne s'applique pas	
Encadrement des activités d'apprentissage de leur enfant à la maison (devoirs, leçons, études, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>	3074
Participation lorsque vous sollicitez leur aide pour des levées de fonds	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>	3075
Participation aux rencontres prévues pour évaluer le cheminement scolaire de leur enfant	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>	3076
Participation à la vie de la classe (comités, sorties, loisirs, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>	3077
Soutien dans les activités d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>	3078
Participation au comité de parents ou au conseil d'établissement (à titre de représentant)	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>	3079

29. Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants :

	En désaccord						En accord	
Motiver mes élèves est facile	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3080
Maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3081
Parfois j'ai peur de mes élèves	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3082
Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3083
Certains élèves ont des problèmes si importants que je ne peux pas les aider	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3084
Mes élèves respectent mon autorité	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3085
À la fin d'une journée de classe, j'ai habituellement le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3086
Les besoins de mes élèves sont tellement différents les uns des autres que j'éprouve de la difficulté à y répondre	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3087
Mon rapport à mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3088
Quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3089
Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de mes élèves	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>	3090

30. Lorsque vous évaluez les élèves, à quelle fréquence faites-vous appel à ces modalités :

	Jamais					Très souvent	
Devoir fait à la maison	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3091
Examen écrit en salle de classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3092
Quiz surprise	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3093
Travail de recherche fait en salle de classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3094
Rapport d'observation à la suite d'une activité de l'élève en classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3095
Observation d'un élève par un spécialiste (orthopédagogue par exemple)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3096
Projet d'envergure étalé sur plusieurs mois	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3097
Commentaires des autres élèves (évaluation par les pairs)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3098
Dossier d'apprentissage (portfolio)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3099
Rapport d'observation à la suite d'une sortie à l'extérieur de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3100
Journal de bord quotidien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3101
Test administré par un spécialiste (un psychologue par exemple)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3102
Travail de recherche fait par les élèves à la maison	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3103
Test informatisé	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3104
Grille d'auto-évaluation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3105
Epreuves provinciales uniformes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3106
Epreuves diagnostics	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3107
Entrevue individuelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	3108

SECTION 5 – Insertion et développement professionnel

34. Pensez à vos débuts dans l'enseignement. Comment vous sentiez-vous alors préparé concernant les aspects suivants de votre travail :

	Mal préparé						Bien préparé	
Maîtrise des contenus enseignés	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5001
Maintien de la discipline parmi les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5002
Évaluation des apprentissages	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5003
Communication avec les élèves (en classe ou en dehors de la classe)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5004
Collaboration avec les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5005
Utilisation des TIC en classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5006
Travail d'équipe avec les autres enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5007
Maîtrise des aspects administratifs de votre travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5008
Planification des cours	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		5009

35. Lorsque vous avez assumé pour la première fois une tâche d'enseignement, dans quelle mesure avez-vous bénéficié de mesures d'accueil, de soutien ou d'accompagnement ?

	L'activité était offerte et j'ai participé	L'activité était offerte, mais je n'ai pas participé	L'activité n'était pas offerte	
Une activité d'accueil organisée par la commission scolaire ou l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	5010
Un parrainage ou un mentorat	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	5011
Un groupe de soutien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	5012
Un allègement de la tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	5013

36. Indiquez, approximativement, le nombre de journées que vous avez consacré aux diverses tâches ou activités de formation suivantes au cours de la dernière année :

	Nombre de journées au cours de la dernière année	
Journées pédagogiques prévues au calendrier scolaire	<input style="width: 60px;" type="text"/>	5014
Formation thématique d'une durée supérieure à une journée offerte sur les lieux de travail	<input style="width: 60px;" type="text"/>	5015
Participation à des congrès ou colloques professionnels soutenus financièrement par l'employeur	<input style="width: 60px;" type="text"/>	5016
Participation à des congrès ou colloques professionnels soutenus financièrement par votre syndicat	<input style="width: 60px;" type="text"/>	5017
Formation et soutien reçus dans le cadre de la participation à un programme de recherche universitaire	<input style="width: 60px;" type="text"/>	5018
Participation à un programme d'études supérieures offert par une institution universitaire reconnue	<input style="width: 60px;" type="text"/>	5019

37. **Au cours de la dernière année, les activités de formation continue dans lesquelles vous vous êtes engagé vous ont-elles permis de développer les compétences suivantes ? Si vous n'avez pas suivi d'activités de formation continue, répondez « ne s'applique pas ».**

	Peu						Beaucoup s'applique pas	
Approfondir mes connaissances dans les matières que j'enseigne	1	2	3	4	5	6	7	5020
Aider les élèves à apprendre les matières que j'enseigne	1	2	3	4	5	6	7	5021
Évaluer les connaissances et les compétences des élèves	1	2	3	4	5	6	7	5022
Adapter mon enseignement à l'hétérogénéité dans la classe (culturelle, linguistique, intellectuelle, religieuse, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	5023
Gérer les comportements des élèves dans ma classe	1	2	3	4	5	6	7	5024
Utiliser les nouvelles technologies pour supporter mon enseignement	1	2	3	4	5	6	7	5025
Faciliter l'utilisation des technologies par les élèves pour des fins d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	7	5026
Collaborer avec mes collègues pour la préparation d'activités et de projets d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	5027
Réfléchir sur ma pratique d'enseignement afin de l'améliorer	1	2	3	4	5	6	7	5028

38. **En vous référant à la dernière année, jusqu'à quel point avez-vous été en mesure de répondre aux besoins suivants ? Si vous n'avez pas affaire à ce type d'élèves, répondez « ne s'applique pas ».**

	Peu						Beaucoup s'applique pas	
Aux besoins des élèves en difficultés d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	7	5029
Aux besoins des élèves avec troubles du comportement	1	2	3	4	5	6	7	5030
Aux besoins des élèves d'origine ethnoculturelle diversifiée	1	2	3	4	5	6	7	5031
Aux besoins des élèves d'origine religieuse diversifiée	1	2	3	4	5	6	7	5032
Aux besoins des élèves d'origine linguistique diversifiée	1	2	3	4	5	6	7	5033

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE DES GESTIONNAIRES D'ÉCOLE

(Cette annexe contient les sections 1 et 5 qui ont été utilisés dans l'étude)



Centre de la statistique de l'éducation

Enquête auprès des directeurs d'école

Confidentiel une fois rempli.

Renseignements recueillis en vertu de la *Loi sur la statistique*, Lois révisées du Canada, 1985, chapitre S19.

English version available; 1-888-301-6058

Objectif de l'enquête

L'objectif principal de cette enquête est d'évaluer l'incidence qu'ont eu différents changements observés en éducation tel que des modifications de programmes, de réductions budgétaires, de nouvelles directives d'orientation sur l'enseignement et le travail de direction dans les écoles au Canada. L'enquête vise à recueillir de l'information auprès des directeurs sur leurs conditions et leurs pratiques professionnelles et sur les transformations qui ont eu un effet sur leur formation professionnelle, leurs compétences et aussi sur leur travail et leurs interactions quotidiennes avec les élèves et les autres intervenants en éducation.

L'enquête est menée conjointement par Statistique Canada et une équipe de chercheurs appartenant aux facultés d'éducation de différentes universités canadiennes. L'enquête est parrainée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Le CRSH est un organisme fédéral autonome qui appuie la recherche et la formation avancée en milieu universitaire dans les sciences humaines et qui en fait la promotion. Les résultats de ce projet de recherche permettront d'avoir une image complète des conditions d'enseignement pan-canadiennes ainsi que celles de votre région.

Pour qu'il soit possible de dépeindre avec exactitude ces conditions d'enseignement, il est très important que vous répondiez au présent questionnaire. Vous fournirez du même coup des renseignements précieux qui contribueront à définir les politiques en matière d'éducation dans l'avenir.

Loi autorisant la collecte

Ces renseignements sont recueillis en vertu de la *Loi sur la statistique*, Lois révisées du Canada, 1985, chapitre S19. Bien que la participation à cette enquête soit volontaire, votre collaboration fait en sorte que l'information recueillie est la plus exacte et la plus complète possible.

8-82200 2004-09-28 SQC/ECT-165-75359



Statistique
Canada

Statistics
Canada

Canada

Rapport-gratuit.com

xli

LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES



Confidentialité

La loi interdit à Statistique Canada de publier des statistiques recueillies dans le cadre de cette enquête qui permettraient d'identifier une personne, une entreprise ou un établissement sans le consentement préalable, par écrit, de cette personne, entreprise ou établissement. Les données déclarées dans ce questionnaire seront traitées en toute confidentialité, elles seront utilisées à des fins statistiques et elles seront publiées sous forme agrégée seulement. Les dispositions de la *Loi sur la statistique* qui traitent de la confidentialité ne sont modifiées d'aucune façon par la *Loi sur l'accès à l'information* ou toute autre loi.

Autres utilisations de l'information

Afin d'améliorer la valeur analytique de l'enquête, l'information fournie dans cette dernière pourrait être combinée à des renseignements provenant d'autres sources auxquelles Statistique Canada a accès, comme l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles (ETICE) ou des dossiers administratifs.

Comment participer

Si vous avez des questions sur l'enquête, veuillez communiquer avec nous par téléphone au 1-888-301-6058, par courriel à Education.doi@statcan.ca, ou par télécopieur au numéro 1-800-755-5514. Statistique Canada vous remercie pour votre participation.

Veuillez poster le questionnaire dûment rempli le plus tôt possible dans l'enveloppe fournie à cette fin.

Veuillez poster à :

Statistique Canada
Division des opérations et de l'intégration
Section des enquêtes sur l'éducation et la culture
Parc Tunney
120, rue Parkdale
Ottawa (Ontario) K1A 0T6

Directives Générales

1. Veuillez remplir et retourner le présent questionnaire dans l'enveloppe prévue à cette fin.
2. Si vous n'avez pas de chiffres précis, veuillez fournir vos meilleures estimations.
3. En répondant aux questions qui exigent de cocher une boîte, veuillez cocher un "X" dans la boîte.

SECTION 1 – Renseignements socio-démographiques et caractéristiques de votre école

Voici des questions d'ordre général sur vous et votre école.

1. **Quel est votre sexe?** ¹²⁰⁰ Masculin ¹ Féminin ³

2. **Quel est votre année de naissance?**

19 ¹²⁰¹

3A. **Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison?** ¹²⁰²

Français ³

Anglais ¹

Autre – précisez ¹²⁰³

3B. **Parlez-vous régulièrement d'autres langues à la maison?** ¹²⁰⁴

Non ¹

Oui, français ³

Oui, anglais ²

Oui, autre – préciser ¹²⁰⁵

4. **Quel est votre plus haut niveau d'étude complété?** ¹²⁰⁶

Certificat, diplôme ou brevet d'enseignement ¹

Baccalauréat ²

Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat ³

Maîtrise ⁴

Doctorat ⁵

Autre – préciser ¹²⁰⁷

5. **Quel était votre domaine d'études lors de l'obtention de votre diplôme le plus élevé?**

Éducation ¹²⁰⁸

Administration scolaire/de l'enseignement ¹²⁰⁹

Lettres (*p. ex., langue, littérature, communication*) ¹²¹⁰

Mathématiques ou Informatique ¹²¹¹

Enseignement des langues secondes ¹²¹²

Sciences (*p. ex., physique, chimie, biologie*) ¹²¹³

Sciences sociales et humaines (*p. ex., histoire, géographie, psychologie, sociologie*) ¹²¹⁴

Théologie, Études des religions ou Philosophie ¹²¹⁵

Arts (*p. ex., musique, danse, arts dramatique, art plastique*) ¹²¹⁶

Éducation physique ¹²¹⁷

Administration publique ou Administration des affaires ¹²¹⁸

Autre – préciser ¹²¹⁹

6. Les renseignements sur les caractéristiques ethniques et culturelles visent à soutenir les programmes de promotion de l'équité en matière d'emploi. Êtes-vous ... (Veuillez faire un « X » pour tous ceux qui s'appliquent.)

- Blanc? 1221
- Indien de l'Amérique du nord? 1222
- Métis? 1223
- Inuit? 1224
- Chinois? 1225
- Sud-Asiatique (p. ex., Indien de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais)? 1226
- Noir? 1227
- Philippin? 1228
- Latino-Américain? 1229
- Asiatique du Sud-Est (p. ex., Cambodgien, Indonésien, Laotien, Vietnamien)? 1230
- Arabe? 1231
- Asiatique occidental (p. ex., Afghan, Iranien)? 1232
- Japonais? 1233
- Coréen? 1234
- Autre – précisez 1235

7. Vos tâches habituelles à titre de directeur d'école incluent-elles l'enseignement? 1236

Oui ¹ Non ³

8. Combien d'années d'expériences depuis le début de votre carrière et à l'école où vous êtes actuellement possédez-vous à titre de : (Veuillez arrondir au nombre entier le plus près. Si aucune année d'expérience, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

	Depuis le début de votre carrière Ans	À l'école où vous êtes actuellement Ans
Directeur d'école <i>primaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1238	<input type="text"/> <input type="text"/> 1237
Directeur adjoint d'école <i>primaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1240	<input type="text"/> <input type="text"/> 1239
Enseignant au <i>primaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1242	<input type="text"/> <input type="text"/> 1241
Directeur d'école <i>secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1244	<input type="text"/> <input type="text"/> 1243
Directeur adjoint d'école <i>secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1246	<input type="text"/> <input type="text"/> 1245
Enseignant au <i>secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1248	<input type="text"/> <input type="text"/> 1247
Directeur d'école <i>primaire/secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1250	<input type="text"/> <input type="text"/> 1249
Directeur adjoint d'école <i>primaire/secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1252	<input type="text"/> <input type="text"/> 1251
Enseignant au <i>primaire/secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1254	<input type="text"/> <input type="text"/> 1253
Conseiller pédagogique	<input type="text"/> <input type="text"/> 1256	<input type="text"/> <input type="text"/> 1255
Autre – préciser <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1258	<input type="text"/> <input type="text"/> 1257

1259

9. Veuillez indiquer le nombre **approximatif** de personnel à temps plein ou à temps partiel qui existent à votre école en vous basant sur les catégories suivantes. (Si un poste n'est pas disponible ou n'est pas occupé par un employé à temps plein ou à temps partiel, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante. Veuillez arrondir au nombre entier le plus près.)

	Total	Temps plein	Temps partiel
Directeurs	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1276	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1260	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1261
Directeurs adjoints	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1262	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1263	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1265
Personnel enseignant	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1264	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1266	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1267
Autres employés professionnels non enseignants (p. ex., bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs, conseillers pédagogiques)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1268	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1269	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1271
Aides-enseignants (p. ex., surveillants d'élèves, techniciens en éducation spécialisée, adjoints en comportement, adjoints aux loisirs)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1270	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1272	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1273
Personnel de garderie (p. ex., éducatrice en services de garde)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1272	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1274	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1275
Personnel de soutien (p. ex., personnel de bureau, préposés à l'entretien)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1274	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1275	
Autre – précisez <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1278		

1278

10. À l'égard des élèves de votre école : (Répondez à chacune des questions suivantes. Si la situation décrite par la question ne s'applique à aucun élève, inscrivez 0 (zéro).)

Quel est le nombre total approximatif d'étudiants inscrits à l'école?	Total <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1279
Lors d'un jour d'école ordinaire, quel est le nombre approximatif d'élèves absents (peu importe la raison)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1280
Quel est le nombre approximatif des élèves qui commencent l'année à votre école et qui ne l'y terminent pas?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1281

11. Comment décririez-vous la situation économique familiale des élèves qui fréquentent votre école? (Veuillez indiquer le pourcentage **approximatif** de familles appartenant à chaque catégorie.)

Revenu familial élevé (plus de 90 000 \$ par année)	<input type="text"/> <input type="text"/> % 1282
Revenu familial moyen (de 30 000 \$ à 90 000 \$ par année)	<input type="text"/> <input type="text"/> % 1283
Revenu familial faible (moins de 30 000 \$ par année)	<input type="text"/> <input type="text"/> % 1284
Total 100%	

12A. Parmi les élèves de votre école, quel est le pourcentage **approximatif** . . . (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

de francophones ¹ ?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1286
d'anglophones ² ?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1285
d'allophones ³ ?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1287
Total 100%	

12B. ... qui sont arrivés au Canada depuis moins d'un an?

% 1289

¹ Par **francophone**, on entend des élèves qui parlent surtout en français à la maison.

² Par **anglophone**, on entend des élèves qui parlent surtout en anglais à la maison.

³ Par **allophone**, on entend des élèves qui parlent surtout une langue autre que le français ou l'anglais à la maison.

13A. À votre connaissance, à peu près combien d'élèves dans votre école sont formellement identifiés comme étant affecté par l'un ou l'autre des problèmes, déficits ou handicaps suivant? (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

Une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole ou autre ayant une incidence sur l'apprentissage 1290

Un problème psychologique ou comportemental 1291

Un problème d'apprentissage (p. ex., un problème d'attention, de lecture, d'écriture) 1292

13B. À peu près combien d'élèves dans chacune de ces catégories ont accès à des services spécialisés? (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

Déficiences visuelles, auditives, motrices, de la parole ou autre ayant une incidence sur l'apprentissage 1293

Problèmes psychologiques ou comportementaux 1400

Problèmes d'apprentissage (p. ex., un problème d'attention, de lecture, d'écriture) 1401

14. Parmi les élèves et le personnel enseignant (temps plein et temps partiel) de votre école, environ combien d'entre eux ... (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

Entrer le nombre approprié dans chaque colonne

	Élèves	Personnel enseignant
Total	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1434	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1435
a) ont comme langue maternelle une langue autre que le français ou l'anglais?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1402	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1403
b) sont ...		
Blancs?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1404	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1405
Indiens de l'Amérique du nord?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1406	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1407
Métis?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1408	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1409
Inuit?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1410	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1411
Chinois?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1412	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1413
Sud-Asiatiques (p. ex., Indien de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1414	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1415
Noirs?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1416	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1417
Philippins?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1418	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1419
Latino-Américains?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1420	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1421
Asiatiques du Sud-Est (p. ex., Cambodgiens, Indonésiens, Laotiens, Vietnamiens)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1422	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1423

(suite à la page 7)

14. Parmi les élèves et le personnel enseignant (temps plein et temps partiel) de votre école, environ combien d'entre eux ... (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.) (suite)

Entrer le nombre approprié dans chaque colonne

	Élèves	Personnel enseignant
b) sont ...		
Arabes?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1424	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1425
Asiatiques occidentaux (p. ex., Afghans, Iraniens)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1426	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1427
Japonais?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1428	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1429
Coréens?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1430	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1431
Autre – précisez <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1432	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1433
	1436	

15. Parmi l'ensemble du personnel enseignant (temps plein et temps partiel) actuellement en poste dans votre établissement, quel est le pourcentage approximatif d'entre eux qui ont ... (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

une (1) année ou moins d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> %	1437
de deux (2) à cinq (5) années d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> %	1438
de six (6) à dix (10) années d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> %	1439
de onze (11) à vingt (20) ans d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> %	1440
plus de vingt (20) ans en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> %	1441
	Total 100%	

SECTION 5 – L'insertion et le développement professionnel

Cette section pose des questions sur le recrutement et le développement professionnel des nouveaux enseignants et directeurs (*avec cinq (5) ans d'expérience ou moins*).

1. À votre connaissance, à quelle fréquence les nouveaux enseignants (*avec cinq (5) ans d'expérience ou moins*) en poste dans votre école bénéficient-ils ou se prévalent-ils de l'une ou l'autre des mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien suivantes? (*Veillez faire un « X » par ligne.*)

	Générale- ment toujours	Souvent	Parfois	Pas du tout	Ne s'applique pas
Des activités d'accueil (<i>p. ex., repas, rencontres avec le personnel de l'école</i>)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5200
Parrainage ou mentorat	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5201
Personne-ressource désignée par la direction	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5202
Groupe de soutien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5203
Réseau d'entraide des jeunes enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5204
Un perfectionnement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5205
Un allègement de tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5206
Autre – précisez <input style="width: 150px; height: 15px;" type="text"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5207

5208

2. Si votre école dispose ou a accès à des budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants, dans quelle mesure sont-ils suffisants? 5209

Les budgets spécifiques sont suffisants	1	<input type="checkbox"/>
Des budgets spécifiques suffisants existent mais ils sont sous-utilisés	2	<input type="checkbox"/>
Il y a des budgets spécifiques mais ils sont insuffisants	3	<input type="checkbox"/>
Il n'y a pas de budgets spécifiques	4	<input type="checkbox"/>

3. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants. En général, les nouveaux enseignants avec cinq (5) ans d'expérience ou moins ... (*Veillez faire un « X » par ligne.*)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entière- ment en désaccord	Ne s'applique pas
sont préparés pour assumer leurs fonctions	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5210
savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5211
connaissent les matières au programme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5212
savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5213

(suite à la page 18)

3. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants. En général, les nouveaux enseignants avec cinq (5) ans d'expérience ou moins ... (Veuillez faire un « X » par ligne.) (suite)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Ne s'applique pas
maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5214
collaborent avec les autres enseignants de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5215
s'impliquent avec les autres membres de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5216
communiquent avec les parents de leurs élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5217
adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5218
font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5219
utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles (p. ex., des lectures, des activités de perfectionnement)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5220
contribuent à la vie de l'établissement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5221
collaborent avec la direction de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5222
participent aux activités parascolaires	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5223

4. De manière générale, dans quelle mesure êtes-vous satisfait du travail des nouveaux enseignants qui oeuvrent dans votre établissement cette année? ⁵²²⁴

Entièrement satisfait	1 <input type="checkbox"/>
Plutôt satisfait	2 <input type="checkbox"/>
Plutôt insatisfait	3 <input type="checkbox"/>
Entièrement insatisfait	4 <input type="checkbox"/>
Ne s'applique pas	5 <input type="checkbox"/>

5. Indiquez le degré de difficulté que les nouveaux enseignants (avec cinq (5) ans d'expérience ou moins) éprouvent généralement face aux aspects des tâches suivantes. (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Pas de difficultés	Peu de difficultés	Certaines difficultés	Beaucoup de difficultés	Ne s'applique pas
Maîtrise des matières au programme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5225
Maintien de la discipline parmi les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5226
Évaluation des apprentissages	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5227
Communication avec les élèves (en classe et en dehors de la classe)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5228
Collaboration avec les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5229
Utilisation des nouvelles technologies en classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5230
Le travail d'équipe avec les autres enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5231

6. **Nous voulons connaître votre opinion sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants (avec cinq (5) ans d'expérience ou moins). Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants : (Veuillez faire un « X » par ligne.)**

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Ne s'applique pas
En général, il est facile de recruter des nouveaux enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5234
Dans certaines matières, le recrutement de nouveaux enseignants est difficile	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5235
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5236
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5237
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5238
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances (p. ex., commission scolaire, syndicat)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5239
Je m'attends à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en dehors de leur spécialité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5240
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5241
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5242

7. **Lorsque vous avez assumé pour la première fois la direction d'une école, dans quelle mesure avez-vous bénéficié de mesures d'accueil, de soutien ou d'accompagnement? (Veuillez faire un « X » par ligne.)**

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Offert mais n'a pas participé	Pas offert
Il y a eu des activités d'accueil (p. ex., repas, rencontre avec le personnel de l'école)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5243
J'ai bénéficié d'un parrainage ou mentorat	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5244
J'ai pu compter sur une personne-ressource désignée	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5245
J'ai pu participer à un groupe de soutien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5246
J'ai pu participer à un réseau d'entraide entre directeurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5247
J'ai pu profiter d'un perfectionnement approprié	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5248
J'ai bénéficié d'autres mesures — précisez	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5249
<input type="text" value=""/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5250

8. En vous référant à la période où vous avez assumé pour la première fois la direction d'une école, indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :
(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Ne s'applique pas
J'étais préparé pour assumer cette fonction	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5251
Ma formation antérieure m'a été utile	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5252
Je savais collaborer avec les différents membres du personnel de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5253
J'ai appris cette fonction sur le tas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5254
Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5255
J'ai reçu l'aide de mes supérieurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5256

ANNEXE 4

Tableau 4.1
**Comparaison des moyennes des items de la *satisfaction au travail*, en tenant compte de la région,
de l'ordre d'enseignement et du genre**

		3034 - Sécurité d'emploi	3035 - Salaire et avantages sociaux	3036 - État physique de votre ou vos classe(s)	3037 - Nombre d'élèves dans votre ou vos classe(s)	3038 - Disponibilité du matériel et des ressources pour la classe	3039 - Soutien technique dans l'école	3040 - Autonomie professionnelle	3041 - Niveau de responsabilité dans l'école	3042 - Charge de travail	3043 - Possibilités de promotion	3044 - Climat de travail dans votre école	3045 - Fonctionnement de votre école	
Région	Québec	Moyenne	3,62	2,88	2,68	2,86	2,37	3,79	4,30	4,16	3,18	2,87	3,95	3,80
		Ecart-type	(1,98)	(1,52)	(1,43)	(1,67)	(1,32)	(1,62)	(1,30)	(1,31)	(1,49)	(1,58)	(1,63)	(1,46)
		N	128	128	128	125	128	128	128	127	128	127	128	128
	Canada	Moyenne	4,12	3,78	3,60	3,65	3,29	3,82	4,17	4,30	3,28	3,63	4,13	3,96
		Ecart-type	(1,85)	(1,60)	(1,63)	(1,69)	(1,59)	(1,64)	(1,28)	(1,33)	(1,53)	(1,53)	(1,56)	(1,55)
		N	352	351	351	346	352	352	349	352	352	349	351	350
Ordre d'enseigne ment	Primaire	Moyenne	4,12	3,71	3,64	3,81	3,31	3,92	4,31	4,45	3,31	3,60	4,25	4,20
		Ecart-type	(1,85)	(1,57)	(1,58)	(1,69)	(1,54)	(1,57)	(1,26)	(1,33)	(1,54)	(1,55)	(1,59)	(1,52)
		N	210	209	210	202	210	210	209	210	210	208	210	210
	Secondaire	Moyenne	3,94	3,44	3,15	3,17	2,86	3,72	4,11	4,08	3,23	3,27	3,93	3,68
		Ecart-type	(1,91)	(1,66)	(1,63)	(1,68)	(1,58)	(1,68)	(1,30)	(1,31)	(1,50)	(1,59)	(1,57)	(1,50)
		N	262	262	261	261	262	262	260	261	262	260	261	260
Genre	Masculin	Moyenne	4,39	3,56	3,41	3,65	3,06	3,87	4,24	4,26	3,42	3,50	4,17	4,05
		Ecart-type	(1,85)	(1,75)	(1,53)	(1,62)	(1,58)	(1,58)	(1,22)	(1,24)	(1,52)	(1,54)	(1,60)	(1,56)
		N	108	108	108	104	108	108	106	108	108	108	108	108
	Féminin	Moyenne	3,87	3,53	3,34	3,38	3,04	3,80	4,20	4,26	3,21	3,40	4,07	3,88
		Ecart-type	(1,90)	(1,59)	(1,66)	(1,75)	(1,58)	(1,65)	(1,30)	(1,35)	(1,52)	(1,59)	(1,57)	(1,52)
		N	371	370	370	366	371	371	370	370	371	367	370	369

Tableau 4.2

Comparaison de moyennes des items des *expériences émotionnelles*, en tenant compte de la région, de l'ordre d'enseignement et du genre

		3080 - Motiver mes élèves est facile	3081i - Maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie	3082i - Parfois j'a peur de mes élèves	3083 - Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant	3084i - Certains élèves ont des problèmes si importants que je ne peux pas les aider	3085 - Mes élèves respectent mon autorité	3086 - A la fin d'une journée de classe, j'ai habituellement le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose	3087 - A la fin des besoins de mes élèves sont tellement différents les uns des autres que j'éprouve de la difficulté à y répondre	3088 - Mon rapport à mes élèves est à la base affectif: j'aime enseigner à ces jeunes	3089i - Quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé	3090 - Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de mes élèves	
Région	Québec	Moyenne	3,27	3,78	5,11	4,61	2,48	4,76	4,58	2,60	5,17	3,40	4,70
		Ecart-type	(1,53)	(1,46)	(1,41)	(1,27)	(1,74)	(1,05)	(1,09)	(1,48)	(1,00)	(1,48)	(1,23)
		N	128	128	127	128	128	128	128	128	128	128	128
	Hors Québec	Moyenne	3,80	3,77	5,37	4,90	2,77	4,81	4,89	2,70	5,08	3,78	5,14
		Ecart-type	(1,31)	(1,46)	(1,15)	(0,98)	(1,69)	(1,05)	(0,92)	(1,48)	(0,93)	(1,53)	(0,98)
		N	352	351	351	352	351	352	352	352	352	352	352
Ordre d'enseignement	Primaire	Moyenne	4,08	3,77	5,37	4,95	2,92	4,90	4,92	2,77	5,21	3,66	5,21
		Ecart-type	(1,30)	(1,53)	(1,27)	(1,06)	(1,79)	(1,04)	(0,97)	(1,47)	(0,85)	(1,54)	(0,98)
		N	210	209	208	210	209	210	210	210	210	210	210
	Secondaire	Moyenne	3,33	3,77	5,24	4,73	2,50	4,72	4,73	2,61	5,02	3,70	4,88
		Ecart-type	(1,37)	(1,42)	(1,19)	(1,07)	(1,60)	(1,05)	(0,97)	(1,48)	(1,01)	(1,52)	(1,12)
		N	262	262	262	262	262	262	262	261	262	262	262
Genre	Masculin	Moyenne	3,34	3,56	5,49	4,72	2,69	4,63	4,71	2,92	4,92	3,72	5,00
		Ecart-type	(1,40)	(1,46)	(1,08)	(1,08)	(1,77)	(1,10)	(0,93)	(1,64)	(1,02)	(1,45)	(1,11)
		N	108	108	108	108	108	108	108	107	108	108	108
	Féminin	Moyenne	3,75	3,84	5,26	4,85	2,70	4,85	4,83	2,61	5,16	3,66	5,03
		Ecart-type	(1,37)	(1,45)	(1,25)	(1,07)	(1,69)	(1,03)	(0,99)	(1,42)	(0,92)	(1,55)	(1,06)
		N	371	370	369	371	370	371	371	370	371	371	371

Tableau 4.3

Comparaison de moyennes des items du *sentiment de compétence*, en tenant compte de la région, de l'ordre d'enseignement et du genre

		5001 - Maîtrise des contenus enseignés	5002 - Maintien de la discipline parmi les élèves	5003 - Évaluation des apprentissages	5004 - Communication avec les élèves	5005 - Collaboration avec les parents	5006 - Utilisation des TIC en classe	5007 - Travail d'équipe avec les autres enseignants	5008 - Maîtrise des aspects administratifs de votre travail	5009 - Planification des cours	
Région	Québec	Moyenne	3.29	3.04	3.16	4.10	3.07	3.43	4.12	2.55	4.32
		Ecart-type	(1.61)	(1.50)	(1.44)	(1.48)	(1.42)	(1.54)	(1.39)	(1.57)	(1.30)
		N	129	129	128	129	129	129	129	129	129
	Hors Québec	Moyenne	3.72	3.48	3.51	4.37	3.35	3.88	3.75	3.32	4.03
		Ecart-type	(1.59)	(1.48)	(1.31)	(1.26)	(1.38)	(1.53)	(1.50)	(1.52)	(1.40)
		N	354	354	352	353	353	353	353	351	351
Ordre d'enseigne ment	Primaire	Moyenne	3.53	3.52	3.33	4.34	3.42	3.64	3.77	3.12	4.03
		Ecart-type	(1.59)	(1.53)	(1.34)	(1.29)	(1.45)	(1.51)	(1.48)	(1.47)	(1.43)
		N	212	212	211	211	211	211	210	209	211
	Secondaire	Moyenne	3.70	3.22	3.50	4.27	3.16	3.87	3.91	3.11	4.17
		Ecart-type	(1.61)	(1.44)	(1.36)	(1.37)	(1.35)	(1.57)	(1.48)	(1.66)	(1.33)
		N	263	263	261	263	263	263	263	262	263
Genre	Masculin	Moyenne	3.99	3.48	3.52	4.31	3.20	4.04	3.59	3.20	4.13
		Ecart-type	(1.53)	(1.52)	(1.32)	(1.28)	(1.41)	(1.49)	(1.42)	(1.42)	(1.31)
		N	108	108	107	108	108	108	108	106	108
	Féminin	Moyenne	3.49	3.33	3.38	4.30	3.30	3.68	3.92	3.08	4.10
		Ecart-type	(1.62)	(1.49)	(1.37)	(1.34)	(1.39)	(1.55)	(1.49)	(1.61)	(1.40)
		N	374	374	372	373	373	373	373	373	371

Tableau 4.4

Comparaison de moyennes des items *d'engagement professionnel*, en tenant compte de la région, de l'ordre d'enseignement et du genre

			3046i - Se sent frustré par l'enseignement	3047i - En a assez d'enseigner et de travailler avec les élèves	3048i - Pense quitter l'enseignement	3049 - Utilisation maximum de ses capacités pour l'enseignement	3050i - Pourrait mieux utiliser ses habiletés intellectuelles	3051 - L'enseignement lui procure de grandes satisfactions	3052 - Choisirait encore l'enseignement
Région	Québec	Moyenne	4,16	5,15	4,92	4,07	4,45	4,67	4,36
		Ecart-type	(1,55)	(1,10)	(1,42)	(1,46)	(1,65)	(1,18)	(1,61)
		N	128	128	128	128	128	128	127
	Hors Québec	Moyenne	4,04	4,85	5,02	4,13	4,35	4,96	4,60
		Ecart-type	(1,44)	(1,33)	(1,43)	(1,38)	(1,63)	(1,04)	(1,50)
		N	351	351	352	351	352	352	350
Ordre d'enseignement	Primaire	Moyenne	4,11	4,98	5,10	4,37	4,75	5,05	4,73
		Ecart-type	(1,39)	(1,27)	(1,37)	(1,24)	(1,45)	(0,98)	(1,48)
		N	210	209	210	210	210	210	208
	Secondaire	Moyenne	4,07	4,90	4,91	3,89	4,08	4,74	4,38
		Ecart-type	(1,52)	(1,28)	(1,46)	(1,49)	(1,70)	(1,15)	(1,56)
		N	261	262	262	261	262	262	261
Genre	Masculin	Moyenne	4,11	4,92	5,16	4,07	3,98	4,89	4,45
		Ecart-type	(1,44)	(1,13)	(1,28)	(1,37)	(1,62)	(1,05)	(1,40)
		N	108	108	108	107	108	108	108
	Féminin	Moyenne	4,07	4,94	4,94	4,13	4,49	4,88	4,56
		Ecart-type	(1,47)	(1,32)	(1,47)	(1,41)	(1,62)	(1,10)	(1,57)
		N	370	370	371	371	371	371	368

ANNEXE 5

Tableau 5.1
Comparaison de moyennes des items de l'évaluation des compétences professionnelles des nouveaux enseignants en tenant compte de la région, du genre et de l'âge

		5210 - Sont préparés pour assumer leurs fonctions	5211 - Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	5212 - Connaissent les matières au programme	5213 - Savent évaluer les apprentissages des élèves	5214 - Maîtrisent TIC	5215 - Collaborent avec autres enseignants de l'école	5216 - S'impliquent avec les autres membres de l'école	5217 - Communiquent avec les parents de leurs élèves	5218 - Adaptent l'enseignement aux caractéristiques des élèves	5219 - Font progresser les élèves en difficulté	5220 - Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences	5221 - Contribuent à la vie de l'établissement	5222 - Collaborent avec la direction de l'école	5223 - Participent aux activités parascolaires	
Région	Québec	Moyenne	2,32	2,44	2,19	2,49	1,97	1,72	1,70	1,93	2,19	2,19	2,12	1,73	1,63	1,98
		Ecart-type	(0,62)	(0,62)	(0,61)	(0,64)	(0,61)	(0,53)	(0,54)	(0,63)	(0,62)	(0,57)	(0,64)	(0,55)	(0,52)	(0,71)
		N	393	388	392	390	390	393	395	390	394	381	393	395	394	368
	Hors Québec	Moyenne	1,97	2,22	1,97	2,21	1,90	1,65	1,49	1,66	1,92	1,97	1,72	1,47	1,45	1,57
		Ecart-type	(0,70)	(0,66)	(0,66)	(0,67)	(0,68)	(0,61)	(0,55)	(0,61)	(0,64)	(0,64)	(0,61)	(0,56)	(0,54)	(0,66)
		N	1434	1432	1432	1432	1423	1424	1444	1442	1446	1403	1440	1446	1446	1426
Genre	Masculin	Moyenne	1,99	2,21	1,96	2,20	1,91	1,69	1,55	1,73	1,94	1,97	1,81	1,49	1,48	1,59
		Ecart-type	(0,70)	(0,62)	(0,65)	(0,66)	(0,67)	(0,59)	(0,56)	(0,62)	(0,62)	(0,61)	(0,62)	(0,55)	(0,53)	(0,66)
		N	990	983	986	984	981	981	995	994	994	961	993	996	995	974
	Féminin	Moyenne	2,10	2,33	2,09	2,35	1,92	1,64	1,52	1,70	2,03	2,07	1,81	1,57	1,51	1,72
		Ecart-type	(0,69)	(0,69)	(0,66)	(0,67)	(0,66)	(0,60)	(0,56)	(0,64)	(0,67)	(0,65)	(0,66)	(0,59)	(0,55)	(0,71)
		N	837	837	838	838	832	836	844	838	846	823	840	845	845	820
Année de naissance	Avant 1951	Moyenne	1,93	2,20	1,96	2,14	1,84	1,61	1,49	1,61	1,87	1,94	1,73	1,47	1,43	1,61
		Ecart-type	(0,72)	(0,66)	(0,65)	(0,61)	(0,66)	(0,59)	(0,55)	(0,61)	(0,62)	(0,62)	(0,60)	(0,54)	(0,52)	(0,68)
		N	470	469	469	469	468	469	477	473	479	462	477	478	477	465
	De 1951 à 1960	Moyenne	2,05	2,27	2,02	2,28	1,92	1,67	1,53	1,72	1,98	2,00	1,79	1,54	1,50	1,65
		Ecart-type	(0,68)	(0,64)	(0,64)	(0,67)	(0,64)	(0,59)	(0,55)	(0,63)	(0,64)	(0,64)	(0,63)	(0,58)	(0,55)	(0,69)
		N	863	857	861	859	858	857	867	866	866	843	863	866	867	841
	De 1961 à 1970	Moyenne	2,13	2,34	2,06	2,39	1,97	1,72	1,59	1,79	2,11	2,12	1,93	1,56	1,54	1,65
		Ecart-type	(0,68)	(0,67)	(0,67)	(0,67)	(0,72)	(0,62)	(0,58)	(0,63)	(0,63)	(0,62)	(0,66)	(0,57)	(0,53)	(0,69)
		N	372	372	372	372	367	370	371	370	371	359	370	373	372	366
	Après 1970	Moyenne	2,16	2,29	2,11	2,30	1,98	1,69	1,62	1,83	2,03	2,09	1,85	1,56	1,55	1,77
		Ecart-type	(0,69)	(0,62)	(0,75)	(0,78)	(0,69)	(0,48)	(0,53)	(0,66)	(0,67)	(0,67)	(0,70)	(0,56)	(0,55)	(0,74)
		N	122	122	122	122	120	121	124	123	124	120	123	124	124	122

ANNEXE 6

Nouveaux enseignants Path analysis _ modèle 1A_b

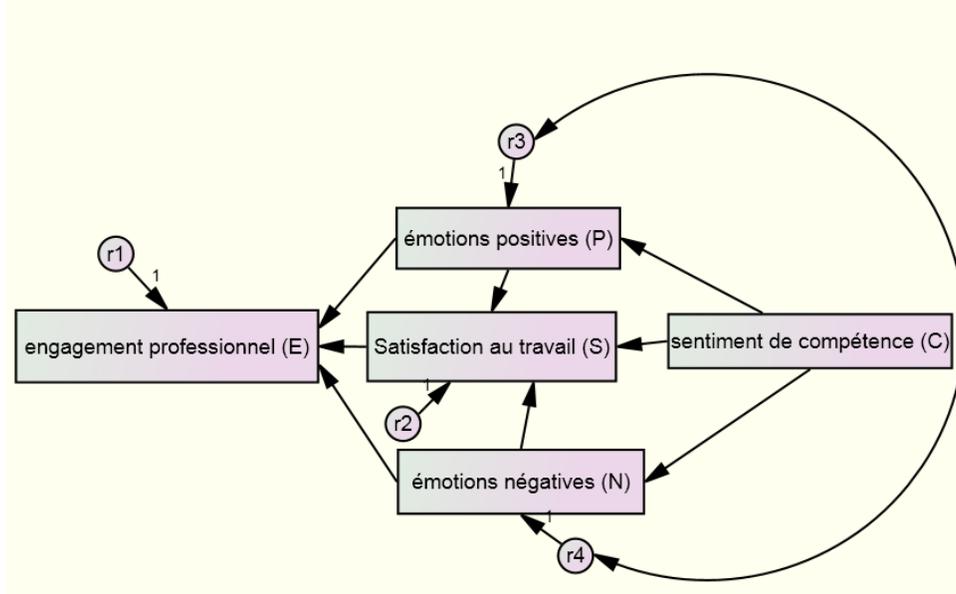


Tableau 6.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--- C	0,232	0,153	0,328	0,003
N <--- C	0,221	0,141	0,307	0,004
S <--- C	0,159	0,079	0,239	0,003
S <--- P	0,280	0,199	0,367	0,004
S <--- N	0,113	0,011	0,194	0,027
E <--- S	0,218	0,131	0,287	0,005
E <--- P	0,382	0,309	0,470	0,003
E <--- N	0,251	0,171	0,326	0,008

Tableau 6.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
r3 <--> r4	0,386	0,301	0,447	0,006

Tableau 6.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
N to S to E	0,022	0,003	0,045	0,015
P to S to E	0,059	0,033	0,089	0,003
C to S to E	0,033	0,015	0,059	0,002
C to N to E	0,054	0,030	0,085	0,004
C to P to E	0,086	0,056	0,125	0,002
C to N to S to E	0,005	0,001	0,012	0,013
C to P to S to E	0,014	0,008	0,026	0,002

ANNEXE 7

Nouveaux enseignants CFA – Facteur *Satisfaction au travail (S)*

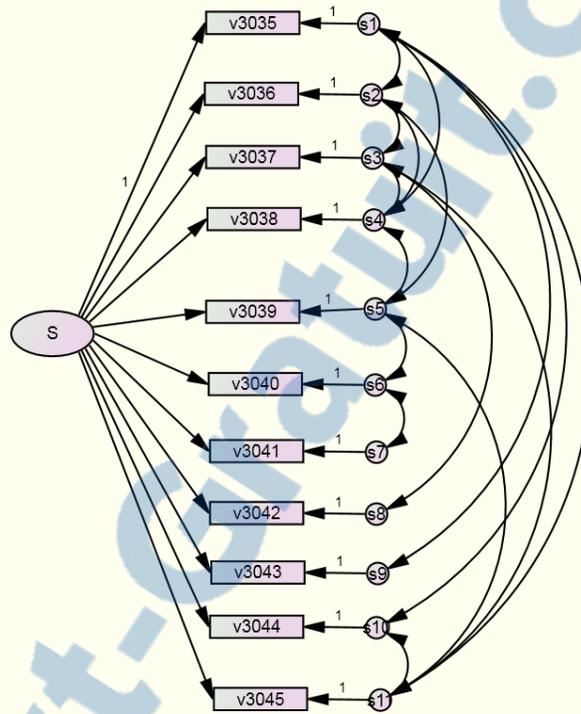


Tableau 7.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
v3035 <--- S	0,481	0,383	0,577	0,005
v3036 <--- S	0,460	0,374	0,544	0,003
v3037 <--- S	0,361	0,272	0,459	0,003
v3038 <--- S	0,455	0,359	0,532	0,004
v3039 <--- S	0,448	0,361	0,535	0,003
v3040 <--- S	0,632	0,559	0,709	0,003
v3041 <--- S	0,738	0,666	0,796	0,004
v3042 <--- S	0,656	0,593	0,721	0,004
v3043 <--- S	0,514	0,426	0,583	0,006
v3044 <--- S	0,458	0,370	0,546	0,003
v3045 <--- S	0,516	0,444	0,599	0,001

Tableau 7.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
s10 <--> s11	0,622	0,558	0,673	0,007
s6 <--> s7	0,267	0,137	0,368	0,005
s4 <--> s5	0,300	0,214	0,372	0,007
s2 <--> s3	0,305	0,233	0,385	0,002
s2 <--> s4	0,409	0,326	0,475	0,005
s3 <--> s11	-0,112	-0,177	-0,049	0,003
s1 <--> s11	-0,201	-0,301	-0,100	0,003
s2 <--> s5	0,193	0,101	0,268	0,008
s3 <--> s4	0,194	0,105	0,272	0,003
s3 <--> s8	0,152	0,047	0,245	0,005
s1 <--> s9	0,140	0,033	0,233	0,011
s5 <--> s11	0,105	0,040	0,169	0,003
s1 <--> s4	0,141	0,050	0,227	0,006
s1 <--> s2	0,147	0,068	0,237	0,004
s1 <--> s10	-0,142	-0,244	-0,044	0,010
s5 <--> s6	0,115	0,025	0,193	0,007

ANNEXE 8

Nouveaux enseignants CFA – Facteur *Expériences émotionnelles négatives (N)*

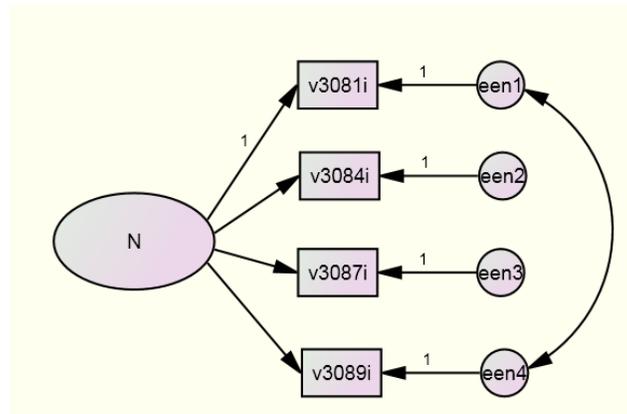


Tableau 8.1.
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
v3081i <--- N	0,440	0,349	0,540	0,003
v3084i <--- N	0,651	0,547	0,733	0,006
v3087i <--- N	0,714	0,619	0,808	0,006
v3089i <--- N	0,478	0,394	0,582	0,002

Tableau 8.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
een1 <--> een4	0,305	0,210	0,399	0,003

ANNEXE 9

Nouveaux enseignants CFA – Facteur *Expériences émotionnelles positives (P)*

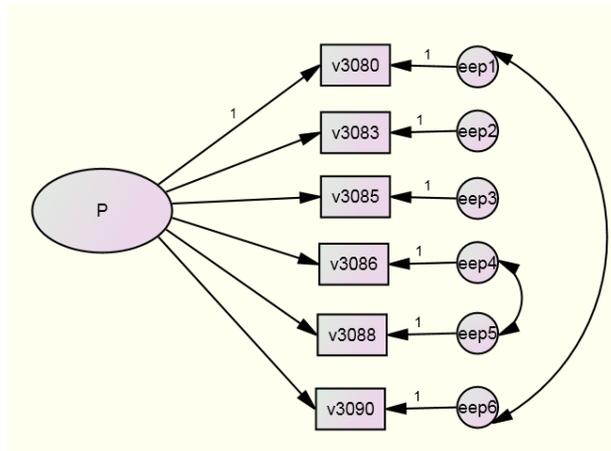


Tableau 9.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
v3080 <--- P	0,536	0,462	0,606	0,005
v3083 <--- P	0,754	0,701	0,802	0,005
v3085 <--- P	0,572	0,505	0,634	0,003
v3086 <--- P	0,776	0,718	0,821	0,005
v3088 <--- P	0,644	0,565	0,705	0,006
v3090 <--- P	0,713	0,652	0,769	0,006

Tableau 9.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
eep1 <--> eep6	-0,150	-0,265	-0,041	0,005
eep4 <--> eep5	-0,171	-0,310	-0,038	0,014

ANNEXE 10

Nouveaux enseignants CFA - *Sentiment de compétence (C)*

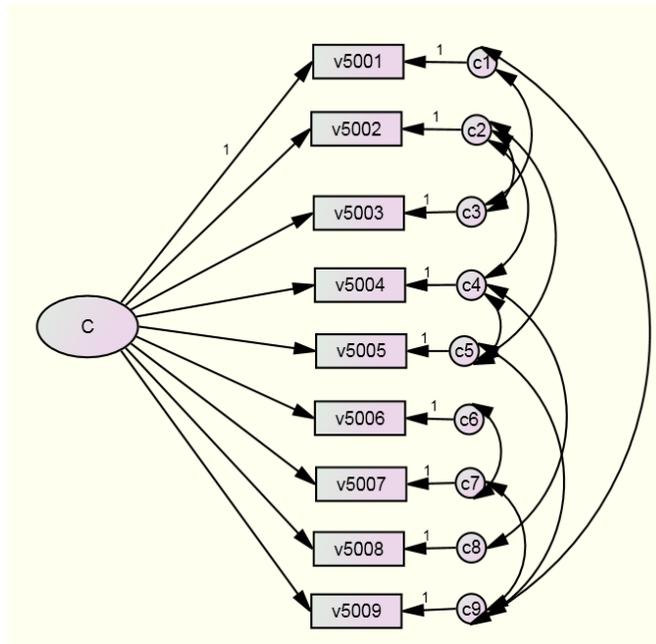


Tableau 10.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
v5001 <--- C	0,473	0,383	0,565	0,004
v5002 <--- C	0,461	0,364	0,543	0,007
v5003 <--- C	0,671	0,597	0,735	0,003
v5004 <--- C	0,465	0,365	0,550	0,007
v5005 <--- C	0,553	0,474	0,627	0,004
v5006 <--- C	0,512	0,426	0,590	0,005
v5007 <--- C	0,458	0,363	0,536	0,005
v5008 <--- C	0,683	0,611	0,748	0,006
v5009 <--- C	0,635	0,556	0,707	0,005

Tableau 10.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
c2 <--> c4	0,368	0,276	0,444	0,005
c4 <--> c5	0,388	0,292	0,468	0,004
c6 <--> c7	0,225	0,125	0,317	0,006
c1 <--> c3	0,249	0,151	0,337	0,005
c5 <--> c9	-0,132	-0,232	-0,029	0,006
c1 <--> c9	0,170	0,081	0,260	0,005
c2 <--> c3	0,166	0,084	0,255	0,004
c2 <--> c5	0,196	0,093	0,284	0,004
c4 <--> c8	-0,161	-0,268	-0,059	0,004
c7 <--> c9	0,129	0,011	0,223	0,029

ANNEXE 11

Nouveaux enseignants CFA – Facteur *Engagement professionnel (E)*

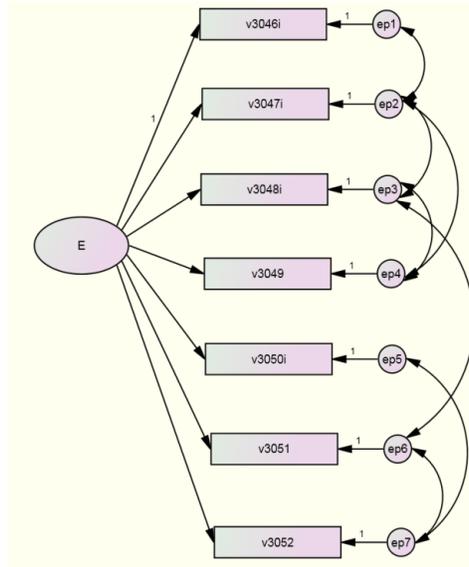


Tableau 11.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
v3046i <--- E	0,666	0,607	0,726	0,004
v3047i <--- E	0,703	0,632	0,762	0,007
v3048i <--- E	0,845	0,796	0,912	0,002
v3049 <--- E	0,626	0,548	0,700	0,003
v3050i <--- E	0,566	0,497	0,637	0,003
v3051 <--- E	0,725	0,662	0,779	0,006
v3052 <--- E	0,664	0,593	0,723	0,006

Tableau 11.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
ep6 <--> ep7	0,422	0,324	0,520	0,003
ep3 <--> ep4	-0,488	-0,759	-0,290	0,004
ep1 <--> ep2	0,344	0,235	0,423	0,006
ep2 <--> ep4	-0,164	-0,299	-0,047	0,007
ep2 <--> ep3	0,233	0,086	0,361	0,010
ep5 <--> ep7	0,139	0,046	0,218	0,006
ep3 <--> ep6	-0,249	-0,444	-0,087	0,007

ANNEXE 12

Nouveaux enseignants
SEM – Modèle 1A_d

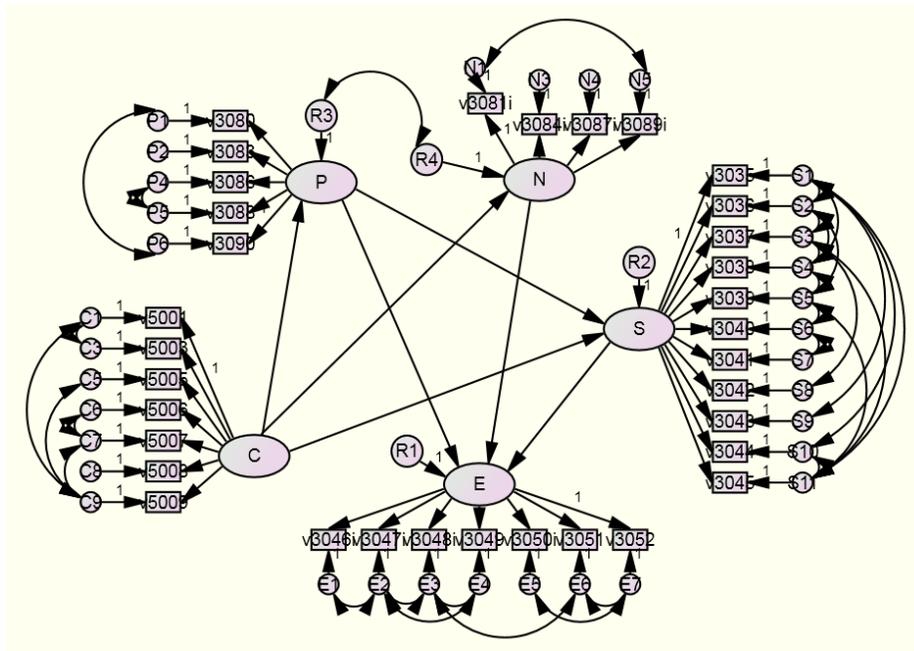


Tableau 12.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--- C	0,213	0,096	0,326	0,004
S <--- C	0,222	0,096	0,328	0,006
S <--- P	0,400	0,312	0,503	0,003
N <--- C	0,253	0,094	0,357	0,009
E <--- S	0,308	0,206	0,400	0,003
E <--- N	0,259	0,138	0,378	0,003
E <--- P	0,421	0,299	0,529	0,008
v5009 <--- C	0,656	0,580	0,724	0,004
v5008 <--- C	0,676	0,594	0,739	0,006
v5007 <--- C	0,444	0,349	0,539	0,003
v5006 <--- C	0,501	0,407	0,578	0,005
v5005 <--- C	0,580	0,488	0,657	0,008
v5003 <--- C	0,657	0,594	0,726	0,002
v5001 <--- C	0,458	0,374	0,557	0,002
v3035 <--- S	0,476	0,392	0,556	0,005
v3036 <--- S	0,457	0,359	0,537	0,005
v3037 <--- S	0,363	0,253	0,452	0,006
v3038 <--- S	0,442	0,345	0,523	0,005
v3039 <--- S	0,429	0,325	0,507	0,006
v3040 <--- S	0,629	0,549	0,691	0,006
v3041 <--- S	0,727	0,666	0,787	0,003
v3042 <--- S	0,666	0,599	0,729	0,003
v3043 <--- S	0,533	0,460	0,617	0,003
v3044 <--- S	0,464	0,369	0,547	0,005
v3045 <--- S	0,518	0,432	0,590	0,004
v3090 <--- P	0,704	0,646	0,757	0,004
v3088 <--- P	0,654	0,576	0,705	0,010
v3086 <--- P	0,742	0,687	0,797	0,003
v3083 <--- P	0,788	0,730	0,829	0,007
v3080 <--- P	0,520	0,444	0,598	0,003
v3081i <--- N	0,530	0,424	0,633	0,005
v3084i <--- N	0,601	0,488	0,688	0,006
v3087i <--- N	0,664	0,538	0,744	0,005
v3089i <--- N	0,555	0,445	0,646	0,004
v3052 <--- E	0,690	0,623	0,742	0,005
v3051 <--- E	0,768	0,712	0,813	0,005
v3050i <--- E	0,566	0,496	0,631	0,004
v3049 <--- E	0,629	0,552	0,689	0,006
v3048i <--- E	0,760	0,703	0,819	0,002
v3047i <--- E	0,673	0,601	0,730	0,004
v3046i <--- E	0,686	0,622	0,740	0,004

Tableau 12.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
R4 <--> R3	0,489	0,370	0,605	0,003
S10 <--> S11	0,619	0,560	0,673	0,002
S6 <--> S7	0,276	0,164	0,377	0,005
S4 <--> S5	0,307	0,222	0,381	0,008
S2 <--> S3	0,305	0,225	0,380	0,005
S2 <--> S4	0,413	0,324	0,488	0,004
S3 <--> S11	-0,114	-0,186	-0,042	0,004
S1 <--> S11	-0,198	-0,291	-0,094	0,005
S2 <--> S5	0,199	0,120	0,291	0,004
S3 <--> S4	0,196	0,109	0,281	0,004
S3 <--> S8	0,147	0,038	0,234	0,010
S1 <--> S9	0,131	0,030	0,229	0,004
S5 <--> S11	0,111	0,033	0,182	0,003
S1 <--> S4	0,146	0,056	0,230	0,010
S1 <--> S2	0,149	0,049	0,236	0,004
S1 <--> S10	-0,140	-0,247	-0,041	0,018
S5 <--> S6	0,122	0,033	0,197	0,006
E7 <--> E6	0,379	0,272	0,468	0,007
E4 <--> E3	-0,319	-0,458	-0,206	0,002
E2 <--> E1	0,331	0,253	0,424	0,002
E4 <--> E2	-0,120	-0,218	-0,012	0,035
E3 <--> E2	0,332	0,233	0,417	0,007
E7 <--> E5	0,129	0,046	0,227	0,001
E6 <--> E3	-0,201	-0,355	-0,105	0,002
C7 <--> C6	0,239	0,150	0,332	0,002
C3 <--> C1	0,282	0,180	0,375	0,005
C9 <--> C5	-0,217	-0,348	-0,096	0,004
C9 <--> C1	0,173	0,066	0,263	0,006
C9 <--> C7	0,132	0,023	0,236	0,024
P5 <--> P4	-0,133	-0,246	-0,012	0,023
N1 <--> N5	0,223	0,098	0,328	0,005
P6 <--> P1	-0,121	-0,240	-0,018	0,020

Tableau 12.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
C to N to E	0,093	0,038	0,174	0,004
C to S to E	0,097	0,048	0,167	0,003
C to P to E	0,128	0,051	0,228	0,006
P to S to E	0,172	0,105	0,253	0,003
C to P to S to E	0,037	0,015	0,078	0,002

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 13

Nouveaux enseignants Path Analysis - Modèle 1B_b

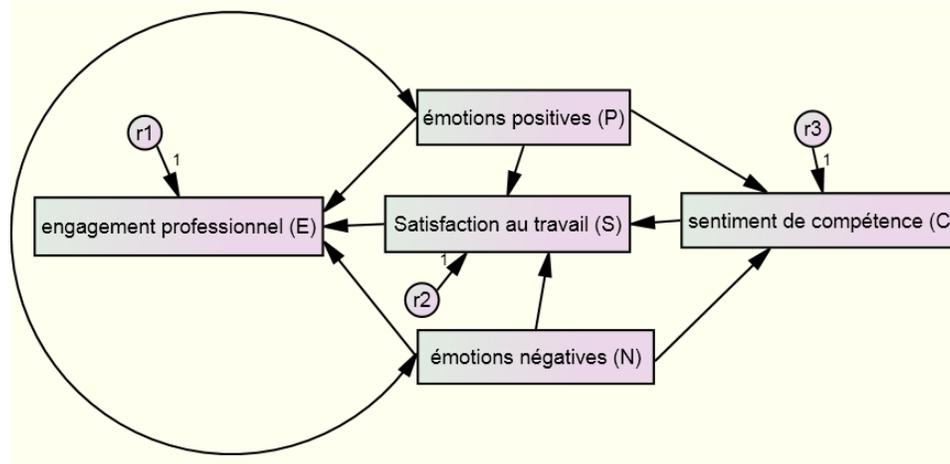


Tableau 13.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
C <--- P	0,169	0,070	0,252	0,004
C <--- N	0,149	0,066	0,250	0,002
S <--- C	0,158	0,084	0,242	0,004
S <--- P	0,278	0,181	0,357	0,008
S <--- N	0,117	0,039	0,205	0,007
E <--- S	0,217	0,139	0,288	0,004
E <--- P	0,382	0,309	0,456	0,007
E <--- N	0,250	0,172	0,320	0,004

Tableau 13.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--> N	0,422	0,350	0,497	0,004

Tableau 13.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
C to S to E	0,023	0,007	0,047	0,004
P to S to E	0,059	0,034	0,091	0,004
N to S to E	0,033	0,016	0,058	0,003
N to C to S to E	0,005	0,002	0,011	0,001
P to C to S to E	0,006	0,002	0,012	0,002

ANNEXE 14

Nouveaux enseignants SEM - Modèle 1B_d

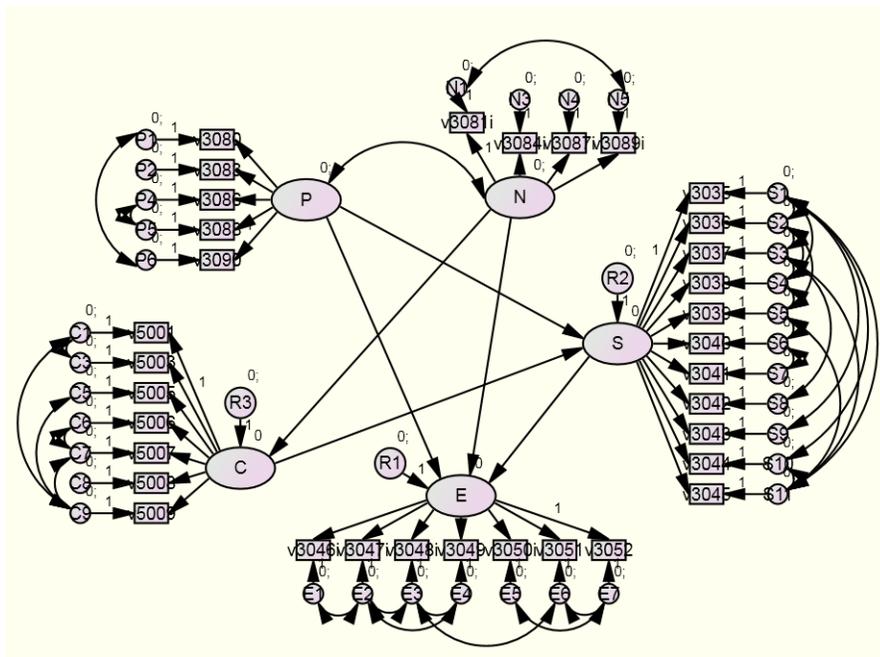


Tableau 14.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
C <--- N	0,273	0,139	0,385	0,006
S <--- P	0,405	0,304	0,497	0,005
S <--- C	0,230	0,115	0,344	0,003
E <--- S	0,306	0,203	0,402	0,004
E <--- N	0,257	0,135	0,371	0,004
E <--- P	0,423	0,291	0,538	0,005
v3035 <--- S	0,474	0,387	0,565	0,003
v3036 <--- S	0,456	0,355	0,534	0,006
v3037 <--- S	0,362	0,264	0,458	0,003
v3038 <--- S	0,441	0,351	0,523	0,006
v3039 <--- S	0,428	0,327	0,512	0,007
v3040 <--- S	0,627	0,545	0,688	0,007
v3041 <--- S	0,725	0,655	0,781	0,005
v3042 <--- S	0,665	0,593	0,723	0,006
v3043 <--- S	0,532	0,452	0,613	0,005
v3044 <--- S	0,463	0,380	0,540	0,009
v3045 <--- S	0,516	0,422	0,590	0,009
v3046i <--- E	0,686	0,619	0,743	0,005
v3047i <--- E	0,673	0,598	0,728	0,007
v3048i <--- E	0,759	0,702	0,813	0,004
v3049 <--- E	0,629	0,551	0,690	0,005
v3050i <--- E	0,566	0,496	0,632	0,003
v3051 <--- E	0,768	0,710	0,814	0,007
v3052 <--- E	0,689	0,632	0,743	0,004
v3081i <--- N	0,528	0,428	0,630	0,002
v3084i <--- N	0,597	0,487	0,678	0,007
v3087i <--- N	0,663	0,546	0,744	0,007
v3089i <--- N	0,554	0,451	0,647	0,003
v3080 <--- P	0,519	0,435	0,597	0,003
v3083 <--- P	0,788	0,739	0,836	0,004
v3086 <--- P	0,741	0,682	0,792	0,005
v3088 <--- P	0,655	0,584	0,710	0,007
v3090 <--- P	0,703	0,645	0,752	0,005
v5001 <--- C	0,458	0,356	0,547	0,003
v5003 <--- C	0,658	0,583	0,719	0,006
v5005 <--- C	0,576	0,487	0,653	0,004
v5006 <--- C	0,503	0,421	0,588	0,004
v5007 <--- C	0,444	0,341	0,526	0,004
v5008 <--- C	0,678	0,604	0,741	0,004
v5009 <--- C	0,654	0,587	0,730	0,003

Tableau 14.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
N <--> P	0,525	0,419	0,638	0,003
s10 <--> s11	0,619	0,561	0,677	0,002
s6 <--> s7	0,277	0,175	0,377	0,003
s4 <--> s5	0,307	0,223	0,383	0,005
s2 <--> s3	0,305	0,224	0,393	0,003
s2 <--> s4	0,413	0,328	0,491	0,003
s3 <--> s11	-0,115	-0,192	-0,049	0,003
s1 <--> s11	-0,198	-0,281	-0,100	0,005
s2 <--> s5	0,199	0,120	0,279	0,003
s3 <--> s4	0,196	0,119	0,280	0,002
s3 <--> s8	0,147	0,048	0,236	0,005
s1 <--> s9	0,131	0,023	0,225	0,015
s5 <--> s11	0,111	0,044	0,174	0,005
s1 <--> s4	0,146	0,051	0,232	0,003
s1 <--> s2	0,149	0,061	0,230	0,005
s1 <--> s10	-0,140	-0,230	-0,044	0,005
s5 <--> s6	0,122	0,035	0,198	0,009
ep6 <--> ep7	0,379	0,274	0,466	0,003
ep3 <--> ep4	-0,319	-0,448	-0,200	0,004
ep1 <--> ep2	0,331	0,238	0,409	0,006
ep2 <--> ep4	-0,120	-0,214	-0,017	0,012
ep2 <--> ep3	0,332	0,214	0,415	0,007
ep5 <--> ep7	0,129	0,038	0,201	0,008
ep3 <--> ep6	-0,201	-0,329	-0,084	0,003
een1 <--> een4	0,224	0,106	0,333	0,004
eep4 <--> eep5	-0,133	-0,258	-0,014	0,028
c6 <--> c7	0,239	0,139	0,321	0,006
c1 <--> c3	0,282	0,170	0,368	0,011
c5 <--> c9	-0,210	-0,353	-0,092	0,003
c1 <--> c9	0,174	0,074	0,271	0,007
c7 <--> c9	0,134	0,014	0,226	0,035
eep1 <--> eep6	-0,119	-0,221	-0,005	0,045

Tableau 14.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P to S to E	0,173	0,108	0,255	0,005
C to S to E	0,096	0,045	0,167	0,003
N to C to S to E	0,025	0,010	0,053	0,003

Annexe 15

Nouveaux enseignants

Path analysis avec les logits des personnes - Modèle 1A_b

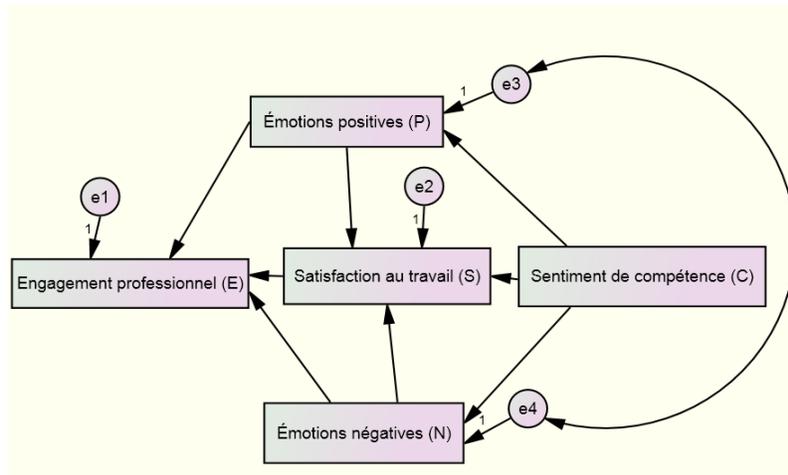


Tableau 15.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--- C	0,327	0,244	0,414	0,002
N <--- C	0,237	0,165	0,327	0,002
S <--- P	0,245	0,171	0,325	0,004
S <--- C	0,108	0,025	0,190	0,019
S <--- N	0,225	0,128	0,305	0,009
E <--- P	0,304	0,229	0,391	0,003
E <--- S	0,154	0,070	0,230	0,004
E <--- N	0,382	0,305	0,443	0,010

Tableau 15.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
e3 <--> e4	0,220	0,136	0,306	0,004

Tableau 15.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
N --> S --> E	0,045	0,021	0,081	0,004
P --> S --> E	0,035	0,016	0,058	0,003
C --> S --> E	0,025	0,007	0,059	0,010
C --> P --> E	0,151	0,102	0,218	0,002
C --> N --> E	0,137	0,086	0,201	0,004
C --> P --> S --> E	0,019	0,009	0,033	0,003
C --> N --> S --> E	0,012	0,005	0,026	0,003

Tableau 15.4
Coefficients de régression standardisés (Québec)

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--- C	0,449	0,297	0,576	0,004
N <--- C	0,278	0,104	0,415	0,009
S <--- P	0,232	0,066	0,415	0,013
S <--- C	0,147	-0,028	0,325	0,107
S <--- N	0,194	-0,007	0,348	0,058
E <--- P	0,264	0,109	0,407	0,003
E <--- S	0,203	0,039	0,357	0,013
E <--- N	0,332	0,191	0,477	0,006

Tableau 15.5
Coefficients de régression standardisés (Hors Québec)

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--- C	0,254	0,154	0,355	0,003
N <--- C	0,215	0,123	0,322	0,003
S <--- P	0,238	0,141	0,333	0,004
S <--- C	0,091	0,005	0,191	0,041
S <--- N	0,236	0,120	0,331	0,006
E <--- P	0,334	0,258	0,425	0,003
E <--- S	0,143	0,058	0,231	0,004
E <--- N	0,397	0,299	0,470	0,007

Annexe 16 Nouveaux enseignants

Path analysis avec les logits des personnes - Modèle 1B_b

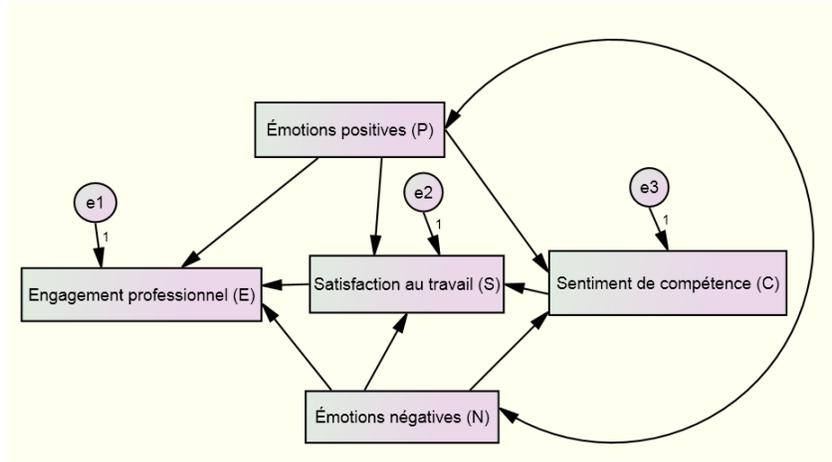


Tableau 16.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
C <--- P	0,283	0,199	0,370	0,004
C <--- N	0,158	0,075	0,251	0,002
S <--- P	0,245	0,143	0,326	0,009
S <--- C	0,108	0,032	0,190	0,006
S <--- N	0,225	0,143	0,309	0,003
E <--- P	0,304	0,232	0,373	0,007
E <--- S	0,154	0,073	0,222	0,006
E <--- N	0,382	0,307	0,448	0,004

Tableau 16.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--> N	0,280	0,207	0,367	0,003

Tableau 16.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
N --> S --> E	0,045	0,023	0,083	0,002
P --> S --> E	0,035	0,017	0,063	0,003
C --> S --> E	0,025	0,007	0,052	0,005
P --> C --> S --> E	0,004	0,001	0,010	0,003
N --> C --> S --> E	0,003	0,001	0,009	0,003

ANNEXE 17

Gestionnaires d'école Path analysis - Modèle 2B

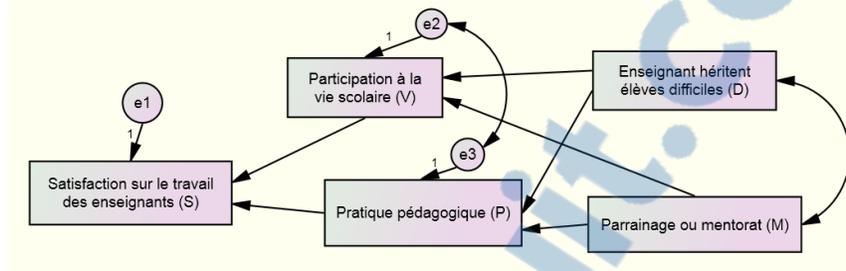


Tableau 17.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
V <--- D	-0,201	-0,268	-0,142	0,003
V <--- M	0,186	0,131	0,230	0,005
P <--- D	-0,222	-0,284	-0,160	0,007
P <--- M	0,091	0,036	0,142	0,004
S <--- V	0,253	0,232	0,271	0,007
S <--- P	0,183	0,159	0,201	0,006

Tableau 17.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
M <--> D	-0,109	-0,154	-0,061	0,003
e2 <--> e3	-0,122	-0,167	-0,078	0,006

Tableau 17.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
M --> P --> S	0,017	0,007	0,027	0,003
M --> V --> S	0,047	0,033	0,059	0,004
D --> P --> S	-0,041	-0,054	-0,028	0,007
D --> V --> S	-0,051	-0,069	-0,036	0,004

ANNEXE 18

Gestionnaires d'école CFA – Facteur *Pratique pédagogique (P)*

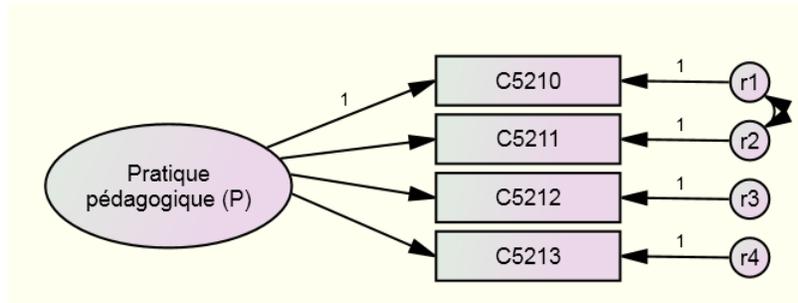


Tableau 18.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
C5210 <--- P	0,626	0,590	0,659	0,004
C5211 <--- P	0,604	0,562	0,637	0,006
C5212 <--- P	0,728	0,698	0,761	0,003
C5213 <--- P	0,815	0,784	0,848	0,005

Tableau 18.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
r1 <--> r2	0,335	0,283	0,382	0,005

ANNEXE 19

Gestionnaires d'école CFA – Facteur *Participation à la vie scolaire (V)*

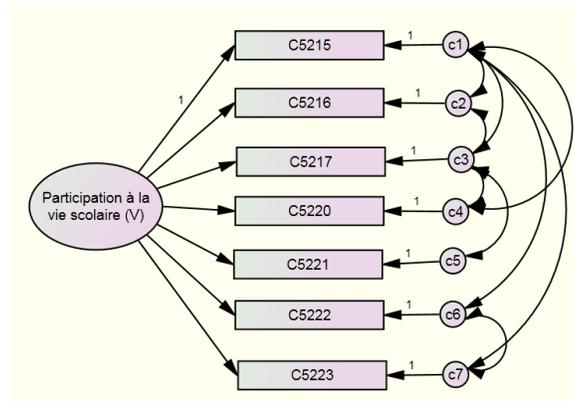


Tableau 19.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
C5215 <--- V	0,470	0,424	0,509	0,004
C5216 <--- V	0,650	0,620	0,680	0,005
C5217 <--- V	0,561	0,526	0,598	0,003
C5220 <--- V	0,597	0,562	0,629	0,004
C5221 <--- V	0,853	0,832	0,872	0,005
C5222 <--- V	0,783	0,761	0,809	0,004
C5223 <--- V	0,738	0,707	0,763	0,007

Tableau 19.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
c1 <--> c2	0,366	0,318	0,408	0,006
c2 <--> c3	0,319	0,277	0,363	0,002
c1 <--> c3	0,199	0,144	0,241	0,007
c1 <--> c6	0,096	0,046	0,145	0,005
c1 <--> c7	-0,101	-0,158	-0,047	0,003
c3 <--> c4	0,161	0,111	0,207	0,006
c1 <--> c4	0,074	0,025	0,123	0,012
c6 <--> c7	-0,129	-0,205	-0,062	0,006
c3 <--> c5	-0,063	-0,123	0,002	0,059

Tableau 20.1
Coefficients de régression standardisés

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
P <--- M	0,141	0,089	0,194	0,005
V <--- M	0,197	0,150	0,244	0,004
V <--- D	-0,196	-0,241	-0,148	0,005
P <--- D	-0,209	-0,255	-0,154	0,006
S <--- V	0,406	0,353	0,459	0,004
S <--- P	0,262	0,214	0,311	0,003
C5215 <--- V	0,527	0,484	0,563	0,004
C5216 <--- V	0,664	0,630	0,692	0,006
C5217 <--- V	0,604	0,568	0,644	0,003
C5220 <--- V	0,621	0,587	0,651	0,005
C5221 <--- V	0,834	0,815	0,852	0,003
C5222 <--- V	0,768	0,744	0,798	0,002
C5223 <--- V	0,736	0,706	0,765	0,005
C5210 <--- P	0,786	0,752	0,815	0,004
C5211 <--- P	0,739	0,708	0,770	0,005
C5212 <--- P	0,595	0,560	0,631	0,002
C5213 <--- P	0,658	0,619	0,691	0,005
C5224 <--- S	1,000	1,000	1,000	...

Tableau 20.2
Corrélations

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
D <--> M	-0,109	-0,156	-0,067	0,004
e3 <--> e2	0,513	0,468	0,560	0,002
c1 <--> c2	0,317	0,273	0,364	0,003
c2 <--> c3	0,281	0,230	0,335	0,003
c1 <--> c3	0,114	0,051	0,165	0,005
c1 <--> c7	-0,169	-0,223	-0,122	0,002
c3 <--> c4	0,117	0,065	0,168	0,004
c6 <--> c7	-0,089	-0,152	-0,026	0,003
c3 <--> c5	-0,119	-0,190	-0,059	0,005
r3 <--> r4	0,334	0,294	0,388	0,002

Tableau 20.3
Effets indirects

Paramètre	Estimation	Borne inférieure	Borne supérieure	Probabilité
M --> P --> S	0,023	0,014	0,035	0,002
M --> V --> S	0,049	0,036	0,065	0,004
D --> P --> S	-0,041	-0,054	-0,029	0,004
D --> V --> S	-0,060	-0,078	-0,045	0,004