

Les variables explicatives du sentiment d'auto-efficacité différent-elles entre des enseignants en début de carrière et des enseignants en cours de carrière ?

Auteur : Schoofs, Laurence

Promoteur(s) : Dejaegher, Charlotte

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/20100>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

**« Les variables explicatives du sentiment d'auto-efficacité
diffèrent-elles entre des enseignants en début de carrière
et des enseignants en cours de carrière ? »**

Mémoire présenté par Laurence SCHOOFS
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences
de l'Éducation, à finalité spécialisée en Enseignement

Promotrice : Madame Charlotte DEJAEGHER

Lecteurs : Monsieur Fabian PRESSIA

Monsieur Grégory VOZ

Année académique 2023-2024

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire de fin d'études.

Je souhaite tout d'abord exprimer ma profonde reconnaissance à ma promotrice, madame Dejaegher, qui a accepté de m'accompagner tout au long de cette belle aventure que fut la réalisation de ce mémoire. Je la remercie de m'avoir encadrée, guidée, aidée et conseillée avec bienveillance durant mon cheminement.

Je voudrais ensuite remercier mes lecteurs, messieurs Pressia et Voz, pour l'attention qu'ils porteront à ce travail. Les cours et les conseils dispensés par le premier ainsi que la thèse du second ont été des sources d'inspiration précieuses pour mener à bien cette recherche.

J'adresse mes sincères remerciements à mes collègues et amis, Sarah, Sophie, Vinciane, Camille, Christophe et Antoine, pour leur soutien dans la réalisation de mes études et de ce travail.

Enfin, je souhaite vivement remercier mes proches et ma famille pour leurs encouragements sans faille tout au long de mes études. Un merci tout particulier à mon mari, Olivier, et à mes trois enfants, Candice, Loïc et Soline, pour la patience et l'autonomie dont ils ont fait preuve tout au long de ces trois années.

Sommaire

1. INTRODUCTION : ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET PROJET	1
1.1. Abandon de carrière : tendance générale et situation spécifique en FW-B.....	1
1.2. Début de carrière délicat et sentiment d'efficacité personnelle	3
1.3. Problématisation.....	4
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	5
2.1. Définition du sentiment d'auto-efficacité.....	5
2.2. Effets du sentiment d'auto-efficacité	7
2.3. Sources du sentiment d'auto-efficacité.....	8
2.3.1. Les expériences actives de maîtrise	8
2.3.2. Le modelage social ou expériences vicariantes.....	8
2.3.3. La persuasion verbale	9
2.3.4. Les réactions physiologiques et émotionnelles	9
2.4. Influence du contexte sur le sentiment d'efficacité personnelle.....	10
2.5. Sentiment d'auto-efficacité : variables étudiées	11
2.5.1. Les facilités ou difficultés dans les aspects didactiques et/ou pédagogiques.....	12
2.5.2. Les facilités ou difficultés dans les aspects relationnels	13
2.5.3. Une relative (in)cohérence entre formation initiale et vie professionnelle	13
2.5.4. Les répercussions (positives ou négatives) sur le reste de la vie.....	14
2.5.5. Le niveau de maîtrise de la matière et le rapport aux cours confiés	14
2.5.6. Les démarches pour obtenir/conserver un emploi stable (à temps plein)	15
2.5.7. La réalisation professionnelle et la remise en question.....	15
2.6. Échelles de mesure du sentiment d'auto-efficacité.....	16
2.6.1. Teacher Efficacy for inclusive Practices Scale [TEIP]	16
2.6.2. L'échelle d'auto-efficacité de Bandura (2006)	16
2.6.3. The General Teacher Self-Efficacy Scale (Schwarzer et al., 1999).....	16
2.6.4. Teacher Efficacy Scale [TES] de Gibson et Dembo (1984)	17
2.6.5. Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran et Hoy (2001).....	17
2.7. Synthèse de la revue de la littérature.....	18

3. MÉTHODOLOGIE	19
3.1. Objectifs et question de recherche	19
3.2. Hypothèses de recherche	19
3.2.1. Formulation des hypothèses	19
3.2.2. Schématisation des hypothèses	22
3.3. Méthodologie et instrument de mesure	23
3.3.1. Échantillon et public cible	23
3.3.2. Participants	23
3.3.3. Recueil des données	23
3.3.4. Construction de l'instrument de mesure.....	24
3.3.4.1. Choix de l'échelle du SAE.....	24
3.3.4.2. Mesure des autres variables.....	25
3.3.4.3. Laboratoire cognitif.....	26
3.3.4.4. Structure du questionnaire	26
3.3.5. Composition du questionnaire.....	27
3.3.6. Analyse des données	28
3.3.6.1. Analyses portant sur le questionnaire lui-même	28
3.3.6.2. Analyses statistiques des données recueillies.....	29
3.3.7. Validation éduométrique du questionnaire	30
3.3.7.1. Analyse de la consistance interne du questionnaire	30
3.3.7.2. Dimensions de notre questionnaire : analyses factorielles.....	31
4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	33
4.1. Données contextuelles	33
4.1.1. L'Ancienneté	33
4.1.2. La proportion d'hommes et de femmes.....	34
4.1.3. Les types de contrats	34
4.2. Analyse de nos hypothèses de recherche	35
4.2.1. Hypothèses 1a, 1b et 1c.....	35
4.2.2. Hypothèse 2	37
4.2.3. Hypothèse 3.....	40
4.2.3.1. Synthèse des comparaisons	41
4.2.3.2. Dimension relationnelle :	42

4.2.3.3. <i>Adéquation et Cohérence entre Formation initiale et Profession</i>	42
4.2.3.4. <i>Maîtrise de la matière</i>	43
4.2.3.5. <i>Répercussions sur le reste de la vie</i>	44
4.2.3.6. <i>Réalisation professionnelle et choix professionnel</i>	45
4.2.4. Synthèse des analyses relatives aux trois premières hypothèses.....	46
4.2.5. Hypothèse 4.....	47
4.2.5.1. <i>Analyse des influences significatives</i>	48
4.2.5.2. <i>Quantification et sens de l'influence</i>	48
4.2.5.3. <i>Modèle explicatif des novices basé sur les variables principales</i>	49
4.2.5.4. <i>Modèle explicatif des novices basé sur les variables et sous-variables</i>	50
4.2.5.5. <i>Modèle explicatif des chevronnés basé sur les variables principales</i>	52
4.2.5.6. <i>Modèle explicatif des chevronnés basé sur les variables et sous-variables</i> ..	52
4.2.5.7. <i>Modèles explicatifs du SAE les mieux ajustés</i>	55
5. DISCUSSION	56
6. CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES	61
6.1. Conclusion.....	61
6.2. Limites et perspectives	64
7. BIBLIOGRAPHIE	66
8. TABLE DES ILLUSTRATIONS	73
8.1. Figures	73
8.2. Graphiques.....	73
8.3. Tableaux.....	73

1. INTRODUCTION : ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET PROJET

1.1. Abandon de carrière : tendance générale et situation spécifique en FW-B

La Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B] connaît actuellement une pénurie d'enseignants qualifiés dénoncée par une large proportion de directeurs au travers de l'enquête TALIS réalisée en 2018. Diverses raisons expliquent ce constat alarmant, dont une attractivité moindre du métier avec des avantages qui ne compensent pas les inconvénients, un stress au travail subi par une large majorité des interviewés et une précarité d'emploi qui se fait ressentir en début de carrière (Quittre et al., 2019a). Tous ces éléments n'incitent pas les enseignants débutants à vouloir rester dans la profession.

La pénurie d'enseignants ne touche pas exclusivement la Belgique. « Depuis plusieurs années, l'enseignement traverse une crise professionnelle, attirant moins de jeunes » (Eurydice, 2021, p. 30). L'abandon de la profession d'enseignant en début de carrière s'avère être un phénomène largement étudié depuis une vingtaine d'années. En 2005, l'OCDE y a d'ailleurs consacré un dossier. Pour faire face à ce problème qui affecte le bon fonctionnement de leur système éducatif et qui les empêche d'accomplir les missions qui leur incombent, les pays de l'OCDE ont pris diverses mesures visant à accompagner les enseignants novices durant leurs premières années. Ceci se constate en FW-B où, depuis 2016, les établissements scolaires ont l'obligation de mettre en place un programme d'accompagnement des professeurs débutant dans le métier (Voz, 2021). L'enquête TALIS 2018 révèle néanmoins que lorsque des programmes sont mis effectivement en place – ce qui n'est pas encore le cas partout –, les effets des mesures prises restent très faibles (Quittre et al., 2019a).

Depuis plusieurs décennies, la Belgique fait face à un taux d'abandon de carrière important dans l'enseignement (Vandenberghe, 2000). Si la plupart des pays européens sont confrontés au même problème, certains auteurs estiment que l'attrition – pourcentage d'enseignants qui cessent d'enseigner en cours de carrière – est anormalement élevée en Belgique, et particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans sa recherche, Vandenberghe (2000) établit en effet que le taux d'abandon de la profession se situe aux alentours de 40% en FW-B, et que ce taux augmente au fur et à mesure des années. Le rapport du GIRSEF établi en 2013 précise quant à lui que le taux cumulé de sortie de la profession endéans les cinq ans s'élève à 44,1% pour le niveau secondaire ordinaire (Delvaux et al., 2013). Ces éléments sont corroborés par le rapport de l'OCDE de 2021. Une pénurie croissante d'enseignants est ainsi dénoncée à travers la grande majorité des pays européens (Eurydice, 2021).

Divers paramètres entrent en jeu pour expliquer ces départs de la profession, et ils se rattachent à des niveaux variés.

Pour commencer, certains paramètres sont liés à des **aspects institutionnels** : système de quasi-marché entraînant un manque de stabilité du nombre d'élèves, système de nomination basé sur l'ancienneté limitant tout déplacement, niveau de prise décisionnel centralisé éloigné des réalités de terrain, etc. D'autres postulent que les conditions de travail des enseignants exercent une influence majeure, quoique non exhaustive sur les départs de la profession (Danner et al., 2019). Ainsi, Maroy et Cattonar (2002) dénoncent la complexification de la profession enseignante du fait d'une plus grande division du travail. Ces constats sont confortés par d'autres études qui ajoutent qu'en plus de voir leur tâche se complexifier et s'alourdir, les enseignants souffrent de la précarité de leur statut et des conditions de travail, ainsi que de relations parfois conflictuelles tant avec leurs collègues qu'avec leur hiérarchie (Karsenti et al., 2008 ; Mukamurera & Balleux, 2013). Certains auteurs mettent ainsi en avant les conditions de travail et d'emploi, notamment liées à la gestion du stress, pouvant conduire jusqu'à l'épuisement professionnel et pousser les enseignants à quitter la profession (Karsenti et al., 2013 ; Rojo & Minier, 2015). Le rapport de l'OCDE se basant sur l'enquête TALIS 2018 pointe par ailleurs un manque d'adéquation entre la formation initiale et la profession pouvant pousser certains novices à quitter l'enseignement (Quittre et al., 2019b).

Ensuite, certains facteurs concernent des **aspects contextuels** propres à l'école ou aux conditions de travail spécifiques. Comme le montrent les résultats de l'enquête TALIS 2013, si le nombre d'élèves par classe n'influence globalement pas le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, le pourcentage d'élèves présentant des troubles du comportement exerce, pour sa part, une influence (OCDE, 2014b).

Enfin, d'autres facteurs sont liés à des **variables personnelles** objectives telles que le profil sociodémographique de l'enseignant ou son ancienneté, mais aussi subjectives comme la satisfaction professionnelle (Vandenberghe, 2000 ; Lothaire et al., 2012).

Les chercheurs pointent en outre que le taux d'abandon est plus élevé en début de carrière, et en particulier la première année. Ce fait est confirmé dans le rapport de l'OCDE datant de 2021 qui stipule que, dans tous les pays dont les données sont disponibles – y compris la Belgique –, le taux d'abandon est élevé en début de carrière avant de diminuer en milieu de carrière, puis de remonter en fin de carrière avec l'approche du départ à la retraite. La précarité d'emploi en début de carrière est reprise comme facteur favorisant l'attrition. Les premiers mois dans l'enseignement semblent donc exercer une influence cruciale sur l'engagement de l'enseignant

dans sa carrière professionnelle, puisque l'instabilité étant plus grande en tout début de carrière, davantage de professeurs décident de quitter le métier. L'âge de départ n'a pas d'impact significatif sur le taux d'abandon, contrairement à l'ancienneté dans la fonction qui elle, est corrélée avec la propension à quitter la profession du moins durant les quatorze premières années de métier.

Le taux de 40% d'abandon de la profession enseignante en FW-B est par ailleurs nuancé par le groupe du GIRSEF qui l'estime à 36%, mais qui relève que le taux d'abandon est effectivement particulièrement important la première année d'enseignement. Le groupe de recherche pluridisciplinaire pointe par ailleurs une série de facteurs favorisant ces départs tels que la compétition entre novices dans la course à la nomination, le manque de stabilité des emplois en début de carrière et les relations avec les employeurs (Delvaux et al., 2013).

1.2. Début de carrière délicat et sentiment d'efficacité personnelle

Dans la thèse qu'il a soutenue en 2021, Voz a mis en œuvre une étude longitudinale visant à suivre 22 jeunes enseignants durant leurs premières années dans la profession. Les récits autobiographiques de ces novices, les entretiens réalisés avec eux, ainsi que l'analyse qui s'en est suivie ont permis de mettre en exergue les variables ayant influencé les parcours d'insertion professionnelle de ces jeunes enseignants. Au travers des neuf variables qu'il a identifiées, Voz (2021) a étudié le développement ou non de quatre dimensions : la transformation identitaire, la socialisation, la professionnalisation et le bien-être.

Quant à l'enquête TALIS, à laquelle participe la FW-B, elle questionne les directeurs et enseignants du premier degré de secondaire sur des aspects tels que les conditions de travail, les pratiques professionnelles et les opinions personnelles sur l'école (Quittre, 2018).

Parmi les variables TALIS et les dimensions identifiées par Voz, le rôle du sentiment d'efficacité personnelle paraît crucial. Certains auteurs mentionnent d'ailleurs qu'un faible sentiment d'auto-efficacité peut nuire à la longévité dans l'enseignement (Klassen & Chiu, 2011). Plus précisément, Jepson et Forrest (2006, cités par Klassen & Chiu, 2011) ont montré que des enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité au niveau de la gestion de classe peuvent éprouver des difficultés à réguler le stress en classe et être plus susceptibles de quitter la profession.

1.3. Problématisation

Au regard des éléments explicités jusqu'ici, il paraît judicieux d'étudier les facteurs influençant le Sentiment d'Auto-Efficacité [SAE] des enseignants afin d'identifier lesquels favoriseraient une meilleure rétention dans l'enseignement en FW-B. En effet, si beaucoup d'études portent sur le SAE des enseignants, peu d'écrits s'interrogent sur l'évolution de celui-ci tout au long de la carrière. De même, peu de travaux portent sur le SAE dans le contexte particulier des enseignants travaillant en FW-B. C'est en ce sens que ce travail innove puisqu'il se donne pour objectif d'identifier les variables qui influencent le SAE des enseignants, d'une part, en début de carrière et d'autre part, après quinze années de pratique. Si certaines de ces variables pointées par Voz (2021) sont déjà questionnées dans l'enquête TALIS, d'autres ne le sont pas. Nous avons donc décidé de mener une recherche quantitative portant sur certains de ces paramètres, en particulier ceux qui ne sont pas questionnés dans l'enquête internationale susmentionnée afin de vérifier leur évolution dans le temps, et de ce fait l'évolution du SAE des enseignants de secondaire en FW-B. Nous formulons notre question de recherche de la manière suivante :

« Les variables explicatives du sentiment d'auto-efficacité diffèrent-elles entre des enseignants en début de carrière et des enseignants en cours de carrière ? »

Ce travail de recherche s'est déroulé en deux phases. Dans un premier temps, nous avons soumis un questionnaire portant sur certaines variables identifiées par Voz (2021) à un échantillon d'enseignants. Il est à noter que ce questionnaire portant sur quelques-unes des variables influençant le Sentiment d'Auto-Efficacité était destiné à deux sous-échantillons : (1) les professeurs novices, c'est-à-dire ceux comptant moins de cinq années d'ancienneté, et (2) les professeurs chevronnés, comptabilisant plus de quinze ans de carrière dans l'enseignement. Dans un second temps, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies afin de vérifier nos hypothèses de recherche et par là même d'identifier les variables affectant le sentiment d'auto-efficacité au sein de chacun de nos deux groupes de répondants.

La première partie de ce travail est consacrée à la définition du concept de sentiment d'auto-efficacité qui constitue le cœur même de notre question de recherche. Nous appréhendons les différentes dimensions qui le composent, les sources, ainsi que les échelles permettant de le mesurer. Dans la deuxième partie, nous développons les procédés méthodologiques employés dans cette recherche, ainsi que les instruments utilisés. Ensuite, une troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse de nos résultats qui se poursuit par leur discussion. Enfin, ce travail se clôture par des pistes et perspectives auxquelles nous avons pensé.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Plusieurs recherches ont montré qu'un certain nombre de facteurs influencent les décisions des enseignants quant à leur maintien ou non dans la profession. Parmi ceux-ci, on trouve le stress lié au travail, la satisfaction du travail et le sentiment d'auto-efficacité (Chan et al., 2008 ; Day et al., 2008, 2009, cités par Klassen & Chiu, 2011). Certains auteurs ajoutent que le sentiment d'auto-efficacité des stratégies pédagogiques influence l'intention de quitter la profession au travers de l'engagement : plus un enseignant se sent efficace en matière de stratégies pédagogiques, plus son engagement sera grand, et moins il sera susceptible de vouloir quitter la profession (Klassen & Chiu, 2011). Selon eux, ce phénomène s'observe à différentes étapes de la carrière. Autrement dit, quel que soit l'âge, le sentiment d'auto-efficacité influence la motivation au travail des enseignants, qui impacte elle-même le maintien ou non dans la carrière.

En outre, le sens du travail, défini comme la direction que l'on souhaite donner à son activité, a un impact sur les choix opérés en matière de mobilité professionnelle à travers la motivation au travail (Arnoux-Nicolas et al., 2016 ; Bernaud et al., 2019, cités par Degand et al., 2021). Dans leur recherche effectuée auprès d'étudiants français en alternance, Degand et ses collaborateurs (2021) ont révélé qu'il existe un lien significatif entre le sentiment d'auto-efficacité et la motivation au travers du sens donné au travail. Dans son étude ciblée dans le domaine de l'enseignement, Coladarci (1992, cité par De Stercke, 2014) démontre de surcroît l'influence du sentiment d'efficacité professionnelle sur la motivation et l'engagement des enseignants. Pour cet auteur, le sentiment d'efficacité générale et personnelle est le meilleur prédicteur du maintien dans la profession des enseignants novices. Hoy et Spero (2005) pointent également un lien positif entre le niveau d'auto-efficacité des enseignants débutants et leur intention de persévérer dans le métier.

Au vu de ces éléments, il nous semble primordial d'approfondir la notion de sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que ses sources afin de mieux comprendre l'impact qu'il peut avoir sur l'attrition dans le secteur éducatif.

2.1. Définition du sentiment d'auto-efficacité

Parmi les différentes définitions, nous retiendrons celle de Galand et Vanlede (2004) selon laquelle le sentiment d'auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, consiste pour le sujet à juger sa capacité à accomplir une tâche avec succès. Il s'agit donc avant tout d'une perception personnelle : celle que la personne a de sa capacité à agir avec efficacité. De nombreux chercheurs se sont intéressés à ce concept dans des domaines variés tels que la

psychologie, l'économie ou encore la sociologie. Nous avons, pour notre part, choisi de travailler dans le domaine de l'éducation en approfondissant la manière dont ce sentiment évolue au cours de la carrière des enseignants.

Chez les enseignants, le sentiment d'auto-efficacité est la croyance de l'individu en sa capacité d'influencer les apprentissages des élèves qui lui sont confiés et de leur permettre de réussir, ce en dépit de facteurs individuels ou familiaux personnels défavorables (Cappe et al., 2016).

Les auteurs ayant étudié le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants ont scindé ce concept en différentes sous-dimensions, bien qu'il n'y ait pas, actuellement, de consensus en la matière. Les sous-dimensions les plus fréquemment citées sont au nombre de deux et reposent sur les travaux de Bandura.

D'une part, le sentiment **d'efficacité générale** qui correspond à ce que Bandura (2012) nomme les attentes en matière de résultats. Il s'agit du jugement d'une personne s'attachant à déterminer si une action donnée conduira à un résultat. Si l'on reporte cette notion au niveau de l'enseignement, elle prend en considération les effets possibles des pratiques enseignantes sur la réussite des élèves, ce en dépit d'un contexte néfaste (Gaudreau et al., 2012). Ainsi, on constate que les enseignants ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé seront plus enclins que les autres à relever des défis et à faire face aux contextes défavorables (Cappe et al., 2016).

D'autre part, le **sentiment d'efficacité personnelle** qui correspond aux attentes d'efficacité. Il s'agit des croyances de l'enseignant vis-à-vis de sa capacité à enseigner de manière efficace et à démontrer ses compétences (Soodak & Podell, 1996). En d'autres termes, l'enseignant se sent-il capable ou non d'amorcer les actions en vue de produire certains résultats escomptés, d'exécuter ces actions et de les poursuivre (Dussault et al., 2001) ? Plusieurs chercheurs ont mis en évidence l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur les pratiques enseignantes : un sentiment d'auto-efficacité élevé entraîne une vision plus optimiste de la part de l'enseignant, un engagement accru dans son travail, une plus grande persévérance, une gestion de classe améliorée, et une attitude plus favorable aux innovations en termes de pratiques pédagogiques. Le sentiment d'efficacité personnelle influence donc la nature et la qualité du travail de l'enseignant (Dussault et al., 2001 ; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Cette vision en deux sous-dimensions – le sentiment d'efficacité générale d'une part et le sentiment d'efficacité personnelle d'autre part – fait toutefois encore débat, puisque d'aucuns définissent différemment ces sous-dimensions, estimant que le sentiment d'efficacité se compose de trois facteurs non corrélés (Gaudreau et al., 2012) :

- L'efficacité d'enseignement : croyance que les pratiques enseignantes peuvent être efficaces et avoir des effets positifs, et ainsi dépasser les conditions ou influences extérieures défavorables.
- L'efficacité personnelle : croyance de l'enseignant de posséder les compétences professionnelles nécessaires pour agir avec efficacité.
- L'efficacité des résultats : idée que la mise en œuvre de ses compétences produira les effets escomptés en permettant à ses étudiants d'atteindre les résultats souhaités.

Les deux derniers facteurs étaient auparavant considérés comme un facteur unique – efficacité personnelle –, alors qu'ils englobent des aspects différents de l'efficacité de l'enseignant selon certains chercheurs (Soodak & Podell, 1996).

2.2. Effets du sentiment d'auto-efficacité

Selon la théorie sociocognitive développée par Bandura, le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle essentiel sur la régulation de la motivation du sujet (Bandura, 2006). Le sentiment d'efficacité personnelle influence non seulement l'engagement du sujet à accomplir une tâche, mais également ses performances. Le sentiment du sujet quant à sa capacité à pouvoir mener à bien une tâche influe en effet partiellement sur la façon dont il va s'engager dans celle-ci et sur le niveau de performance qu'il atteindra, du moins en ce qui concerne les tâches dont la réussite est liée aux actions mises en place par le sujet (Galand & Vanlede, 2004).

Le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment d'autodétermination et le sentiment d'appartenance constituent les trois besoins de base de l'être humain en matière de processus motivationnel. Bien qu'ils soient tous les trois primordiaux dans le sens où ils peuvent concourir à l'engagement des élèves, le sentiment d'efficacité est celui qui prime (Galand, 2022). On constate en effet que si le sujet s'estime peu capable de réaliser la tâche proposée, il sera plus enclin à ne pas s'y engager, à ne pas s'y investir, préférant une tâche plus facile. À l'opposé, si son sentiment d'efficacité envers le domaine étudié est fort, un apprenant qui croit en ses capacités sera plus enclin à relever des défis jugés plus difficiles, ce qui entraîne diverses conséquences : une fixation d'objectifs plus ambitieux, une meilleure régulation des efforts fournis, davantage de persévérance, une meilleure gestion du stress et de l'anxiété, ainsi que des performances meilleures (Galand, 2022). Cela étant, un individu pourtant compétent et ayant les connaissances nécessaires pour mener à bien une tâche pourrait se montrer inefficace dans la résolution de celle-ci en raison d'un faible sentiment d'auto-efficacité (Cappe et al., 2016 ; Fagnant, 2023). En résumé, le sentiment d'auto-efficacité se compose, d'une part, de

croyances, celles que l'individu a de sa capacité à pouvoir atteindre un but fixé et, d'autre part, d'attentes de résultats qui consistent en des jugements portés par l'individu sur les conséquences auxquelles il s'attend et qui sont liées à ses performances (Fagnant, 2023 ; Galand, 2022 ; Gaudreau et al., 2012).

2.3. Sources du sentiment d'auto-efficacité

Quatre sources principales de développement du sentiment d'auto-efficacité ont été identifiées (Bandura, 2012). Toutefois, là aussi, il n'y a actuellement pas de consensus dans la recherche quant à l'importance relative de chacune de ces quatre sources sur le sentiment d'auto-efficacité.

Les résultats varient en effet selon des caractéristiques telles que le domaine étudié, le genre des personnes ou encore les méthodes employées (Galand & Vanlede, 2004). De plus, certaines sources s'influencent mutuellement, en particulier dans le domaine scolaire. Par exemple, citons l'expérience active de maîtrise qui est souvent liée à la réception de feedbacks positifs laquelle peut également constituer une forme de persuasion verbale.

2.3.1. Les expériences actives de maîtrise

Les échecs vécus préalablement par le sujet entraînent une diminution du sentiment d'efficacité et, en conséquence de cela, une frilosité à s'engager dans les tâches scolaires (Galand, 2022). À l'opposé, les expériences antérieures réussies augmentent le sentiment d'auto-efficacité du sujet. Le parcours scolaire du sujet et ses performances antérieures exercent donc une influence considérable sur le jugement qu'il porte sur ses capacités (Fagnant, 2023).

Si l'on transfère ce concept à l'enseignement, les expériences actives de maîtrise sont les réalisations pédagogiques réelles que les enseignants ont eu l'occasion d'expérimenter avec les élèves. Si elles sont perçues comme un succès, cela favorisera le sentiment d'auto-efficacité et contribuera à des attentes de performances futures positives. *A contrario*, si les performances sont perçues comme des échecs, l'enseignant s'attendra à ce que les suivantes le soient également (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Certains auteurs conçoivent cette source de sentiment d'auto-efficacité comme la plus puissante (Galand, 2022 ; Tschannen et al., 2007), sans qu'il n'y ait consensus en la matière, ce d'autant plus que les quatre sources s'influencent mutuellement et que d'autres paramètres entrent en jeu.

2.3.2. Le modelage social ou expériences vicariantes

Le modelage consiste à observer une autre personne afin de reproduire la même action. Pour qu'il y ait modelage, il faut néanmoins que le sujet observe une personne partageant des

caractéristiques communes avec lui. Si à ses yeux trop de caractéristiques le différencient du modèle, le modelage n'opérera pas sur l'observateur.

Le choix du modèle est essentiel puisqu'en cas d'échec de sa part, le sujet se mettra à douter de lui-même – dans le sens où il s'est identifié au modèle –, faisant ainsi baisser son sentiment d'auto-efficacité (Capron-Puozzo, 2012). L'échec ou la réussite du modèle observé peut donc influencer son sentiment d'auto-efficacité, étant donné que le sujet va s'identifier à la personne qu'il observe. Ainsi, quand le modèle auquel l'observateur s'identifie étroitement obtient de bons résultats, cela renforce l'auto-efficacité de l'observateur (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Le même processus entre en jeu lorsque le sujet sait que d'autres apprenants semblables à lui ont réussi à accomplir la tâche proposée. La comparaison sociale se produit, quant à elle, lorsque le sujet opère une comparaison entre ses performances et celles d'autres individus. Cette comparaison peut engendrer deux types d'effets : (1) le pousser à progresser ou (2) constituer une menace pour son auto-efficacité (Galand et Vanlede, 2004).

2.3.3. La persuasion verbale

Les messages verbaux ou non verbaux adressés au sujet par une personne significative, tels que les feedbacks ou les encouragements, peuvent par ailleurs influencer sur le sentiment d'auto-efficacité. On note ainsi une amélioration du sentiment d'efficacité lorsque l'individu réceptionne un feedback positif élaboré, en particulier quand il est focalisé sur l'autorégulation, puisque l'élève se voit ainsi renforcé dans son comportement (Fagnant, 2023). Cela a en outre comme effet un plus grand engagement de la part du sujet dans la tâche, davantage d'investissement et de plus grands efforts fournis par lui du fait d'une motivation accrue (Bosc-Miné, 2014). Relativement à l'enseignant, la persuasion verbale recouvre les interactions verbales émanant de personnes considérées comme importantes dans le milieu de l'enseignement, et ces feedbacks concernent les performances professionnelles de l'enseignant ainsi que ses perspectives de réussite (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

2.3.4. Les réactions physiologiques et émotionnelles

Depuis quelques années, la recherche s'est intéressée aux rôles joués par certaines caractéristiques personnelles, relatives à des critères socio-démocratiques, sur la perception du sentiment d'auto-efficacité. Il s'est ainsi avéré que certaines caractéristiques telles que le genre de l'individu interviennent dans le jugement de sa propre efficacité (Bong, 1999). Ainsi, contrairement aux filles qui évaluent différemment leur capacité à accomplir une tâche avec succès selon le domaine concerné, les garçons portent des jugements identiques que le domaine soit les mathématiques ou le langage verbal. En outre, le genre du répondant impacte la manière

de répondre aux échelles de sentiment d'auto-efficacité : les garçons présentent des réponses plus gratifiantes à leur égard que les filles, qui ont tendance à répondre plus modestement. Les stéréotypes intériorisés du fait d'influences sociales expliqueraient ces différences liées au genre du répondant dans l'attitude adoptée face à un questionnaire portant sur l'auto-efficacité (Galand & Vanlede, 2004).

D'autres caractéristiques que le genre ont été mises en exergue par les recherches. C'est le cas notamment de l'expertise du sujet. L'augmentation de l'expertise entraîne des jugements plus précis de la part du sujet interrogé : expert du domaine, il est en effet plus apte à évaluer la difficulté de la tâche et son adéquation avec ses propres compétences (Bong, 1999). De plus, les sentiments éprouvés par l'enseignant lors d'une leçon peuvent également contaminer son sentiment d'auto-efficacité : le plaisir émanant d'une leçon réussie le renforce, alors que l'anxiété ou le stress le font diminuer (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

2.4. Influence du contexte sur le sentiment d'efficacité personnelle

Si les sources du sentiment d'auto-efficacité sont au nombre de quatre, d'autres paramètres influencent peu ou prou ce dernier, dont le contexte. Ainsi, certains auteurs soulignent que l'importance des sources de sentiment d'efficacité personnelle dépend de l'expérience engrangée par l'enseignant. Les expériences de maîtrise, considérées par certains comme la source la plus puissante de croyance en l'efficacité personnelle, sont en effet initialement restreintes. En début d'apprentissage, elles sont peu nombreuses, laissant place à des facteurs contextuels tels que le soutien des pairs ou encore l'existence de ressources pédagogiques qui revêtent pour les novices une importance accrue. Au fur et à mesure que les expériences de maîtrise se multiplient et acquièrent de l'importance, le poids des facteurs contextuels tend lui à diminuer (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Un certain nombre de paramètres entrent donc en ligne de compte et influencent le sentiment d'auto-efficacité des enseignants : le climat qui règne au sein de l'école, la structure de l'établissement, le leadership du directeur, l'efficacité collective... Ces éléments contextuels influencent le développement de croyances d'efficacité des enseignants.

La perception par l'enseignant d'une atmosphère positive au sein de l'établissement scolaire ou d'une pression pour la réussite scolaire renforce le sentiment d'auto-efficacité. De même, le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté scolaire et la collaboration avec d'autres enseignants accroissent également le sentiment d'auto-efficacité. En revanche, des exigences excessives, un manque de considération de la profession, des

salaires inadéquats, l'isolement professionnel ou encore l'incertitude d'emploi diminuent le sentiment d'auto-efficacité (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

De la même manière, le sentiment d'auto-efficacité est renforcé quand une direction harmonise les objectifs poursuivis pour les rendre communs, montre l'exemple en adoptant un comportement approprié, propose des ressources pédagogiques tout en laissant aux enseignants une marge de liberté dans la gestion de leur classe et de leurs cours.

Dans les établissements jouissant d'une efficacité collective, c'est-à-dire ceux dans lesquels la communauté croit en la capacité des enseignants à atteindre les objectifs, on constate un sentiment d'auto-efficacité accru.

2.5. Sentiment d'auto-efficacité : variables étudiées

L'objectif de ce travail étant d'analyser l'évolution du sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants du premier degré de secondaire, il nous a fallu déterminer les variables à analyser. Dans sa thèse achevée en 2012, Mukamutara démontre que le niveau de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants novices est communément modéré à faible. De surcroît, la chercheuse ajoute qu'il est directement influencé par le sentiment d'incompétence ou de compétence vis-à-vis des différentes facettes du métier, des expériences de réussite et d'échec dans la pratique du métier, des conditions d'entrée dans la profession, incluant le statut et l'intégration au sein d'une équipe pédagogique, ainsi que des qualités personnelles (Mukamutara, 2012). Il y a par conséquent différents paramètres expliquant la variation du sentiment d'auto-efficacité qu'il nous faudra prendre en considération.

De son côté, Voz identifie neuf variables susceptibles d'influencer l'insertion professionnelle des enseignants débutant dans la profession (2021). Dans son travail, le chercheur mentionne l'existence d'autres variables, dont celle liée à la personnalité du jeune enseignant. Il s'agit donc là d'une dixième variable qui, elle, a trait aux *attributs personnels*. Cette variable fait référence à des traits de personnalité tels que l'optimisme, le sens de l'humour, la patience, la flexibilité... On trouve trace de cette variable dans la littérature de recherche notamment chez Beltman et ses collègues (2011). Nous avons choisi de ne pas traiter ce paramètre-là, car il induirait des comparaisons qu'il serait difficile d'établir entre les deux sous-échantillons. Un même trait de caractère pourrait en effet se retrouver tant chez un enseignant débutant que chez un enseignant chevronné, mais son influence sur le sentiment d'auto-efficacité serait difficilement identifiable et quantifiable.

Les neuf variables retenues sont les suivantes (Voz, 2020) :

- les facilités ou difficultés dans les aspects didactiques et/ou pédagogiques ;
- les facilités ou difficultés dans les aspects administratifs et/ou structurels ;
- les facilités ou difficultés dans les aspects relationnels ;
- une relative (in)cohérence entre formation initiale et vie professionnelle ;
- les répercussions (positives ou négatives) sur le reste de la vie ;
- les implications (ou non) sur la société actuelle et à venir ;
- le niveau de maîtrise de la matière et le rapport aux cours confiés ;
- les démarches pour obtenir/conserver un emploi stable (à temps plein) ;
- la réalisation professionnelle et la remise en question.

Pour des raisons méthodologiques expliquées en page 26, nous avons dû procéder à certains choix et avons décidé de ne pas interroger la variable relative aux aspects administratifs et structurels, ainsi que celle traitant de l'implication sur la société. Par conséquent, les dimensions que nous avons retenues, au nombre de sept, sont décrites ci-après.

2.5.1. Les facilités ou difficultés dans les aspects didactiques et/ou pédagogiques

Cette variable a fait l'objet de nombreuses études relatives au sentiment d'auto-efficacité. Elle permet de questionner le répondant à propos des types de tâches incombant aux enseignants : gérer la classe, planifier les apprentissages, maîtriser les contenus, etc.

La fonction enseignante a évolué et s'est élargie ces dernières décennies : l'enseignant qui a désormais pour mission le bien-être et le développement global de l'enfant dans des sphères variées telles que les domaines intellectuel, moteur, psychologique s'est substitué au maître chargé de transmettre un savoir. Son rôle est devenu plus lourd et plus complexe. De multiples difficultés entravent le chemin des enseignants novices telles que gérer la classe, y compris sa dimension hétérogène, gérer la discipline, planifier la matière, évaluer les acquis, remédier aux difficultés des élèves... (De Stercke et al., 2010).

D'autres chercheurs soulignent que la charge de travail exigée au quotidien de la part des enseignants et le manque de temps pour l'accomplir sont l'un des facteurs expliquant le choix de quitter la profession (Karsenti et al., 2013). Ce travail, qualifié de chronophage, comporte deux aspects : le premier, vécu au quotidien, comporte des tâches telles que les préparations des cours et les corrections ; le second, plus ponctuel, consiste en la planification des apprentissages, l'organisation de journées particulières (excursion scolaire...), la rédaction des bulletins, les conseils de classe, les réunions de parents, etc. La gestion de classes difficiles est par ailleurs soulevée comme facteur d'abandon de la profession.

2.5.2. Les facilités ou difficultés dans les aspects relationnels

Cette variable fait référence à l'atmosphère qui règne dans l'établissement, l'ambiance avec les collègues, le partage ou non de ressources, la collaboration avec les partenaires, les relations avec les autres acteurs... Les relations entre l'enseignant et les autres acteurs de l'école, les types de publics auxquels il est confronté et le milieu dans lequel il exerce sa fonction constituent également un facteur de décrochage de la profession. Ainsi, l'absence de collaboration, l'isolement social, une relation difficile vis-à-vis de l'administration scolaire, l'absence de soutien de la direction et le faible rôle laissé dans les processus de décision, les tensions avec les parents et le manque de reconnaissance de leur part peuvent avoir un impact sur la décision d'abandonner la profession (Karsenti et al., 2013). Une absence de soutien de la part des collègues, des difficultés à intégrer une équipe ou encore une absence de partage des ressources et des pratiques sont en outre souvent relatées lors de l'entrée dans la profession (De Stercke et al., 2010).

A contrario, certains facteurs de persévérance des enseignants dans la profession ont été identifiés. Ils ont trait à la dimension relationnelle du métier : la collaboration et les échanges entre collègues, ainsi que les alliances naturelles favorisant le dialogue et le travail en partenariat (Lebel et al., 2012). Le rapport d'analyse des résultats de l'enquête TALIS 2013 fait état d'un lien positif entre la fréquence de pratiques collaboratives et un sentiment d'auto-efficacité accru (OCDE, 2014b).

2.5.3. Une relative (in)cohérence entre formation initiale et vie professionnelle

Ce paramètre questionne l'adéquation entre la formation initiale des enseignants et la vie professionnelle. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation des futurs régents est dispensée par les Hautes Écoles. Il s'agit d'une formation de niveau supérieur non universitaire de trois ans comprenant des périodes de stages d'observation pour commencer, puis actifs (Biémar et al., 2016). Depuis la rentrée académique 2023, cette formation est passée de trois à quatre ans avec un diplôme de master (FW-B, 2019, 2022). La formation en Haute École prépare-t-elle les enseignants au métier qui les attend, les outille-t-elle correctement, les entraîne-t-elle aux tâches à accomplir ? Pour cette variable, les questions posées dans l'enquête internationale TALIS 2018 nous paraissaient adéquates.

Certains enseignants novices estiment que leur formation ne les a pas suffisamment préparés au métier, soit du fait d'une image édulcorée de la profession, soit en raison de lacunes à différents niveaux (De Stercke et al., 2010). Quatre niveaux ont ainsi été identifiés :

- Deux premiers niveaux sont en partie repris dans la première variable (aspects didactiques/pédagogiques). Il s'agit, d'une part, de la didactique et de la méthodologie : on relève ainsi un manque de maîtrise des contenus à enseigner, des faiblesses pour évaluer les acquis, des difficultés à planifier les apprentissages, et plus largement un manque d'outils et de ressources. D'autre part, de la gestion de classe (dynamique relationnelle).
- Ensuite, un troisième niveau de difficulté concerne les contraintes administratives, en particulier lors de l'entrée dans le métier.
- Enfin, un dernier niveau de difficulté a trait au travail en partenariat avec d'autres acteurs du monde éducatif. Cet aspect est repris dans notre deuxième variable : l'aspect relationnel.

2.5.4. Les répercussions (positives ou négatives) sur le reste de la vie

Ce paramètre questionne l'impact du métier d'enseignant sur d'autres sphères de la vie : quelle image les personnes renvoient-elles du métier d'enseignant ? Dans quelle mesure ce métier offre-t-il une stabilité d'emploi ? Dans quelle mesure l'enseignant est-il confronté au stress ? Les aspects couverts par cette variable sont divers :

- Les exigences du métier d'abord : les tâches qui incombent à l'enseignant sont chronophages et exigeantes (Karsenti et al., 2013), en particulier celles en dehors des heures de classe qui empiètent sur le temps des loisirs.
- Le stress ensuite : l'enseignement est perçu comme un métier stressant avec des sources de stress diverses, dont la charge de travail déjà mentionnée dans la première variable, le manque de temps pour effectuer les tâches qui incombent à l'enseignant, le manque de ressources disponibles, l'absence de soutien et, enfin, certains comportements d'élèves qualifiés de difficiles (Leroux & Théorêt, 2014). Les conséquences peuvent être néfastes : dépression, épuisement, burn-out ou encore abandon du métier.

2.5.5. Le niveau de maîtrise de la matière et le rapport aux cours confiés

Ce paramètre questionne l'enseignant sur la perception qu'il a de sa maîtrise vis-à-vis des matières enseignées. Ce point a déjà été partiellement étudié dans la variable portant sur la formation initiale (variable 3). L'insertion professionnelle est une période difficile pour trois raisons : (1) le manque d'expérience entraîne davantage de difficultés à gérer les problèmes quotidiens et l'organisation nécessite davantage de temps ; (2) l'insertion se passe en une fois, l'enseignant est plongé *dans le bain*, et doit affronter toutes les tâches sans préparation préalable, sans gradation dans la difficulté ; (3) une relative précarité et instabilité règnent au début, tant au niveau des horaires que des attributions (Karsenti et al., 2013).

2.5.6. Les démarches pour obtenir/conservé un emploi stable (à temps plein)

Les enseignants novices éprouvent des difficultés à conserver un emploi stable. Le système d'ancienneté en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles induit que les places ouvertes au mois de septembre sont attribuées en priorité aux enseignants nommés ; ensuite, aux professeurs qui ne sont pas nommés, mais qui sont temporaires prioritaires ; enfin les places restantes peuvent être attribuées à des enseignants qui débutent dans la profession (Delvaux et al., 2013). Notons que les enseignants novices, comptant moins de cinq années d'ancienneté, prennent place majoritairement dans la troisième catégorie et, dans une moindre mesure, dans la deuxième.

En cours d'année, d'autres postes vont être libérés et proposés aux enseignants sans fonction. Il s'agit en début d'année de postes pour lesquels les établissements n'ont trouvé personne ou, en cours d'année, de postes vacants résultant du départ de non-novices pour des raisons diverses (maladie, détachement, maternité, diminution de charges pour congé...). On place à ces postes-là encore, majoritairement les novices. Il en résulte une compétition entre novices pour se voir attribuer ces places vacantes, et cette compétition dure toute l'année. Du fait des règles de priorité en vigueur, en moyenne, seulement 12,5 % des places mises sur le marché sont attribuées aux novices de première année (Delvaux et al., 2013). Les enseignants débutant dans le métier doivent donc se contenter des places qui seront mises sur le marché en cours d'année, quand les autres enseignants, ceux ayant plus d'ancienneté, seront servis.

2.5.7. La réalisation professionnelle et la remise en question

Cette dernière variable recouvre deux dimensions : la réalisation professionnelle, d'une part, et la remise en question, d'autre part. Ce paramètre concerne notamment ce que Beltman et ses collègues (2011) nomment la *résilience* des enseignants, et qu'ils définissent comme les soutiens dont disposent les enseignants et qui leur permettent même de s'épanouir dans leur profession. La résilience est un concept multidimensionnel. Ce paramètre tend donc à étudier les facteurs permettant le maintien des enseignants dans la profession, nous posons ici la question à l'envers : qu'est-ce qui fait que les enseignants restent dans la profession, qu'est-ce qui influence leur motivation, leur engagement et, de ce fait même, leur efficacité ? Cette variable est liée, d'une part, au développement identitaire et aux tensions qui en découlent et, d'autre part, au sentiment de compétence et d'auto-efficacité qui est au cœur de ce travail.

2.6. Échelles de mesure du sentiment d'auto-efficacité

Il existe différentes échelles visant à mesurer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Cette diversité s'explique par la pluralité des définitions et des dimensions évoquées précédemment dans ce travail, induisant l'absence d'un consensus au sein du monde académique (Valls & Bonvin, 2015). Les échelles les plus couramment utilisées sont au nombre de cinq. Précisons d'emblée que deux d'entre elles sont plus fréquemment utilisées encore : la Teacher Efficacy Scale [TES] de Gibson et Dembon (1984) et la Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES] de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001).

2.6.1. Teacher Efficacy for inclusive Practices Scale [TEIP]

Cette échelle, développée par Sharma et ses collaborateurs en 2011, a pour but d'évaluer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants agissant en classe inclusive. Il s'agit donc d'un contexte très spécifique. Trois dimensions sont questionnées (Sharma et al., 2012) :

- l'efficacité perçue d'enseigner en intégrant des pratiques inclusives ;
- l'efficacité à collaborer avec les autres acteurs (parents et professionnels) ;
- l'efficacité dans la gestion de classe en particulier les comportements perturbateurs.

2.6.2. L'échelle d'auto-efficacité de Bandura (2006)

Cette échelle qui a fait l'objet de multiples versions et présente une structure factorielle complexe est peu stable. Elle se subdivise en sept facteurs :

- l'efficacité à enseigner ;
- l'efficacité à impliquer les parents ;
- l'efficacité à impliquer la communauté ;
- l'efficacité à maintenir la discipline ;
- l'efficacité à instaurer un climat positif ;
- l'efficacité à la prise de décision ;
- l'efficacité à influencer l'utilisation de certaines ressources scolaires.

2.6.3. The General Teacher Self-Efficacy Scale (Schwarzer et al., 1999)

Peu utilisée, cette échelle, développée par Schwarzer et ses collègues (1999), présente une validité non prouvée à ce jour. Elle comporte dix items répartis en quatre domaines :

- la réussite professionnelle ;
- le développement de compétences ;
- les interactions sociales ;
- le stress professionnel.

2.6.4. Teacher Efficacy Scale [TES] de Gibson et Dembo (1984)

Plus couramment utilisée, cette échelle se compose de 30 items interrogeant deux facteurs : l'efficacité personnelle et l'efficacité générale. Notons que cette échelle a été révisée fréquemment afin de s'adapter davantage au contexte. Décrite comme un instrument de référence par certains auteurs (Henson et al., 2001 ; Valls & Bonvin, 2015), sa version courte, composée de 15 items, a fait l'objet d'une traduction française. Cette dernière a été analysée afin de vérifier la stabilité temporelle, la consistance interne et la validité de construct (Dussault et al., 2001). Relativement à la traduction française de cette échelle, les auteurs de cette recherche soulignent : « parce qu'il offre de bonnes qualités métrologiques, ce questionnaire pourra contribuer à décrire empiriquement le sentiment d'auto-efficacité des enseignants » (Dussault et al., 2001, p. 192). Cependant, selon d'autres auteurs, cette échelle ne mesure pas réellement les dimensions telles que définies par Bandura et présente une cohérence interne très variable notamment en raison des multiples versions créées (Brouwers & Tomic, 2003 ; Henson et al., 2001 ; Valls & Bonvin, 2015). Là encore, il n'y a donc pas de consensus.

2.6.5. Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran et Hoy (2001)

Cette échelle, créée en 2001 et dénommée par son acronyme [TSES], est fréquemment employée. Elle met davantage en exergue les types de tâches qui incombent aux enseignants. Elle est décrite par plusieurs auteurs comme l'outil le plus adapté pour mesurer la perception du sentiment d'auto-efficacité. L'analyse des alphas de Cronbach de la version anglaise conseille d'utiliser la version courte car certains items se différencient trop faiblement dans la version longue (Valls et al., 2017). Cet instrument se compose de 24 (version longue) ou de 12 (version courte) items répartis en trois sous-échelles :

- l'efficacité dans l'engagement des élèves ;
- l'efficacité dans les stratégies d'enseignement ;
- l'efficacité dans la gestion de classe.

2.7. Synthèse de la revue de la littérature

Cette synthèse générale de la revue de la littérature explique les liens qui peuvent être établis entre le sentiment d'auto-efficacité, les variables explicatives de celui-ci ainsi que l'abandon de la profession par les jeunes enseignants.

À travers cette revue de la littérature, nous avons commencé par expliquer les liens qui existent entre le sentiment d'auto-efficacité et l'abandon de la profession. Des auteurs tels que Klassen et Chiu (2011) ont démontré que le sentiment d'efficacité personnelle influence l'intention de quitter ou de se maintenir dans la profession enseignante. Coladarci (1992, cité par De Stercke, 2014) ajoute même que le sentiment d'auto-efficacité est le meilleur prédicteur du maintien dans la profession enseignante.

Dans un deuxième temps, afin de bien appréhender le sentiment d'auto-efficacité, nous nous sommes attelée à définir cette première notion, ses quatre sources ainsi que les échelles de mesure les plus couramment utilisées. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur des études menées par des chercheurs comme Bandura (2012) ou encore des travaux effectués plus spécifiquement dans le domaine de l'enseignement tels que ceux proposés par Dussault et ses collaborateurs (2001) ou encore Tschannen-Moran et Hoy (2007). S'il n'y a pas de consensus quant à la prépondérance d'une source sur une autre, les auteurs s'accordent quant à l'existence des quatre sources définies par Bandura en 2012.

Enfin, nos lectures ont permis d'identifier les variables susceptibles d'influencer le sentiment d'auto-efficacité. Certains chercheurs ont pointé les expériences professionnelles vécues, les conditions d'entrée dans la profession, l'intégration au sein des équipes pédagogiques ou encore des attributs personnels comme variables influençant le sentiment d'efficacité personnelle (Lothaire et al., 2012 ; Mukamutara, 2012). D'autres ont pointé en outre les aspects relationnels, didactiques et méthodologiques, mais également l'adéquation entre la formation initiale et la vie professionnelle, le niveau de maîtrise de la matière, les répercussions sur le reste de la vie et la réalisation professionnelle (De Stercke et al., 2010 ; Voz, 2021).

Une question demeure néanmoins, ces variables potentiellement explicatives du Sentiment d'Auto-Efficacité sont-elles les mêmes chez des enseignants novices et chez les enseignants chevronnés ?

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Objectifs et question de recherche

Ce travail a pour objectif de creuser l'un des aspects mis en évidence dans les résultats de la Fédération Wallonie-Bruxelles grâce à une enquête par questionnaires à plus petite échelle. La thématique ciblée est l'identification des variables permettant d'expliquer l'évolution du sentiment d'efficacité des enseignants en lien avec le contexte de l'abandon des carrières d'enseignement par les enseignants fraîchement diplômés et travaillant en FW-B. Cette étude s'opère à travers l'examen de paramètres relatifs à la perception du sentiment d'efficacité dans le métier d'enseignant. Pour mener à bien cette recherche, une enquête est effectuée auprès d'enseignants au moyen d'un questionnaire numérique visant à identifier les variables qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle. Celles-ci ont été sélectionnées parmi les variables identifiées par Voz (2021). La question qui anime notre travail est la suivante :

« Les variables explicatives du sentiment d'auto-efficacité diffèrent-elles entre des enseignants en début de carrière et des enseignants en cours de carrière ? ».

3.2. Hypothèses de recherche

3.2.1. Formulation des hypothèses

Au départ de cette question de recherche, plusieurs hypothèses vont pouvoir être mises à l'épreuve. Nous allons les présenter de manière globale dans cette section avant de les examiner ultérieurement de façon plus détaillée lors de l'analyse des résultats.

H1a : en nous appuyant sur la théorie du sentiment d'auto-efficacité, et en particulier sur les sources de celui-ci, nous nous attendons à ce que le SAE des enseignants novices soit inférieur à celui des professeurs chevronnés. En effet, les expériences actives de maîtrise, considérées par certains auteurs comme la source la plus puissante de croyance en l'efficacité personnelle (Galand, 2022 ; Tschannen et al., 2007), se trouvent en nombre plus limité chez les enseignants novices comparativement aux chevronnés. Toutefois, en l'absence de consensus de la littérature, il est primordial pour nous de vérifier cette première hypothèse. Nous tenterons donc de vérifier au moyen de comparaisons de moyennes **si les enseignants plus expérimentés rapportent bel et bien un sentiment d'auto-efficacité supérieur aux enseignants novices.**

H1b : par ailleurs, nous devrions observer des résultats différents entre les trois sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle qui sont, pour rappel, l'efficacité dans l'engagement des élèves ; l'efficacité dans les stratégies d'enseignement et l'efficacité dans la gestion de classe

(Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ces chercheurs ont en effet montré que le niveau d'auto-efficacité des enseignants expérimentés était plus élevé pour les stratégies pédagogiques et la gestion de classe comparativement aux professeurs novices, mais qu'il était identique dans les deux sous-populations en ce qui concerne l'engagement des élèves. Ces données n'ont été que partiellement confirmées par Klassen et Chiu (2011) qui concluent que si l'auto-efficacité pour la gestion de classe est en effet plus élevée chez les enseignants expérimentés, et que l'engagement des élèves ne présentait pas de différence entre les deux groupes, l'auto-efficacité des stratégies pédagogiques ne présentait en revanche pas non plus de différence. Puisque le premier paramètre de notre questionnaire se subdivise en trois facteurs – l'engagement des élèves, les stratégies d'enseignement et la gestion de classe – nous pourrions identifier lequel de ces constats se vérifie dans notre échantillon. Nous procéderons à des comparaisons de moyennes ou de médianes pour chacune des trois sous-échelles précitées afin de vérifier **s'il existe bel et bien une différence dans les sous-échelles d'auto-efficacité entre nos deux sous-échantillons.**

H1c : nous vérifierons si l'ancienneté impacte le SAE de nos répondants et si cet impact est identique au sein de nos deux groupes. Nous procéderons au moyen de régressions linéaires simples avec l'ancienneté comme variable explicative et le SAE comme variable expliquée. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle **l'ancienneté influence le SAE des répondants, mais cette influence se marque davantage dans le groupe des chevronnés que dans celui des novices** étant donné que la fourchette d'ancienneté est beaucoup plus réduite dans notre échantillon de novices – moins de 5 ans d'ancienneté –, comparativement aux chevronnés (entre 15 et 30 années d'expérience).

H2 : nous vérifierons **l'existence d'un lien entre le niveau de sentiment d'auto-efficacité et le risque de quitter la profession.** Nous émettons l'hypothèse qu'un sentiment d'auto-efficacité plus faible **entraînera davantage** de propension à vouloir quitter la profession du fait du lien existant entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement dans la profession (Coladarci, 1992, cité par De Stercke, 2014 ; Klassen & Chiu, 2011).

H3 : nous nous attendons à trouver des **différences significatives entre nos deux sous échantillons quant aux variables questionnées** notamment du fait de l'expérience engrangée par les enseignants chevronnés. Ainsi, nous pensons trouver des niveaux plus bas chez les novices pour les dimensions *Relationnelles* et *Maîtrise de la matière*, contrairement aux répercussions négatives sur le reste de la vie qui devraient être plus élevées chez eux du fait notamment du stress éprouvé. Cependant, les dimensions *Perception de la cohérence entre*

formation et vie professionnelle et *Réalisation professionnelle* devraient présenter des niveaux similaires au sein de nos deux groupes.

H4 : enfin, notre dernière hypothèse traite de l'existence d'un lien de causalité entre les variables étudiées et le sentiment d'auto-efficacité des répondants.

Le niveau de maintien ou d'abandon des AESI débutants en FW-B est influencé par certaines variables, parmi lesquelles on trouve le stress lié au travail, la satisfaction du travail ou encore le sentiment d'auto-efficacité (Chan et al., 2008 ; Day et al., 2008, 2009, cités par Klassen & Chiu, 2011). Relativement à ce dernier facteur, le rapport d'analyse des résultats de l'enquête TALIS 2013 fait état d'un lien positif entre la fréquence de pratiques collaboratives et un sentiment d'auto-efficacité accru (OCDE, 2014b). Voz (2021) ajoute que, outre les aspects didactiques et relationnels, une préparation insuffisante en Haute École, les répercussions sur le reste de la vie, la précarité des attributions et l'absence de sécurité d'emploi sont d'autres facteurs cités dans la littérature en lien avec les difficultés d'insertion des jeunes enseignants. Afin de confirmer les propos avancés par Voz (2021) qui précise que certains de ces facteurs sont liés au sentiment d'auto-efficacité et à la persévérance dans la profession enseignante, nous tenterons d'évaluer et de quantifier **les relations qui peuvent exister entre différentes variables et le sentiment d'auto-efficacité** déclaré par les participants, et ce au sein de chaque sous-échantillon. Cette dernière hypothèse soutient que **les facteurs explicatifs du sentiment d'auto-efficacité diffèrent selon le groupe étudié**. Nous nous attendons à ce que certaines variables aient davantage de poids sur le SAE dans un groupe comparativement à ce qui se passe dans l'autre. Pour formuler cette hypothèse, nous nous appuyons sur le constat selon lequel les enseignants novices et expérimentés présentent des différences dans les sources de leur auto-efficacité (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

3.2.2. Schématisation des hypothèses

La figure ci-dessous synthétise les hypothèses formulées, les variables étudiées et les hypothèses de relations entre celles-ci.

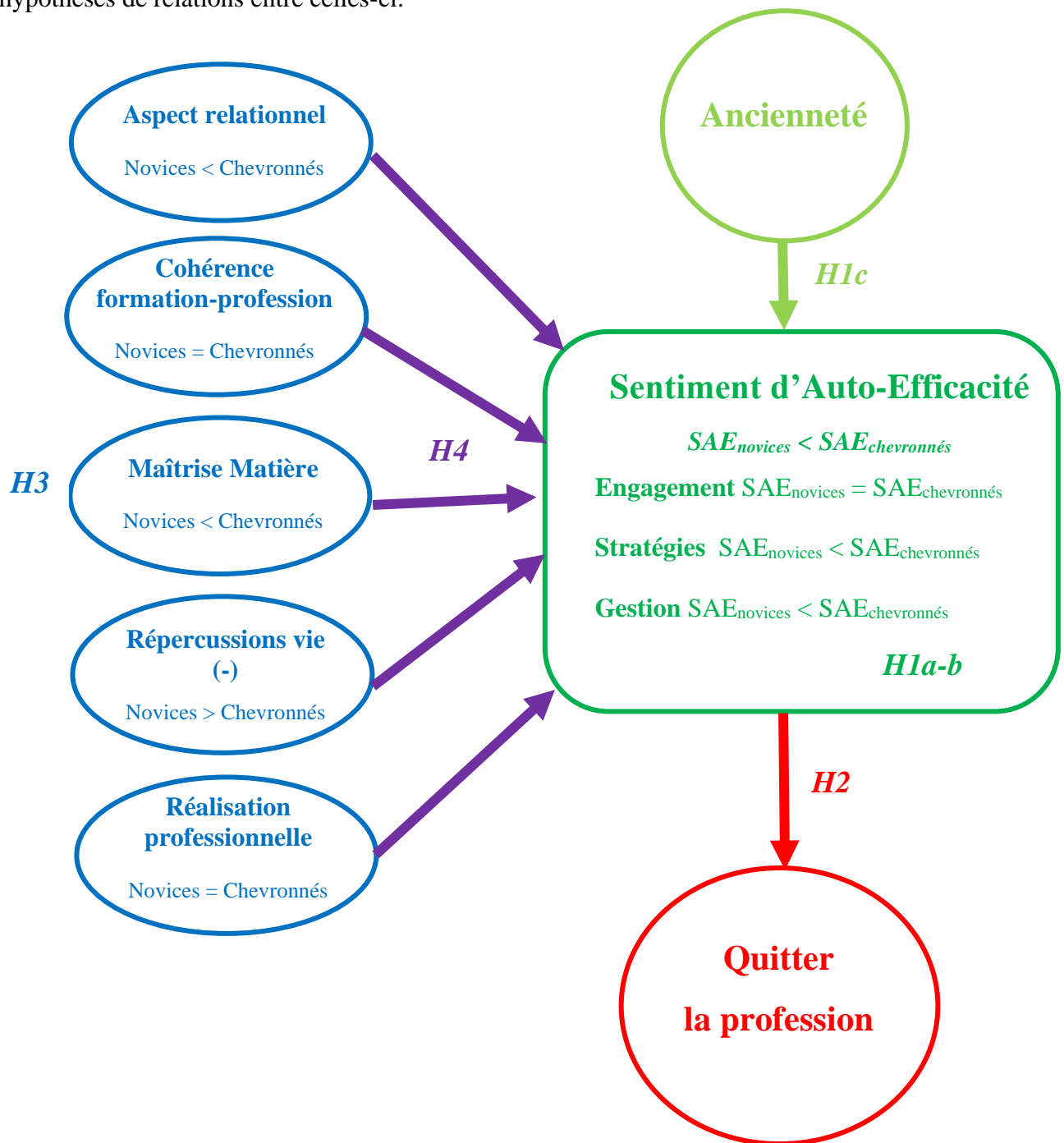


Figure 1 - Synthèse de nos hypothèses de recherche

Les différentes variables étudiées sont reprises à gauche en bleu, le Sentiment d'Auto-Efficacité et ses sous-dimensions sont en vert foncé tandis que l'ancienneté est reprise en vert clair et la propension à quitter la profession en rouge. Chaque hypothèse est identifiée dans une couleur spécifique.

3.3. Méthodologie et instrument de mesure

3.3.1. Échantillon et public cible

Notre population cible se compose d'enseignants ayant la formation d'agrégés de l'enseignement secondaire inférieur [AESI] travaillant en Fédération Wallonie-Bruxelles au premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire. Dans cette population cible, nous avons défini deux sous-échantillons :

- Groupe 1 : 150 enseignants novices (moins de 5 ans d'ancienneté) ;
- Groupe 2 : 150 enseignants chevronnés (plus de 15 ans d'ancienneté).

Les participants à l'enquête par questionnaire ont été recrutés via le réseau social Facebook (l'annonce mise sur notre page Facebook a été placée en annexe B, page IV). Le lien permettant de participer à l'enquête en ligne était fonctionnel depuis l'annonce.

3.3.2. Participants

Le recours à différents canaux de communication tels que le réseau de bouche à oreille ou les réseaux sociaux entraînait un risque accru de biais de désirabilité¹. Afin de réduire ce biais au maximum, nous avons pris deux précautions : la première est l'anonymat garanti des données, puisqu'à aucun moment le répondant ne doit s'identifier ; la seconde est le contact pris auprès des directions d'établissements de secondaire afin de permettre une diffusion du questionnaire plus large. Plusieurs centaines de mails ont ainsi été adressés aux directions, tous réseaux confondus, afin de solliciter leur aide pour la diffusion de notre questionnaire (cf. annexe C page V). Malgré ces démarches, nous ne sommes pas parvenue à atteindre l'échantillon voulu. Cependant, le nombre de répondants nous a permis de réaliser certaines analyses statistiques, puisque 112 enseignants ont rendu un questionnaire complet. Ils ont été répartis en 2 groupes : 52 enseignants débutants (Groupe 1) et 60 enseignants chevronnés (Groupe 2).

3.3.3. Recueil des données

Au mois de juillet 2023, avant de débiter la mise en ligne du questionnaire, un dossier a été rendu auprès de la Commission de Vigilance Éthique du Département des Sciences de l'Éducation. Dans ce document, nous avons démontré que notre recherche ne causerait aucun tort aux répondants. Une fois l'accord de cette Commission obtenu (cf. annexe A page III), nous avons pu débiter la récolte des données. Celle-ci s'est déroulée durant l'année académique

¹ Il s'agit pour un répondant de sélectionner les réponses qu'il pense conformes aux normes ou attentes sociales (Lafontaine, 2022).

2023-2024, plus précisément du mois d'octobre 2023 au mois de mars 2024. Une introduction présentait l'objectif général de la recherche et précisait que la participation était volontaire et anonyme (cf. annexe E placée en pages XVIII et XIX).

Les données ont été recueillies via un questionnaire en ligne afin de toucher plus facilement et rapidement le public ciblé : d'un côté les enseignants novices, dans le métier depuis moins de cinq ans et de l'autre, les enseignants chevronnés comptant plus de quinze années d'ancienneté.

Notons que pour garantir la comparaison des réponses apportées, nous avons opté pour des enseignants cumulant, tous, les trois caractéristiques suivantes :

- être agrégé de l'enseignement secondaire inférieur [AESI] ;
- travailler au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- travailler au premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire.

3.3.4. Construction de l'instrument de mesure

Pour vérifier nos hypothèses de recherche, un questionnaire composite a été construit afin d'inclure l'ensemble des variables que nous voulions lier avec le SAE. Pour procéder au choix des variables, nous nous sommes basée sur les occurrences relevées par Voz (2021)². Nous avons décidé de ne pas garder les variables relatives aux aspects administratifs et structurels ni les implications ressenties sur la société, car elles semblent fortement dépendre de contextes spécifiques ou de la personnalité du répondant. De façon à minimiser les perturbations à l'égard de nos participants, nous avons opéré une sélection de questions permettant de creuser ces aspects en une vingtaine de minutes.

Nous allons, dans cette section, présenter les différentes variables et échelles préexistantes utilisées ainsi que la composition globale de notre questionnaire.

3.3.4.1. Choix de l'échelle du SAE

Au vu de ce qui ressort de la comparaison effectuée au préalable (pp. 16-17), pour évaluer le sentiment d'auto-efficacité de notre échantillon, nous avons choisi d'utiliser l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, mieux connue sous l'acronyme anglais de TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale). En plus d'être considérée par certains chercheurs comme la plus valide, cette échelle, développée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007),

² Cet auteur pointait que 4 variables parmi les 9 étaient plus rarement citées par ses répondants : les aspects administratifs et/ou structurels ; les implications éventuelles sur la société ; la relative (in)cohérence entre formation initiale et vie professionnelle ; et enfin le niveau de maîtrise de la matière et le rapport aux cours confiés.

comporte l'avantage d'avoir été traduite et sa traduction a fait l'objet d'une validation statistique avec des alphas de Cronbach supérieurs à 0,70 (De Stercke et al., 2014a).

Quant à l'utilisation de la version courte ou longue, si la traduction de la version longue a été validée, les analyses portant sur la traduction de la version courte ont démontré des qualités psychométriques satisfaisantes, mais conseillent la suppression de l'item 5, ce qui ferait néanmoins diminuer la consistance interne du facteur concerné (De Stercke et al., 2014a ; Valls et al., 2017). Eu égard à ces considérations, nous avons finalement opté pour la version longue, puisqu'aucune modification n'était alors nécessaire. Cette échelle se compose de 3 facteurs que nous souhaitons questionner : l'efficacité dans l'engagement des élèves, dans les stratégies d'enseignement et dans la gestion de classe (Valls & Bonvin, 2015).

3.3.4.2. Mesure des autres variables

À côté de cette échelle qui mesure le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, nous avons ajouté d'autres questions permettant d'obtenir des informations sur les variables sélectionnées. Nous nous sommes notamment servie d'items existant dans les échelles non retenues du SAE ou dans l'enquête TALIS 2018. Nous présentons ci-après les choix opérés en vue de mesurer les différentes variables ciblées.

Nous avons choisi d'analyser la dimension *Aspects didactiques et méthodologiques*, par le biais de l'échelle Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES] qui a fait l'objet d'une traduction française et qui est considérée par de nombreux chercheurs comme l'instrument le plus adapté pour mesurer la perception du sentiment d'auto-efficacité.

Pour questionner la variable relative à *l'aspect relationnel*, nous avons choisi d'adapter la Teacher Efficacy for inclusive Practices Scale [TEIP]. Créée afin d'évaluer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants agissant en classe inclusive, cette échelle mesure l'efficacité à collaborer avec d'autres acteurs (Sharma et al., 2012). Elle comporte un volet portant sur l'efficacité à collaborer avec les autres intervenants – parents et professionnels – dont nous nous sommes servie dans le présent travail.

Dans le questionnaire, nous avons décidé d'intégrer la variable *Niveau de Maîtrise de la matière et rapport aux cours confiés* à la variable *Cohérence entre la formation initiale et la profession*, puisqu'elle constitue l'un des aspects de cette dernière. Dans les analyses des résultats, nous les traiterons néanmoins séparément. Pour questionner la cohérence ou l'absence de cohérence entre la formation initiale et la vie professionnelle, nous nous sommes appuyée sur les items proposés dans l'enquête TALIS 2018.

Pour finir, les variables ***Répercussions sur le reste de la vie*** et ***Réalisation professionnelle*** ont également été interrogées au moyen de questions issues de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2014a).

Le tableau 1 placé à la page suivante détaille les sections du questionnaire ainsi que les sources précises de chaque item.

3.3.4.3. Laboratoire cognitif

Des laboratoires cognitifs ont été réalisés avant la diffusion de notre questionnaire afin de le tester et d'augmenter sa validité, sa fidélité et sa praticabilité. Concernant la validité, nous avons confronté nos questions à quelques enseignants travaillant en secondaire afin de vérifier si les termes choisis étaient compris de la même façon³.

3.3.4.4. Structure du questionnaire

Le questionnaire a été divisé en deux parties principales.

Une première partie destinée à recueillir les données factuelles à propos des répondants. Cette partie se compose de sept questions visant notamment à vérifier si le participant cumule bien les trois caractéristiques requises pour répondre au questionnaire – AESI, travaillant au 1^{er} degré secondaire ordinaire et en FW-B –, et s'il appartient bien à l'un des deux sous-échantillons (moins de cinq années d'ancienneté ou plus de quinze années d'ancienneté).

Une deuxième partie, le cœur du questionnaire, relative aux différentes variables à étudier en lien avec la perception du métier d'enseignant et le sentiment d'auto-efficacité. Cette partie se subdivise en cinq sections (cf. tableau 1 placé à la page suivante).

Le questionnaire complet a été placé en annexe D, page VI.

³ Tous les items étant compris de la même façon, seules de modifications d'ordre esthétique, telles que la mise en gras de certains échelons de l'échelle de Likert, ont été apportées afin de rendre les questions plus lisibles.

3.3.5. Composition du questionnaire

Le questionnaire se compose de deux parties et de six sections. Le tableau ci-dessous reprend, pour chaque partie et section du questionnaire, la variable évaluée et la source des questions. Nous avons rédigé certains items au départ des lectures effectuées en vue de remplir le questionnaire, ils sont suivis d'une barre oblique dans le tableau (« / »). La thèse de Voz (2021) a constitué une source importante d'inspiration tout en n'étant pas la seule. Les autres sources sont citées dans la partie *Revue de la littérature* de ce mémoire.

Tableau 1 - Composition du questionnaire

Partie /Section	Variable étudiée	Questions/Items	Sources des questions
1	Données personnelles et formation suivie	1 2 à 7	/ TALIS 2018
2 - 1	Aspects didactiques et pédagogiques : mesure du sentiment d'auto-efficacité répartie en 3 facteurs : - engagement des élèves (items 1-2-4-6-9-12-14-22) - stratégies d'enseignement (items 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) - gestion de classe (items 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21)	8	Traduction française TSES
2 - 2	Aspects relationnels	9 (items 1 à 4) 9 (items 5 à 10) 10	/ TEIP TALIS 2018
2 - 3	Cohérence entre formation initiale et vie professionnelle	11 12 (items a → h)	TALIS 2018 /
2 - 4	Perception du niveau de maîtrise de la matière et le rapport aux cours confiés Répercussions sur la vie	12 (items i → q) 13 à 15	/ TALIS 2018
2 - 5	Réalisation professionnelle et remise en question Intention de quitter la profession et raisons évoquées	16 a → j k 17-18 19	TALIS 2018 / TALIS 2018 /

3.3.6. Analyse des données

Les questionnaires incomplets, ainsi que ceux complétés par des répondants n'entrant pas dans notre échantillonnage (ne répondant pas conjointement aux trois conditions exposées en amont, identifiables grâce à la question 1) ont été préalablement écartés. De même, les participants comptant entre 5 et 15 années d'ancienneté ont été écartés de notre panel.

L'anonymat de nos participants a été respecté tout au long de la procédure, chaque répondant s'est vu attribuer un numéro. Les résultats de notre recherche ont été transmis aux répondants qui en ont émis le souhait.

Les données ont été encodées dans un fichier Excel avant d'être importées puis traitées dans un logiciel d'analyses statistiques (Jamovi)⁴.

3.3.6.1. Analyses portant sur le questionnaire lui-même

Dans un premier temps, nous avons procédé à deux types d'analyses portant sur le questionnaire en tant que tel.

D'une part, le questionnaire étant composé d'items de sources variées, il nous semblait important de vérifier la fidélité interne des différents constructs. Deux méthodes s'offraient à nous : l'alpha de Cronbach ou l'oméga de McDonald. Si les deux méthodes s'attèlent à déterminer si les items d'une échelle sont cohérents entre eux, la seconde offre notamment deux avantages que ne présente pas l'alpha de Cronbach (Béland et al., 2017 ; Pressia, 2024). Pour commencer, l'oméga de McDonald présente des indices de fidélité qui ne sont jamais négatifs, ce qui facilite l'interprétation. Ensuite, cet indice accepte qu'il y ait plusieurs dimensions dans le construct mesuré, ce qui se présente souvent en sciences de l'éducation et notamment dans cette recherche. Pour ces raisons, nous avons décidé de suivre les recommandations de Béland et de ses collaborateurs (2017), à savoir délaisser l'alpha de Cronbach pourtant plus connu et plus usité en psychométrie pour lui préférer **l'oméga de McDonald** dont le fonctionnement est plus souple et semble mieux convenir à notre recherche. Rappelons que tout comme un alpha de Cronbach, un oméga de McDonald supérieur à 0.60 dans des échelles d'attitude indique que les questions mesurent efficacement le même construct (Demeuse & Henry, 2004). Ces résultats, présentés sous forme d'un tableau, fournissent des informations sur la consistance interne de notre questionnaire pour chacune des dimensions étudiées (cf. page XXXIV).

⁴ Libre et facile à utiliser, ce logiciel d'analyse de données permet de réaliser diverses opérations détaillées ci-après.

D'autre part, nous avons procédé à des **analyses factorielles** afin de regrouper les différents items en fonction des réponses et de déterminer les éventuels sous-domaines au sein des échelles. Ces analyses comprenaient des analyses factorielles confirmatoires et exploratoires, selon les besoins de l'étude. L'analyse factorielle est utile, d'une part, pour valider notre instrument de mesure (le questionnaire créé) et, d'autre part, pour réduire les données afin de travailler avec un nombre réduit de facteurs (Demonty & Dupont, 2022). Cette étape est essentielle pour repérer et supprimer les éventuels items qui dysfonctionnent. Les différentes variables présentes dans notre questionnaire ont été identifiées empiriquement par une analyse factorielle exploratoire. Néanmoins, les résultats de ces analyses ne sont pas repris dans ce travail à l'exception de ceux relatifs à l'échelle du Sentiment d'Auto-Efficacité, cœur de notre recherche.

3.3.6.2. Analyses statistiques des données recueillies

Dans un second temps, nous avons procédé à différentes analyses statistiques sur les données récoltées auprès de nos répondants.

Pour commencer, un **test de normalité** a été appliqué sur l'ensemble de nos variables afin de vérifier si nos données se distribuaient de manière normale. Puisque notre échantillon est relativement restreint, nous avons opté pour le test de normalité de Shapiro-Wilk qui fait preuve en outre d'une certaine « robustesse vis-à-vis de distributions approximativement normales » (Perée, 2022, p. 104).

Nous avons procédé à des analyses portant sur les **données contextuelles** reprises au début du questionnaire (ancienneté, genre, nombre d'établissements et types de contrats).

Puis, nous nous sommes attelée à **comparer nos deux sous-échantillons** pour chaque dimension questionnée. Le but du questionnaire étant de relever des différences entre nos deux groupes, nous avons procédé à des analyses statistiques consistant en des calculs de moyenne, de médiane, d'écart-type, de minimum ainsi que de maximum tant pour le sentiment d'auto-efficacité que pour les autres dimensions questionnées. Les fréquences des items ont de surcroît été analysées, dans le but de mieux comprendre les tendances et les nuances des réponses.

L'objectif de notre recherche étant d'identifier les variables liées au sentiment d'auto-efficacité des enseignants ainsi que la manière dont elles exercent une éventuelle influence, il nous a semblé opportun de réaliser des calculs ***t de student*** en cas de distribution normale des données et des tests ***U de Mann-Whitney***. Ces tests ont été réalisés en vue de comparer respectivement

la moyenne et la médiane de nos deux sous-populations. Les deux groupes sont indépendants : il s'agit de deux groupes d'individus distincts ayant répondu au même questionnaire.

Après cela, nous avons procédé à des **analyses corrélationnelles** afin de déterminer s'il existait ou non un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et certaines des variables questionnées. Nous avons enfin procédé à des **régressions linéaires simples puis multiples** afin de vérifier une éventuelle causalité entre les variables identifiées et le sentiment d'auto-efficacité.

Il est à noter que notre échantillon de répondants ne peut être considéré comme représentatif de la population cible. Pour rappel, les répondants ont été recrutés majoritairement par le biais des réseaux sociaux, ce qui entraîne l'absence de toute composante aléatoire. Il s'agit donc bien d'un échantillon de convenance. Il conviendra de nuancer nos résultats et d'éviter ainsi toute conclusion hâtive.

3.3.7. Validation éduométrique du questionnaire

Le questionnaire étant composé d'items provenant de sources variées, nous avons recouru à des analyses statistiques visant à vérifier sa qualité éduométrique. Nous avons ainsi procédé au calcul de l'oméga de McDonald⁵ afin de déterminer la cohérence interne de notre questionnaire ainsi qu'à l'analyse factorielle en vue d'identifier les dimensions questionnées.

3.3.7.1. Analyse de la consistance interne du questionnaire

Toutes les échelles de notre questionnaire présentent un **oméga de McDonald supérieur à 0.6**, ce qui représente une bonne fidélité (cf. tableau placé en annexe, p. XXXIV). Notre questionnaire permet donc de mesurer le même construct, car sa consistance interne est bonne.

Cependant, l'item « *La transition des élèves du primaire vers le secondaire faisait partie de ma formation initiale* » attire notre attention, car il corrèle négativement avec l'échelle. Nous présentons en annexe une analyse « ω si l'item est enlevé » (p. XXXV). Il en ressort que la suppression de cet item aurait un impact positif, puisque nous arrivons alors à un indice de fidélité supérieur au précédent ($\omega = 0.717$). Toutefois, nous avons choisi de maintenir cet item, puisque l'oméga obtenu est jugé suffisant ($\omega = 0.694$). De plus, garder cet item permettra une analyse ultérieure de la réalité que recouvre ce dysfonctionnement apparent.

En outre, malgré des omégas de McDonald jugés satisfaisants, certains items semblent ne pas fonctionner comme les autres. Les deux premiers sont des items inversés, mais nous avons pris

⁵ Pour des raisons expliquées en pages 28, nous avons opté pour l'**oméga de Mc Donald** qui, pour rappel, peut varier de 0 à 1. Plus il se rapproche de 1 plus la mesure peut être considérée comme unidimensionnelle. Dans le cadre d'échelles d'attitude, il est souhaitable qu'il soit supérieur à 0.60.

soin de transformer les données afin que les questions aillent dans le même sens que les autres items. Les trois items qui corrélaient négativement avec leur échelle respective sont les suivants :

L'item Emotionj : « *Je me sens ragaillardi(e) lorsque j'ai travaillé avec mes élèves.* » corréla négativement avec l'échelle totale *Répercussions sur le reste de la vie.*

L'item Emotione « *Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.* » corréla négativement avec la sous-échelle *Émotions.*

L'item ChoixPr5 « *L'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes.* » corréla négativement avec la sous-échelle *Choix professionnel.*

En raison d'omégas de McDonald satisfaisants, nous avons choisi de garder ces trois items.

3.3.7.2. Dimensions de notre questionnaire : analyses factorielles

a) **Analyse factorielle de l'échelle du SAE**

Pour cette échelle validée dans de nombreuses recherches, nous avons choisi de procéder à une analyse factorielle confirmatoire. Cette échelle se compose en effet de trois sous-échelles ayant elles-mêmes fait l'objet de validations au préalable. Dans un souci de lisibilité du travail, nous avons préféré placer les tableaux complets de cette analyse en annexe. Le lecteur pourra ainsi s'y référer s'il le juge opportun (cf. annexe I, page XXXVI).

Plusieurs traitements permettent de vérifier l'adéquation du modèle. En raison de la sensibilité à la taille de l'échantillon, nous avons éliminé celui recourant au chi carré et avons opté pour l'indice d'ajustement comparatif [CFI]. Comme le montre le tableau placé en annexe (cf. p. XXXVI), nos données (CFI = 0.854) présentent un CFI légèrement inférieur au seuil de 0.9 considéré comme satisfaisant.

En vue de mieux comprendre ces résultats, nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires. Puisque cette échelle questionne théoriquement 3 dimensions, **l'engagement**, les **stratégies d'enseignement** et la **gestion de classe**, nous avons procédé à une analyse factorielle exploratoire à 3 facteurs. Le lecteur trouvera le tableau d'analyse complet en annexe de ce travail (page XXXVI). Globalement, chacun des 24 items se retrouve dans la catégorie escomptée à l'exception de quatre :

SAEa : « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour faire face aux élèves les plus difficiles.* »

SAEf : « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.* » Ces deux items semblent mieux convenir à la dimension *Gestion de classe* qu'à celle de l'*Engagement*.

SAEv : « J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école. » Cet item semble mieux convenir à la dimension *Stratégies d'enseignement* qu'à celle de l'*Engagement*.

SAEh : « J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités. » Cet item semble mieux convenir à la dimension *Gestion de classe* qu'à celle liée aux *Stratégies d'enseignement*.

b) Analyse factorielle des autres échelles du questionnaire

Comme mentionné précédemment, les différentes dimensions présentes dans notre questionnaire ont été identifiées empiriquement par une analyse factorielle exploratoire. Néanmoins, les résultats de ces analyses ne sont pas repris dans ce travail. Les analyses factorielles ont globalement fait ressortir les dimensions escomptées qui étaient cependant parfois elles-mêmes scindées en facteurs distincts.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette partie présente les résultats des analyses effectuées à partir des données récoltées auprès de nos répondants. Nous avons au préalable réalisé le test de normalité de Shapiro-Wilk⁶ relatif à chaque variable (cf. annexe page XXXVII). Il en ressort que certaines variables ne sont pas normalement distribuées. Dans une telle situation, il convient d'utiliser des traitements statistiques non paramétriques dès lors que l'une des variables prises en considération ne répond pas à la condition de normalité⁷. Ce sera notamment le cas lors de la comparaison de nos deux groupes au moyen du test *U de Mann-Whitney* ou encore lors de nos traitements corrélationnels où nous passerons par les *corrélations de rangs de Spearman*.

Nous commencerons par exposer dans cette section les **données descriptives** récoltées auprès de nos 112 répondants avant de passer en revue chacune de nos **hypothèses** afin d'analyser si elles se vérifient ou non au sein de notre échantillon.

4.1. Données contextuelles

Dans ce point, nous présenterons des statistiques issues des données personnelles de nos répondants, ainsi qu'un recensement au niveau du SAE et des différentes dimensions étudiées. Pour rappel, nous avons limité le sondage aux enseignants cumulant trois critères : être AESI, enseigner au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire ordinaire et exercer son métier en FW-B.

4.1.1. L'Ancienneté

L'objectif de ce travail étant d'observer l'évolution du SAE ainsi que des dimensions tendant à expliquer ce dernier, un critère incontournable de notre questionnaire était l'ancienneté des enseignants interrogés. Notre échantillon de 112 enseignants a donc été scindé en deux sous-échantillons : le premier composé de 52 enseignants novices comptant moins de 5 années de pratique et le second formé de 60 enseignants chevronnés ayant plus de 15 années d'ancienneté.

⁶ Pour rappel, ce test est utilisé pour vérifier si un ensemble de données suit une loi normale de distribution. Les résultats obtenus à ce test de normalité nous permettront de sélectionner ultérieurement les traitements statistiques les plus adéquats. Le test de Shapiro-Wilk permet de tester l'hypothèse nulle (H_0) selon laquelle les données observées sont celles d'un échantillon aléatoire provenant d'une population de distribution normale. Si la probabilité de dépassement (p value) est inférieure à 0.05, cela signifie que la probabilité d'obtenir ce résultat est inférieure à 5%, l'hypothèse nulle est rejetée, ce qui est interprété comme un écart significatif par rapport à la distribution normale. Nous supposons alors que nos données ne sont pas normalement distribuées. En cas de p value supérieure à 0.05, on acceptera l'hypothèse nulle selon laquelle les données sont normalement distribuées.

⁷ Bien que certains auteurs estiment les tests t de student robustes vis-à-vis des écarts à la normalité (Perée, 2022), nous avons privilégié, dans ces cas-là, le test U de Mann-Whitney (Pressia, 2024) qui permet de comparer deux groupes indépendants de petite taille quand les données ne suivent pas une distribution normale. Ce test statistique non paramétrique permet d'évaluer si les groupes diffèrent significativement en termes de tendance centrale. Comme pour le test t de student, l'hypothèse nulle est qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes de la population : les médianes (ou moyennes dans le cas du test t de student) de chacun des deux groupes sont proches.

Nous constatons que nous sommes parvenue à représenter chaque catégorie d'âge, bien que certaines soient peu importantes, notamment la catégorie 36 à 40 années d'ancienneté. Nous observons par ailleurs que l'ancienneté la plus représentée chez les novices est de 3 et 4 années, alors que l'ancienneté majoritaire de notre échantillon chevronné est de 16 à 20 années.

4.1.2. La proportion d'hommes et de femmes

Les deux groupes sont majoritairement constitués de femmes. L'une des raisons de cette différence entre le nombre de répondants masculins et féminins peut potentiellement être expliquée par la féminisation de l'enseignement (FW-B, 2022, p. 82).

4.1.3. Les types de contrats

Nous observons que les enseignants novices travaillent majoritairement (83%) sous contrat d'une durée maximale d'un an, alors que tous les enseignants chevronnés à l'exception d'un seul (98%) bénéficient d'un contrat à durée indéterminée. Un lien peut être fait ici avec le système de nomination en vigueur en FW-B qui se base sur l'ancienneté des enseignants dans une fonction donnée.

Tableau 2 – Données contextuelles

	Novices : 52		Chevronnés : 60	
	n	%	n	%
Ancienneté dans la profession				
- 0 année	5	10		
- 1 année	7	13		
- 2 années	10	19		
- 3 années	15	29		
- 4 années	15	29		
- 16 à 20 années			23	38
- 21 à 25 années			13	22
- 26 à 30 années			12	20
- 31 à 35 années			8	13
- 36 à 40 années			4	7
Sexe				
- Féminin	41	79	45	75
- Masculin	11	21	15	25
- Autre	0	0	0	0
Nombre d'établissements				
- Un	38	73	54	90
- Deux	11	21	5	8
- Trois	3	6	0	0
- Plus de trois	0	0	1	2
Type de Contrat				
- Durée indéterminée	4	8 (7,5)	59	98
- Durée déterminée de plus d'un an	5	10 (9,5)	0	0
- Durée déterminée d'un an maximum	43	83	1	2

*Comparaison des données recueillies au sein de nos deux groupes de répondants.
Les observations pointées précédemment ont été soulignées.*

4.2. Analyse de nos hypothèses de recherche

4.2.1. Hypothèses 1a, 1b et 1c

Dans cette section, nous allons étudier notre première hypothèse laquelle se scinde en trois parties : « **Les enseignants plus expérimentés rapportent un sentiment d’auto-efficacité supérieur aux enseignants novices.** (H1a) » ; « **Il existe une différence dans les sous-échelles d’auto-efficacité entre nos deux sous-échantillons.** (H1b) » et « **L’ancienneté influence le SAE des répondants, mais l’impact diffère selon le groupe.** (H1c) ».

L’échelle relative au Sentiment d’Auto-Efficacité [SAE] comporte 4 échelons, codés de 1 à 4. Plus le score est haut, plus le degré d’accord du répondant est élevé. La variable du SAE se décline à travers 24 items dont nous avons calculé la moyenne obtenue dans le groupe 1 des 52 novices et dans le groupe 2 des 60 chevronnés. Chaque sous-dimension du SAE comporte 8 items dont les moyennes sont données dans le tableau 4 placé à la page 36. Pour rappel, le SAE a été mesuré au moyen de l’échelle TSES de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001). Nous avons vérifié la cohérence interne de l’échelle qui se révèle bonne ($\omega = 0.935$).

Pour vérifier notre première hypothèse, nous avons comparé nos deux groupes en ayant recours au test *t de student* pour échantillons indépendants⁸.

Tableau 3 - Comparaison des deux groupes pour le SAE

		Novices (Groupe 1)	Chevronnés (Groupe 2)
SAE	Moyenne	2.75	3.18
	Écart-type	2.75	3.21
	Variance	0.101	0.214
	Min ; Max	0.318 ; 3.46	0.463 ; 4.00
	<i>t de student</i>	-5.72* (<i>p</i> value < .001)	

* Le test de Levene est significatif ($p < 0.05$), suggérant une violation de la condition d’égalité des variances.

Comme le montre le tableau ci-dessus, notre première hypothèse se trouve vérifiée, puisque les enseignants chevronnés présentent un SAE moyen supérieur à celui des novices et cette différence est jugée significative (*p* value du test *t de student* < 0.001).

$$\bar{X}_{\text{SAEnovices}} = 2.75 < 3.18 = \bar{X}_{\text{SAEchevronnés}}$$

Puisque deux sous-dimensions du SAE – SAE Stratégies d’Enseignement et SAE Gestion de classe – ne se distribuent pas normalement (cf. tableau de normalité p. XXXVII), nous avons eu recours au test U de Mann-Whitney. Ce test se basant sur la médiane, nous avons calculé les

⁸ Pour rappel, ce test permet de comparer les moyennes de deux groupes distincts et d’évaluer si les différences observées sont statistiquement significatives.

médianes de chaque groupe pour chacune des dimensions. Comme le montrent le tableau de comparaison ainsi que les graphiques *boîtes à moustaches* (cf. page XL), la moyenne et la médiane sont systématiquement plus faibles chez les novices pour les trois sous-dimensions du SAE. Le minimum et le maximum sont quant à eux inférieurs ou égaux chez les novices comparativement aux chevronnés. En outre, la variance est inférieure chez les novices, indiquant que les valeurs se dispersent moins chez eux que dans l'autre groupe.

Notre **deuxième sous-hypothèse** se vérifie de surcroît : la **somme des rangs** du groupe des novices est bien significativement différente de celle du groupe des chevronnés.

Tableau 4 - Comparaison des deux groupes pour les sous-échelles du SAE

Sous-échelles	Comparaison des médianes	U Mann-Whitney
SAE - Engagement	$\tilde{X}_{ENGnovices} = 2.63 < 3 = \tilde{X}_{ENGchevronnés}$	< .001
SAE - Stratégie d'enseignement	$\tilde{X}_{STRnovices} = 2.88 < 3.25 = \tilde{X}_{STRchevronnés}$	< .001
SAE - Gestion de classe	$\tilde{X}_{GESnovices} = 2.88 < 3.38 = \tilde{X}_{GESchevronnés}$	< .001

La p value du test U Mann-Whitney étant < 0.001, la différence entre les deux groupes est jugée significative.

Concernant la distribution des données, le tableau placé en annexe à la page XXXIX présente les items relatifs au SAE, la répartition des enseignants interrogés selon les différentes modalités de réponse, ainsi que la comparaison entre les deux groupes. Puisque les données ne se distribuent pas normalement au niveau des items (cf. tableau page XXXVIII), nous nous sommes servis du test U de Mann-Whitney afin de comparer les réponses de nos deux groupes. Nous observons que sur cette échelle de 24 items, seuls 3 ne présentent pas une différence significative entre les deux groupes de répondants. Tous les autres items ont une probabilité de dépassement inférieure à 0.05, indiquant que la différence entre les deux groupes est significative. En analysant plus finement les réponses, cette différence est systématiquement en faveur des chevronnés (G2).

Enfin, concernant notre troisième sous-hypothèse, à savoir « **L'ancienneté influence le SAE, mais l'impact est différent selon le groupe de répondants.** », une régression linéaire simple avec comme variable indépendante l'ancienneté et comme variable dépendante le SAE a été réalisée pour l'échantillon global ainsi que pour chacun des deux groupes. Les résultats de ce traitement statistique sont repris dans le tableau 5 placé à la page suivante.

Tableau 5 - Régressions linéaires simples : effet de l'ancienneté sur le SAE

Variables explicatives	Groupe	R ²	p value	β
Ancienneté	G1+G2	0.270	<0.001	0.0426
	G1	0.00812	0.525	-0.0481
	G2	0.0822	0.026	0.0430

Il apparaît que l'ancienneté exerce une influence importante et statistiquement significative (p value < 0.001) sur le SAE de nos répondants, puisqu'elle explique 27% de la variance du SAE de notre échantillon complet. En revanche, comme nous nous y attendions, si l'ancienneté exerce bien une influence significative sur le SAE au sein du groupe chevronné (p value de 0.026), ce n'est pas le cas pour le groupe novice (p value de 0.525). Notre hypothèse se voit donc confirmée.

4.2.2. Hypothèse 2

Nous allons approfondir ici notre deuxième hypothèse, à savoir l'existence d'un lien significatif négatif entre le SAE déclaré d'un enseignant et le risque de quitter la profession. Plus précisément, nous formulons l'hypothèse qu'**un SAE plus faible entrainera un risque accru pour un enseignant de vouloir quitter la profession.**

Pour y répondre, le degré de corrélation entre les SAE moyens des enseignants et la propension à quitter la profession laquelle était questionnée à la fin de notre enquête (Item « Réapro11 ») a été examiné. Puisque la variable *Changer de profession* ne se distribue pas normalement (cf. p. LXII), nous nous sommes servie des corrélations de rang de Spearman pour estimer s'il existe ou non un lien entre nos deux variables. Ensuite, nous avons procédé à une régression linéaire avec comme variable indépendante le SAE et comme variable dépendante la propension à quitter le métier.

Comme le montre le tableau 6 placé à la page suivante, **le SAE est significativement corrélé à la propension à vouloir quitter la profession** ($p < 0.05$). Le coefficient de corrélation de Spearman s'élève à -0.234. Ce coefficient est négatif, ce qui signifie que plus le SAE d'un enseignant est élevé plus la propension à vouloir quitter la profession est faible, autrement dit moins la personne souhaite quitter la profession. Si l'intensité de la relation entre les deux variables est faible, puisque sa valeur absolue est inférieure à 0.3, la corrélation est néanmoins jugée significative en raison d'une p value inférieure à 0.05. Il y a donc bien un lien significatif entre le SAE déclaré d'un enseignant et sa propension à vouloir quitter la profession.

Tableau 6 - Matrice de corrélation : SAE et propension à quitter la profession

Quitter la profession (Item « Réapro11 »)		Moyenne SAE
	<i>R de Spearman</i>	-0.234*
	<i>p value</i>	<u>0.013</u>

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

De surcroît, ce lien est causal comme le précise la régression linéaire effectuée et présentée dans le tableau 7. Par conséquent, **notre hypothèse 2 se trouve confirmée : il existe bien un lien de causalité entre le SAE et la propension à quitter la profession, mais uniquement au niveau du groupe complet** (novices et chevronnés réunis).

Tableau 7 - Régression linéaire : influence du SAE sur la propension à quitter le métier

Variable explicative	Répondants	R ²	<i>p value</i>	β
SAE	G1 + G2	0.0381	<u>0.039*</u>	-0.0983
SAE	G1	0.0103	0.474	-0.0356
SAE	G2	0.0215	0.264	-0.0767

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

L'influence du SAE sur la propension à vouloir changer de métier étant au cœur de cette recherche, nous analysons ici de manière plus fine les réponses apportées par nos deux groupes aux questions relatives au changement de carrière.

Dans notre questionnaire, deux items s'y rapportaient :

- L'item « Réapro11 » : « *J'envisage de changer de métier.* »
- L'item « Changer » : « *J'ai déjà envisagé de changer de métier.* »

Les données relatives à ces deux items ne suivent pas la distribution normale (cf. page LXII). Nous les avons donc analysées au moyen du test U de Mann-Whitney. Comme le précise le tableau 8 placé ci-dessous, la différence entre les deux groupes est significative pour la première question⁹, mais pas pour la seconde¹⁰.

Tableau 8 - Test de U Mann-Whitney pour « Changer de métier »

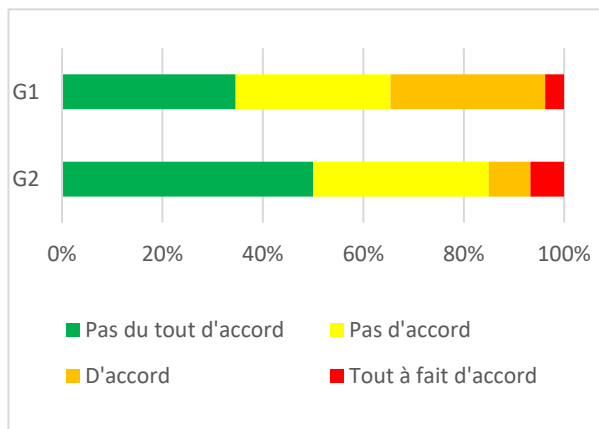
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	<i>U Mann-Whitney p value</i>
J'envisage de changer de métier.	G1	34.6%	30.8%	30.8%	3.8%	<u>0.040</u>
	G2	50 %	35 %	8.3 %	6.7 %	
		Non jamais	Oui, rarement	Oui, fréquemment	Oui, tous les jours	<i>U Mann-Whitney</i>
J'ai déjà envisagé de changer de métier.	G1	25 %	50 %	19.2 %	5.8 %	0.315
	G2	30 %	53.3 %	13.3 %	3.3 %	

⁹ La *p value* de 0.040 est inférieure à 0.05.

¹⁰ La *p value* de 0.315 est supérieure à 0.05.

Les réponses apportées par les répondants sont reprises dans les graphiques ci-dessous :

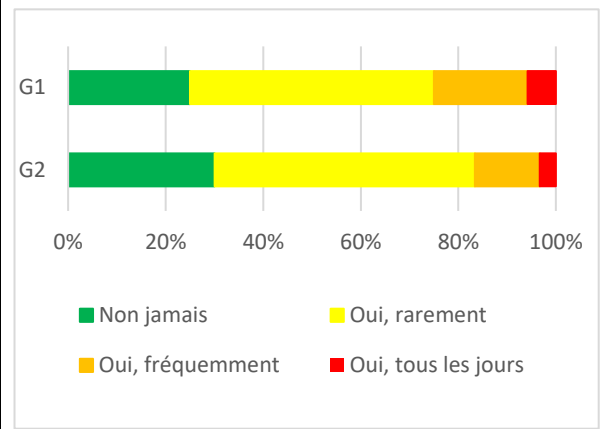
Graphique 1 : Distribution de l'item
« J'envisage de changer de métier »



Une grande majorité d'enseignants chevronnés (G2) n'envisage pas de changer de métier (85%) contre 65% de novices (G1).

A contrario, un tiers des novices (35%) envisagent de changer de profession.

Graphique 2 : Distribution de l'item
« J'ai déjà envisagé de changer de métier »



Quand la question est posée à plus long terme « J'ai déjà envisagé de changer de métier », les différences s'amenuisent entre les deux groupes jusqu'à devenir non significatives.

En ce qui concerne les raisons invoquées par les répondants quant à un changement de profession¹¹, deux items présentent une différence significative¹² entre nos deux groupes :

- Un **manque de cohérence** entre la formation initiale et la vie professionnelle qui est dénoncé par la moitié des novices ayant déjà envisagé changer de métier contre 17% seulement des chevronnés dans le même cas.
- Les **démarches** pour obtenir ou conserver un **emploi stable** constituent une difficulté à laquelle 67% des novices ayant répondu avoir déjà envisagé de changer de métier se trouvent confrontés contre 7% seulement des chevronnés dans la même situation.

¹¹ Le tableau complet présentant les distributions des raisons de changer de métier a été placé en annexe page LXII.

¹² Les *p* value s'élèvent respectivement à 0.001 et <0.001.

4.2.3. Hypothèse 3

Notre troisième hypothèse consistait à trouver des **différences significatives entre nos deux groupes concernant les variables questionnées**. On peut les résumer ainsi :

- Aspect relationnel et Maîtrise de la matière : nous nous attendons à des différences significatives en faveur des chevronnés (Novices < Chevronnés).
- Cohérence formation-profession et Réalisation professionnelle : nous escomptons ne pas trouver de différences significatives (Novices = Chevronnés).
- Répercussions sur le reste de la vie (sens négatif) : nous nous attendons à des différences significatives en faveur des novices étant donné le caractère négatif de l'échelle (Novices > Chevronnés).

Pour étudier cette troisième hypothèse, nous avons procédé à une comparaison de nos deux groupes pour chaque dimension étudiée tantôt en ayant recours au *test t de student* pour échantillons indépendants, tantôt en utilisant le test *U Mann-Whitney*¹³.

Certaines variables étudiées présentaient des questions comportant un nombre d'échelons différents. Pour disposer d'un indice unique permettant leur comparaison, nous avons standardisé nos données (moyenne 0 ; écart-type 1). Le score z alors utilisé permet de décrire la position d'une valeur donnée par rapport à la moyenne d'un groupe de valeurs.

Nous commencerons par présenter la synthèse relative à cette troisième hypothèse sous forme d'un tableau de comparaison placé à la page suivante (point 4.2.3.1) avant d'approfondir certains des résultats que nous avons obtenus (points 4.2.3.2 à 4.2.3.6).

¹³ Ces deux traitements statistiques permettent de comparer respectivement les moyennes et médianes de deux groupes distincts et d'évaluer si les différences observées sont statistiquement significatives. Le premier s'emploie en cas de distribution normale des données tandis que le second s'utilise quand les données ne se distribuent pas normalement. C'est donc le test de normalité de Shapiro-Wilk qui nous guidera dans le traitement à effectuer.

4.2.3.1. Synthèse des comparaisons

Tableau 9 - Comparaison des deux groupes quant aux différentes variables

Variable	Données escomptées	Données observées	<i>t</i> de student	<i>p</i> value	Mann-Whitney <i>p</i> value	Conformité aux attentes
Relationnel	$\bar{X}_{\text{novices}} < \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	-0.174 < 0.151	-2.184	0.031	/	Conforme et significatif
- Qualité des relations	$\bar{X}_{\text{novices}} < \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	-0.378 < 0.328	-3.964	< .001	/	Conforme et significatif
- Fréquence des relations	$\bar{X}_{\text{novices}} < \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	0.030 > -0.026	0.298	0.766	/	Non conforme, mais non significatif
Cohérence Formation initiale-Profession	$\bar{X}_{\text{novices}} = \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	-0.300 < 0.260	-4.754*	< .001	/	Non conforme et significatif
- Contenu	$\bar{X}_{\text{novices}} = \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	-0.288 < 0.250	-2.935	0.004	0.005	Non conforme et significatif
- Adéquation	$\bar{X}_{\text{novices}} = \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	-0.312 < 0.271	-3.203	0.002	/	Non conforme et significatif
Maîtrise de la matière	$\bar{X}_{\text{novices}} < \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	2.52 < 3.45	-8.002*	< .001	< .001	Conforme et significatif
Répercussions sur le reste de la vie	$\bar{X}_{\text{novices}} > \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	0.164 > -0.142	1.855	0.066	/	Conforme, mais non significatif
- Répercussions et Stress	$\bar{X}_{\text{novices}} > \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	0.162 > -0.141	1.611	0.110	/	Conforme, mais non significatif
- Émotions négatives	$\bar{X}_{\text{novices}} > \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	0.165 > -0.143	1.635	0.105	0.098	Conforme, mais non significatif
Réalisation professionnelle et remise en q.	$\bar{X}_{\text{novices}} = \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	2.89 < 2.98	-1.071	0.287	/	Conforme, car différence non significative
- Remise en question	$\bar{X}_{\text{novices}} = \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	2.83 < 3.00	-1.516	0.132	0.187	Conforme, car différence non significative
- Choix professionnel	$\bar{X}_{\text{novices}} = \bar{X}_{\text{chevronnés}}$	2.98 > 2.96	0.150	0.881	/	Conforme, car différence non significative

La comparaison entre les données escomptées et celle observées est placée dans la dernière colonne.

* Violation de l'égalité des variances. **En gras** les différences significatives.

Notre troisième hypothèse ne se trouve que partiellement confirmée.

Les variables *Aspect relationnel* et *Maîtrise de la matière* présentent une différence significative en faveur des chevronnés, ce qui était escompté, à l'exception de la fréquence des relations dont la différence est en faveur des novices, mais de manière non significative.

De même, la variable *Réalisation professionnelle* ne présente pas de différence significative entre les deux groupes, ce qui était attendu.

En revanche, on s'attendait à une différence significative en faveur des novices pour les *Répercussions négatives*, or elle ne l'est pas.

Enfin, les chevronnés déclarent de façon significative une plus grande *Cohérence de leur formation initiale* au métier, ce qui n'était pas attendu.

4.2.3.2. Dimension relationnelle :

Cette dimension se compose de deux questions. La première, liée à la qualité des relations, comporte 4 échelons codés de 1 à 4 tandis que la seconde, en lien avec la fréquence des relations, présente 6 échelons codés de 1 à 6. Les cohérences internes de l'échelle et de ses deux sous-dimensions se révèlent bonnes ($\omega=0.804$; $\omega=0.813$ et $\omega=0.722$).

Nous avons calculé le score z de chaque répondant pour chacune des deux questions avant de procéder à une moyenne des deux scores standards, considérant ainsi que les deux questions sont d'égale importance malgré un nombre d'items inégal.

Nous observons des différences significatives entre nos deux groupes au niveau de la dimension relationnelle globale ainsi qu'au niveau de la qualité estimée des relations. Ainsi, les enseignants chevronnés estiment la qualité de leurs relations meilleure que le groupe des novices, cette différence étant statistiquement significative, mais ils rapportent une fréquence des relations moindre, cette différence n'étant néanmoins pas significative (cf. page XLI).

En analysant plus finement les données, il apparaît que six items sur les dix que compte la première échelle présentent une différence significative¹⁴ entre les deux groupes de répondants. Ces différences significatives sont systématiquement en faveur des chevronnés (Groupe 2) et elles concernent majoritairement les relations avec les élèves et leurs parents. Le lecteur trouvera en annexe (pages XLII à XLV), la distribution précise de chaque item.

Sur la seconde échelle formée de huit items, un seul présente une différence significative entre les deux groupes de répondants. Les données relatives à cet item montrent qu'une majorité d'enseignants des deux groupes (85% des chevronnés et 69% des novices) déclarent ne jamais observer les cours dispensés par d'autres (cf. annexe page XLV).

4.2.3.3. Adéquation et Cohérence entre Formation initiale et Profession

Cette dimension se scinde en deux parties. La première se présente sous forme d'une question filtre dans laquelle le répondant doit se positionner sur l'existence du contenu dans sa formation initiale puis sur le niveau de préparation dudit contenu. La question filtre ne comporte que deux échelons « oui, ce contenu faisait partie de ma formation initiale » ou « non, ce contenu ne faisait pas partie de ma formation initiale » puis, en cas de réponse affirmative, quatre niveaux de préparation sont proposés de *Pas du tout préparé* codé par 1, à *Très bien préparé* codé par 4. La seconde question consiste en une échelle d'accord composée de 4 échelons et portant sur l'adéquation entre la formation initiale vécue et la profession. Plus le score est haut, plus le

¹⁴ La *p* value est inférieure à 0.05.

répondant juge la formation initiale adéquate. Les cohérences internes de l'échelle et de ses deux sous-dimensions se révèlent bonnes ($\omega=0.729$; $\omega=0.694$ et $\omega=0.863$).

Nous allons commencer par présenter dans le tableau qui suit la fréquence de réponse des 5 items sur 11 issus de la première échelle qui présentent une différence significative entre les deux groupes. Ensuite, nous procéderons à la comparaison de la variable complète.

Tableau 10 - Comparaison des deux groupes « Contenu de la formation initiale »

Item Cet aspect figurait au programme de ma formation initiale...	Novices (52)		Chevronnés (60)		U Mann-Whitney p value
	N	%	N	%	
L'enseignement à des élèves de niveaux différents	37	71%	27	45%	<u>0.006</u>
L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	19	37%	11	18%	<u>0.031</u>
L'enseignement de compétences transversales	30	58%	23	38%	<u>0.041</u>
L'utilisation des TIC	42	<u>81%</u>	16	<u>27%</u>	<u>< .001</u>
La transition des élèves du primaire-secondaire	19	37%	8	13%	<u>0.004</u>

*Les nombres (N) et pourcentages représentent les réponses affirmatives à la question.
En gras, les p value inférieures à 0.05. La différence entre les deux groupes est alors significative.*

Le tableau 10 montre que pour ces cinq items, les novices déclarent de manière significative un contenu plus souvent abordé au cours de leur formation initiale que les chevronnés. La différence la plus grande apparaît dans la formation aux TIC pour laquelle 81% des novices la déclarent faisant partie de la formation initiale contre seulement 27% des chevronnés. Le lecteur trouvera le tableau complet des données relatives à cette question en annexe (p. XLVII).

Concernant l'échelle de perception de l'adéquation entre la formation initiale et la vie professionnelle, six items sur les huit présentent une différence significative entre les deux groupes de répondants (cf. p. L). La différence est systématiquement en faveur des chevronnés qui s'estiment avoir été mieux préparés que ne le pensent leurs collègues fraîchement diplômés.

Lorsque nous comparons la dimension globale et ses deux composantes, nous constatons que la moyenne, la médiane, le minimum et le maximum sont systématiquement plus élevés chez les chevronnés que chez les novices et ces différences sont significatives (cf. p. XLVI).

4.2.3.4. Maîtrise de la matière

L'échelle relative à la maîtrise de la matière se compose de 9 items codés de 1 à 4. Avant d'effectuer les traitements statistiques, nous avons procédé à la transformation des cinq items qui étaient inversés afin que tous les items de la question aillent dans le même sens. Plus le score est haut, plus le degré d'accord du répondant est élevé. La cohérence interne de l'échelle se révèle très bonne ($\omega=0.919$).

La moyenne, la médiane, le minimum et le maximum sont systématiquement plus élevés chez les chevronnés que chez les novices (cf. tableau annexé page LII). Ces différences sont en outre significatives comme en atteste le test U Mann-Whitney.

Une analyse plus fine de l'échelle montre que **tous les items** de cette échelle présentent une différence significative¹⁵ et la plupart du temps très significative¹⁶ entre les deux groupes de répondants. Cette différence est en faveur des chevronnés pour les items à sens positif et en faveur des novices pour les items connotés de façon négative (cf. tableau annexé page LIII).

4.2.3.5. Répercussions sur le reste de la vie

Cette section relative à la fréquence d'apparition d'émotions se compose de deux parties. La première, nommée *Répercussions et Stress*, se subdivise en deux questions de 4 échelons numérotés de 1 à 4. La seconde partie, nommée *Émotions négatives* présente des items à 7 échelons codés de 1 à 7. Plus le score est haut, plus la fréquence d'apparition est élevée. Il est à noter que cette échelle est la seule du questionnaire à comporter une signification négative : plus le score est élevé, plus cela reflète un mal-être du répondant. Les cohérences internes de l'échelle et de ses deux sous-dimensions se révèlent bonnes ($\omega=0.871$; $\omega=0.845$ et $\omega=0.761$).

Afin d'obtenir un indice unique pour cette échelle, nous avons standardisé nos données : après avoir calculé le score z de chaque répondant pour chacune des deux parties, nous avons procédé à une moyenne des deux scores standards, considérant ainsi que les deux échelles sont d'égale importance.

Bien que les moyennes et les médianes chez les chevronnés soient systématiquement inférieures à celles des novices, ces **différences ne sont pas significatives** (cf. tableau annexé page LIV). En analysant plus finement la distribution des données, on constate que deux items de la première échelle et quatre items de la seconde présentent une différence significative¹⁷ entre les deux groupes de répondants. Ainsi, une majorité de novices (73%) déclarent la préparation des cours comme source de stress contre un quart seulement des chevronnés. Des différences apparaissent également au niveau de la compréhension et de la gestion des problèmes des élèves ainsi que de l'exercice d'une influence positive sur autrui pour lesquels les chevronnés se déclarent plus souvent efficaces que leurs jeunes collègues (cf. tableaux page LV à LVIII).

¹⁵ La *p* value est inférieure à 0.05.

¹⁶ La *p* value est inférieure à 0.001.

¹⁷ Leur *p* value est inférieure à 0.05.

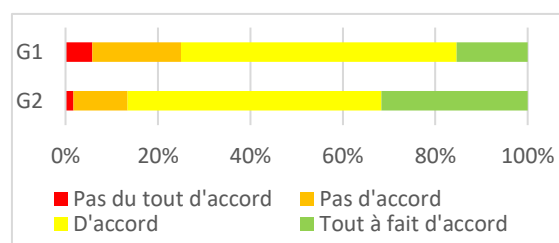
4.2.3.6. Réalisation professionnelle et choix professionnel

Les questions relatives à la remise en question et au choix professionnel se composent respectivement de 11 et 7 items codés de 1 à 4. Quatre de ces items étaient inversés. Avant d'effectuer les traitements statistiques, nous avons procédé à leur transformation afin que tous les items de la question aillent dans le même sens. Plus le score est haut, plus le degré d'accord du répondant est élevé pour la première question et plus l'élément est important à ses yeux pour la seconde question. Les cohérences internes de l'échelle et de ses deux sous-dimensions se révèlent bonnes ($\omega=0.885$; $\omega=0.915$ et $\omega=0.793$). En examinant nos résultats, nous constatons **qu'aucune différence significative** n'est relevée entre nos deux groupes (cf. page LIX).

En analysant plus finement les données, nous observons qu'aucun item de la dimension *Choix professionnel* ne présente de différence significative entre les deux groupes et que seuls deux items de la sous-échelle *Réalisation professionnelle* présentent une différence significative entre les deux groupes de répondants : « *Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction* » et « *J'envisage de changer de métier.* ». Ces deux questions étant au cœur de notre recherche, nous présentons ci-après le graphique et l'analyse plus approfondie de la distribution des réponses du premier item, le second ayant déjà été creusé précédemment (cf. page 39).

Un quart des novices (G1 : 25%) estiment que leur travail ne leur donne pas satisfaction contre 13% seulement de chevronnés. *A contrario*, près de 32% des enseignants expérimentés (G2) déclarent une très grande satisfaction de leur travail contre 15 % seulement d'enseignants débutants.

Graphique 3 : Distribution de l'item
« *Dans l'ensemble, mon métier me donne satisfaction* »



Ces deux items corrèlent tous les deux de manière significative (voire très significative) avec le SAE et entre eux. Le coefficient de corrélation positif indique que plus le répondant se dit satisfait de son métier, plus son SAE est haut. L'item relatif au changement corrèle lui négativement avec le SAE indiquant que plus le répondant envisage de changer de métier, plus son SAE est faible.

Tableau 11 - Matrice de corrélation SAE, satisfaction professionnelle et changement de métier

		MOYSAE	RéaPro10 (Satisfaction)
RéaPro10 : Satisfaction	Rho de Spearman	0.396***	
	valeur p	< .001	
RéaPro11 : Changer	Rho de Spearman	-0.234*	-0.615***
	valeur p	0.013	

4.2.4. Synthèse des analyses relatives aux trois premières hypothèses

La figure ci-dessous synthétise les résultats obtenus à partir des données récoltées sur notre échantillon de 112 enseignants. Ces résultats concernent nos trois premières hypothèses, la quatrième faisant l'objet de deux schémas spécifiques (cf. page 55).

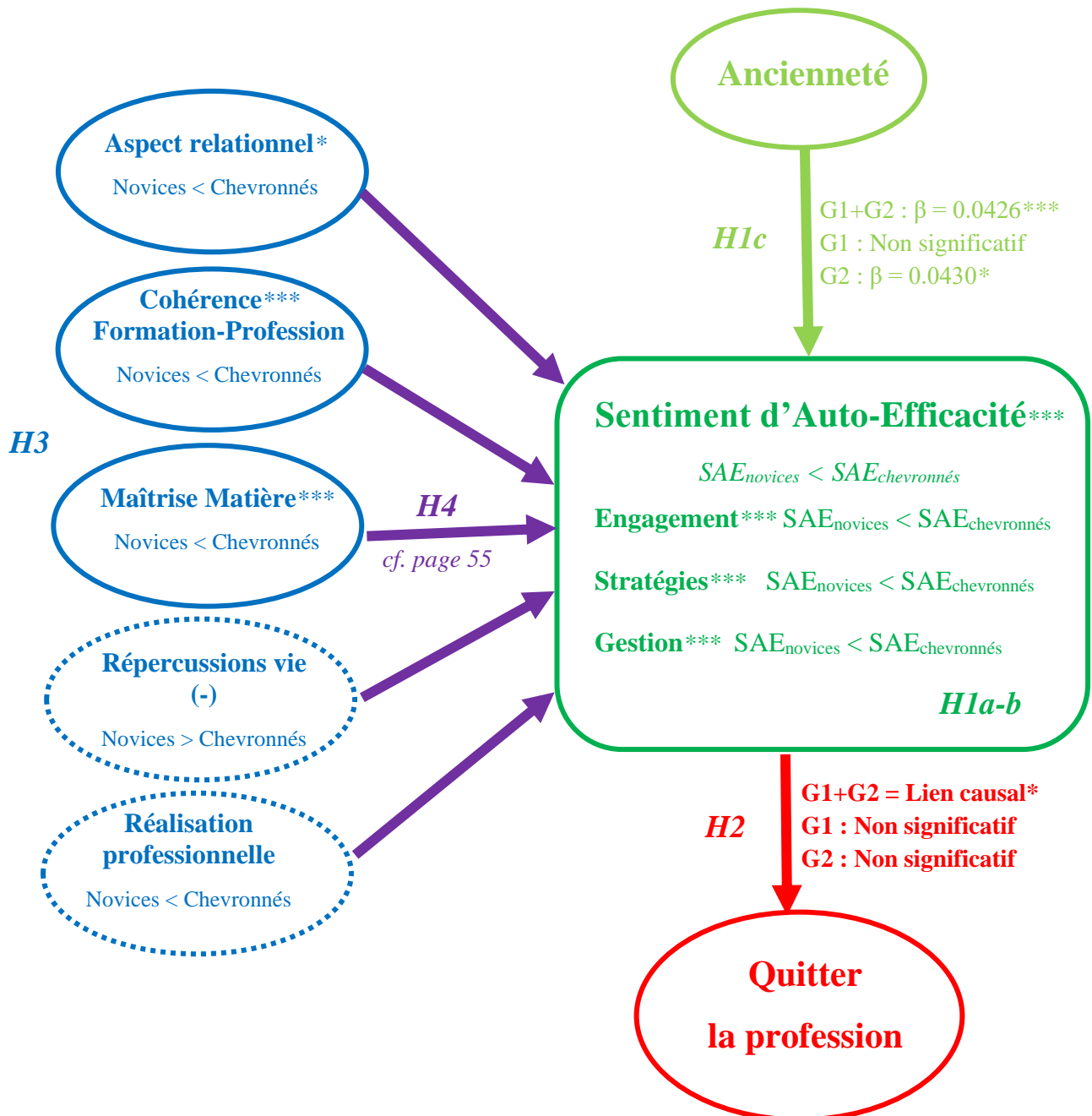


Figure 2 - Synthèse de nos trois premières hypothèses de recherche

Les différentes *variables étudiées* sont reprises à gauche en bleu, le *Sentiment d'Auto-Efficacité* et ses sous-dimensions sont en vert foncé tandis que l'*ancienneté* est reprise en vert clair et la *propension à quitter la profession* en rouge. Chaque hypothèse est identifiée dans une couleur spécifique.

G1 = Groupe des Novices ; G2 = groupe des Chevronnés ; G1+G2 = Novices et Chevronnés réunis

Seuils de significativité des p value : * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.2.5. Hypothèse 4

Nous allons approfondir ici notre dernière hypothèse, à savoir : « **Les facteurs explicatifs du sentiment d'auto-efficacité diffèrent selon le groupe étudié.** » Pour la vérifier, nous avons effectué des régressions linéaires simples sur les données de chaque groupe. Nous avons ensuite réalisé des régressions linéaires multiples en nous appuyant sur les résultats obtenus aux régressions linéaires simples : nous avons fait tourner des modèles¹⁸ en y insérant successivement les variables explicatives jugées significatives lorsqu'elles étaient prises individuellement afin de déterminer le meilleur modèle explicatif du SAE pour chacun de nos deux groupes. Le tableau 12 présente l'influence qu'exerce chacune des variables et sous-variables explicatives prises individuellement sur notre variable expliquée, le SAE. Un schéma a été placé en annexe (p. LXV).

Tableau 12 - Régressions linéaires simples : comparaison entre les 2 groupes de l'effet de chaque variable et sous-variable sur le SAE

Variables explicatives	Groupe 1 : Novices			Groupe 2 : Chevronnés		
	R ²	p value	β	R ²	p value	β
Aspect relationnel	0.165	0.003	0.326	0.0374	0.139	0.279
<i>Relationnel qualitatif</i>	<i>0.264</i>	<i>< .001</i>	<i>0.370</i>	<i>0.344</i>	<i>< .001</i>	<i>0.651</i>
<i>Relationnel Fréquence</i>	<i>0.0381</i>	<i>0.166</i>	<i>0.127</i>	<i>0.0791</i>	<i>0.029</i>	<i>-0.304</i>
Cohérence Formation-Profession	0.0647	0.069	0.255	0.0191	0.292	0.254
<i>Contenu Formation initiale</i>	<i>0.00692</i>	<i>0.558</i>	<i>-0.0563</i>	<i>0.00448</i>	<i>0.611</i>	<i>-0.0747</i>
<i>Adéquation Formation-Profession</i>	<i>0.202</i>	<i>< .001</i>	<i>0.321</i>	<i>0.0508</i>	<i>0.083</i>	<i>0.242</i>
Maîtrise de la matière	0.126	0.010	0.266	0.097	0.015	0.478
Répercussions - Stress et Émotions	0.154	0.004	-0.303	0.170	0.001	-0.499
<i>Répercussions négatives et Stress</i>	<i>0.201</i>	<i>< .001</i>	<i>-0.308</i>	<i>0.247</i>	<i>< .001</i>	<i>-0.518</i>
<i>Émotions négatives</i>	<i>0.0603</i>	<i>0.079</i>	<i>-0.166</i>	<i>0.0464</i>	<i>0.098</i>	<i>-0.228</i>
Réalisation professionnelle	0.0216	0.298	0.112	0.0157	0.339	0.119
<i>Remise en question</i>	<i>0.0283</i>	<i>0.233</i>	<i>0.116</i>	<i>0.0409</i>	<i>0.121</i>	<i>0.210</i>
<i>Choix professionnel</i>	<i>0.00262</i>	<i>0.719</i>	<i>0.0412</i>	<i>2.01e-4</i>	<i>0.914</i>	<i>0.013</i>

Les coefficients de régression significatifs (p value < 0.05) sont repris en *orange* pour les *novices* et en *bleu* pour les *chevronnés*.

En gras les dimensions principales et en italique les sous-dimensions

¹⁸ Le logiciel de données statistiques « Jamovi » propose des régressions hiérarchiques dans lesquelles différents blocs contenant les variables explicatives sont insérés. La composition et l'ordre des blocs peuvent ainsi être modifiés à souhait.

4.2.5.1. Analyse des influences significatives

L'analyse du tableau 12 fait ressortir des points de convergence entre nos deux groupes. Ainsi les variables *Maîtrise de la matière* et *Répercussions négatives, Stress et Émotions* prises individuellement expliquent de manière significative le SAE de chacun des deux groupes. Les analyses corrélationnelles effectuées au préalable montraient déjà un lien significatif moyennement fort avec des coefficients de corrélation de valeurs absolues comprises entre 0.3 et 0.6 (cf. pp. LXIII et LXIV). De même, dans les deux groupes, le facteur *Réalisation professionnelle* et ses deux sous-dimensions n'exercent pas d'influence significative sur le SAE. Là encore, les matrices corrélationnelles établies au préalable montraient qu'il n'y avait pas de lien entre ce facteur et le SAE. Il n'est donc pas étonnant que les coefficients de régression soient estimés comme non significatifs. Enfin, pour les deux groupes, la sous-dimension *Émotions négatives* n'exerce pas une influence jugée significative sur le SAE (p value de 0.079 et 0.098).

Le tableau 12 présente aussi des divergences entre les deux groupes. Si la variable *Cohérence Formation-Profession* n'explique pas le SAE de manière significative (p value respectives de 0.069 et 0.292), l'une de ses deux sous-dimensions, *Adéquation Formation-Profession* exerce, elle, une influence jugée très significative (p value < 0.001) sur le SAE du groupe des novices uniquement. Il en est de même pour la variable *Aspect relationnel* qui explique de manière significative le SAE chez les novices seulement. À l'opposé, la *Fréquence des relations* n'exerce une influence significative que chez les chevronnés.

4.2.5.2. Quantification et sens de l'influence

Le tableau 13 reprend, pour chaque groupe, les facteurs explicatifs du SAE classés par ordre décroissant d'influence. Chez les novices, six facteurs expliquent significativement le SAE. Chez les chevronnés, prises individuellement, trois variables exercent une influence importante sur le SAE, les deux dernières ayant une influence moindre. Ainsi l'aspect qualitatif des relations explique 34% de la variation du SAE des chevronnés contre 26% chez les novices et les Répercussions négatives et le stress expliquent respectivement 25% et 20% de sa variation.

Tableau 13 - Synthèse des variables influençant le SAE dans chacun des 2 groupes

Groupe 1 - Novices	Groupe 2 - Chevronnés
Relationnel qualitatif ($R^2 = 0.264$; $\beta = 0.370$)	Relationnel qualitatif ($R^2 = 0.344$; $\beta = 0.651$)
Adéquation ($R^2 = 0.202$; $\beta = 0.321$)	Répercussions - et Stress ($R^2 = 0.247$; $\beta = -0.518$)
Répercussions - Stress ($R^2 = 0.201$; $\beta = -0.308$)	Répercussions - Stress Emot° ($R^2 = 0.170$; $\beta = -0.499$)
Aspect Relationnel ($R^2 = 0.165$; $\beta = 0.326$)	Maîtrise de la matière ($R^2 = 0.097$; $\beta = 0.478$)
Répercussions - Stress Emot° ($R^2 = 0.154$; $\beta = -0.303$)	Relationnel fréquence ($R^2 = 0.0791$; $\beta = -0.304$)
Maîtrise de la matière ($R^2 = 0.126$; $\beta = 0.266$)	

Précisons d’emblée que ces résultats sont le fruit de régressions simples traitant chaque variable individuellement. Il y a donc des effets joints qui ne sont pas pris en compte. Nous y reviendrons lors des régressions multiples.

Quant au sens de l’influence, conformément à ce que les matrices corrélationnelles avaient indiqué (cf. p. LXIII et LXIV), la variable *Répercussions, Stress et Émotions* et ses composantes présentent un coefficient de régression négatif. Si ces variables augmentent d’une unité, le SAE diminue d’un nombre d’unités équivalent à leur β . La variable *Fréquence des relations* influence également le SAE du groupe 2 selon une pente négative. Toutes les autres variables qui expliquent de manière significative le SAE présentent une pente de régression positive : toute augmentation d’une unité de ces variables entraîne une augmentation de β unités du SAE.

4.2.5.3. Modèle explicatif des novices basé sur les variables principales

Lorsqu’elles sont envisagées individuellement, seules trois variables influencent de manière significative le SAE des novices : *Relationnel* ($\beta = 0.326, p \text{ value} = 0.003$), *Maîtrise de la matière* ($\beta = 0.266, p \text{ value} = 0.010$) et *Répercussions négatives, Stress et Émotions* ($\beta = -0.303, p \text{ value} = 0.004$). *A contrario*, les variables *Cohérence Formation initiale* et *Réalisation professionnelle* n’expliquent pas de manière significative le SAE des novices. La figure placée en annexe synthétise les résultats obtenus dans notre échantillon de 52 novices.

Comme le montre le modèle 4 du tableau suivant, lorsque ces trois variables sont considérées ensemble, le facteur ayant trait à la *Maîtrise de la matière* perd sa significativité du fait de la multicolinéarité des variables (cf. matrice corrélationnelle placée en page LXVIII).

Le meilleur modèle prédictif du SAE des novices en ne tenant compte que des variables principales se compose de deux facteurs prédictifs significatifs : *Relationnel* et *Répercussions, Stress et Émotions*. Ensemble, ces facteurs expliquent 22,5% de la variabilité du SAE des novices (cf. modèle 5).

Tableau 14 - Résumé des analyses de régression pour les variables principales significativement prédictives du SAE des novices (N = 52)

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
	R ² = 0.165	R ² = 0.126	R ² = 0.154	R ² = 0.241	R ² = 0.225
Aspect relationnel	0.326** [0.003]			0.229* [0.032]	0.264* [0.013]
Maîtrise de la matière		0.266* [0.010]		0.141 [0.159]	
Répercussions Stress Émotions			-0.303** [0.004]	-0.201 [0.051]	-0.239* [0.019]

Les valeurs représentent des coefficients bêta standardisés (β).

*Les chiffres entre crochets sont les p value. *p < .05, **p < .01, ***p < .001.*

Les R² des modèles comptant plusieurs variables explicatives sont en réalité des R² ajustés.

4.2.5.4. Modèle explicatif des novices basé sur les variables et sous-variables

Pour construire le modèle explicatif du SAE des novices le mieux ajusté à nos données, nous ne nous sommes pas limitée aux variables principales ; nous avons de surcroît étudié l'impact des sous-variables. Le tableau 15 présente les analyses de régression qui examinent l'influence des variables sélectionnées précédemment (cf. tableau 13 p. 48) sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants **novices**. Les modèles 1 à 6¹⁹ se concentrent sur le pouvoir prédictif de chaque dimension indépendamment les unes des autres tandis que les modèles 7 à 12 examinent l'impact cumulatif de certaines de ces variables simultanément. La colonne encadrée en gras (modèle 10) présente le modèle que nous considérons comme le meilleur modèle explicatif du SAE des novices de notre échantillon en tenant compte du principe de parcimonie²⁰ et des seuils de significativité.

Tableau 15 - Résumé des analyses de régression pour les variables significativement prédictives du SAE des novices (N = 52)

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7	Modèle 8	Modèle 9	Modèle 10	Modèle 11	Modèle 12
	R ² = 0.165	R ² = 0.264	R ² = 0.202	R ² = 0.126	R ² = 0.154	R ² = 0.201	R ² = 0.235	R ² = 0.319	R ² = 0.278	R² = 0.318	R ² = 0.317	R ² = 0.335
Aspect relationnel	0.326** [0.003]						-0.0548 [0.759]					
Relationnel qualitatif		0.370*** [<.001]					0.4106* [0.013]	0.291** [0.002]	0.321*** [<.001]	0.323*** [<.001]	0.291** [0.002]	0.284** [0.002]
Adéquation formation initiale			0.321*** [<.001]					0.218* [0.017]				0.149 [0.138]
Maîtrise de la matière				0.266* [0.010]					0.163 [0.087]			
Répercussions Stress Émotions					-0.303** [0.004]					-0.225* [0.018]		-0.152 [0.144]
Répercussions et Stress						-0.308*** [<.001]					-0.208* [0.018]	

Les valeurs représentent des coefficients bêta standardisés (β). Les chiffres entre crochets sont des p value. *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Les R² des modèles comptant plusieurs variables explicatives sont en réalité des R² ajustés.

¹⁹ Les données récoltées sur un échantillon de 52 enseignants novices ont permis de montrer un impact significatif de 6 variables indépendantes sur le SAE (modèles 1 à 6). Lorsqu'elles sont prises individuellement, l'aspect relationnel (modèle 1), le relationnel qualitatif (modèle 2), l'adéquation de la formation initiale (modèle 3), la maîtrise de la matière (modèle 4), les répercussions stress et émotions (modèle 5) ainsi que les répercussions et stress (modèle 6) prédisent le SAE des novices.

²⁰ Règle qui consiste à limiter le nombre de paramètres pris en considération dans la modélisation.

L'impact des variables sur le SAE est positif²¹ à l'exception des variables liées aux répercussions négatives, stress et émotions dont l'échelle allait dans un sens négatif (plus le score était haut, moins le bien-être était élevé). Lorsque ces variables sont considérées ensemble, certaines demeurent des prédicteurs significatifs du SAE tandis que d'autres ne le sont plus (modèles 7 à 12). Ainsi, le modèle 7, qui présente deux variables explicatives du SAE – *Aspet relationnel* et *Relationnel qualitatif* –, montre que seule la variable *Relationnel qualitatif* est considérée comme variable explicative significative du SAE. Nous avons donc retiré la variable *Aspect relationnel* des modèles 8 à 12. En outre, le tableau 13 de la page 48 avait montré que la variable explicative la plus importante du SAE chez les novices est la dimension *Relationnel qualitatif*, raison pour laquelle elle se trouve dans les modèles 8 à 12.

Nous avons ensuite combiné chaque autre variable sélectionnée avec la dimension *Relationnel qualitatif*, afin d'observer la manière dont évoluaient les R^2 d'une part, et les p value d'autre part. Ces combinaisons sont présentées aux modèles 8 à 12.

Deux modèles retiennent notre attention :

- D'une part, le **modèle 12** qui présente le R^2 le plus élevé de tous nos modèles ($R^2 = 0.335$). Cela signifie que les trois variables indépendantes de ce modèle expliquent 33,5% de la variabilité du SAE chez les enseignants novices. Cependant, sous contrôle des deux autres variables de ce modèle, seule la dimension *Relationnel qualitatif* présente un effet significatif sur le SAE (p value de 0.002).
- D'autre part, le **modèle 10** qui présente un R^2 s'élevant à 0.318. Ce modèle, composé de deux variables indépendantes, permet donc d'expliquer 31,8% de la variabilité du SAE chez les enseignants novices de notre échantillon. Les données récoltées auprès de notre panel de 52 enseignants novices montrent que la variable *Relationnel qualitatif* présente un impact significatif positif ($\beta = 0.323^{22}$, p value < 0.001) sur le SAE sous contrôle de la variable *Répercussions, Stress et Émotions*. Quant à la variable *Répercussions, Stress et Émotions* ($\beta = -0.225^{23}$, p value 0.018), elle impacte négativement le SAE et ce, de manière significative.

En raison du principe de parcimonie et de la significativité ou non de nos résultats, nous retiendrons le **modèle 10** comme étant le modèle explicatif le mieux ajusté à nos données.

²¹ Les valeurs β sont positives : plus la variable explicative augmente, plus le SAE augmente.

²² Toute augmentation d'une unité sur l'échelle *Relationnel qualitatif* entraîne une augmentation de 0.323 unité sur l'échelle du SAE.

²³ Toute augmentation d'une unité sur l'échelle *Répercussions, Stress et Émotions* entraîne une diminution de 0.225 unité sur l'échelle du SAE.

4.2.5.5. Modèle explicatif des chevronnés basé sur les variables principales

Les résultats suggèrent que lorsqu'elles sont envisagées individuellement, seules deux variables sur les cinq influencent de manière significative le Sentiment d'Auto-Efficacité des enseignants chevronnés : *Maîtrise de la matière* ($\beta = 0.478$, p value = 0.015) et *Répercussions négatives, Stress et Émotions* ($\beta = -0.499$, p value = 0.001). *A contrario*, les variables *Aspect relationnel, Cohérence Études-Profession* et *Réalisation professionnelle* n'expliquent pas de manière significative le SAE des chevronnés. La figure placée en annexe synthétise les résultats obtenus dans notre échantillon de 60 chevronnés (p. LXVII). Comme le montre le modèle 3 du tableau suivant, lorsque ces deux variables sont considérées ensemble, seule celle ayant trait aux répercussions négatives garde un impact significatif sur le SAE du fait d'une multicollinéarité comme en atteste la matrice corrélacionnelle placée en page LXVIII.

Tableau 16 - Résumé des analyses de régression pour les variables principales significativement prédictives du SAE des chevronnés (N = 60)

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	R ² = 0.097	R ² = 0.170	R ² = 0.172
Maîtrise de la matière	0.478* [0.015]		0.285 [0.150]
Répercussions Stress Émotions		-0.499** [0.001]	-0.417** [0.009]

Les valeurs représentent des coefficients bêta standardisés (β).

*Les chiffres entre crochets sont les p value. *p < .05, **p < .01, ***p < .001.*

Le R² du modèle 3, comptant deux variables explicatives, est en réalité un R² ajusté.

Le meilleur modèle prédictif du SAE des chevronnés en ne tenant compte que des variables principales se compose donc d'un seul facteur prédictif nommé *Répercussions, Stress et Émotions*. Ce facteur explique 17% de la variabilité du SAE des chevronnés (cf. modèle 2).

4.2.5.6. Modèle explicatif des chevronnés basé sur les variables et sous-variables

Pour construire le modèle explicatif du SAE des chevronnés le mieux ajusté à nos données, nous ne nous sommes pas limitée aux variables principales ; nous avons également étudié l'impact des sous-variables. Le tableau 17 présente les analyses de régression qui examinent l'influence des variables sélectionnées précédemment²⁴ sur le SAE des enseignants **chevronnés**. Les modèles 1 à 5 se concentrent sur le pouvoir prédictif de chaque dimension indépendamment les unes des autres tandis que les modèles 6 à 11 examinent l'impact cumulatif de certaines de ces variables simultanément.

²⁴ Les données récoltées sur un échantillon de 60 enseignants chevronnés ont permis de montrer un impact significatif de 5 variables indépendantes sur le SAE (modèles 1 à 5) avec des degrés de significativité divers. Lorsqu'elles sont prises individuellement, le relationnel qualitatif (modèle 1), la fréquence des relations (modèle 2), la maîtrise de la matière (modèle 3), les répercussions stress et émotions (modèle 4) ainsi que les répercussions et stress (modèle 5) prédisent le sentiment d'auto-efficacité des chevronnés (cf. tableau 13 page 46).

Tableau 17 - Résumé des analyses de régression pour les variables significativement prédictives du SAE des chevronnés (N = 60)

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7	Modèle 8	Modèle 9	Modèle 10	Modèle 11
	R ² = 0.344	R ² = 0.079	R ² = 0.097	R ² = 0.170	R ² = 0.247	R ² = 0.466	R ² = 0.463	R ² = 0.503	R ² = 0.540	R ² = 0.538	R ² = 0.529
Relationnel qualitatif	0.651*** [<.001]					0.715*** [<.001]	0.685*** [<.001]	0.638*** [<.001]	0.626*** [<.001]	0.641*** [<.001]	0.640*** [<.001]
Fréquence de relations		-0.304* [0.029]				-0.409*** [<.001]	-0.393*** [<.001]	-0.384*** [<.001]	-0.317** [0.003]	-0.292** [0.008]	-0.291** [0.009]
Maîtrise de la matière			0.478* [0.015]				0.131 [0.404]				0.004 [0.982]
Répercussions Stress Émotions				-0.499** [0.001]				-0.267* [0.026]		0.196 [0.401]	0.197 [0.406]
Répercussions et Stress					-0.518*** [<.001]				-0.314** [0.002]	-0.464* [0.026]	-0.464* [0.028]

Les valeurs représentent des coefficients bêta standardisés (β). Les chiffres entre crochets sont des p value. *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Les R² sont en réalité des R² ajustés.

La colonne encadrée en gras (modèle 9) présente le modèle que nous considérons comme le meilleur modèle explicatif du SAE des chevronnés de notre échantillon en tenant compte du principe de parcimonie²⁵ et des seuils de significativité.

Deux variables – *Relationnel qualitatif* et *Maîtrise de la matière* – présentent un impact positif²⁶ sur le SAE tandis que les trois autres influencent négativement le SAE. Lorsque ces variables sont considérées ensemble, certaines demeurent des prédicteurs significatifs du SAE tandis que d'autres ne le sont plus (modèles 6 à 11). Ainsi, le modèle 6, qui présente deux variables explicatives du SAE, – *Relationnel qualitatif* et *Fréquence des relations* –, montre que ces deux variables ont toutes les deux un impact très significatif (p value <0.001) sur le SAE sous contrôle de l'autre variable. L'une présente un impact positif élevé (β = 0.715), indiquant que toute augmentation d'une unité sur l'échelle *Relationnel qualitatif* entraîne une augmentation de 0.715 unité sur l'échelle du SAE tandis que la seconde, *Fréquence de relations* entraîne une diminution du SAE de 0.409 unité pour toute augmentation d'une unité sur l'échelle de fréquence des relations.

²⁵ Règle qui consiste à limiter le nombre de paramètres pris en considération dans la modélisation.

²⁶ Les valeurs β sont positives : plus la variable explicative augmente, plus le SAE augmente.

Nous avons ensuite combiné ces deux variables avec chacune des trois autres afin de trouver le meilleur modèle explicatif du SAE (modèles 7 à 9). Il en ressort que la variable *Maîtrise de la matière*, sous contrôle des variables relationnelles, n'a pas d'impact significatif sur le SAE des Chevronnés (p value = 0.404). Nous retirerons donc cette variable de notre modèle explicatif final. En revanche, les variables relatives aux répercussions négatives ont toutes les deux un impact significatif sur le SAE des chevronnés sous contrôle des autres variables du modèle (modèles 8 et 9). Lorsqu'elles sont mises conjointement dans le modèle 10, l'une de deux seulement reste significative (p value = 0.026). Nous garderons donc cette variable-là dans notre modèle final.

Enfin, nous avons testé un dernier modèle en y incluant toutes les variables indépendantes qui présentaient un impact significatif sur le SAE lorsqu'elles étaient prises seules (modèle 11). Ce modèle, comptant pourtant plus de variables explicatives du SAE, fait diminuer légèrement le R^2 comparativement au modèle 10 et présente pour deux de ses variables des impacts non significatifs (p value respectives de 0.982 et 0.406).

Un modèle retient notre attention, il s'agit du **modèle 9** dont les variables explicatives du SAE sont au nombre de trois : *Relationnel qualitatif*, *Fréquence de relations* et *Répercussions et Stress*. Ce modèle présente un R^2 élevé ($R^2 = 0.540$). Cela signifie que les trois variables indépendantes de ce modèle expliquent plus de la moitié de la variabilité du SAE chez les enseignants chevronnés. De plus, les trois variables indépendantes présentent des degrés de significativité importants (p value comprises entre <0.001 et 0.003). Les données récoltées auprès de notre échantillon de 60 enseignants chevronnés montrent que la variable « relationnel qualitatif » présente un impact significatif positif ($\beta = 0.626^{27}$, p value <0.001) sur le SAE sous contrôle des variables *Fréquence de relations* et *Répercussions et stress*. Les variables *Fréquence de relations* ($\beta = -0.317^{28}$, p value 0.003) et *Répercussions et stress* ($\beta = -0.314^{29}$, p value 0.002) impactent, quant à elles, négativement le SAE et ce, de manière significative.

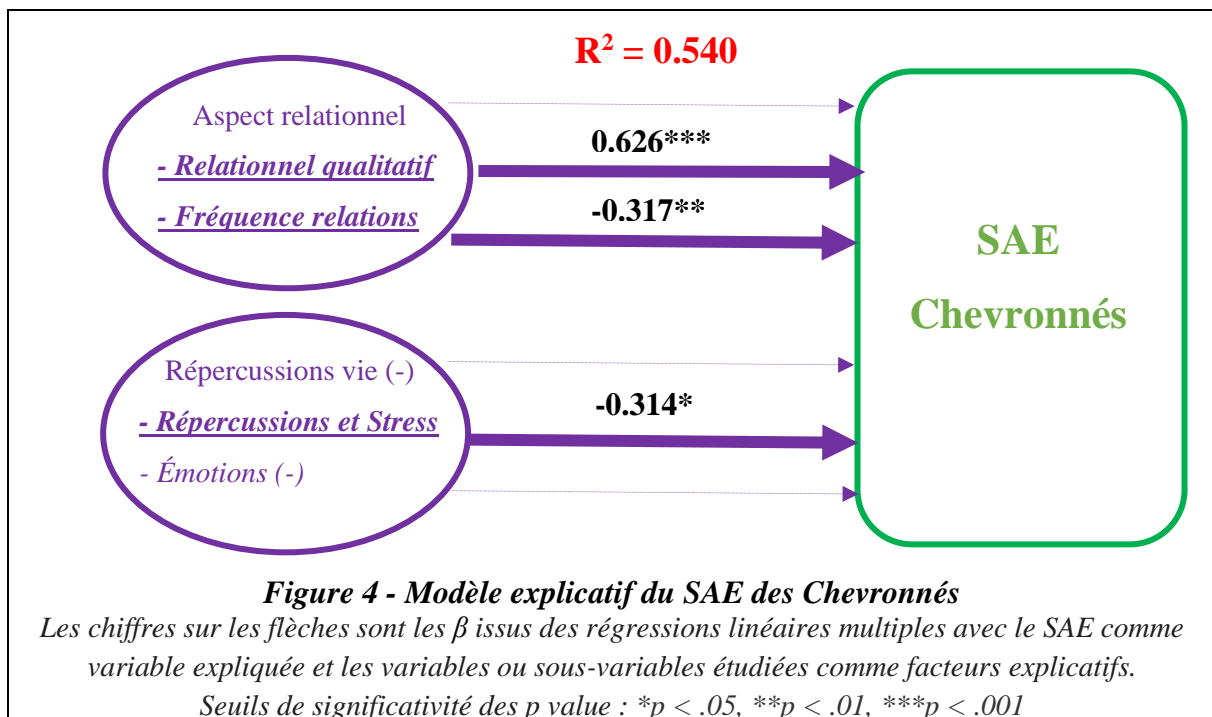
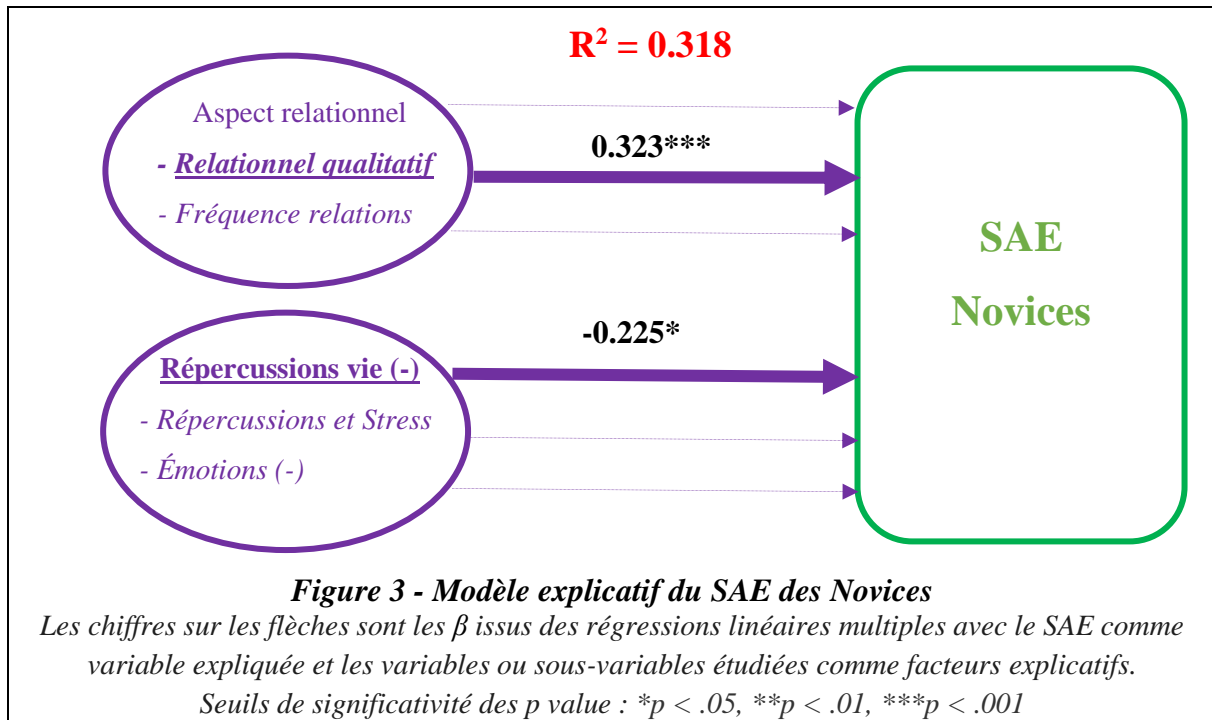
²⁷ Toute augmentation d'une unité sur l'échelle *Relationnel qualitatif* entraîne une augmentation de 0.626 unité sur l'échelle du SAE.

²⁸ Toute augmentation d'une unité sur l'échelle *Fréquence des relations* entraîne une diminution de 0.317 unité sur l'échelle du SAE.

²⁹ Toute augmentation d'une unité sur l'échelle *Répercussions et stress* entraîne une diminution de 0.314 unité sur l'échelle du SAE.

4.2.5.7. Modèles explicatifs du SAE les mieux ajustés

Notre dernière hypothèse se trouve donc partiellement vérifiée : comme l'ont montré nos analyses, les facteurs explicatifs du SAE diffèrent selon le groupe étudié. Cependant, ils appartiennent à la même catégorie de variables. Ce sont en effet les variables **relationnelles** d'une part, et, d'autre part, celles relatives aux **répercussions sur le reste de la vie** qui impactent significativement le SAE au sein de chacun de nos deux groupes. Les figures présentées ci-dessous illustrent, pour chaque groupe, le modèle explicatif du SAE le mieux ajusté à nos données.



5. DISCUSSION

Dans cette section, nous allons reprendre chaque hypothèse une à une afin de les examiner de manière approfondie.

À travers cette étude, notre objectif était d'examiner si les variables explicatives du SAE différaient entre les enseignants novices et les plus expérimentés. Les données récoltées au moyen d'un questionnaire numérique ont permis de répondre à nos hypothèses en gardant néanmoins à l'esprit que notre échantillon est un échantillon de convenance et qu'il convient donc de rester prudent dans nos conclusions.

Pour commencer, la comparaison des données au moyen de tests *t de student* ou de tests *U de Mann-Whitney* a confirmé notre **première hypothèse** selon laquelle le SAE des novices est moindre que celui des enseignants chevronnés. L'impact significatif de l'ancienneté sur le SAE de notre échantillon (hypothèse 1c) est une première explication. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants chevronnés ont bénéficié d'un nombre plus élevé d'expériences actives de maîtrise. Or ces dernières sont considérées par certains chercheurs comme étant la source ayant le plus d'impact sur les croyances en l'efficacité (Gagnon & Fournier Dubé, 2023). En outre, il est apparu que la différence entre nos deux groupes de répondants était significative tant pour la dimension globale du SAE que pour ses trois composantes. Ces résultats contredisent partiellement ceux de Klassen et Chiu (2011) qui avaient conclu que si l'auto-efficacité pour la gestion de classe était en effet plus élevée chez les enseignants expérimentés, l'engagement des élèves et les stratégies pédagogiques ne présentaient pas de différence entre les deux groupes. Il est à noter que le *test t de student* que nous avons effectué allait dans le même sens que ces deux chercheurs concernant les stratégies d'enseignement mais, en raison d'une distribution anormale de nos données, nous avons privilégié le test *U Mann-Whitney* qui, lui, concluait à une différence significative pour les trois sous-dimensions.

Une autre explication des différences constatées au niveau du SAE, qui n'a pas été vérifiée dans le cadre de ce travail, suggère que les chevronnés d'aujourd'hui sont les novices d'hier qui présentaient déjà un niveau élevé de SAE. Cette explication sous-entend que les novices d'hier qui affichaient un SAE moindre ont abandonné la profession, laissant en place ceux présentant un SAE élevé. Seule une étude longitudinale visant à suivre et à mesurer régulièrement le SAE d'enseignants pourra confirmer ou infirmer cette explication. Celle-ci prend notamment appui sur une recherche établissant que le SAE en gestion de classe des enseignants novices prédit de manière significative leur intention de se maintenir dans la profession (De Stercke et al., 2014b).

Cette seconde explication, confirmée par la corrélation négative entre le SAE et la propension à quitter la profession que nous avons établie au départ de nos données, permet de faire le lien avec notre **deuxième hypothèse**. Nos analyses ont en effet confirmé que le SAE de notre échantillon complet est significativement corrélé à la propension à vouloir quitter la profession. De plus, nos données ont montré que l'influence exercée par le SAE sur la propension à quitter la profession est négative, ce qui signifie que plus le SAE est élevé, plus la propension à vouloir quitter le métier est faible. L'enquête TALIS menée en 2013 appuie nos résultats, puisqu'elle établit que l'augmentation du SAE des enseignants est susceptible d'améliorer la satisfaction professionnelle qui elle-même est liée à la rétention des enseignants (OCDE, 2014c). Dans sa recherche, Lothaire et ses collaborateurs mentionnent qu'une pluralité de facteurs influencent l'intention de quitter un lieu de travail et notamment la satisfaction professionnelle éprouvée (2012). L'analyse de nos données a permis de révéler de fortes disparités entre nos deux groupes concernant la satisfaction du métier et la propension à vouloir changer de profession. Ainsi, un quart des novices interrogés estiment que leur travail ne leur donne pas satisfaction contre 13% seulement dans l'autre groupe. À l'inverse, un tiers des chevronnés se disent très satisfaits de leur travail. De même, une grande majorité d'enseignants chevronnés n'envisage pas de changer de métier (85%) contre 65% de novices. *A contrario*, un tiers des novices envisagent de changer de profession. Ces deux items corrélaient respectivement de manière très significative et significative avec le SAE (p value <0.001 et 0.013).

En ce qui concerne les raisons invoquées par les répondants quant à un changement de profession, la difficulté à obtenir un emploi stable présente une différence significative entre nos deux groupes et est largement dénoncée par les novices. Cette différence s'explique sans doute par le système de nomination en vigueur en FW-B, basé sur l'ancienneté dans la fonction. Les places ouvertes en début d'année scolaire sont ainsi attribuées aux enseignants nommés puis aux professeurs temporaires et ensuite seulement les places restantes ainsi que celles qui se libéreront en cours d'année peuvent être proposées à des enseignants qui débutent dans la profession (Delvaux et al., 2013). Les enseignants novices doivent donc se contenter des places qui seront mises sur le marché en cours d'année, quand les enseignants comptant davantage d'ancienneté seront servis.

Notre **troisième hypothèse**, qui visait à vérifier l'existence de différences entre nos deux groupes concernant les variables étudiées, a donné lieu à des résultats contrastés. Pour commencer, les variables *Aspect relationnel* et *Maîtrise de la matière* présentent une différence significative en faveur des chevronnés de notre panel, ce qui était escompté. L'une des

explications peut se trouver dans les sources du SAE, et plus particulièrement les expériences actives de maîtrise. On peut en effet considérer que les enseignants chevronnés ont bénéficié de davantage d'occasions d'expérimenter des réalisations pédagogiques avec leurs élèves au cours de leur carrière. Cela leur a permis d'ajuster leurs pratiques, de maîtriser davantage la matière enseignée et en définitive de percevoir ces expériences comme des succès contrairement aux débutants qui ont profité de moins d'occasions pour tester leurs pratiques et la maîtrise de leur matière. Quant aux aspects relationnels, on pourrait également émettre l'hypothèse que les expériences engrangées par les chevronnés leur ont permis de construire des relations de qualité avec les autres acteurs sociaux là où les novices font parfois état de difficultés à entrer en relation avec autrui lors de leur insertion professionnelle. Certains chercheurs ont ainsi mis en avant l'existence de facteurs de pénibilité du travail présents lors de l'insertion professionnelle en milieu éducatif et relevant de l'environnement social, tels que des relations avec les autres acteurs éducatifs et sociaux (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017). En outre, nos résultats corroborent ceux de Hansez et ses collaboratrices (2005) qui, lors de leur recherche menée auprès d'enseignants chevronnés de la ville de Liège, ont découvert que l'une des motivations incitant les enseignants expérimentés à rester dans la profession était les contacts positifs avec les collègues.

Concernant le contenu de la formation initiale, les résultats de notre échantillon diffèrent légèrement de ceux l'enquête TALIS 2018. En effet, les chevronnés composant notre panel déclarent de façon significative une plus grande cohérence de leur formation initiale au métier, contrairement à l'enquête internationale menée il y a cinq ans qui concluait que novices et chevronnés ne s'estimaient pas mieux préparés les uns que les autres à l'exception des TIC et des compétences transversales qui ont été davantage approfondies en formation initiale ces dernières années, ce que nos données confirment néanmoins (Quittre et al., 2019b). La composition de notre échantillon, qui pour rappel est un échantillon de convenance, explique peut-être partiellement ces divergences de résultats. En effet, une partie des répondants recrutés sont des collègues ou des connaissances proches présentant peut-être un profil similaire.

De même, la variable *Réalisation professionnelle*, et notamment la sous-dimension *Choix professionnel*, ne présente pas de différence significative entre nos deux groupes de répondants alors que l'enquête TALIS 2018 a révélé qu'en FW-B, les enseignants novices présentaient un degré de motivation plus élevé pour l'utilité sociale de la profession que celle estimée par leurs aînés lors de leur entrée dans le métier (Quittre et al., 2019a).

En revanche, on s'attendait à une différence significative en faveur des novices pour les *Répercussions négatives* telles que le stress ressenti, or elle ne l'est pas. Comment expliquer cette absence de différence ? D'une part, Rojo et Minier, en 2015, ont mis en exergue l'existence d'agents stressants variés particulièrement présents lors de l'insertion professionnelle et qui peuvent mener à l'abandon de carrière. D'autre part, Hansez et ses collaboratrices (2005) ont pointé le stress comme explicateur des départs des enseignants chevronnés. Leur étude a notamment mis en cause la dévalorisation de la profession et les changements dans l'enseignement comme causes premières de stress chez les enseignants les plus âgés. Au regard de ces deux études, on comprend que tant les novices que les chevronnés sont soumis au stress, même si les causes diffèrent, ce qui pourrait expliquer cette absence de différence significative relevée lors de nos analyses.

Enfin, pour répondre à notre **dernière hypothèse**, à savoir l'existence de facteurs explicatifs du SAE différents au sein des deux groupes, les régressions linéaires multiples ont permis la construction de deux modèles explicatifs – l'un pour les novices, l'autre pour les chevronnés – s'ajustant le mieux possible à nos données. Si les variables explicatives diffèrent légèrement entre nos deux groupes, force est de constater qu'elles se réfèrent néanmoins aux deux mêmes sphères, la sphère relationnelle ainsi que la sphère des répercussions et émotions négatives.

Concernant la variable relationnelle, nos données ont révélé que la qualité des relations a une influence sur le SAE de nos groupes tandis que la fréquence relationnelle n'est un facteur explicatif du SAE que pour les chevronnés. Ceci confirme les résultats de Devos et ses collaborateurs selon lesquels ce n'est pas tant l'intensité des échanges collaboratifs qui influencent le SAE des novices, mais bien leur qualité (2012). L'une des explications avancées par ces chercheurs est que les échanges entre enseignants contribuent à rendre plus visibles les faiblesses de chacun que seul un véritable soutien permettra de surmonter. Cette conclusion va néanmoins à l'encontre d'une analyse de l'enquête TALIS 2018 stipulant que la fréquence des collaborations influence également le SAE : en FW-B, les enseignants qui mettent en place des pratiques collaboratives très régulières voyaient leur SAE renforcé comparativement aux autres (Quittre et al., 2019c). Nos résultats contredisent cette analyse, puisque le coefficient de régression des chevronnés relatif à la fréquence relationnelle est négatif, indiquant que plus les relations sont fréquentes, moins le SAE est élevé pour nos répondants. Nous n'avons, à ce jour, pas trouvé d'explication à ce phénomène. Néanmoins, nous pouvons affirmer que la sphère relationnelle est essentielle dans la profession et particulièrement pour les débutants qui dénoncent souvent un sentiment de solitude pouvant mener au décrochage professionnel

(Zimmerman et al., 2022). Les novices ne sont pas seuls à dénoncer cet isolement comme en atteste l'enquête TALIS 2018 (Quittre et al., 2019a). En outre, l'enquête internationale pointait déjà cinq ans auparavant l'impact important de la perception du climat relationnel sur l'efficacité professionnelle des enseignants (OCDE, 2014c). Ainsi, la satisfaction éprouvée par les enseignants à l'égard de leurs relations interpersonnelles et notamment avec leurs collègues semble être le meilleur indicateur de leur SAE : les enseignants faisant état de relations plus positives avec leurs collègues et leurs élèves affichant des niveaux de SAE sensiblement plus élevés que les autres (OCDE, 2014c).

Nos résultats concernant l'impact des répercussions négatives et en particulier du stress sur le SAE des enseignants novices concordent avec ceux obtenus par Poirier (2015). Dans sa thèse, cette chercheuse démontre en effet que le stress éprouvé par les novices lors de leur insertion professionnelle provient, d'une part, de la pression ressentie par ces débutants, ainsi que d'autre part, de la surcharge de travail. Cette étude a mis en avant que l'une des conséquences du stress ressenti est l'émergence d'un sentiment d'incompétence. Plus largement, l'enquête TALIS 2013 a pointé l'impact des répercussions et des sentiments négatifs sur le SAE des enseignants en établissant que le sentiment de stress dû à la charge de travail était lié et au SAE des enseignants et à leur satisfaction professionnelle (OCDE, 2014c). Ainsi, l'enquête internationale concluait que des niveaux de stress élevés pouvaient être associés à un faible niveau de SAE. Cinq années plus tard, les données de l'enquête TALIS ont confirmé l'importance de la sphère des émotions et des répercussions négatives, puisque 61% des enseignants interrogés déclaraient souffrir de stress au travail dont la moitié avec des répercussions physiques et/ou mentales. En outre, pour près de 20% des enseignants, le stress représente une réelle souffrance (Quittre et al., 2019a).

Deux de nos variables n'exercent aucune influence significative sur le SAE de nos groupes. Pour commencer, l'*Adéquation de la formation initiale* semble ne pas impacter le SAE. Une étude récente apporte un éclairage en concluant que si les stages ont un impact considérable sur le SAE, les cours, eux, n'en ont que s'ils s'appuient sur des liens entre la théorie et la pratique (Gagnon & Fournier Dubé, 2023). Un examen approfondi de nos données met en exergue que, si les répondants émettent un avis positif à l'égard des stages effectués, ils le sont nettement moins vis-à-vis des contenus des cours théoriques. Nos résultats concordent en outre avec ceux d'une autre étude qui, elle, avait conclu que le degré de satisfaction à l'égard de la formation initiale n'expliquait pas l'intention de rester dans la profession (De Stercke et al., 2014b).

Ensuite, la *Réalisation professionnelle* n'impacte pas le SAE des répondants. Si certains items tels que la satisfaction professionnelle corrèlent avec le SAE, ce n'est pas le cas de la dimension

globale. Ce résultat peut potentiellement s'expliquer du fait que la satisfaction professionnelle et la perception qu'ont les enseignants de leur propre efficacité évoluent dans le temps en fonction de leur âge, mais aussi des caractéristiques personnelles et du contexte professionnel. Elles ne sont donc pas statiques et définies une fois pour toutes (Klassen & Chiu, 2010).

Une dernière variable relative à la *Maîtrise de la matière* exerçait quant à elle une influence sur le SAE de chacun de nos groupes lorsqu'elle était prise individuellement (cf. figures pages LXV à LXVII), mais cette influence devenait non significative une fois cette variable mise dans un modèle avec d'autres variables. L'explication de ce phénomène est la multicollinéarité : les analyses corrélationnelles placées en page LXVIII indiquent en effet que la variable *Maîtrise de la matière* corrèle de manière significative avec les variables *Relationnel*, *Relationnel qualitatif* et *Répercussions, Stress et Émotions* chez les novices, et avec les variables *Relationnel qualitatif* et *Répercussions, Stress et Émotions* chez les chevronnés.

6. CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES

6.1. Conclusion

Cette recherche ambitionnait d'étudier les facteurs influençant le Sentiment d'Auto-Efficacité des enseignants afin d'identifier lesquels favoriseraient une meilleure rétention dans l'enseignement en FW-B. Nous avons retenu cinq variables couramment exposées dans la littérature scientifique, à savoir l'aspect relationnel, la cohérence entre la formation initiale et la vie professionnelle, la maîtrise de la matière, les répercussions sur le reste de la vie et enfin la réalisation professionnelle (De Stercke et al., 2010 ; OCDE, 2014b ; Voz, 2021). Dans ce cadre, nous avons créé un questionnaire destiné à deux groupes d'enseignants : d'une part des novices de moins de cinq années d'ancienneté, d'autre part des chevronnés comptant plus de quinze années de pratique. Les données ainsi recueillies nous ont permis de mesurer le niveau de SAE de nos répondants ainsi que les scores relatifs aux variables identifiées au préalable. Nous avons pu tirer certaines conclusions en gardant cependant à l'esprit que notre échantillon de répondants est un échantillon de convenance, ce qui nous oblige à une certaine prudence dans l'interprétation et l'analyse de nos résultats.

Pour commencer, comme l'ont montré les tests *t de student* et *U de Mann Whitney*, le SAE des novices est statistiquement inférieur à celui des chevronnés de notre échantillon et ce, tant pour la dimension globale du SAE que pour ses trois sous-dimensions – *SAE Engagement*, *SAE Stratégies d'enseignement* et *SAE Gestion de classe*. De plus, une régression linéaire simple a

mis en exergue que l'ancienneté dans la profession impacte de manière significative (p value <0.001) le SAE des enseignants de notre panel et explique 27% de sa variabilité.

Deuxièmement, l'indice de corrélation de Spearman (-0.234 , p value 0.013) indique que le SAE de nos répondants est significativement corrélé à la propension à vouloir quitter la profession. Cela signifie que plus le SAE d'un enseignant est faible, plus la personne souhaite quitter la profession. Ce lien est de surcroît causal (p value 0.039) comme l'a pointé la régression linéaire ayant pour variable indépendante le SAE et pour variable dépendante la propension à vouloir quitter la profession.

Troisièmement, certains facteurs explicatifs que nous avons choisi d'étudier présentent des différences significatives entre nos deux groupes. Ainsi, les variables *Aspect relationnel* et en particulier *Qualité des relations*, mais également *Maîtrise de la matière* et *Cohérence entre la formation initiale et la profession* présentent une différence significative en faveur des chevronnés. A l'opposé, les dimensions *Répercussions négatives sur le reste de la vie* et *Réalisation professionnelle* ne présentent pas de différence significative entre nos deux groupes de répondants. Il ressort par exemple de nos analyses que tant les chevronnés que les novices sont impactés par les répercussions négatives qu'entraîne leur profession sur le reste de leur vie, bien que cela soit pour des raisons différentes.

Enfin, des régressions linéaires simples puis multiples ont permis de construire, pour chacun de nos deux groupes de répondants, le modèle prédictif du SAE le mieux ajusté à nos données. Si ce modèle diffère entre nos deux groupes, les variables explicatives du SAE qui le composent appartiennent aux mêmes sphères : d'une part, la sphère relationnelle et, d'autre part, la sphère des répercussions sur la vie. En effet, pour les novices, nous avons retenu le modèle explicatif se composant de deux variables indépendantes : la *Qualité des relations* ainsi que les *Répercussions sur le reste de la vie, stress et émotions*. Ce modèle explique 32% de la variabilité du SAE des novices. Quant aux chevronnés, le modèle explicatif de leur SAE le mieux ajusté à nos données explique 54% de la variabilité de leur SAE. Il se compose de trois variables indépendantes : la *Qualité des relations*, la *Fréquence des relations* ainsi que les *Répercussions sur le reste de la vie et stress*. Si ces résultats confirment ceux de recherches et d'enquêtes ayant démontré l'influence du stress sur le SAE des enseignants (Klassen & Chiu, 2011 ; OCDE, 2014c) ainsi que l'impact exercé par la sphère relationnelle (Devos et al., 2012), ils vont par ailleurs à l'encontre d'autres résultats et sont donc à prendre avec prudence pour les raisons expliquées précédemment. Ainsi, si l'une des trois variables explicatives du SAE des chevronnés selon le modèle que nous avons construit est la *Fréquence des relations*, ce facteur

est estimé non pertinent par certains chercheurs (Devos et al., 2012) tandis que d'autres concluent que son influence est de signe positif, contrairement à ce que montrent nos résultats (Quittre et al., 2019c).

Nous pouvons donc conclure que les variables explicatives du SAE de notre échantillon diffèrent dans une certaine mesure selon que le répondant fasse partie du groupe des novices ou du groupe des chevronnés, mais que les sphères auxquelles elles se réfèrent, sont, quant à elles, identiques. Cette étude, voire plus particulièrement les deux modèles explicatifs créés, montrent combien cette profession peut générer des répercussions négatives sur la vie de l'enseignant en dehors du contexte scolaire. Notre recherche pointe en outre le fait que le métier d'enseignant constitue une profession où la dimension relationnelle est primordiale pour ses acteurs, notamment en raison de son impact sur leur SAE. Nos résultats corroborent ceux de Hoy et Spero (2005), qui ont mis en évidence une corrélation positive entre le soutien perçu par les novices et leur sentiment d'auto-efficacité. En outre, lors de leur recherche menée en 2002, Lothaire et ses collaborateurs avaient déjà conclu que le type de leadership ainsi que le climat social en vigueur au sein d'un établissement scolaire influençaient la capacité de ce dernier à « garder » un corps professoral stable.

En conclusion, la période d'insertion professionnelle, qualifiée par certains auteurs de période de survie, nécessite un réel soutien de la part des membres de la communauté éducative en vue de favoriser la satisfaction professionnelle et de réduire le taux d'abandon de la profession (De Stercke et al., 2010). À cette fin, des programmes visant à accompagner les enseignants novices sont devenus obligatoires en FW-B dès 2016 (FW-B, 2015). Leur mise en place sur le terrain semble toutefois limitée, puisque 40% des novices déclarent ne pas en avoir bénéficié (Quittre et al., 2019b). La circulaire 5388 qui définit les grandes lignes de cet accompagnement laisse une marge de manœuvre importante aux établissements scolaires et aux initiatives personnelles, dès lors qu'un entretien avec le chef d'établissement, une visite des locaux, la transmission des horaires, la transmission et l'explicitation des documents officiels et administratifs de l'école, la présentation de l'équipe éducative ainsi que la mise en relation avec un référent au sein de l'établissement sont jugés incontournables (FW-B, 2015 ; Quittre et al., 2019c). Au Canada, des retombées personnelles et psychologiques positives ont été déclarées par 20 à 32% des répondants ayant participé à un programme d'insertion professionnelle destiné à des enseignants novices bénéficiant d'une série de mesures d'accompagnement telles que le mentorat ou les groupes de discussion (Mukamurera et al., 2020). Parmi les améliorations perçues, les participants ont pointé l'allègement de l'anxiété et du sentiment d'isolement, la

gestion du stress et des émotions négatives ou encore la persévérance dans la profession. Nos résultats et l'étude de Mukamurera et ses collaborateurs (2020) donnent à penser que, pour être efficace, l'accompagnement proposé aux novices devrait davantage se centrer sur les aspects relationnels ainsi que sur la gestion des répercussions négatives, puisque ce sont les deux variables qui affectent significativement leur sentiment d'auto-efficacité.

6.2. Limites et perspectives

Avant de clore ce travail, il nous semble essentiel de souligner les limites auxquelles nous avons été confrontée dans cette recherche, ainsi que les pistes éventuelles pour de futures recherches.

Une première limite concerne la conception du questionnaire utilisé dans le but de récolter nos données. La plupart des items de notre questionnaire se présentent sous la forme d'échelles de Likert. L'usage de telles échelles d'évaluation présente certaines limites, puisque les réponses qui consistent en des mesures auto-rapportées peuvent être sujettes à différentes sources de biais pouvant affecter leur validité (Demonty & Dupont, 2022). Notons par exemple la désirabilité sociale, la tendance à l'acquiescement, l'évitement des pôles extrêmes, la tendance centrale, le comportement erratique ou encore l'inégalité des intervalles. Pour tenter de minimiser ces sources de biais, nous avons pris certaines précautions telles que l'emploi d'une échelle de Likert comptant généralement quatre échelons pour éviter la tendance centrale ou encore le caractère anonyme du questionnaire en vue de réduire la désirabilité sociale. Toutefois, ces précautions ne suffisent pas à garantir l'élimination complète de l'ensemble des biais.

Une deuxième limite a trait au design de recherche choisi. Pour répondre à notre question de recherche, à savoir la comparaison des variables explicatives du sentiment d'auto-efficacité au sein de deux groupes d'ancienneté différente, le design idéal aurait été une étude longitudinale. Malheureusement, ce type de design n'est pas compatible avec un mémoire effectué en deux années.

Enfin, une troisième limite concerne les choix opérés quant aux traitements statistiques effectués sur nos données. Pour ne citer qu'un exemple, pour comparer nos deux groupes, nous avons privilégié le test *t de student* quand la distribution était normale et le test *U de Mann-Whitney* si tel n'était pas le cas. D'autres pistes auraient pu être creusées.

Pour compléter cette étude et proposer des perspectives, il est à noter que le sujet du sentiment d'auto-efficacité des enseignants et des facteurs pouvant l'influencer est loin d'avoir été épuisé. Nous développons ci-après les pistes qui nous semblent les plus pertinentes.

Comme précisé dans l'introduction, nous avons délibérément choisi de ne pas étudier l'influence de facteurs liés à la personnalité des sujets ou au développement d'aptitudes psychologiques telles que la pleine conscience ou la résilience alors que certains auteurs les présentent comme liés au sentiment d'auto-efficacité et favorisant le maintien dans la profession (Beltman et al., 2011 ; De Stercke et al., 2015). De même, pour rester raisonnable et ne pas importuner les répondants plus que nécessaire, nous avons choisi de ne pas creuser certaines pistes telles que les mesures d'accompagnement des jeunes enseignants devenues obligatoires dans les écoles depuis 2016 (FW-B, 2015). Ces dispositifs qui visent notamment à faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants ont un effet potentiel sur le sentiment d'auto-efficacité des novices et par-là même sur leur maintien dans la profession.

Ensuite, notre travail s'inscrivait dans la suite de travaux de Voz, lequel énumérait neuf variables pouvant influencer l'insertion professionnelle des enseignants débutant dans la profession. Comme expliqué dans la partie méthodologique, nous avons sélectionné six de ces dimensions pour les étudier en profondeur. Toutes n'ont donc pas pu être traitées.

Enfin, différentes perspectives ont trait au design de recherche. D'une part, il serait judicieux de mener des entretiens individuels afin de mieux comprendre certains résultats. Une méthode mixte, consistant à combiner des éléments quantitatifs recueillis au moyen d'un questionnaire avec des données qualitatives récoltées lors d'entretiens semi-dirigés, permettrait de recueillir des données qualitatives et quantitatives complémentaires afin de répondre au questionnement (Condomines & Hennequin, 2013). Intégrer les résultats qualitatifs aux résultats quantitatifs offre l'avantage de rendre l'interprétation des données plus riche, les données quantitatives permettant d'éclairer et de mieux les comprendre les résultats (Aubin-Auger et al., 2008 ; Johnson et al., 2007 ; Pluye et al., 2009). D'autre part, mener une étude longitudinale pourrait également apporter des informations supplémentaires quant à l'évolution des variables explicatives du sentiment d'auto-efficacité. Un tel design de recherche permettrait de mieux comprendre la progression des différentes variables et de déterminer si leur caractère est durable ou au contraire ponctuel.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Béland, S., Cousineau, D., & Loye, N. (2018). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Biémar, S., Deprit, A., Salamon, A.-J., Van Nieuwenhoven, C., Vifquin, J.-M., Voz, G., & Zuanon, E. (2016). Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur la formation initiale en Belgique francophone : le cas des régents. In C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (1st ed., pp. 15-36). Presses universitaires de Louvain.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-331.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année Psychologique*, 114, 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A Test of the Factorial Validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research in Education*, 69(1), 67-79. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.6>
- Cappe, É., Smock, N., & Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Capron-Puozzo, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>

- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *PISTES*, 19(2), 1-29. <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Circulaire 5388 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 28 août 2015 relative à l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire (2015).
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et Sociétés*, 43, 119-136. <https://doi.org/10.3917/es.043.0119>
- Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2019). *Moniteur belge*, 5 mars, p. 23808.
- Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 2 décembre 2021 modifiant le décret 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2022). *Moniteur belge*, 2 février, p. 8551.
- Degand, A., Desrumaux, P., & Dose, E. (2021). De l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité à la motivation au travail : le rôle médiateur du sens du travail chez les alternants en France. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 27(3), 203-215.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (92), 1-157.
- Demeuse, M. (2004). La fidélité des mesures. In M. Demeuse & G. Henry (Eds.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 149-161). Les éditions de l'Université de Liège.
- Demonty, I., & Dupont, V., (2022). *Construction et Analyse de Questionnaires* [notes de cours]. Département des Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J. B., Renson, J. M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010). Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique. *Synthèse de recherche*. http://www.enseignement.be/index.php?page=26336&navi=0&rank_page=26336

- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* [Doctoral dissertation, University of Mons-Hainaut]. ORBi. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/10208/1/THESE-De_Stercke-2014.pdf
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). Échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale. Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, Université de Mons.
- De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et Profession*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2014.93>
- De Stercke, J., Goyette, N., & Robertson, J. E. (2015). Happiness in the classroom: Strategies for teacher retention and development. *Prospects*, 45, 421-427.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.
- Direction générale du Pilotage du système éducatif. (2022). *Les indicateurs de l'enseignement 2022*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 181-194. <https://doi.org/10.7202/000313ar>
- Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being. European Commission/EACEA/Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Fagnant, A. (2023). *Dimensions sociocognitives des apprentissages scolaires : les approches sociocognitives de la motivation* [notes de cours]. Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.
- Gagnon, N., & Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle ?. *Canadian Journal of Education*, 46(3), 761-784. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5421>
- Galand, B. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ?. *Administration & Éducation*, 175, 115-122. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0115>
- Galand, B., & 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), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (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.
- Hansez, I., Bertrand, F., & de Keyser, V. (2005). Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le Travail Humain*, 68, 193-223. <https://doi.org/10.3917/th.683.0193>
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420. <https://doi.org/10.1177/00131640121971284>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Royet, N. (2008). Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession?. Résultat d'une enquête pancanadienne. *Association canadienne des professeurs d'immersion*.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effets sur l'auto-efficacité et la satisfaction au travail des enseignants : sexe de l'enseignant, années d'expérience et stress au travail. *Journal de Psychologie de l'Éducation*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). 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(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Lafontaine, D. (2022, 30 novembre). *Constructions et Analyses de Questionnaires - Effets de contextes : styles et biais de réponse, comparaison avec groupes de référence* [notes de cours]. Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.
- Lebel, C., Bélair, L., & Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches & Éducatives*, 7, 55-68. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>

- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). La résilience d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés : la voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité. *International Review of Education*, 60(5), 703-729. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9432-2>
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 99-126. <https://journals.openedition.org/rfp/3931>
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (18), 1-29.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche & Formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. & Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education*, 43(4).
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec* [Doctoral dissertation, University of Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6392>
- OCDE. (2014a). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants. Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264216143-fr>
- OCDE. (2014b). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- OCDE. (2014c). *TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-10-fr>
- OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>
- Perée, F. P. (2022). *Problèmes statistiques et utilisation de logiciels - Utilisation du logiciel SAS – Tome 1*. Presses Universitaires de Liège.

- Poirier, S. (2015). *Parcours professionnels d'enseignants au secondaire: la phase de survie en début de carrière* [Master's thesis, Université Laval]. Library and Archives Canada. https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/download?is_thesis=1&oclc_number=1132087422&id=b787de54-a2bc-4b09-bf17-9117ad036b06&fileName=31910.pdf
- Pressia, F. (2024, April 5). *Pré-mémoire - Analyses statistiques sous Jamovi* [notes de cours]. Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.
- Quittre, V. (2018, November 21). *Enquête TALIS : quelles implications pour la FWB ?* [présentation PowerPoint]. aSPe – ULiège.
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019a). *Des enseignants parlent aux enseignants : résultats de l'enquête TALIS 2018*. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019b). *TALIS 2018 : Devenir enseignant*. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Quittre, V., Mombeek, M., & David, Q. (2019). *TALIS 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : Soutenir la collaboration, la collégialité et l'innovation - N°6*.
- Rojo, S., & Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Valls, M., & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ?. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 38(3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Valls, M., Bonvin, P., & Benoit, V. (2017). *Exploration des qualités psychométriques de la version francophone de l'échelle d'auto-efficacité des enseignants (TSES)* [Poster presentation]. 58^e Congrès annuel de la Société française de psychologie (SFP), Nice, France. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/542>

- Vandenberghe, V. (2000). Leaving Teaching in the French-Speaking Community of Belgium: A Duration Analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/096452900750046724>
- Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.7202/1069710ar>
- Voz, G. (2021). *Entrer dans la profession enseignante : quelle(s) histoire(s) !. Identification des variables influençant les parcours d'insertion professionnelle d'enseignants au départ de leurs récits autobiographiques et essai de modélisation de leurs combinaisons dans l'explication de la réussite des parcours* [Doctoral dissertation, University of Liège]. <https://www.researchgate.net/publication/366390954> Entrer dans la profession enseignante quelles histoires 2021 These GVoz version diffusee Internet FINALE
- Zimmermann, P., Demogeot, N., Metz, C., & Flavier, É. (2022). L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 47, 121-135.

8. TABLE DES ILLUSTRATIONS

8.1. Figures

Figure 1 - Synthèse de nos hypothèses de recherche.....	22
Figure 2 - Synthèse de nos trois premières hypothèses de recherche.....	46
Figure 3 - Modèle explicatif du SAE des Novices	55
Figure 4 - Modèle explicatif du SAE des Chevronnés	55

8.2. Graphiques

Graphique 1 - Distribution de l'item « J'envisage de changer de métier »	39
Graphique 2 - Distribution de l'item « J'ai déjà envisagé de changer de métier »	39
Graphique 3 - Distribution de l'item « Dans l'ensemble, mon métier me donne satisfaction »	45

8.3. Tableaux

Tableau 1 - Composition du questionnaire.....	27
Tableau 2 – Données contextuelles	34
Tableau 3 - Comparaison des deux groupes pour le SAE	35
Tableau 4 - Comparaison des deux groupes pour les sous-échelles du SAE	36
Tableau 5 - Régressions linéaires simples : effet de l'ancienneté sur le SAE.....	37
Tableau 6 - Matrice de corrélation : SAE et propension à quitter la profession	38
Tableau 7 - Régression linéaire : influence du SAE sur la propension à quitter le métier	38
Tableau 8 - Test de U Mann-Whitney pour « Changer de métier »	38
Tableau 9 - Comparaison des deux groupes quant aux différentes variables.....	41
Tableau 10 - Comparaison des deux groupes « Contenu de la formation initiale »	43
Tableau 11 - Matrice de corrélation SAE, satisfaction professionnelle et changement de métier	45
Tableau 12 - Régressions linéaires simples : comparaison entre les 2 groupes de l'effet de chaque variable et sous-variable sur le SAE.....	47
Tableau 13 - Synthèse des variables influençant le SAE dans chacun des 2 groupes	48
Tableau 14 - Résumé des analyses de régression pour les variables principales significativement prédictives du SAE des novices (N = 52).....	49
Tableau 15 - Résumé des analyses de régression pour les variables significativement prédictives du SAE des novices (N = 52)	50
Tableau 16 - Résumé des analyses de régression pour les variables principales significativement prédictives du SAE des chevronnés (N = 60).....	52
Tableau 17 - Résumé des analyses de régression pour les variables significativement prédictives du SAE des chevronnés (N = 60)	53