

Gérer sa classe lorsqu'on est stagiaire en enseignement : quelles préoccupations, quelles pratiques et quelle motivation?

Josée-Anne Gouin
Stéphane Colognesi

1. Problématique

Dans une visée de professionnalisation, les stages en enseignement préscolaire, primaire et secondaire occupent une place importante dans les programmes de formation initiale. Dans nos pays respectifs, au Québec et en Belgique francophone, les stagiaires, futurs enseignants au préscolaire, au primaire et au secondaire, vivent au minimum 700 heures de formation pratique (CFWB, 2000; MEQ, 2001), réparties sur quatre stages

Les stages qui leur sont proposés sont en alternance avec des cours dans les instituts de formation (Haute Ecole ou université) tout au long des années du baccalauréat. Ces stages sont d'ailleurs perçus comme l'expérience la plus signifiante par les stagiaires en enseignement (Malo, 2010). Cependant, des travaux menés chez des enseignants québécois, canadiens et américains (Archambault & Chouinard, 2016; Gaudreau, 2017; Hugues, Matt, & O'Reilly, 2015 ; Kamanzi, Barroso da Costa, & Ndinga, 2017) ont montré que le taux élevé de décrochage ainsi que l'épuisement professionnel vécu par plusieurs jeunes enseignants soulèvent un enjeu crucial au regard de la formation universitaire: mettre en œuvre les conditions permettant aux stagiaires d'atteindre leur plein potentiel pour les aider à négocier efficacement leur entrée dans la profession enseignante.

C'est, entre autres, la mobilisation de la compétence de gestion de classe qui semble être la plus problématique en insertion professionnelle et qui peut devenir l'une des causes d'abandon de la profession (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Korthagen, 2017). De jeunes enseignants vivent d'ailleurs une détresse psychologique importante (émotions négatives, augmentation du stress, dépression) par rapport à cette compétence lorsqu'ils réalisent que leurs actions en classe ne donnent pas les résultats escomptés auprès de leurs élèves (faire cesser les problèmes de comportement). Également, des travaux suggèrent que cette compétence est celle pour laquelle les stagiaires seraient les moins bien préparés en formation initiale et également celle qui inquièteraient le plus les futurs enseignants (Boutet, Royer, & Gagné, 2016; Greenberg, Putman, & Walsh, 2014; Martin, Chiodo, & Chang, 2001).

Nous avons voulu documenter la mobilisation de la compétence à gérer la classe pour des stagiaires québécois en enseignement primaire. Nos investigations se sont focalisées sur une cohorte de futurs enseignants supervisés à distance qui réalisaient leur troisième stage. Ces investigations ont été rendues possibles grâce au numérique. En effet, le superviseur universitaire ne se déplace pas dans le milieu scolaire pour observer les stagiaires : toutes les rétroactions en lien avec les pratiques en classe se déroulent à l'aide de la vidéo pour permettre aux stagiaires de prendre du recul, d'observer et d'analyser ce qu'ils font avec l'aide d'un formateur (Ria, 2018). Ainsi, durant le stage, les stagiaires viennent à l'université pour un entretien de supervision formatif avec leur superviseur pour discuter, entre autres, de leurs pratiques en classe. Les participantes à l'étude ont donc été amenées à se filmer en classe, puis à réaliser un montage

vidéo qui mettait de l'avant leurs pratiques de gestion de classe. Ces montages, d'une part, ont fait l'objet d'échanges avec un superviseur dans le cadre de l'accompagnement des stagiaires et, d'autre part, ont permis le recueil de données qui est au cœur de cette contribution.

Celle-ci s'insère dans une recherche plus large entourant les processus motivationnels des stagiaires en lien avec les pratiques d'accompagnement de leurs formateurs. Rappelons qu'au Québec, comme c'est le cas dans d'autres pays, les facultés des sciences de l'éducation ont adopté un modèle de supervision triadique composé d'un stagiaire, d'un enseignant associé (celui qui accompagne le stagiaire dans sa classe) et d'un superviseur universitaire (le responsable des attentes universitaires). Plusieurs raisons ont motivées l'adoption de ce modèle de supervision en triade, mais c'est principalement pour qu'une médiation théorie-pratique soit mise de l'avant de manière forte qu'il a été choisi (Bullough & Draper, 2004). Une série de recherches en formation pratique abordent d'ailleurs le développement de la réflexion professionnelle des stagiaires ainsi que les pratiques d'accompagnement au sein de la triade (Correa Molina, 2008; Desbiens, 2013; Gouin & Hamel, 2015 ; Maes, Colognesi & Van Nienwenhoven, 2019, sous presse; Tardif & Jobin, 2014). En contrepartie, peu de ces travaux se sont intéressés à la mobilisation de la gestion de classe en contexte de stage. À ce propos, bien que les stagiaires soient accompagnés par des formateurs qui favorisent les discussions lors d'entretiens de supervision (Korthagen & Vasalos, 2005), les contenus de ces entretiens n'ont pas été analysés sous l'angle de la gestion de classe. Les préoccupations des stagiaires, et les tensions vécues en lien avec la gestion de classe restent ainsi méconnues. Ce constat est le même à l'international : peu de recherches portent spécifiquement sur les contenus de réflexion des stagiaires lorsqu'ils abordent la gestion de classe (Kaufman & Moss, 2010; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998).

Longtemps, la gestion de classe a été perçue comme étant centrée sur la gestion des comportements d'indiscipline (Archambault & Chouinard, 2016). Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes basés sur des travaux qui adoptent une vision élargie de cette compétence : créer un environnement de classe motivant pour soutenir les apprentissages (Pianta, 2006; Ritter & Hancock, 2007; Ryan & Deci, 2017; Watson & Battistich, 2006). Cet environnement de classe dépasse largement le contrôle des comportements des élèves par l'enseignant. Il est caractérisé par un milieu scolaire dans lequel les élèves répondent à leurs besoins psychologiques. À cet effet, selon la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2017), tout individu aspire au développement et à l'actualisation de soi en cherchant à combler trois besoins psychologiques fondamentaux (BPF) : les besoins de compétence (interagir efficacement avec son environnement et percevoir ses actions comme produisant des conséquences), d'autonomie (perception d'agir volontairement et d'exercer un contrôle sur les événements) et d'appartenance sociale (perception d'être significativement lié aux autres et d'avoir des relations chaleureuses avec des personnes jugées importantes). Ces besoins peuvent être satisfaits lorsque l'environnement (les pratiques) le permet. Trois catégories de pratiques facilitent la satisfaction des BPF dans un environnement donné : (1) le soutien à l'autonomie (reconnaître la perspective de la personne et lui offrir des opportunités d'exercer ses propres choix) (2) la structure (rendre l'environnement prévisible pour la personne, lui communiquer clairement les attentes et fournir des rétroactions informatives fréquentes) et (3) l'engagement (démontrer de l'intérêt à la personne, lui consacrer du temps et l'encourager). En contrepartie, les BPF sont altérés ou frustrés dans un environnement où l'exercice du contrôle est présent (faire pression sur la personne pour qu'elle agisse d'une certaine façon).

Concernant l'environnement de la classe, les recherches portant sur la théorie de l'auto-détermination (TAD) suggèrent que les enseignants qui éprouvent du plaisir avec leurs élèves, seront eux-mêmes plus motivés à enseigner (Deci & Ryan, 2017). En outre, les bénéfices découlant de cette motivation à enseigner s'étendraient à leurs élèves, lesquels seraient disposés à percevoir les relations interpersonnelles avec leurs enseignants comme plus harmonieuses et leurs pratiques de gestion de classe comme plus efficaces (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014). Bref, les enseignants qui instaurent un environnement motivant innovent davantage, instaurent un climat positif dans lequel ils investissent moins de temps à gérer l'indiscipline et créent un contexte qui favorise le sentiment de sécurité et les apprentissages des élèves (Reeve, 2012). Même si les données disponibles mettent en lumière l'importance des BPF dans le fonctionnement optimal des enseignants en service, la satisfaction des BPF et la motivation à enseigner des stagiaires ont jusqu'à maintenant été peu explorés (Kaplan & Madjar, 2017).

2. Cadre théorique

La théorie de l'autodétermination (TAD, Ryan & Deci, 2017) est l'une des théories les mieux établies pour apprécier la motivation des individus dans un environnement donné (Reeve, 2012; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). Nous verrons comment, en contexte de stage, les besoins psychologiques des stagiaires peuvent être soutenus pour favoriser leur motivation autonome à enseigner et quelles sont les pratiques pédagogiques qu'ils peuvent privilégier afin d'établir un climat de classe motivant auprès de leurs élèves.

2.1 Les besoins psychologiques fondamentaux (BPF)

L'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale sont d'importants catalyseurs psychologiques de l'activité humaine. Ces dimensions sont vues comme des besoins essentiels et universels dont la satisfaction favoriserait l'adaptation et le bien-être des personnes, alors que leur frustration entraînerait des conséquences psychologiques néfastes (Ryan & Deci, 2017; Ryan, Patrick, Deci, & Williams 2008).

En contexte de stage en enseignement, le besoin d'autonomie peut être satisfait lorsque le stagiaire a la possibilité de s'engager dans une activité où il peut faire des choix et organiser librement ses actions. C'est le cas par exemple lorsque le stagiaire a le sentiment que son enseignant associé lui laisse choisir ses pratiques pédagogiques (Corréa Molina, 2008), mais adopte une autre posture (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christian, Lebel & Bélair, 2019). Le besoin de compétence peut être comblé lorsque le stagiaire s'engage dans une tâche où il se sent sûr d'accomplir ce qui lui est demandé et de s'améliorer. Enfin, le besoin d'appartenance sociale peut être satisfait lorsque le stagiaire a le sentiment d'avoir des relations harmonieuses avec ses formateurs et ses collègues stagiaires. Quelques travaux de recherches conduits auprès d'échantillons d'enseignants en service ont fait ressortir l'importance de ces besoins en montrant que leur satisfaction était reliée positivement au sentiment d'efficacité (Cheon, Reeve, Lee, & Lee, 2018; Holzberger et al., 2014), à la motivation à enseigner (Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2016; Van den Berghe et al., 2014), au bien-être émotionnel (Fernet, Austin, Trépanier, & Dussault, 2013), ainsi qu'au recours à des pratiques efficaces pour soutenir les élèves (Holzberger et al., 2014). Ces résultats font écho aux recherches réalisées dans d'autres domaines professionnels qui indiquent que la satisfaction des BPF des travailleurs est reliée positivement au sentiment d'efficacité pour résoudre des problèmes, à la motivation autonome (travailler est plaisant et

important), au bien-être psychologique et à la productivité (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017; Fernet, Senecal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008).

Quant à la frustration des BPF, ceux-ci ont été beaucoup moins étudiés et parmi les rares recherches recensées en contexte professionnel, aucune n'a porté sur des stagiaires en enseignement. Une étude utilisant un échantillon d'enseignants expérimentés révèle cependant que la frustration du besoin d'autonomie au travail est reliée à une baisse du plaisir pour enseigner laquelle, en retour, est associée à une diminution du soutien à l'autonomie offert à leurs élèves (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Ces résultats convergent avec d'autres données disponibles montrant que la frustration des BPF en milieu d'emploi est notamment associée à une diminution de la motivation autonome, du bien-être et de la satisfaction au travail (Deci et al., 2017; Gillet, Fouquereau, Forest, Brunault, & Colombat, 2012; Vander Elst, Van Den Broeck, De Witte, & De Cuyper, 2012). Dans le cadre du présent projet de recherche, nous pouvons penser que les stagiaires dont les BPF seront satisfaits en contexte de stage se sentiront autonomes dans la réalisation de leurs travaux et leurs planifications, se percevront capables de rencontrer les exigences demandées et auront le sentiment de partager des liens étroits et significatifs avec leurs formateurs et les autres stagiaires. Ultimement, ces stagiaires éprouveront du plaisir et de la satisfaction à enseigner (c.-à-d. être motivés de manière autonome) et seront disposés à adopter des pratiques pédagogiques efficaces avec leurs élèves (c.-à-d. qu'ils seront soutenant, structurés et engagés). Dans le cas où leurs BPF seront frustrés, les stagiaires se sentiront sans doute contrôlés, peu compétents, sans valeur et isolés. Ces étudiants afficheront alors moins de plaisir et de satisfaction à enseigner dans leur stage et seront moins enclins à mettre en place des pratiques pédagogiques soutenant leurs élèves.

2.2 La motivation à enseigner

La TAD (Ryan & Deci, 2017) postule que l'engagement des personnes diffère selon que les comportements sont guidés par des raisons autonomes (les comportements émis sont volontaires et valorisés personnellement) ou par des raisons contrôlées (les comportements résultent de pressions externes ou internes). Cette théorie propose six types de régulations motivationnelles se situant le long d'un continuum d'autonomie et reflétant le degré d'internalisation et d'intégration de la valeur attribuée par la personne pour s'engager dans une activité.

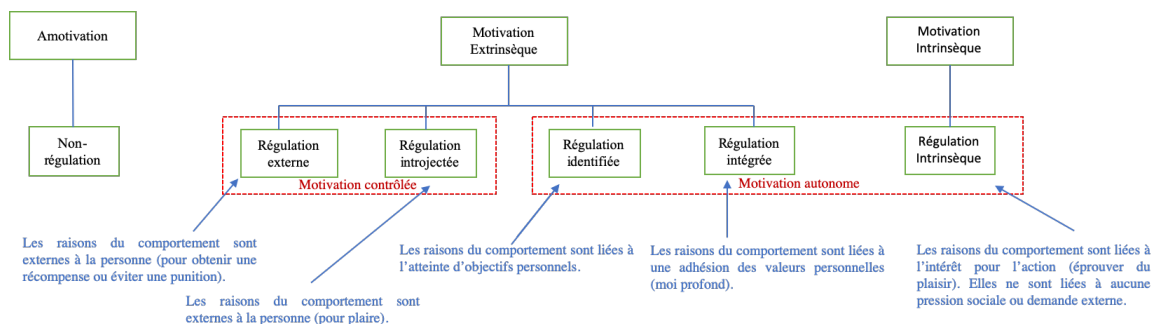


Figure 1 Les différents types de motivation selon leur degré d'autodétermination (adapté de Deci & Ryan, 2008)

Sur ce continuum, la forme de motivation la plus autonome est la *motivation intrinsèque*. Appliquée au stagiaire en enseignement, cette motivation est atteinte lorsqu'il éprouve du plaisir

et de la satisfaction à enseigner. Ce type de motivation est précédé de la *motivation extrinsèque*, laquelle se décline en quatre formes de régulation: *intégrée* (le stagiaire s'engage dans une activité parce qu'elle est congruente avec ses besoins et valeurs pédagogiques), *identifiée* (le stagiaire s'engage dans une activité parce qu'il la juge importante ou qu'il a choisi de la faire), *introjectée* (le stagiaire s'engage dans une activité sous l'effet d'une contrainte émanant de soi comme l'anxiété, la culpabilité, la honte, la crainte d'être critiqué ou de perdre l'approbation de son enseignant associé), et *externe* (le stagiaire s'engage dans une activité pour être récompensé ou éviter une conséquence désagréable comme perdre des points en stage). Finalement, le dernier type de motivation est l'*amotivation*, laquelle est observée quand le stagiaire manque d'intention d'agir, qu'il ne se perçoit pas compétent pour s'engager dans une activité ou qu'il ne la valorise pas.

Des décennies de recherches dans des domaines variés (professionnel, familial, scolaire) ont confirmé la pertinence de distinguer ces formes de motivations puisque les motivations autonomes (intrinsèque, intégrée et identifiée) ont été associées à une myriade de conséquences positives en termes de comportements, de bien-être et de performance, tandis que les motivations contrôlées (introjectée et externe) et l'amotivation ont été liées à un fonctionnement moins optimal et même problématique (Ryan & Deci, 2017; Vallerand & Ratelle, 2002). Ainsi, être motivé de manière autonome semble être une condition préalable au fonctionnement optimal des personnes.

2.3 L'environnement des stagiaires: des pratiques qui soutiennent leurs BPF et leur motivation autonome.

L'une des affirmations centrales de la TAD est que les pratiques d'accompagnement ou d'enseignement constituent d'importants leviers permettant d'assouvir les besoins psychologiques des personnes et de soutenir leur motivation autonome (Ryan & Deci, 2017). Le soutien à l'autonomie renvoie à des pratiques caractérisées par la prise en compte de la perspective et des sentiments de la personne, par des explications quant aux raisons des attentes et par la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, d'assumer des responsabilités et de résoudre des problèmes. La structuration réfère aux pratiques qui visent à rendre l'environnement prévisible pour la personne en lui communiquant clairement les attentes, en lui fournissant des rétroactions fréquentes sur ses comportements et en lui expliquant les conséquences de ne pas respecter les attentes. Finalement, l'engagement a trait aux pratiques caractérisées par l'attribution de ressources affectives et matérielles (consacrer du temps, démontrer de l'intérêt, encourager, rendre service). Plusieurs études indiquent qu'un environnement de travail, familial ou scolaire, articulé autour de ces pratiques prédit, chez les individus, la satisfaction des BPF et les formes de motivation autonome (Janssen, Van Vuuren, & De Jong, 2014; Moran, Russinova, Yim, & Sprague, 2014; Ratelle, Duchesne, Litalien, & Plamondon, 2020). La TAD identifie par ailleurs une quatrième catégorie de pratiques qui apparaît comme étant néfaste pour le développement du plein potentiel des personnes, à savoir l'exercice du contrôle. Cette catégorie englobe des actions (culpabilisation, chantage, menace, attention contingente, langage directif, systèmes d'émulation) dont le but est de contraindre, de faire pression et de dominer la personne pour qu'elle se comporte selon les attentes (Ratelle & Duchesne, 2017; Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008). Au Québec, les systèmes d'émulation de groupe sont très répandus dans les écoles du primaire (Massé, Verret, Gaudreau, & Nadeau, 2018). Dans cette même étude, les pratiques liées à l'autorégulation des élèves sont moins

utilisées. Pourtant, il existe des preuves dans la littérature concernant la contribution négative des pratiques contrôlantes sur les élèves : baisse de motivation, désengagement, augmentation des problèmes de comportement, perte de l'estime personnelle (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008).

Également, en contexte professionnel, les pratiques contrôlantes ont également une influence négative sur les BPF et la motivation des employés (Ryan & Deci, 2017). Chez les enseignants en service, la pression ressentie au travail pour se conformer au curriculum ou à des standards de performance est liée à la diminution de la motivation autonome pour enseigner (Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2008; Pelletier et al., 2002). Également, plus les enseignants ressentent du contrôle, plus leurs élèves vont en ressentir également ce qui entraîne une baisse de motivation scolaire (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005).

Sur la base de ces recherches et des énoncés théoriques proposés dans la TAD, nous croyons que les pratiques d'accompagnement des formateurs caractérisées par le soutien à l'autonomie, la structure et l'engagement favoriseront la satisfaction des BPF des stagiaires et la motivation autonome pour enseigner. Inversement, les pratiques contrôlantes seront associées à la frustration des BPF et à des degrés élevés de motivation contrôlée et d'amotivation pour l'enseignement. Enfin, considérant que des études suggèrent que la satisfaction des BPF et la motivation autonome chez les enseignants en service favoriseraient l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces avec les élèves (Holzberger et al., 2014; Pelletier et al., 2002), nous explorerons le rôle des BPF et de la motivation à enseigner en lien avec les pratiques pédagogiques mobilisées par les stagiaires en classe. Nous prévoyons que les stagiaires dont les BPF seront satisfaits et qui seront motivés de manière autonome seront plus enclins à être soutenant, structurés, engagés et peu contrôlants avec leurs élèves.

3. Objectifs de la recherche

Tel que mentionné plus haut, cette recherche, qui s'insère dans un projet plus large portant sur les processus motivationnels des stagiaires en enseignement, est exploratoire. Quatre objectifs conjoints y sont poursuivis : (1) identifier les préoccupations relatives à la gestion de classe des stagiaires lors de leur troisième stage en enseignement primaire (2) relever leurs pratiques de gestion de classe (en lien avec le soutien à l'autonomie, la structuration, le contrôle et l'engagement) (3) déterminer si leurs besoins psychologiques sont satisfaits ou frustrés et (4) déterminer leur motivation à enseigner.

En creux, cette contribution vise, au-delà de la diffusion des résultats relatifs aux objectifs sus-mentionnés, à partager les modalités de recueil de données réalisées grâce à un dispositif d'accompagnement des étudiants à distance, mobilisant les outils numériques.

4. Méthodologie

Pour mener à bien cette recherche exploratoire, nous avons opté pour une approche qualitative, en sollicitant la participation de stagiaires qui ont réalisé leur stage III en enseignement préscolaire et primaire dans une université québécoise. Ce stage se déroule sur deux sessions (automne et hiver). Il comporte deux semaines intensives au mois d'octobre, et trois semaines intensives à l'hiver au mois de mars. Ces deux périodes intensives de stage sont précédées de cinq journées non consécutives. L'objectif principal de ce stage est le développement de la gestion de

classe, l'une des douze compétences professionnelles du référentiel québécois (MEQ, 2001) : planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Nous avons recruté 11 stagiaires qui ont accepté de participer à l'étude, toutes des femmes ayant entre 21 et 23 ans. Ces stagiaires étaient supervisés par la même personne qui avait accepté que les entretiens de supervision soient filmés. Préalablement, nous avons invité, par courriel, les 30 stagiaires rattachés à ce superviseur à participer. Ceux qui ont accepté de participer ont effectué leur stage III auprès d'élèves du deuxième ou du troisième cycle du primaire (élèves entre 8 et 12 ans).

4.1 Instruments et déroulement

Nous avons collecté les entretiens de supervision réalisés auprès de 11 stagiaires avec leur superviseur. Ces entretiens ont eu lieu lors de la troisième semaine de stage de la session d'hiver. Ce moment a été choisi car il permettait d'assurer à chaque stagiaire d'être bien intégrée dans le milieu scolaire de stage. Au préalable de leur entretien de supervision, les stagiaires ont eu comme consigne de réaliser un montage vidéo d'environ 30 minutes reprenant des moments d'enseignement de leur choix. Les deux acteurs, superviseur universitaire et stagiaire, ont échangé alors sur la base de ce montage vidéo qui a été préalablement visionné par le superviseur et la chercheure. Ces entretiens de supervision ont été filmés afin de recueillir les données de la présente recherche.

Les montages vidéos des stagiaires peuvent être très variés. Par exemple, une stagiaire peut choisir une activité qu'elle a apprécié enseigner ou avec laquelle elle a éprouvé des difficultés. Elle peut aussi choisir de filmer des routines ainsi que des transitions entre deux activités. Ces entretiens de supervision sont formatifs (non évalués). Ils sont d'une durée variable, généralement entre 40 et 60 minutes selon les discussions avec la stagiaire, mais ils ne dépassent jamais une heure. La stagiaire et le superviseur peuvent choisir à tout moment d'arrêter le visionnement pour discuter ou encore faire avancer plus rapidement la vidéo afin d'aller à des moments qui semblent plus porteurs pour le superviseur ou la stagiaire.

Pendant l'entretien de supervision, les 11 participantes ont été questionnées par questions ouvertes selon un canevas d'entrevue préalablement structuré et s'inspirant de recherches qualitatives portant sur la théorie de l'autodétermination (Janssen, Van Vuuren, & de Jong, 2014). Ces questions portaient sur leurs préoccupations liées à la gestion de classe, leur motivation à enseigner ainsi que sur la satisfaction ou la frustration de leurs BPF. Par exemple, le superviseur leur a demandé ce qui les stressait davantage par rapport à leur gestion de classe, de nommer leurs forces ainsi que leurs défis en lien avec cette compétence et de parler de la relation qu'elles entretenaient avec leur enseignante associée. Il les a également questionnées sur la façon dont elles géraient les comportements dérangeants en classe et de se prononcer sur les « causes » de ces comportements. Puis, des questions ouvertes entourant la satisfaction ou la frustration de leurs besoins psychologiques leur ont été posées : se sentent-elles libres de choisir les activités proposées aux élèves? Elles ont été invitées à expliquer les raisons pour lesquelles elles se sentaient libres ou non de le faire.

4.2 Traitement des données

Les verbatims issus des entretiens de supervision animés par le superviseur ont été traités à l'aide du logiciel NVivo. Pour chaque objectif de la recherche, un codage par unités de sens (Mucchielli, 2016) a été réalisé. Pour le premier objectif, les préoccupations en lien avec la gestion de classe ont été classées selon les thématiques émergentes abordées par les stagiaires (Mucchielli, 2016). La grille de codage a donc été réalisée à la suite des verbatim.

Pour le deuxième objectif, les unités de sens ont été définies selon la grille *Engaging students in learning activities* de Jang, Reeve et Deci (2010), car elle permet de catégoriser les pratiques d'enseignement. Le Tableau 1 donne à voir un extrait de ce qui a été réalisé comme traitement.

Tableau 1 : Exemples d'observables soutenant ou non l'engagement des élèves en classe

Soutien à l'autonomie	Structure	Engagement	Contrôle*
Le stagiaire : - offre des choix aux élèves; - est flexible; - écoute – empathique; - explique pourquoi il demande ce travail; - nomme les valeurs de la classe; - demande l'avis des élèves.	Le stagiaire : - organise la période/activité - est un leader; - nomme les objectifs visés; - a des exigences élevées /donne des buts/défis aux élèves; - précise les attentes et consignes pour les travaux / les élèves sont impliqués; - précise les attentes comportementales /les élèves sont impliqués.	Le stagiaire : - circule dans la classe (est physiquement présent); - demande aux élèves de se rapprocher ou se rapproche d'eux; - se rend disponible - connaît les élèves - s'intéresse à eux (pose des questions sur leurs intérêts).	Le stagiaire : - utilise un vocabulaire contrôlant (ex. verbe « devoir » ; - culpabilise ; - fait du chantage ou menace ; - utilise les punitions ; -utilise les récompenses.
* Pratiques ne soutenant pas l'engagement des élèves			

Pour le troisième et le quatrième objectif, les unités de sens ont été prédéfinies selon la grille d'entretien adaptée de Janssen et al. (2014). Les unités de sens ont permis de cibler la satisfaction ou la frustration de leurs besoins ainsi que leur motivation à enseigner. L'analyse du codage a permis de dresser le portrait motivationnel de chaque stagiaire et de faire des liens entre ce portrait et leurs pratiques d'enseignement. Un accord interjuge a été effectué par deux étudiantes des cycles supérieurs supervisés par la chercheure.

5. Résultats

Les résultats sont présentés relativement aux quatre objectifs de la recherche : (1) les préoccupations de stagiaire en ce qui concerne la gestion de classe (2) leurs pratiques de gestion de classe (3) la satisfaction ou la frustration de leurs besoins psychologiques et (4) leur motivation à enseigner.

5.1 Les préoccupations des stagiaires en ce qui concerne leur gestion de classe

L'analyse des entretiens de supervision nous a permis de relever trois préoccupations principales entourant la gestion de classe : la gestion de la parole et des interactions, la gestion du temps et la manière de gérer les comportements de certains élèves.

La première préoccupation relevée par 9 stagiaires sur 11, est relative à la gestion des prises de parole et des interactions de la stagiaire et des élèves. Une stagiaire mentionne par exemple à son superviseur qu'elle ne sait pas si elle pourra obtenir le silence rapidement après avoir laissé les élèves parler entre-eux : « *J'ai essayé plein de trucs comme faire un décompte ou arrêter de parler, mais c'est vraiment dur de les ramener. Je ne sais pas quoi faire alors je leur dis que le temps perdu sera du temps repris* » (Stagiaire 2).

La deuxième préoccupation qui ressort des analyses est la gestion du temps. Elle est relatée par 7 stagiaires sur 11. Elles expriment ainsi avoir « *peur de manquer de temps* » et relatent ressentir une pression pour « *voir toute la matière* » : « *Je m'entends vraiment bien avec mon enseignante (...). Des fois, j'aimerais essayer une activité que j'ai vue dans un cours de français (cours universitaire), mais elle me dit qu'on n'a pas le temps. Je pense qu'ils (les élèves) l'auraient aimée.* » (Stagiaire 5). Ce sentiment de manquer de temps est accentué auprès des trois stagiaires qui font leur stage III dans un programme d'anglais intensif. Les élèves qui sont dans ce programme étudient en condensé les autres matières du programme. Le rythme d'enseignement est donc plus rapide. Il appert que ce contexte entraîne une certaine pression sur ces trois stagiaires qui veulent se conformer à ce rythme. Une autre stagiaire qui n'enseigne pas dans ce programme explique à son superviseur que c'est le bavardage lors des transitions entre deux activités qui lui font perdre beaucoup de temps : « *Ils perdent un temps fou à ouvrir leurs cahiers lorsqu'on change d'activités. Même avec un sablier au tableau (interactif), les élèves en profitent pour perdre du temps. Mon enseignante me dit d'être plus ferme, mais je ne sais pas comment* » (Stagiaire 6).

La troisième préoccupation qui revient chez 5 stagiaires sur 11 concerne la gestion des comportements d'élèves jugés « *très difficiles* » par les stagiaires. Il s'agit d'une préoccupation complexe et émotive pour ces stagiaires puisqu'elles témoignent avoir essayé « *plein de choses* » telles les discussions individuelles, la responsabilisation (donner des responsabilités à ces élèves dans la classe) ou les contrats de comportement (l'élève s'engage à respecter des consignes précises et il appose sa signature dans le bas du document). Deux d'entre elles expriment aussi qu'elles ont l'impression de ne pas être appréciées ou aimées par ces élèves et se disent affectées par ces situations (elles ont les larmes aux yeux en l'exprimant). Lorsque le superviseur leur demande si elles sont allées chercher de l'aide auprès de leur enseignante associée, elles expliquent que ces élèves ont déjà un suivi particulier avec le ou la technicienne d'éducation spécialisée de l'école, et ce, depuis plus d'une année. Les enfants concernés ont, dans les deux cas, reçu un diagnostic pour un trouble d'opposition. Malgré cela, les deux stagiaires éprouvent de la difficulté à prendre du recul par rapport à la situation : elles se sentent responsables et coupables de ne pas réussir à établir une relation positive avec ces élèves.

5.2 Les pratiques de gestion de classe des stagiaires en stage

En analysant les entretiens de supervision animés par le superviseur, nous avons pu répertorier les quelques pratiques de gestion de classe mobilisées par les stagiaires. La tableau 2 les reprend

en identifiant, d'une part, les pratiques contrôlantes et, d'autre part, les pratiques soutenant l'autonomie des élèves selon la TAD.

Tableau 2 : *Principales pratiques de gestion de classe mobilisées par les stagiaires participant à l'étude*

Pratiques contrôlantes répertoriées	Pratiques soutenant l'autonomie répertoriées
Utilisation d'une période « récompense » (11/11) qui peut être utilisée parfois sous la forme de menace : « temps perdu, temps repris » lors de la période récompense.	<i>Pratiques non observées, mais rapportées par les stagiaires :</i> - L'utilisation d'une échelle d'autonomie - Expliquer le rationnel derrière les attentes - Être à l'écoute; prendre le temps d'accueillir les émotions lorsque l'enfant éprouve un sentiment négatif face une tâche X - Laisser les enfants répondre à leurs questions (les guider – offrir du support)
Utilisation du mot CHUT au tableau	
Utilisation d'un système d'émulation (10/11 stagiaires)	Les élèves participent à l'élaboration des attentes (tâches et comportement) (5/11 stagiaires)
Utilisation d'un vocabulaire contrôlant « Vous devez, tu dois » (9/11 stagiaires)	<i>Pratiques observées marginales (non quantifiées)</i> - Les élèves choisissent leur thème pour l'écriture - Les élèves choisissent un rôle pour une tâche X - Les stagiaires se déplacent dans la classe
Utilisation de punitions ou de menaces (3/11 stagiaires)	

Certaines des pratiques répertoriées sont davantage contrôlantes que soutenant l'autonomie. Plus de 10 stagiaires sur 11 exploitent un système d'émulation en classe ce qui correspond aux résultats présentés dans l'étude de Massé, Verret, Gaudreau, & Nadeau (2018). Cette prédominance des systèmes d'émulation dans les classes explique en partie les propos de cinq stagiaires qui ont affirmé ne pas avoir besoin de planifier leur gestion de classe puisqu'elles pouvaient compter sur leur système pour gérer les comportements d'indiscipline.

De plus, deux situations tirées des montages vidéo en classe nous amènent à penser que le fait que tous les élèves doivent réaliser les mêmes tâches au même moment vient réduire les possibilités de leur offrir des choix ou de s'adapter à leur rythme. La première situation provient d'une stagiaire qui enseigne en sixième année du primaire. Pendant qu'elle enseigne une notion mathématique et que les élèves copient ce qu'elle écrit au tableau, un élève lui demande : « Pourquoi on fait ça ? On a vu ça l'an dernier. » Elle lui répond alors : « C'est ça qui est ça. Allez

*prends des notes*¹. » (Stagiaire 3). Lorsque le superviseur la questionne sur cet extrait, elle explique que cet élève est particulièrement dérangeant et qu'il argumente continuellement. Elle a peur de perdre le contrôle du groupe si elle commence à expliquer pourquoi ils doivent réviser cette notion. Concernant cette crainte de perdre le contrôle, la majorité des stagiaires (9/11), lors de l'entretien de supervision, mentionnent à leur superviseur qu'elles travaillent toujours « de la même façon » avec les élèves. Selon les matières, les élèves sont amenés à répéter le même type de tâche quotidiennement. Voici des exemples énumérés par les stagiaires : causerie le lundi, contrôle le vendredi, dictée avec les mots à l'étude, cahiers d'exercices et cartes à tâche. Une stagiaire explique qu'elle pense que ça rassure les élèves de refaire les mêmes tâches et qu'il devient compliquer de ne « *pas perdre le contrôle* » lorsqu'elle introduit une activité différente, car « *ils deviennent très excités* » (Stagiaire 5). Cette peur de perdre le contrôle est donc présente dans l'esprit des stagiaires même si ces dernières ne la nomment pas explicitement lorsque nous les questionnons sur leurs préoccupations.

La deuxième situation qui renvoie à une pratique contrôlante est celle d'une stagiaire qui enseigne les équivalences en mathématique en cinquième année du primaire. Un élève lui pose une question : « *Est-ce que ce que ça marcherait 125-50 ? Ça donne 100 aussi ?* ». La stagiaire répond : « *Bien non. Ça donne 75* » (Stagiaire 6). Lorsque le superviseur lui demande comment elle aurait pu amener l'élève à questionner son raisonnement, elle explique qu'elle était pressée, qu'il s'agissait de la correction d'un devoir et qu'elle n'avait pas de temps à perdre. Cela renvoie à l'une de leurs préoccupations importantes : la gestion du temps en classe. Nous pensons que l'insécurité des stagiaires (à manquer de temps) jumelée à leur courte expérience en enseignement (savoir comment amener les enfants à développer leurs raisonnements), les empêche de se centrer pleinement sur leurs élèves.

Par ailleurs, une série d'autres énoncés ressortent de l'analyse et renvoient à des pratiques contrôlantes :

J'enseigne toujours de façon magistrale. Ils doivent s'habituer pour le secondaire. (Stagiaire 2)

Mes élèves sont trop en difficulté. Ils ne peuvent pas avoir autre chose que de l'enseignement magistral. (Stagiaire 11)

Je corrige tous les numéros des devoirs. Mon enseignante me le demande. (Stagiaire 5)

Mes cours sont vraiment plates, je ne voudrais pas être à la place de mes élèves. Mais je ne veux pas lui déplaire (en parlant de son enseignante associée). (Stagiaire 10)

Le fait que les stagiaires orientent certaines de leurs pratiques vers le contrôle pourrait s'expliquer par un manque de formation à cet égard, tant pour eux que pour leurs formateurs. Cela pourrait aussi s'expliquer par un manque de modèles puisque plusieurs enseignants du primaire ne favorisent pas les pratiques soutenant l'autorégulation des élèves (Massé, Verret, Gaudreau, & Nadeau, 2018).

En ce qui concerne les pratiques soutenant l'autonomie des élèves, l'ensemble des stagiaires mentionnent avoir développé des relations positives avec leurs élèves. Elles se sentent responsables d'instaurer un climat positif et constatent les avantages de développer des relations harmonieuses avec eux : *ils font ce que je leur demande. Je sens réellement que j'ai réussi à développer une bonne relation et ça m'aide. Ils m'écoutent plus qu'au début du stage quand on*

¹ L'élève questionne la pertinence du contenu qui a été étudié l'année précédente.

ne se connaissait pas (Stagiaire 9). Également, l'une des onze stagiaires ajoute qu'elle a instauré une échelle d'autonomie avec ses élèves. Lorsque ces derniers ont une question par rapport à une tâche, ils ont des étapes à franchir avant de pouvoir questionner la stagiaire (relire la question/vérifier dans son coffre à outils/demander l'aide d'un pair/utiliser le système de verres colorés). Pour éviter qu'ils ne perdent leur temps en levant la main, elle a instauré un système de verres colorés (vert-jaune-rouge) qui lui permet de constater rapidement les élèves qui rencontrent des difficultés. La stagiaire explique au superviseur que ce système de verres colorés lui a été enseigné dans un cours universitaire lorsqu'elle était en deuxième année. Elle ajoute que son enseignante juge cette pratique très efficace.

Une seule des onze stagiaires n'exploite pas de système d'émulation. Elle explique au superviseur que son enseignante est contre ces systèmes. Dans son montage vidéo, elle a inscrit le mot *Chut* au tableau. Le superviseur la questionne à ce sujet. Elle explique que si les élèves haussent le ton lors du travail en équipe, elle efface une lettre à chaque fois. Lorsque le mot *Chut* est complètement effacé, toute la classe perd le privilège de travailler en équipe. Elle enchaîne en expliquant sa réflexion : elle punit l'ensemble du groupe pour quelques élèves qui discutent trop fort. Cela a eu un impact négatif sur le climat de sa classe. Pour remédier à ce type de situation, elle circule davantage entre les équipes et donne une conséquence logique en séparant seulement les élèves qui ne respectent pas les attentes. Elle est aussi plus tolérante face au bruit. Cette stagiaire, par elle-même, réalise qu'elle avait mis en place une pratique contrôlante qui a eu un impact négatif sur l'ensemble des élèves : ceux qui parlaient avec un ton de voix adéquat étaient pénalisés donc frustrés. Elle a aussi précisé au superviseur que son enseignante n'était pas d'accord avec cette pratique, mais qu'elle l'avait laissée expérimenter en classe.

5.3 La satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques des stagiaires

Il ressort de l'analyse aux questions ouvertes posées en entretiens que le stage III semble permettre à l'ensemble des stagiaires de répondre favorablement à leur sentiment d'appartenance (11/11). En ce qui concerne le milieu scolaire, elles disent se sentir acceptées par l'équipe-école et apprécient les collègues qu'elles côtoient. Elles se sont également investies dans différents comités de leur école ainsi qu'avec leur équipe cycle. Sur le plan de la classe, les participantes mentionnent « aimer les élèves » et expliquent que cela semble être réciproque pour la majorité d'entre eux : « *Ma force, c'est ma relation avec eux.* » (Stagiaire 2).

Sur le plan du sentiment de compétence, si les propos de certaines stagiaires laissent à penser qu'elles se sentent globalement compétentes dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignante, d'autres renvoient à des questionnements par rapport à cela. Ainsi, quelques verbatims expriment des aspects positifs : « *Je suis capable de leur donner plein d'exemples lorsqu'ils ne comprennent pas* »; et la relation avec les élèves semble jouer un rôle important influençant le sentiment de compétence : « *Je peux leur parler de n'importe quoi. Ils embarquent dans tout. C'est vraiment le fun!* ». En revanche, plusieurs stagiaires doutent de l'efficacité de ce qu'elles font en classe. C'est le cas de 7 stagiaires sur 11 qui mentionnent que les activités qu'elles proposent aux élèves ne sont pas toujours intéressantes, et que si c'était leur classe, elles feraient les « choses différemment ». Sur ce plan, nous pensons que le fait qu'elles réfléchissent à des alternatives pour contrer les activités qu'elles jugent inintéressantes les rassure quant à leur capacité à élaborer des situations plus stimulantes pour leurs élèves.

Cependant, nous remarquons que les stagiaires ne remettent pas en question leurs façons d'enseigner en fonction des apprentissages des élèves : elles ne questionnent pas si les élèves apprennent grâce à une activité ou encore, comment ils apprennent. Elles se centrent davantage sur le plaisir que les enfants éprouvent. Aussi, elles estiment se sentir compétentes lorsqu'elles répondent aux exigences de leur enseignante. Elles ont donc tendance à « copier » les pratiques de leur enseignante soit pour la conforter, ou parce qu'elles jugent que c'est la bonne façon de faire. Lors des entretiens, leur sentiment de compétence ne s'appuie pas sur des recherches en éducation (efficacité des pratiques). Il est davantage ancré dans l'*émotif* : selon l'appréciation de l'enseignante (« *Elle m'a félicitée. Ça m'a rassurée* » - stagiaire 9) ou des élèves (« *Ils ont éprouvé beaucoup de plaisir. Ils me l'ont dit.* » - stagiaire 7).

Pour le sentiment d'autonomie, nous relevons que les stagiaires sont ambivalentes : d'un côté, elles affirment se sentir libres de choisir leurs stratégies d'enseignement, mais, de l'autre, elles ressentent la pression de se conformer aux méthodes de leur enseignante associée. Nous pensons que cette dichotomie provient du fait que les stagiaires perçoivent une certaine liberté pédagogique, mais que dans d'autres occasions, cette liberté est restreinte, par exemple, lors des évaluations ou dans le choix du matériel à exploiter en classe.

5.4 La motivation à enseigner

Tous les stagiaires questionnés se disent motivés par l'enseignement. Le superviseur leur a demandé ce qui les motivait à choisir cette profession. L'amour et l'intérêt des enfants sont certainement la justification qui revient chez toutes les stagiaires. Deux d'entre elles ont expliqué avoir hésité entre cette profession et une autre (éducatrice spécialisée et éducatrice en petite enfance). Visiblement, elles souhaitaient travailler avec les tous petits. Deux autres stagiaires ont parlé d'un proche qui exerçait cette profession et que cela les avait fortement inspirées. Aucune ne parle des avantages sociaux ou financiers que pourrait lui procurer l'enseignement. À la lumière de l'analyse des entretiens, nous pourrions penser qu'il s'agit d'une motivation principalement autonome à enseigner. Il serait intéressant d'ajouter des questionnaires validés pour confirmer cette motivation.

6. Conclusion

Tous ces résultats présentés *supra* ont été mis au jour grâce au dispositif d'accompagnement à distance des stagiaires. On sait effectivement déjà, à la suite des travaux de Ria et Lussi Borer (2015), Ria (2018) notamment, les effets qu'amène l'utilisation de la vidéo pour développer la réflexivité des étudiants-enseignants. Dans notre cas, premièrement, sélectionner le moment où les extraits constitue, en soi, une tâche répondant à une série de questions : qu'est-ce que je veux montrer de moi, quels sont les aspects que j'accepte de discuter, dans quelles activités je suis capable de recevoir une rétroaction, est-ce que je prends les moments où je me sens fragile, car j'ai besoin d'aide ou, au contraire, les moments où je me sens compétent pour pouvoir argumenter mes pratiques, etc. Deuxièmement, le fait de discuter avec un superviseur universitaire, lors des entretiens, représente un deuxième moment de formation étant donné la prise de recul rendue possible par le visionnage des temps de stage « en différé ».

Par ailleurs, nous avons utilisé ce dispositif à des fins de recherche. Ainsi, nos objectifs étaient de mettre au jour les préoccupations des stagiaires en lien avec leur gestion de classe et d'identifier

leurs pratiques d'enseignement (soutien à l'autonomie, structuration, contrôle et engagement). Nous voulions également les questionner afin de constater si leurs besoins psychologiques étaient satisfaits ou non lors de ce troisième stage en enseignement primaire ainsi qu'obtenir une appréciation de leur motivation autonome à enseigner. Cela a été rendu possible grâce aux supports vidéos réalisés par les stagiaires et aux entretiens de supervision réalisés à partir de ceux-ci par le superviseur. D'un point de vue éthique, cette étude a été rendue possible par le fait que la caméra était disposée à l'arrière de la classe et qu'un programme brouillant l'image a été utilisé dans les rares cas où le visage d'un élève apparaissait à l'écran. Les parents avaient préalablement signé une autorisation permettant aux stagiaires de se filmer en classe dans le cadre de sa formation universitaire.

Pour l'essentiel, nous avons montré que les onze stagiaires qui ont participé à cette recherche ont des préoccupations similaires quant à la gestion de la classe. Cette compétence est davantage perçue par eux comme la « gestion des comportements d'indiscipline » ce qui correspond à la définition que lui a longtemps attribué la littérature. En effet, leurs trois préoccupations centrales sont la gestion des prises de parole et des interactions, la gestion du temps et la gestion des élèves dits « difficiles ». Ajoutons également que les participantes expriment craindre de perdre le contrôle de leur classe et que cette crainte influence plusieurs des pratiques contrôlantes qu'elles utilisent. Une seule des onze stagiaires a parlé du climat de sa classe et il serait pertinent, dans une future recherche, de mettre en perspective l'accompagnement que cette stagiaire a reçu de son enseignante associée qui semblait ouverte à ce qu'elle expérimente diverses pratiques dans la classe. De façon générale, nous pensons que cette vision assez restreinte de la gestion par l'ensemble des stagiaires est normale à ce stade-ci de leur formation, puisque rappelons qu'elles n'ont eu que deux semaines intensives avec leurs élèves en octobre et qu'elles en sont présentement à leur deuxième ou troisième semaine de prise en charge en mars. Dès lors, le peu d'expérience d'enseignement pourrait aussi expliquer la crainte, pour certaines, de perdre le contrôle. Par ailleurs, le fait de se revoir en classe et d'être questionnées sur cet aspect dans les entretiens a éveillé les stagiaires à cet aspect, qu'elles pourront réenvisager dans les stages suivants.

Visiblement, le milieu scolaire dans lequel les stagiaires évoluent répond très bien à leur besoin d'appartenance. Les onze stagiaires s'intègrent en s'investissant dans leur école de différentes façons. Ce qui est une assez bonne nouvelle eu égard aux recherches actuelles qui montrent qu'être enseignant, c'est plus qu'être dans sa classe, c'est être membre d'une organisation scolaire (Coppe, Raemdonck, März, Parmentier, Brouhier, & Colognesi, soumis ; März, Gaikhorst, & Van Nieuwenhoven, 2019).

Bien qu'elles se sentent compétentes et autonomes dans l'exercice de leurs fonctions, leurs discours et leurs actions en classe exigent de nuancer ces sentiments. En copiant les pratiques de leur enseignante associée ou en ressentant la pression de devoir le faire, les stagiaires ne font pas nécessairement preuve d'autonomie selon les prémisses de la TAD. Et si on sait que, comme accompagnant, prendre cette posture d'imposeur (Colognesi et al., 2019) est parfois nécessaire pour aider les stagiaires à surmonter certaines situations où ils se retrouvent en difficulté, la manière dont les stagiaires eux-mêmes perçoivent cette posture n'est pas encore documentée. Dans notre traitement des données, il est apparu que les étudiantes-enseignantes interviewées ne cherchent pas à se distancer des pratiques promues par leur enseignante par peur d'être « mal évaluées » dans leur stage ou parce qu'elles n'en ressentaient pas le besoin. Il sera alors pertinent

de creuser cet aspect dans une prochaine recherche : les stagiaires qui se sentent compétents ressentent-ils ce sentiment parce qu'ils reproduisent les pratiques de leur enseignante ou parce qu'ils sont renforcés après une séquence d'enseignement ? Une autre question à investiguer à la suite de cela est de savoir comment les stagiaires perçoivent les postures de leurs accompagnants (enseignants associés et superviseurs universitaires) ?

La théorie de l'autodétermination propose un cadre pertinent et riche pour observer les pratiques liées à la gestion de classe de stagiaires en enseignement. C'est ce qui a été proposé ici dans le cadre des entretiens réalisés sur la base des enregistrements vidéos réalisés par les stagiaires. Visiblement, il sera pertinent d'élargir la recherche aux pratiques des formateurs de stagiaires afin de constater l'environnement dans lequel évoluent les stagiaires. On pourrait donc imaginer, de la même façon, de rencontrer les accompagnants et de nous entretenir avec eux sur la base de montages vidéos renvoyant leurs pratiques. Dans ce sens, le numérique permet non seulement au chercheur de collecter des données et d'apporter des connaissances nouvelles, mais au praticien d'être en réflexion et d'interroger ses pratiques et postures.

Références

Archambault, J. & Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe 4nd ed.* Boucherville, QC: Gaétan Morin.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.

Boutet, M., Royer, S., & Gagné, L. (2016). Un cadre d'analyse de la gestion de classe favorisant la construction identitaire pour la réussite de l'insertion professionnelle. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant: Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Communauté Française Wallonie Bruxelles (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents du 12 décembre 2000.

Corréa Molina, E. (2008). Perception des rôles par les superviseurs de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bullough, R. V. J., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55, 407-420.

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21.

Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (soumis). ISaTE L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples facettes de la socialisation au travail : un instrument de mesure pour les appréhender. *Revue Canadienne de l'Éducation*.

Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. *L'accompagnement concerté de stagiaires en enseignement*, 73-89.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43.

Desbiens, J. F. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. PUQ.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 48, 1-12.

Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec,

Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., & Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 437-450.

Gouin, J. A., & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Canadian Journal of Education*, 38(3).

Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation.

Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training our future teachers: Classroom management. Washington, D.C.: National Council on Teacher Quality

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100- 111.

Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal Support Is Imperative to the Retention of Teachers in Hard-to-Staff Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588

Janssen, S., Van Vuuren, M., & de Jong, M. D. (2014). Motives to mentor: Self-focused, protégé-focused, relationship-focused, organization-focused, and unfocused motives. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 266-275.

Kamanzi, P., Barroso da Costa, C., & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par

équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134.

Kaplan, H., & Madjar, N. (2017, August). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: multicultural and self-determination theory perspectives. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 42). Frontiers.

Kaufman, D., & Moss, D. M. (2010). A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: Uncovering complexity and dissonance. *The Teacher Educator*, 45(2), 118-136.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.

Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (sous presse). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue Canadienne de l'Éducation*.

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.

März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel?. *Education & Formation*, e-315, 65 – 81.

Martin, L. A., Chiodo, J. J., & Chang, L. H. (2001). First year teachers: Looking back after three years. *Action in Teacher Education*, 23(1), 55-63.

Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., & Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. Rapport scientifique intégral*. Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et au Fonds de recherche du Québec - Société et culture. Consulté http://www.frqsc.gouv.qc.ca/acces.bibl.ulaval.ca/documents/11326/2801941/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f

Moran, G. S., Russinova, Z., Yim, J. Y., & Sprague, C. (2014). Motivations of persons with psychiatric disabilities to work in mental health peer services: A qualitative study using self-determination theory. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24(1), 32-41.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186.

Pianta, R. C. (2006) Schools, schooling, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd edn. pp. 494–529). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adjustment to school: A motivational perspective. In F. Guay, H. W. Marsh, D. M. McInerney, & R. G. Craven, *International advances in self research. Self: Driving positive psychology and well-being* (p. 167–197).

Ratelle, C. F., Duchesne, S., Litalien, D., & Plamondon, A. (sous presse). The role of parents in supporting adaptation in school: A psychological needs perspective. *Journal of Educational Psychology*.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous selfregulation: A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 223-244.

Ria, L. (2018). Conception de laboratoires d'analyse vidéo de l'activité enseignante en établissement scolaire. Vers un changement de culture de la formation continue. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (dir.). *Accompagner les pratiques des enseignants*. (p. 205-218). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain,

Ria, L. & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Etablissement formateur et vidéoformation*, (p. 101-107). Paris : De Boeck

Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist*, 10(1), 2-5.

Tardif, M., & Jobin, V. (2014). *Les compétences en formation à l'enseignement: bilan critique de vingt ans de réformes québécoises*. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. (61-86). Québec. Presses de l'Université Laval.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–63). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.

Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H., & De Cuyper, N. (2012). The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related wellbeing. *Work &*

Watson, M., Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 253–280). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.