

JAOUAD ALEM

**LA VALEUR DE L'APPRÉCIATION PAR SIMULATION (APS) POUR PRÉDIRE LE  
SUCCÈS INITIAL EN ENSEIGNEMENT DES CANDIDATS AUX ÉTUDES EN  
EDUCATION.**

Thèse  
présentée  
à la Faculté des études supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)

Département de mesure et évaluation  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

JUIN 2003

## RÉSUMÉ

La présente recherche vise à étudier les relations entre un test de sélection, l'APS ou appréciation par simulation, et le succès initial en enseignement. Par succès initial en enseignement nous entendons autant le succès aux stages pratiques de troisième et quatrième année que l'engagement au travail des ex-étudiants en enseignement, mesuré une année après leur graduation. L'engagement dans l'enseignement est défini comme étant une forme d'attachement psychologique ou encore une force avec laquelle l'enseignant s'implique dans son travail. Cette force ou attachement de l'individu à son organisation est négativement reliée avec l'intention de démissionner et positivement reliée à la performance au travail selon plusieurs auteurs (Benkhoff, 1997; Cohen, 1993; Dunham, Grube et Castaneda, 1994; Mathieu et Zajac, 1990; Organ et Ryan, 1995).

Cette recherche s'est déroulée en prenant pour cible les deux premières cohortes des étudiants au programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) de l'Université Laval, qui ont passé le test APS en 1995 et 1996. En 1995, l'APS, qui a été développé par la firme Price Waterhouse, comprenait l'évaluation de six caractéristiques personnelles des candidats placés dans une mise en situation d'enseignement simulée. La mesure de l'engagement au travail a été obtenue par le questionnaire traduit et validé de Loadahl et Kejner (1965). L'analyse factorielle de cette mesure dévoile trois dimensions de l'engagement et permet de constater que le modèle théorique de Dubé (1994) se trouve relativement bien confirmé dans notre base de données et ce aussi bien pour les 130 enseignants associés que pour les 147 ex-étudiants devenus enseignants.

Il apparaît que quatre caractéristiques personnelles de l'APS parmi les six au total sont positivement reliées à l'un ou l'autre des indicateurs de succès initial en enseignement alors que les deux autres caractéristiques sont négativement reliées à l'un ou l'autre de ces indicateurs.

La caractéristique ouverture d'esprit, la créativité et la curiosité intellectuelle est négativement reliée aux attitudes des stagiaires lors du dernier stage pratique ainsi qu'avec la première dimension de l'engagement au travail appelée « la satisfaction au travail ». La gestion de soi

est négativement reliée à l'habileté didactico-pédagogique de préparation de la classe ainsi qu'à l'habileté de l'action en classe et la mise en œuvre des activités d'apprentissage, deux items du dernier stage pratique de quatrième année. Signalons que ces caractéristiques de l'APS, l'ouverture d'esprit et la gestion de soi, ont été supprimées à partir de 1998.

Le respect des personnes et esprit de collaboration est positivement relié au succès au stage pratique de troisième année qui est un stage de gestion de classe ainsi qu'aux attitudes des stagiaires lors du dernier stage pratique. La communication verbale et non verbale est positivement reliée aux attitudes personnelles des stagiaires mesurées lors du dernier stage pratique de quatrième année, qui est un stage de prise en main et de responsabilité. La capacité de leadership et le sens de l'organisation des stagiaires est positivement reliée à l'appréciation du chef d'établissement qui accueille les stagiaires lors du stage pratique de troisième année. Enfin, la capacité d'analyse, de jugement et de sens critique est positivement reliée au succès au stage pratique de troisième année en général ainsi qu'aux compétences personnelles et professionnelles lors de ce stage. Toutefois, si ces relations sont jugées statistiquement significatives, elles sont le plus souvent faibles car le pourcentage de variance expliquée des indicateurs de succès initial en enseignement dû aux variables de l'APS est au mieux de 8.4%, une fois contrôlé le rang centile au collégial pour la cohorte de 1995 ou la cote de rendement au collégial pour celle de 1996.

Quelques pistes de recherches futures pour améliorer le dispositif APS sont suggérées au dernier chapitre.

Jaouad Alem, candidat.

Richard Bertrand, directeur

## **REMERCIEMENTS :**

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de thèse, Monsieur Richard Bertrand, pour son extraordinaire disponibilité, son appui, ses précieux conseils et sa patience. Pendant plus de 5 ans, Monsieur Richard Bertrand m'a guidé de multiples façons et a su m'insuffler la motivation nécessaire pour terminer cette longue traversée.

Je voudrais aussi remercier la mémoire de Monsieur Nérée Bujold qui a co-dirigé cette recherche pendant plus de 3 ans avant de décéder tragiquement au mois de mars 2003. Monsieur Bujold, à qui je dédie ce modeste document, a été un modèle d'engagement, de sympathie et de ténacité pour moi.

Un grand merci également à Monsieur François Dupuis pour ses qualités de pédagogue, sa gentillesse, son humour formidable et la célérité avec laquelle il a effectué la prélecture ainsi que l'évaluation de cette thèse.

Je remercie chaleureusement Monsieur Paul Godbout qui m'a fait le grand honneur de participer à l'évaluation de cette thèse.

Enfin, je voudrais remercier mes parents, ma femme et mes enfants, dont l'amour, la compréhension et la patience sont en bonne partie responsables de mon arrivée au terme de ce processus.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	ii
REMERCIEMENTS : .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
LISTE DES FIGURES .....	xi
Introduction générale .....	1
chapitre 1: La problématique .....	2
1.1 L'état de la question.....	2
1.2 Le but de l'étude .....	5
1.3 La pertinence de l'étude.....	6
chapitre 2: Revue de la littérature .....	8
2.1 La problématique de la démission des enseignants .....	8
2.2 Les indicateurs du succès initial en enseignement.....	17
2.2.1 <i>Le succès aux stages pratiques</i> .....	17
2.2.2 <i>Le degré d'engagement dans l'enseignement</i> .....	19
2.2.2.1 Définition de l'engagement .....	19
2.2.2.2 La mesure de l'engagement au travail.....	22
2.3 Les variables prédictives du succès en enseignement .....	23
2.4 L'APS comme méthode de sélection des candidats aux études en médecine et en éducation à l'Université Laval.....	28
2.4.1 <i>L'APS en médecine</i> .....	32
2.4.2 <i>L'APS en éducation</i> .....	35
2.4.3 <i>L'entrevue comme méthode de sélection</i> .....	38
2.4.4 <i>La notice autobiographique standardisée (NAS)</i> .....	38
2.4.5 <i>La relation entre l'APS et le succès initial en enseignement</i> .....	39
2.5 Question générale et questions spécifiques de la recherche .....	40
chapitre 3: La méthodologie .....	43
3.1 L'échantillon de l'étude .....	43

3.2	Les variables à l'étude .....	44
3.2.1	<i>Les 6 variables indépendantes : les 6 caractéristiques personnelles de l'APS</i> .....	44
3.2.2	<i>Les deux variables dépendantes : Les résultats aux stages pratiques et le degré d'engagement dans la profession enseignante.</i> .....	46
3.2.2.1	Le succès aux stages pratiques de troisième et de quatrième année.....	46
3.2.2.2	Le degré d'engagement dans l'enseignement.....	46
3.2.3	<i>Les variables modératrices</i> .....	47
3.2.3.1	Le rang centile collégial (RCC) et la cote de rendement collégiale (CRC) .....	47
3.2.3.2	Le nombre de jours enseignés depuis avril 1999 jusqu'en juin 2000.....	47
3.3	La fidélité des mesures des variables à l'étude.....	48
3.3.1	<i>L'entente inter-juge dans le cadre de l'APS</i> .....	49
3.3.1.1	Étude de la fidélité du dispositif APS pour la cohorte 1995 .....	49
3.3.1.2	Étude de la fidélité du dispositif APS pour la cohorte 1996 .....	50
3.3.1.3	Étude de la fidélité du dispositif APS pour la cohorte 1997 .....	51
3.3.1.4	Étude de généralisabilité du dispositif APS pour la cohorte 1998.....	52
3.3.1.4.1	Le plan d'observation, le plan d'estimation et le plan de mesure.....	53
3.3.1.4.2	L'analyse de généralisabilité : les résultats.....	53
3.3.1.4.3	L'interprétation des coefficients de généralisabilité relative obtenus. ...	54
3.3.1.5	Conclusion sur l'entente inter-juge dans le cadre de l'APS .....	55
3.3.2	<i>Les qualités psychométriques du rang centile collégial (RCC) et de la cote de rendement collégiale (CRC)</i> .....	58
3.3.3	<i>La fidélité de la mesure des stages 3 et 4 pour la cohorte de 1995</i> .....	58
3.3.4	<i>La consistance interne de la mesure de l'engagement au travail</i> .....	60
3.4	Les trois dimensions de l'engagement dans l'enseignement.....	63
3.5	Validation de la mesure de l'engagement dans l'enseignement .....	65
3.6	Le type de méthode d'analyse des données utilisé .....	67
chapitre 4: Résultats et interprétation de l'étude de la validité prédictive de l'APS		70
4.1	Les statistiques descriptives des variables à l'étude .....	70
4.2	Les résultats de la prédiction du succès initial en enseignement.....	71

4.2.1	<i>La prédiction du succès au stage pratique de gestion de la classe (stage 3) ...</i>	74
4.2.2	<i>La prédiction du succès au stage pratique de prise en main (stage 4).....</i>	74
4.2.3	<i>La prédiction de l'engagement dans l'enseignement .....</i>	75
4.2.4	<i>Synthèse des résultats .....</i>	77
chapitre 5:	<b>Conclusion.....</b>	<b>80</b>
5.1	Discussion générale .....	80
5.2	Limites de l'étude .....	85
5.3	Suggestions de recherche futures.....	86
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>90</b>
	Annexe 1 : la grille d'évaluation des six composantes de l'APS pour la cohorte 1995.....	105
	Annexe 2 : La grille d'évaluation du français oral (extrait du manuel APS, Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. 1996) et l'entente inter-juge pour apprécier l'oral (tableau A).....	108
	Annexe 3 : L'instrument ayant servi à mesurer l'engagement dans l'enseignement : le questionnaire adapté et traduit de Loadahl et Kejner (1965).....	109
	Annexe 4 : Tableau B : les saturations des items pour les deux groupes de comparaison, les 205 stagiaires et les 130 chargés de formation pratique (CFP) selon les trois facteurs émergents de l'analyse factorielle. ....	112
	Annexe 5 : Tableau C : l'évolution de l'entente inter juge selon les cohortes et selon les composantes de l'APS .....	114
	Annexe 6 : Les statistiques descriptives pour les deux cohortes de 1995 et 1996 (tableaux D1 et D2)	

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2-1 : Les coefficients de corrélation entre différents traits de personnalité et le succès professionnel dans l'enseignement .....	24
Tableau 2-2 : Les coefficients de corrélation entre l'intelligence (le QI) et le succès professionnel dans l'enseignement. ....	24
Tableau 2-3 : Les coefficients de corrélation entre un test d'aptitude à l'enseignement et le succès professionnel dans l'enseignement.....	24
Tableau 2-4 : Les coefficients de corrélation entre le dossier scolaire et le succès professionnel dans l'enseignement.....	25
Tableau 2-5 : Les coefficients de corrélation entre le succès aux stages pratiques et le succès professionnel dans l'enseignement .....	25
Tableau 2-6 : Les coefficients de corrélation entre les facteurs personnels, les facteurs structureaux et les facteurs reliés au travail avec l'engagement au travail des enseignants au primaire selon Knoop (1980). ....	26
Tableau 2-7 : Les avantages de l'APS sur l'entrevue individuelle selon Pomerleau (2001)....	35
Tableau 3-1 Les trois variables utilisées pour prédire les notes des stages pratiques pour les cohortes 1995 et 1996.....	47
Tableau 3-2. Les coefficients de corrélation entre le nombre de jours enseignés et l'engagement dans l'enseignement.....	48
Tableau 3-3 : Les coefficients de corrélation entre les notes accordées par chacun des juges et le consensus final, pour chacun des six critères de l'APS en 1995: gestion de soi (G), ouverture d'esprit (O), leadership (L), respect (R), analyse (A) et communication (C). .	50
Tableau 3-4 : Les coefficients de corrélation entre les notes accordées par chacun des juges et le consensus final, pour chacun des 6 critères de l'APS en 1996 : gestion de soi (G), ouverture d'esprit (O), leadership (L), respect (R), analyse (A) et communication (C). .	51
Tableau 3-5 : Les coefficients de corrélation entre les notes accordées par chacun des juges et le consensus final, pour chacun des 6 critères de l'APS en 1997 : gestion de soi (G), ouverture d'esprit (O), leadership (L), respect (R), analyse (A) et communication (C). .	51



Tableau 3-6: Le plan d'observation et le plan d'estimation correspondant à l'étude de généralisabilité de la cohorte 1998 .....	53
Tableau 3-7: Les moyennes des coefficients de généralisabilité obtenus pour chacune des dimensions de l'APS pour la cohorte de 1998.....	54
Tableau 3-8 : Les coefficients de corrélation entre les évaluations des chargés de formation pratique (CFP) et celles des enseignants associés (EA) pour chacun des 4 items évalués en commun du stage pratique 3 de la cohorte 1995.....	59
Tableau 3-9 : Les composantes du stage pratique de responsabilité correspondant aux cinq objectifs spécifiques poursuivis selon leur importance relative et selon les évaluateurs qui y participaient pour la cohorte 1995. ....	60
Tableau 3-10 : La consistance interne du questionnaire qui mesure l'engagement dans l'enseignement. ....	61
Tableau 3-11 : La fréquence des réponses associées aux 2 items déviants (item 5 et item 20)	62
Tableau 3-12 : Le pourcentage de variance expliquée pour chacune des trois dimensions émergentes de l'engagement dans l'enseignement.....	63
Tableau 3-13 : Les coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 18 items du questionnaire traduit et adapté de Loadahl et Kejner (1965) de l'engagement au travail des enseignants. ....	64
Tableau 3-14 Comparaison des structures factorielles des deux groupes : les 130 chargés de formation pratique (CFP) et les 205 stagiaires en enseignement.....	66
Tableau 4-1 : La diminution de la taille des échantillons correspondants aux deux cohortes selon les années académiques.....	70
Tableau 4-2 : Les variables indépendantes, les variables dépendantes ainsi que les variables modératrices dans l'analyse de régression.....	71
Tableau 4-3 : La contribution des variables de l'APS en terme de proportions de variance expliquée pour prédire le succès au stage pratique 3, le succès au stage pratique 4 et l'engagement dans l'enseignement pour les étudiants des deux cohortes de 1995 et 1996. ....	73

Tableau 4-4 : Les variables de l'APS qui sont positivement ou négativement reliées aux indicateurs de succès initial en enseignement selon les deux cohortes étudiées. ....	78
---	----

## **LISTE DES FIGURES**

- Figure 2-1 : La tendance évolutive de l'activisme des enseignants suisses à différents moments de leur carrière (tiré de Huberman (1989), graphique 7.1 p. 248)..... 16
- Figure 2-2: Structure tridimensionnelle de la capacité à s'engager selon Dubé (1997 b). ..... 20
- Figure 3-1 : Évolution de la fidélité inter-juge, minimum (en noir), maximum (en gris) et moyenne des corrélations trouvées (en blanc), selon les cohortes pour chacune des composantes de l'APS. .... 57
- Figure 3-2: Le graphique des éboulis correspondant à l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 18 items du questionnaire traduit et adapté de Loadahl et Kejner (1965) qui mesure l'engagement dans l'enseignement. .... 65

# Introduction générale

Certains programmes d'études à l'Université sont contingentés car le nombre d'inscriptions dépasse largement les capacités d'accueil; il faut donc sélectionner parmi les candidats qui se présentent à l'admission.

Il serait souhaitable que ces programmes disposent de critères de sélection qui aient une valeur prédictive satisfaisante du succès dans les cours universitaires et dans la carrière choisie par les candidats.

La présente thèse, en cinq chapitres, examine la relation entre l'APS (appréciation par simulation) et le succès aux stages pratiques ainsi que l'engagement au travail chez les étudiants en enseignement. Les deux premiers chapitres présentent la problématique de la démission des enseignants, les indicateurs de succès en enseignement, la sélection des candidats aux études en enseignement ainsi qu'une recension des écrits sur l'APS et l'engagement au travail.

Le chapitre 3 présente la méthodologie, en particulier les qualités psychométriques de l'APS dans sa forme développée par la firme Price Waterhouse et de l'engagement au travail mesuré avec le questionnaire traduit et validé de Loadahl et Kejner (1965). Les résultats des analyses d'items de ces deux instruments de mesure y sont présentés ainsi que les résultats d'analyses factorielles effectuées afin de vérifier la structure interne de ces deux instruments. Nous avons constaté que le modèle théorique de Dubé (1994) se trouve relativement bien confirmé dans une base de données constituée grâce au concours de 130 enseignants associés ainsi que de 147 ex-étudiants devenus enseignants. La population ciblée par cette étude est constituée des étudiants en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) de l'Université Laval.

Les résultats obtenus auprès de 147 ex-étudiants devenus enseignants au primaire sont présentés au chapitre 4, puis discutés et comparés aux résultats d'autres recherches au chapitre 5. Ce dernier chapitre propose en outre des pistes de recherches futures susceptibles de permettre la mise en place de procédures fiables et valides pour la sélection des futurs enseignants.

## **chapitre 1: La problématique**

### **1.1 L'état de la question**

En 1974, Dufour (1974, p.1) notait que malgré les progrès de la psychologie appliquée, les chercheurs ne semblent pas encore être arrivés à trouver des critères précis et déterminés qui auraient une valeur prédictive satisfaisante du succès universitaire et professionnel. Cet auteur avait effectué une revue bibliographique des examens psychométriques qui servent à la sélection en pédagogie, en psychologie et en orientation aux États-Unis pour identifier les traits qui sont considérés comme prédictifs du succès universitaire et professionnel.

Douglas K. Griffin (1981) souligne que plusieurs enseignants sont incapables de faire face à plusieurs situations et devraient changer de travail. Il soulève alors la question suivante : est-il préférable d'être plus sélectif face aux futurs enseignants dès leur admission à l'Université ? En effet, on peut considérer le travail d'enseignant comme un travail difficile pouvant mener à l'épuisement professionnel ou à la démission. C'est un travail qui fait appel à de nombreuses habiletés particulières. Certains enseignants sont de plus en plus insatisfaits car ils ont le sentiment que leur profession est de moins en moins valorisée et que leurs conditions de travail sont de plus en plus difficiles. On assiste à de plus en plus de cas d'épuisement professionnel. Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, Proulx (1994, p.1) rapporte que 15 % des enseignants sont touchés par le phénomène de l'épuisement professionnel (phénomène appelé aussi burnout), qu'ils sont de plus en plus démotivés et que cette insatisfaction est surtout perceptible au niveau primaire et au niveau secondaire. Il devient donc impératif d'être extrêmement sélectif dans l'admission de nouveaux étudiants qui se destinent à l'enseignement afin d'identifier les candidats les mieux prédisposés à obtenir du succès en enseignement plus tard.

Cela présume que nous devons faire reposer la sélection des enseignants sur des critères clairs et précis car une sélection faite de façon intuitive sans politique clairement définie laisse place à une plus grande marge d'erreur (Garneau, 1987, p15.). Cet auteur a comparé les compétences minimales proposées pour trois catégories d'intervenants (enseignant, éducateur, cadre) en recueillant les critères pour identifier un profil d'un bon enseignant en vue de

construire un guide de sélection du personnel enseignant en milieu institutionnel. Les résultats de ses recherches (Garneau, 1987, tableau 10, page 73) indiquent que dix critères sont valorisés, soit : la capacité d'adaptation, la relation d'aide, la stabilité émotionnelle, l'esprit d'équipe, la motivation, le sens des responsabilités, les pratiques propres à l'emploi, la capacité d'animation, la pertinence de l'expérience et le jugement.

N'est-il pas devenu trop « facile » d'accéder à l'enseignement de nos jours, considérant les mises en disponibilité, la moyenne d'âge des enseignants en général, le nombre d'étudiants qui graduent chaque année? Alors pourquoi ne pas essayer d'embaucher les meilleurs? L'ancien ministre (de l'Éducation) Laurin déclarait d'ailleurs dans un document officiel (Ministère de l'Éducation, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1981) que « l'acte pédagogique doit être considéré comme un acte professionnel ». Il apparaît important en particulier de sélectionner avec des prédicteurs significatifs et discriminants, processus tout à fait réalisable selon Laurence (1985).

Rendre opérationnel le processus de sélection pour choisir un futur enseignant suppose alors une analyse des tâches précises en concordance avec l'ensemble des critères et des comportements émis par les enseignants. Cela nous apparaît comme la façon la plus efficace de discriminer entre un certain nombre de candidats postulant un même poste, tout en s'assurant que les instruments de mesure sont fiables et valides.

L'État de Floride apparaît être le premier meneur dans l'identification de 23 compétences pour les enseignants. Celles-ci sont regroupées en cinq catégories majeures: les habiletés de communication, les connaissances de base, les habiletés techniques, les habiletés administratives et les habiletés professionnelles. VlaanDeren (1983) souligne que quatre autres États américains (la Caroline du Nord, la Caroline du Sud, la Virginie de l'Ouest et le Mississippi) exigent des enseignants de passer le « National Teacher Examination (N.T.E) ». Les futurs enseignants sont évalués sur les habiletés de base, la connaissance des matières, les connaissances pédagogiques et quelques combinaisons de ces critères. Parmi les habiletés de base, figure celle de la communication et un certain nombre d'États américains s'en soucient de façon toute particulière. L'enseignant communique-t-il efficacement ? Plusieurs recherches démontrent que les habiletés verbales de l'enseignant sont plus reliées à la réussite de l'élève

que les autres facteurs. En effet, les parents notent que leurs enfants font beaucoup de fautes d'orthographe (grammaticales et d'usage) dans leurs devoirs. VlaanDeren (1983) suggère quelques recommandations pour atténuer le problème :

- ne pas attendre quatre années de formation avant de constater que la préparation n'est pas assez efficace pour obtenir une autorisation d'enseignement;
- des champs d'étude plus rigoureux;
- des tests requis avant de débiter dans sa formation professionnelle;
- des critères ou des paramètres pour l'admission des étudiants dans les programmes d'enseignement;
- renforcer les processus d'accréditation;
- des stages payés;
- un meilleur suivi pendant le travail;
- cinq années de formation avant la certification;
- augmenter les salaires afin d'attirer les meilleurs candidats aux études en enseignement.

Le problème n'est donc pas tant la maîtrise des savoirs, des compétences et des habiletés nécessaires pour enseigner, mais plutôt, la difficulté qui surgit lorsque l'on veut construire un outil pour sélectionner les étudiants.

Plusieurs auteurs sont d'accord sur le fait que le succès en enseignement dépend de la sélection des candidats lors de leur admission (Applegate, 1987; Brenner, Georges et Cagle, 1987; Haberman, 1974, Holmes group, 1986 et Malvern, 1991). Cependant, il y a encore peu de résultats de recherches empiriques sur la validité des procédures d'admission (Freeman, Martin, Brousseau et West, 1989; Roose, Mitchell et Rudman, 1985). On continue de mettre l'emphase sur des critères classiques de sélection des futurs enseignants, malgré leur faible pouvoir prédictif (Freeman et al., 1989, Howey, 1982; Shields et Daniele, 1982).

Présentement, il semble y avoir un large consensus dans la littérature scientifique sur l'importance de la prise en compte de variables reliées à la personnalité pour sélectionner les candidats aux études qui forment des intervenants sociaux, comme des médecins et des enseignants dans le cas de l'Université Laval. Les employeurs comme les directeurs d'écoles estiment, à juste titre, qu'il est important de sélectionner les enseignants sur la base de leurs caractéristiques personnelles. Et cela reste encore vrai pour confirmer ces mêmes enseignants dans leur poste plus tard.

Il faut noter également que les coûts pour former ces enseignants à l'Université sont élevés, ce qui constitue un argument supplémentaire pour chercher des critères de sélection valides des candidats dans les programmes contingentés.

En 1991, le Ministère de l'Éducation du Québec octroyait une subvention de 40 000 dollars à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour mettre en œuvre une procédure d'admission des candidats aux études en enseignement qui tienne compte des variables de la personnalité. Le test de sélection était appelé « appréciation par simulation (APS) ». Il consistait à placer les candidats en situation simulée et à évaluer certaines de leurs caractéristiques personnelles comme leur propension au leadership, leur respect des personnes, leur sens de la communication, leur ouverture d'esprit et leur créativité (Faculté des sciences de l'éducation, rapport d'expérimentation de l'examen APS, 1995, p.2). Le Conseil universitaire de l'Université Laval avait entériné la décision des comités de programmes de sélectionner les candidats non plus seulement sur la base de leurs notes au cégep, mais également sur la base de leur note à l'APS (Université Laval, Conseil Universitaire, 2000).

## **1.2 Le but de l'étude**

On peut donc se poser la question de la validité prédictive de cette procédure d'admission qu'est l'APS. Nous tenterons de vérifier si la procédure de sélection relative aux variables de la personnalité, par exemple telle qu'utilisée par le comité d'admission de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval de 1995 à 1999, est un outil de sélection valide pour identifier les candidats les mieux prédisposés à exceller aux stages pratiques d'une part, et, d'autre part, à s'engager activement dans l'enseignement plus tard.

En effet, nous considérons que ces deux variables, la performance aux stages pratiques et le degré d'engagement dans l'enseignement, sont deux indicateurs de succès initial dans l'enseignement. Comme nous le verrons dans la recension des écrits, l'engagement dans l'enseignement est défini comme étant la force avec laquelle l'enseignant s'implique dans son travail, cette force comportant essentiellement trois dimensions : la satisfaction, l'enthousiasme et la persévérance au travail.



En gestion des ressources humaines, ce construit a été fort utilisé. Il a été démontré que cette force, cet attachement de l'individu à son organisation est négativement relié à l'intention de démissionner et positivement relié à la performance au travail (Benkhoff, 1997; Cohen, 1993; Dunham et al., 1994; Mathieu et Zajac, 1990; Organ et Ryan, 1995).

Une des conséquences de notre recherche sera donc de suggérer aux comités d'admission une méthode valide et fiable pour sélectionner les candidats aux études en enseignement au primaire et au préscolaire qui auront le plus de chances d'être des enseignants à succès.

### **1.3 La pertinence de l'étude**

Nous avons relevé peu d'études qui examinent la relation entre la personnalité et le succès initial en enseignement au primaire et au préscolaire. La propension à persévérer dans son travail plus tard et en particulier l'engagement dans l'enseignement sont rarement étudiés chez les enseignants débutants au primaire. Mener une étude corrélationnelle entre certaines caractéristiques personnelles et le succès initial en enseignement présente de ce fait un intérêt tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Théorique, car démontrer que certaines caractéristiques personnelles sont systématiquement reliées au succès initial en enseignement pourrait aider à soutenir l'affirmation que des variables de personnalité peuvent être utilisées pour prédire des comportements comme l'engagement au travail. Il y a donc une pertinence scientifique à mener une recherche corrélationnelle entre différents construits utilisés par les chercheurs (que sont les variables de l'APS) et des facteurs jugés importants comme indicateurs du succès initial dans l'enseignement tels que les stages pratiques et l'engagement au travail.

Il y a aussi un intérêt pratique à démontrer l'existence de cette relation car l'intention de quitter son travail constitue un coût élevé pour une entreprise et par conséquent, une recherche de ce type peut aider les organisations à mieux sélectionner leurs employés sur la base des caractéristiques personnelles (Phillips, 1996).

Cette recherche a donc également une pertinence sociale puisqu'elle pourrait permettre aux commissions scolaires aussi bien qu'à toute autre organisation de minimiser leurs coûts reliés

à l'engagement des enseignants en leur offrant un instrument de sélection capable d'identifier les enseignants les plus disposés à s'engager dans leur travail plus tard et donc les moins susceptibles de démissionner.

## **chapitre 2: Revue de la littérature**

### **2.1 La problématique de la démission des enseignants**

Selon Darling-Hammond (1988), seulement 60 % des enseignants américains sont satisfaits de leur travail. Des études américaines indiquent que beaucoup de jeunes lauréats en enseignement ne commencent jamais une carrière d'enseignant et que près de 50 % abandonnent l'enseignement avant la fin des cinq premières années (Rosenholtz, 1989; Wise, Darling-Hammond et Berry, 1987). Selon Murnane, Singer et Willet (1988), 5 % à 8 % d'enseignants abandonnent leur métier chaque année. La courbe d'attrition des enseignants aurait la forme d'un U selon Darling-Hammond (1990); elle serait donc élevée au début et à la fin de la carrière des enseignants et faible au milieu.

Fresko, Kfir et Nasser (1997) ont mené une recherche bibliographique sur l'abandon des enseignants en Israël : ces chercheuses rapportent que les pourcentages d'abandon durant les cinq premières années d'enseignement seraient de 20 % (Brandes et Nathan, 1990) à 50 % (Ashrat, 1991). De plus, ces chercheuses rapportent que les catégories des enseignants les plus à risque seraient les mêmes que celles trouvées chez les enseignants américains à savoir des enseignantes au niveau primaire, mariées, avec enfants et issues d'un milieu socio-économique faible.

Des chercheurs australiens, Anderson, Stacey, Western et Williams (1983) ont noté que le degré d'abandon des enseignants était plus élevé que celui d'autres professions comme les médecins, les avocats et les ingénieurs. Ce degré élevé d'attrition serait dû, selon Lortie (1975), au fait qu'il y a peu d'enseignants débutants qui désirent vraiment continuer à enseigner tout au long de leur carrière.

Menant une étude à grande échelle aux U.S.A, Heyns (1988) en arrive à la conclusion que les catégories des enseignants les plus susceptibles de démissionner seraient celles des enseignants de sexe féminin en général, des enseignantes mariées ayant des enfants plus particulièrement, des enseignants ayant des habiletés limitées pour enseigner, des enseignants

issus d'un milieu socio-économique faible et enfin des enseignants intervenant au niveau primaire.

Par ailleurs, Murnane et al. (1988) rapportaient une corrélation significative entre les spécialités enseignées et l'abandon: des spécialités comme la physique et la chimie correspondent au degré le moins élevé d'abandon.

Selon Statistique Canada (2002), 27 % de Canadiens sont des bourreaux de travail car ils passent plus de temps au travail que la majorité des gens. Ces chiffres, qui proviennent du dernier recensement national, montrent que plus de la moitié de ces accros du travail triment 60 heures par semaine. Pas surprenant que les chiffres nous apprennent qu'il y a moins de bourreaux de travail satisfaits de leur santé que les autres Canadiens. Plusieurs recherches associent d'ailleurs surcharge de travail à obésité, tabagisme, surconsommation d'alcool, hypertension et maladies cardio-vasculaires.

Mais tout n'est pas noir car selon Duchaine (2002), plusieurs bourreaux de travail, ceux qui le font principalement par ambition ou par défi personnel, retirent beaucoup de satisfaction de leur travail et ont une bonne estime de soi. Toujours selon l'enquête de Statistique Canada, plus de la moitié des bourreaux de travail souffrent du manque de temps avec la famille et les amis et finissent par faire de l'épuisement professionnel. Statistique Canada et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sonnent l'alarme : les maladies nerveuses sont en voie de remplacer le cancer et les maladies cardiaques comme première cause d'absence au travail. Dans la majorité des cas, ces dépressions sont causées par l'épuisement, le surmenage. Cependant, toujours d'après l'analyse de Statistique Canada, en plus des bourreaux de travail qui le sont par ambition ou par compulsion, il y a aussi ceux qui le sont par obligation.

Les enseignants souffrent également d'épuisement professionnel. Selon la revue « L'actualité »(1<sup>ier</sup> mai 2001, p.32), l'épuisement professionnel est responsable de 41% de l'absentéisme chez le personnel des écoles primaires et secondaires du Québec.

Michelle Alain est psychologue spécialiste des relations que nous entretenons avec le travail, et décrit bien la personnalité des travailleurs compulsifs (2002) :

*«Il y a une partie des obligations qui sont imposées par le milieu de travail, mais la personnalité de l'individu fait toute la différence. Souvent, les vrais bourreaux de travail sont en fait des compulsifs... Les compulsifs sont des gens qui cherchent de façon obsessionnelle à se valoriser dans le travail. Ils cherchent à combler un vide, mais ils n'y arrivent jamais de façon durable... bien des féministes de la première génération et même des femmes qui n'en avaient pas le discours sont devenues des bourreaux de travail, un peu malgré elles... Elles avaient des choses à prouver. Elles devaient en faire plus que le client en demandait. C'était le prix à payer pour réaliser ce que leurs mères n'avaient pas réalisé, ouvrir des portes, prendre sa place... Malgré les succès, les réalisations, les promotions, pour eux, ce n'est jamais assez. La recherche de valorisation ou de reconnaissance est un puits sans fond. Ce sont souvent des gens dépressifs. Des gens qui ont peu d'estime d'eux-mêmes. La solution: chercher quelle est la source de ce sentiment de vide et trouver un soulagement durable. Ce n'est pas toujours facile. D'autant plus que la compulsion dans le travail est beaucoup plus acceptée socialement, voire valorisée, que celle dans la drogue, l'alcool ou le jeu.»*

Dans le cadre d'un reportage pour la chaîne de télévision Radio Canada réalisée par Jean-Luc Paquette (1991), le journaliste Jean-François Lépine rapportait que près de la moitié des enseignants québécois se disaient insatisfaits et brûlés par leur métier. Ce journaliste soulignait qu'à cette date, au Québec, depuis cinq ans, 10% des enseignants avaient pris des congés prolongés, se sentaient de plus en plus dévalorisés, étaient victimes de violence et voyaient leurs moyens réduits. Ce reportage nous a appris aussi qu'un tiers des enseignants quittait l'école avant l'âge de 45 ans et que la majorité d'entre eux souffraient de détresse psychologique.

Ce reportage illustre le décrochage des enseignants en donnant l'exemple d'un enseignant au primaire, diplômé de l'Université Laval, qui démissionne de l'enseignement après avoir fait un burnout. Cet ancien enseignant qui occupait également un poste de directeur d'école, dit ne plus se sentir un bon enseignant, ni même un bon père de famille ou un bon mari.

Lorraine Pagé (1991), Présidente de la CEQ, déplorait dans ce reportage qu'on veuille faire de l'école un fourre tout, un lieu où il ne s'agit plus seulement d'instruire mais où il faut également faire de la prévention des MTS, s'occuper de nourrir les enfants et considérer également le problème de la drogue. De plus, leur travail est rendu plus complexe par le pourcentage en augmentation des élèves allophones qui, faute de budget, intègrent les classes régulières.

Dans ce reportage, on comprend alors comment les enseignants finissent par se considérer comme des professionnels de second ordre. Par exemple, une enseignante en arts plastiques au

primaire qui, dès la première année, a pris plus de six semaines de congé de maladie et qui prévoit que les futurs enseignants seront brûlés, épuisés dans les six premières années de leur travail.

Marie-Claire Carpentier-Roy (1991), spécialiste en psychopathologie du travail, professeur à l'Université de Montréal, a mené une recherche commanditée par la CEQ sur l'épuisement professionnel dans 12 écoles de Montréal. Elle a découvert qu'il y a beaucoup de souffrance psychologique chez les enseignants. Cette souffrance serait due à la bureaucratie et aux attentes trop grandes que l'on a face aux enseignants. Cette chercheuse dénonce la contradiction à l'effet que ces enseignants sont de plus en plus porteurs de lourdes responsabilités et en même temps sont évacués du champ décisionnel.

Pour Antoine Baby (1991), alors vice-doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, l'école reste l'institution sociale la moins « malade » par rapport aux autres institutions comme le foyer ou l'église; de ce fait, l'école doit donc aussi s'occuper de problèmes aussi variés que la drogue, la violence, la pauvreté ou encore le racisme. Son collègue, Louis Balthazar (1991), ex membre du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), parle plutôt d'école détournée car selon lui, l'école ne peut renoncer à sa mission première qui est de former des esprits ; et c'est ainsi que selon lui, la passion des enseignants finit par se perdre.

Ainsi, pour l'un il faudrait augmenter les ressources, ne plus couper dans les spécialistes et solutionner le problème des ratios alors que pour l'autre, il faut être prudent lorsqu'on donne de nouvelles responsabilités à l'école. Or, avec le temps, la profession des enseignants est ternie, la profession est devenue un métier ou tout est calculé en fractions de périodes.

La tâche des enseignants est aussi alourdie par les fréquents changements de programme. Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et les commissions scolaires ne semblent pas tenir compte des besoins spécifiques des écoles, on leur alloue les mêmes ressources car on considère que les écoles ont les mêmes besoins ; le pouvoir est ainsi loin de l'école.

Aux U.S.A., quelques tentatives pour revaloriser les enseignants se traduisirent par 40 % de majoration des salaires, davantage de responsabilités et de pouvoirs accordés aux enseignants

mais surtout des programmes de recyclage. Par exemple, l'expérience de la Commission Scolaire de Rochester où une entente a été signée entre la Commission Scolaire et les syndicats. Interrogé par Jean-Louis Paquette, Peter McWalters (1991), directeur de cette commission scolaire estime que la meilleure méthode pour obtenir plus d'efficacité est la sélection :

*« Nous cherchons à dénicher les meilleurs candidats possibles, créatifs, brillants, bien formés, agressifs, passionnés. Nous organisons un système pour répondre à leurs besoins... Donc, nous trouvons la perle rare, nous l'investissons d'autorité et nous lui foutons la paix. »*

La réforme de Rochester repose également sur le système de tutorat. Ainsi, 87 enseignants deviennent tuteurs et cela a pour effet d'augmenter leur estime de soi ; par la suite ce nombre passe à 260. Les professeurs tuteurs peuvent ainsi avoir plus de pouvoir car ils encadrent les professeurs débutants, ce qui les revalorise. Les enseignants de Rochester ont un salaire plus élevé mais plus de travail : cinq journées de plus par année. De plus, ils doivent se soumettre systématiquement à l'évaluation par leurs pairs. Ainsi, après trois ans en 1991, 26 d'entre eux avaient perdu leur emploi et cela était approuvé par leur syndicat. « Les syndicats n'ont pas à protéger les incompetents » disait Adam Urbanski (1991), président du syndicat des enseignants de Rochester.

Une autre expérience, celle de « teach for America » revient à Wendy Cop (1991), une diplômée de 23 ans de l'Université de Princeton. L'expérience repose sur une formation à Los Angeles d'une durée de six semaines après qu'on eut sélectionné les candidats les plus brillants et ce en partenariat avec l'entreprise privée. Ainsi, en 1991, 760 nouveaux volontaires se sont joints au programme pour enseigner dans des écoles défavorisées. Cela étant, un volontaire sur dix a abandonné dès la première année d'enseignement dans cette expérience.

Au Québec, un tiers des enseignants ont un statut précaire et éprouvent de grandes difficultés à enseigner dans des conditions optimales car ils souffrent de ne pas être reconnus par les élèves. Cependant, entre 1991 et 2011, les commissions scolaires devront engager 48 000 enseignants pour remplacer les départs à la retraite. Une enseignante à statut précaire depuis 12 ans déclarait :

« Pour les enfants, quand on arrive dans une école, quand on remplace un professeur pour 2 ou 3 jours, pour eux, on n'est pas un enseignant, on est un pion en avant, puis eux autres, c'est le plaisir qui commence.. »

Il apparaît donc clairement que la crise de l'école moderne au Québec ou partout ailleurs dans le monde ne pourra être résolue sans que l'on tienne compte des frustrations des enseignants (Conseil Supérieur de l'Éducation, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1991).

Michael Huberman est chercheur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève; il est l'un des spécialistes les plus connus en Amérique du Nord et en Europe dans l'étude du « cycle de vie des enseignants ». Menant une recherche étalée sur cinq ans, et comportant quelque soixante entrevues de 5 à 6 heures chacune, il produisit un rapport de 700 pages où ce chercheur s'est posé des questions telles que : « Est-on plus ou moins satisfait de sa carrière à des moments précis de sa vie d'enseignant ? » ou encore « Y a-t-il des phases ou des stades dans l'enseignement ? » (Huberman, 1989, p. 11).

Ce chercheur identifie des itinéraires-types, l'itinéraire le plus fréquemment retrouvé pour les enseignants suisses débutants étant celui qu'il qualifie d'*harmonie acquise* composée de trois étapes : des débuts difficiles, une stabilisation et une expérimentation/diversification.

Les débuts difficiles seraient dus à l'accaparement, au tâtonnement, aux problèmes de disciplines ou d'organisation que rencontrent ces enseignants genevois débutants.

Après ces débuts difficiles appelés encore « noyade », ces mêmes enseignants vivent une phase de stabilisation (consolidation, nomination, affirmation de soi) et enfin une phase d'expérimentation au sein de la classe et de l'école (Huberman, 1989, p.135).

L'auteur ajoute que les phases de remise en question peuvent être saines, mais que dans son échantillon, il notait que ces phases se répétaient quelques années plus tard et que cela était problématique car elles n'étaient pas vécues comme un nettoyage nécessaire, une partie utile dans le cycle de vie comme le suggèrent certaines théories psychanalytiques.



De plus, l'auteur rapporte que ces résultats de recherches étaient valables pour l'Espagne et la Belgique également (Huberman, 1990).

Ainsi, les enseignants débutants au primaire vivaient en général des débuts difficiles en enseignement selon Huberman (1989, 1990). Cela est d'ailleurs confirmé par plusieurs autres études empiriques portant sur le choix de la carrière de l'enseignement ainsi que plusieurs études qui traitent des deux ou trois premières années en classe.

En effet, bien que les motivations soient diverses, il ressort de plusieurs études que la prise de contact initiale en classe se passe de façon plus homogène entre débutants. Les chercheurs qui tentent de décrire cette phase dans l'optique d'une séquence de phases qui jalonnent la carrière en arrivent à parler de stade de « survie » et de « découverte » (Field, 1979 ; Fuller, 1969 ; Watts, 1979).

Huberman a aussi voulu savoir si la transition d'une volonté « activiste » à une motivation professionnelle plus passive peut être problématique quant à l'investissement dans le travail pédagogique en classe, à l'engagement dans les tentatives d'améliorer l'enseignement au niveau de l'établissement, à la participation volontaire aux activités culturelles ou sportives en dehors des heures d'écoles.

Pour ce faire, il a choisi un échantillon d'enseignants et leur a demandé de sélectionner les items avec lesquels ils étaient le plus en accord à différents moments de leur carrière : au bout de deux ou trois ans, au bout de huit à douze ans et enfin, au moment même où on leur posait la question de la recherche (Huberman, 1989, p.236).

L'échelle utilisée était composée de trois paires d'items, la première concernant les élèves, la seconde, les innovations et la troisième, l'investissement professionnel. L'enseignant devait choisir un item pour chacune des trois paires :

- **1. Élèves**
- 1.1- Il y a des élèves pour qui l'on ne peut pas faire grand chose, quoi qu'on essaie.
- 1.2- Tous les élèves sont « atteignables », pourvu qu'on investisse le temps et l'effort nécessaires.
- **2. Innovations**
- 2.1- A moyen terme, les résultats obtenus par de bonnes innovations pédagogiques valent bien l'effort et les complications engendrées par leur mise en œuvre.
- 2.2- Souvent, les innovations pédagogiques sont bonnes, mais exigent trop d'efforts et de complications pour que cela vaille réellement la peine.
- **3. Investissement professionnel**
- 3.1- L'enseignement est probablement l'activité la plus importante de ma vie
- 3.2- L'enseignement est un des investissements de ma vie parmi d'autres.

Conceptuellement, cette échelle provenait de deux sources.

D'abord pour les items « élèves » et « innovations », l'auteur avait adapté l'échelle de Rotter (1966) visant à cerner le degré 'd'activisme/fatalisme' de la personne. Pour Rotter, mis à part les expériences d'interventions réussies qui peuvent induire un activisme généralisé et un engagement accru, les échecs induisent pour leur part un désengagement car les intervenants finissent par croire que l'intervention est inutile.

Quant à l'item « investissement professionnel », il s'agit de travaux sur le « désengagement » de Cuming et Henry (1961) selon lesquels l'adulte se désinvestirait progressivement sur le plan professionnel, surtout à l'approche de la retraite.

Huberman mesure ainsi l'activisme des enseignants suisses à différents moments de leur carrière.

La figure suivante indique les résultats obtenus.

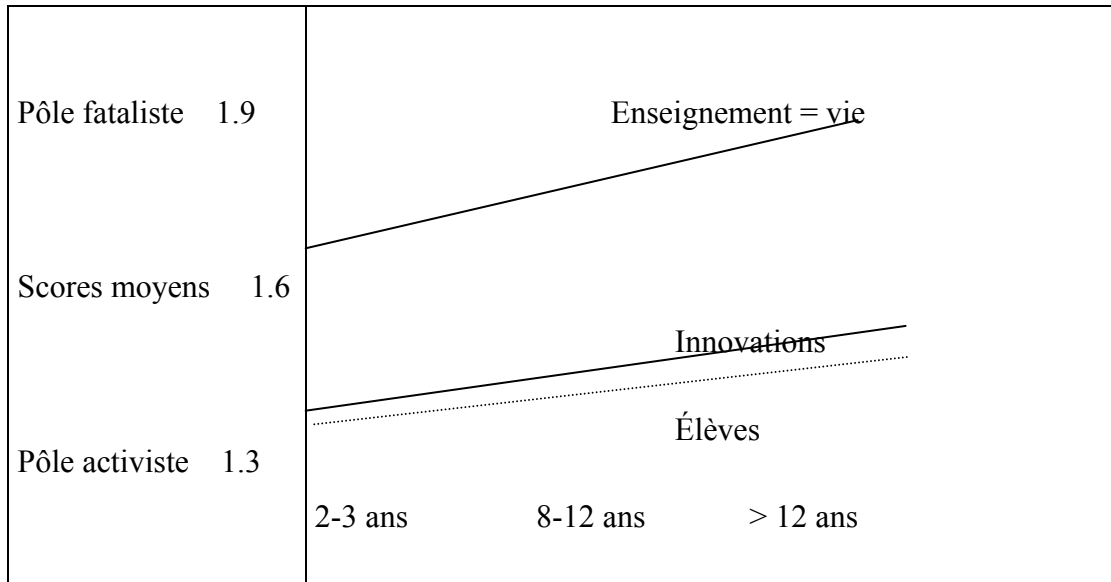


Figure 2-1 : La tendance évolutive de l'activisme des enseignants suisses à différents moments de leur carrière (tiré de Huberman (1989), graphique 7.1 p. 248)

Il apparaît que la progression est plus lente dans le cas des items « élèves » et « innovations »; par contre, elle est plus dramatique dans le cas de l'investissement absolu dans le travail professionnel. Ainsi, avec le temps et l'ancienneté, les enseignants deviennent de plus en plus fatalistes, et particulièrement les enseignants qui pensent que l'enseignement est toute leur vie.

Il apparaît donc clairement que partout dans le monde, les enseignants, particulièrement les enseignantes au primaire et au préscolaire, souffrent d'épuisement professionnel, de détresse psychologique, d'insatisfaction. Beaucoup finissent même par abandonner leur profession. Or, le facteur qui détermine le plus la propension à persévérer dans la carrière enseignante serait l'engagement dans l'enseignement selon Chapman, (1984, 1983a, 1983b), Chapman et Green (1986) et Chapman et Lowther (1982).

Cet engagement au travail est défini comme une force, ou encore une implication élevée de l'individu dans son organisation (Mowday, Porter et Steers, 1982). En gestion de ressources humaines, ce construit a été fort utilisé. Il a été prouvé que cette force, cet attachement de l'individu à son organisation est non seulement négativement relié à l'intention de démissionner mais aussi positivement relié à la performance au travail (Benkhoff, 1997; Cohen, 1993; Dunham et al., 1994; Mathieu et Zajac, 1990; Organ et Ryan, 1995).

En enseignement, ce construit a été moins utilisé qu'en industrie. Fresko et al. (1997) se sont intéressées à la prédiction de ce facteur important qu'est l'engagement dans l'enseignement. Ces chercheuses ont étudié la relation entre l'engagement au travail dans l'enseignement et des caractéristiques reliées à la tâche d'enseignement « job-related factors », comme le degré d'expérience dans l'enseignement, le niveau d'instruction, l'avancement dans la carrière, la satisfaction, l'image dans la profession ainsi que des caractéristiques personnelles comme le genre, l'aptitude initiale à enseigner mesurée à l'aide des stages au cours de la formation et enfin, les habiletés cognitives. Les données analysées à partir d'un échantillon de 175 enseignants indiquent que seule la satisfaction au travail prédit de façon directe l'engagement dans l'enseignement.

La prochaine section présente les deux indicateurs de succès initial en enseignement que nous avons retenus dans le cadre de cette étude : le succès aux stages pratiques et le degré d'engagement dans l'enseignement.

## **2.2 Les indicateurs du succès initial en enseignement**

### **2.2.1 Le succès aux stages pratiques**

Selon une étude menée en 1986-1987 aux U.S.A. par Galluso et Arends (1989), l'expérience de stage est d'une durée moyenne de 12 semaines et comporte l'équivalent de 12 crédits. Par contre, selon Evertson, Hawley et Zlotnik (1985), la plus grande partie de ce que le stagiaire apprend lors de son stage ne sera pas utilisée lors de son enseignement de même que plusieurs habiletés spécifiques acquises tandis que les effets désirés et attendus au cours des stages sont de courte durée. Il nous apparaît donc important de vérifier la validité prédictive des stages pour prédire le succès initial en enseignement..

Les critères de sélection des candidats en enseignement visant des aspects plus affectifs demeurent un domaine ambigu. On a généralement utilisé pour parler de la capacité à enseigner du stagiaire le terme de *compétence* dans le sens des acquisitions de connaissances ou d'habiletés (Coker, Medley et Soar, 1984). La compétence peut se définir comme étant un ensemble de savoirs ou de savoir faire que l'enseignant doit normalement posséder pour exercer sa profession. Il ne faut pas confondre compétence avec le concept d'efficacité qui,

lui, réfère plutôt à l'effet que la performance (ou bien le comportement) d'un enseignant produit sur les élèves ainsi qu'à la qualité de cet effet (Coker et al., 1984).

Or, selon Westerman (1989, p. 29), on devrait inclure dans les instruments d'évaluation des stagiaires en enseignement des critères qui reflètent les résultats des récentes recherches sur l'efficacité de l'enseignement, particulièrement celles menées dans le domaine affectif. Plusieurs recherches ont soulevé le lien existant entre l'efficacité et les attitudes ou les traits personnels de l'enseignant. Dans les recherches recensées, on accorde une certaine validité aux qualités personnelles bien qu'on remarque l'importance d'effectuer l'observation directe de ces qualités dans la classe, afin de s'assurer de leur lien avec l'enseignement. Les critères relatifs au succès de l'enseignement touchent à des traits comme l'enthousiasme, la flexibilité, la courtoisie et le respect.

D'après Bourque (1991, p.85), les critères de compétence les plus souvent utilisés dans l'évaluation des stagiaires en formation des maîtres sont au nombre de quatre, soit : certaines habiletés comme la planification, la préparation et l'utilisation de stratégies d'enseignement; les communications orales et écrites; les connaissances de la matière et des ressources didactiques et finalement la gestion de la classe. Cette étude tend d'ailleurs à démontrer que la façon d'organiser les tâches des élèves ou bien celle d'aborder les problèmes qui surviennent en classe peut déterminer en grande partie le succès d'un enseignant. Les qualités identifiées sont proches des qualités personnelles mais font aussi appel aux relations professionnelles ou aux attitudes reliées au travail, c'est-à-dire à l'enseignement. Parmi ces critères utilisés pour évaluer le stagiaire, nous retrouvons surtout l'engagement professionnel.

Dans le cadre d'une recherche sur la validité prédictive des tests d'admission dans un centre de formation d'entraîneurs sportifs au Maroc, nous avons voulu vérifier la valeur prédictive de ces tests pour prédire le succès au stage pédagogique de deuxième année. Les résultats de cette recherche indiquent que, mis à part quelques rares exceptions, toutes les corrélations calculées entre d'une part les quatre tests d'admission (l'aptitude physique générale, la spécialité, l'oral et l'écrit) et d'autre part les résultats académiques des étudiants ou encore la note au stage pédagogique de deuxième année sont très faibles (Alem et Bertrand, 1998 a).

Il apparaît donc qu'une autre variable fort reliée au succès en enseignement est l'engagement ou encore la force avec laquelle un enseignant s'implique dans son enseignement. En effet, beaucoup d'auteurs ont démontré que cet engagement était négativement relié à l'intention volontaire de démissionner et positivement reliée à la performance au travail (Benkhoff, 1997; Cohen, 1993; Dunham et al., 1994; Mathieu et Zajac, 1990; Organ et Ryan, 1995).

La section suivante présente la définition de ce construit ainsi que les résultats rapportés par les chercheurs qui s'y sont intéressés.

## **2.2.2 Le degré d'engagement dans l'enseignement**

### **2.2.2.1 Définition de l'engagement**

Le concept d'engagement dans l'enseignement a été défini par Coladarci (1992) comme « the degree of psychological attachment to the teaching profession » que nous traduirons par l'attachement psychologique à la profession. Ce concept peut être mesuré par l'attrition dans l'enseignement, en demandant aux enseignants s'ils continueraient de choisir de faire carrière dans l'enseignement si on leur donnait le choix. La plupart des psychologues définissent l'engagement comme étant la force qui stabilise le comportement de l'individu (Briekman, 1987; Kelley, 1983; Kiesler, 1971), une force qui fait qu'une personne continue ce qu'elle avait entrepris en dépit des obstacles rencontrés, en dépit de la tentation offerte par d'autres options qui s'avèrent intéressantes (Dubé, Jodoin et Kairouz, 1997 a).

Traditionnellement, les psychologues ont défini l'engagement par des facteurs d'ordre cognitif ou comportemental. Inspirée par la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957), cette approche présume que la persistance dans une ligne d'action émerge de l'obligation ressentie plutôt que d'un choix basé sur ses propres désirs. Festinger (1964) définit l'engagement comme étant une décision qui influe clairement sur les comportements ultérieurs. Selon Becker (1960), l'engagement est une position qu'il n'est pas facile de quitter voire même un choix irrévocable selon Secord et Backman, (1974) ou encore une contrainte qui empêche un changement de comportement selon Gérard (1965).

Comme le soulignent Dubé et al. (1997 a) l'engagement est souvent considéré comme un facteur important dans la compréhension et la prédiction du comportement humain. Lise Dubé, professeure au département de psychologie de l'Université de Montréal, tente de décrire la nature de cette force en proposant un modèle à trois dimensions de la capacité d'engagement : la disposition à l'enthousiasme qui correspond à une force affective, la tendance à persévérer qui correspond à une force de nature comportementale et la capacité de réconcilier le positif et le négatif qui, elle, correspond à une force cognitive. Pour cette chercheuse, deux forces co-existent à l'intérieur du même engagement : un engagement comportemental qui met au premier plan le besoin pour l'individu de s'adapter au contexte social en répondant aux attentes et aux normes de celui-ci, rejoignant ainsi la notion de responsabilité sociale, puis l'engagement personnel qui témoigne du besoin d'exprimer ses désirs, ses valeurs.

Le modèle à trois dimensions de la capacité à s'engager de Dubé, Jodoin et Kairouz (1997 b) s'inspire largement du modèle de Briekman (1987) mais avec une tentative de clarifier le rôle dynamique que joue la troisième composante, la capacité de réconcilier le positif et le négatif, pour expliquer le processus d'engagement d'une personne. En effet, Briekman (1987) étant décédé avant de tester empiriquement son modèle, ses propositions n'ont pu être supportées par des recherches. La contribution de Dubé et al. (1997 b) a donc été de clarifier cet aspect du processus en menant trois études empiriques indépendantes afin de créer et valider une échelle qui mesurerait les différences individuelles quant à la capacité d'engagement. Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires des différents items élaborés ont confirmé, tel que postulé, la structure tridimensionnelle proposée. La figure ci-dessous indique la structure tridimensionnelle de la capacité à s'engager selon cette chercheuse.

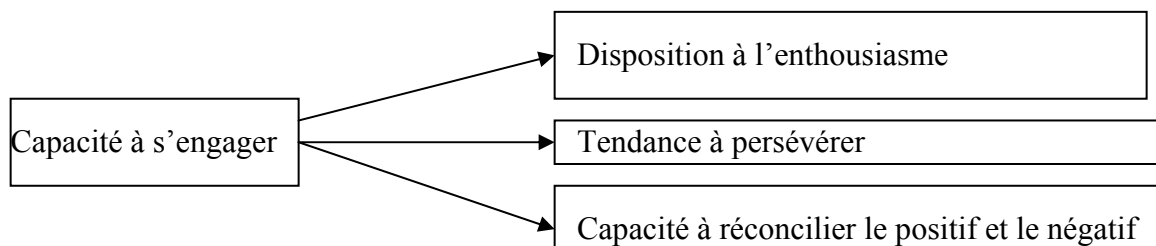


Figure 2-2: Structure tridimensionnelle de la capacité à s'engager selon Dubé (1997 b).

Parmi les premiers chercheurs à se préoccuper de l'engagement au travail se trouvent Natalie J. Allen et John P. Meyer (1990), de l'Université de Western Ontario ainsi que John E. Mathieu et Zajac (1990) de l'Université de Pennsylvanie. Ces chercheurs proposent un modèle d'engagement organisationnel à trois facteurs distincts avec des conséquences et des antécédents différents : un facteur affectif qui réfère à l'attachement des employés pour leur organisation, un facteur de continuation (*continuance*) qui renvoie à l'engagement basé sur les coûts associés au fait de quitter l'organisation et un facteur normatif qui fait référence à l'obligation morale ressentie par les employés de demeurer dans l'organisation.

Le concept d'engagement peut se traduire en anglais par trois mots. Selon Kelley, Berscheid, Harvey, Huston, Levinger, McClintock, Peplau et Peterson (1987), ces trois mots représentent la même réalité qui s'exprime avec des intensités différentes : « involvement », « engagement », « commitment ». Ces auteurs citent l'exemple d'un couple pour mettre en relief l'intensité de l'implication qui distingue ces trois concepts :

*``Male and female interaction is an illustration of this increasing relationship. Initially, partners are involved in a relationship. Later, they make plans to get married and therefore get engaged. Finally, when the relationship is ready to be consecrated, they commit themselves by getting married. The three terms may well be used to express the same reality but at different levels of strength.`` (Kelley et al., 1987).*

Le concept d'engagement a surtout été utilisé dans les recherches en gestion de ressources humaines (London, 1983; London & Mone, 1987; Morrow, 1983). Dans la littérature anglophone, les concepts ``d'engagement`` et de ``commitment`` ont été respectivement documentés par Kiesler (1971) et Nystrand et Gamoran (1991).

Tous ces concepts expriment en définitive l'implication d'une personne dans l'organisation. Cette implication est un construit qui a été défini comme la force avec laquelle une personne s'implique dans une organisation (Mowday et al., 1982) ou encore comme une forme d'identification de la personne à son organisation selon Aryee et Tan (1992).

Il est important de souligner que beaucoup d'auteurs ont démontré que cet attachement émotionnel à l'organisation était négativement relié à l'intention volontaire de démissionner et



positivement reliée à la performance au travail (Benkhoff, 1997; Cohen, 1993; Dunham et al., 1994; Mathieu et Zajac, 1990; Organ et Ryan, 1995).

La prochaine section présente un outil fort utilisé par les chercheurs pour mesurer l'engagement au travail.

#### 2.2.2.2 La mesure de l'engagement au travail

Loadahl et Kejner (1965) ont validé un instrument servant à mesurer l'engagement au travail. Ils ont utilisé deux catégories de travailleurs, les infirmières et les ingénieurs, et finirent par identifier cinq facteurs d'engagement. Leur instrument est un questionnaire composé de 20 items qui a été depuis souvent réutilisé par d'autres chercheurs d'origines ethniques diverses.

Ces chercheurs ont publié leurs articles dans plusieurs langues telles que l'anglais (Aminabhavi et Dharanendriah, 1998 ; Singh et Pestonjee, 1990; Srinivasan et Kamalanabhan, 1986), l'espagnol (Andujar et Martinez-Lugo, 1996; Gonzalez-Roma, Espejo et Hernandez, 1994 ; Martinez-Lugo, 1988 et 1990); l'italien (Pierro et Fabbri, 1994; Barletta-Reitano et Di-Nuovo, 1986), l'allemand (Moser et Schuler, 1993 ) ou encore le français (Paille, 2001).

Aminabhavi et Dharanendriah (1997) ont démontré que des professionnels tels que les médecins, les avocats et les enseignants étaient plus engagés dans leur travail lorsqu'ils appartenaient à des classes de niveaux socioéconomiques élevés, qu'ils pratiquaient leur profession par choix (et non par hasard ou par nécessité) et qu'ils trouvaient de la satisfaction dans leur travail.

Singh et Pestonjee (1990) ont enquêté sur l'engagement au travail chez les employés d'une banque selon leur statut. Il appert que les commis éprouvent plus de satisfaction au travail alors que les cadres supérieurs sont plus engagés et participent davantage aux décisions que les premiers.

Andujar et Martinez-Lugo (1996) se sont aussi intéressés à la prédiction de l'engagement au travail selon des variables prédictives telles que le niveau socio-économique, le niveau d'éducation, le revenu et la durée de travail. Gonzalez et al. (1994) ont étudié la validité

discriminante de deux questionnaires mesurant l'engagement dans l'organisation et l'engagement au travail.

Martinez-Lugo (1990 et 1988) a étudié la relation entre l'engagement au travail et une série de variables organisationnelles au Puerto Rico chez des employés gouvernementaux et chez des enseignants dans des écoles privées et publiques. En 1998, ces auteurs avaient étudié, chez un échantillon similaire, la relation entre l'engagement au travail et le locus de contrôle, l'âge et le nombre d'employés dans l'entreprise.

Pierro et Fabbri (1994) ont, pour leur part, étudié la relation entre l'épuisement professionnel, l'engagement au travail, la motivation et les attitudes vis-à-vis le travail chez des infirmiers et des infirmières. Ils ont utilisé un modèle d'équations structurales et ont vérifié les différentes dimensions de l'épuisement professionnel. Barletta-Reitano et Di-Nuevo (1986) se sont intéressés à la différence de flexibilité de la perception des rôles chez les enseignants et les non-enseignants et à sa relation avec l'engagement au travail en Italie.

Moser et Schuler (1993) ont démontré que chez les travailleurs d'une compagnie électronique allemande, l'engagement au travail était fortement relié à l'engagement dans l'organisation ainsi qu'à la satisfaction au travail.

Enfin, Paille (2001) met en évidence le rôle de l'implication normative dans l'attachement au travail chez des salariés français.

Comme on le voit, bien que l'instrument de Loadahl et Kejner (1965) ne soit pas récent, il est encore fort utilisé par les chercheurs qui s'intéressent à l'engagement au travail. Regardons maintenant quelles sont les autres variables qui prédisent le succès en enseignement.

### **2.3 Les variables prédictives du succès en enseignement**

Les variables les plus reliées au succès en enseignement seraient surtout les stages pratiques et les traits de la personnalité selon l'étude doctorale de Dufour (1974). Les tableaux 2-1 à 2-5 présentent les corrélations rapportées entre le succès professionnel dans l'enseignement et d'autres variables: tiré de Dufour, 1974, p. 17-21.

Tableau 2-1 : Les coefficients de corrélation entre différents traits de personnalité et le succès professionnel dans l'enseignement

Auteurs	nombre de sujets	Corrélations
Barr et autre	66	.35
Hatcher	64	.35 a .77
Knudsen et Mc Fee	-	.50
Odenweller	560	.53
Sommers	-	.62
Yaukey et Anderson	-	.68; .62 et .46
Neel et Mead	64	.69

tiré de Dufour, J.-C. , 1974, thèse de doctorat, p. 17-21

Tableau 2-2 : Les coefficients de corrélation entre l'intelligence (le QI) et le succès professionnel dans l'enseignement.

Auteurs	nombre de sujets	Corrélations
Odenweller	560	.004
Yaukey et Anderson	10	.02
Upshall et Masters	100	.06
Reitz	2750	.06
Breckenridge	215	.07
Barr et autres	66	.13
Ullman	116	.15
Broom	137	.17
Yaukey et Anderson	5	.33

tiré de Dufour, J.-C. , 1974, thèse de doctorat, p. 17-21

Tableau 2-3 : Les coefficients de corrélation entre un test d'aptitude à l'enseignement et le succès professionnel dans l'enseignement.

auteurs	Nombre de sujets	Corrélations
Knight	-	.001 à .14
Barr et autres	66	.08 à .28
Ullman	116	.14
Peterson	28	.18
Crabb	-	.40
Dodd	135	.43
Knight	-	.45 a .76
Van Hoesen	-	.56
Flanagan	49	.51
Englehart	205	.80 a .90

tiré de Dufour, J.-C. , 1974, thèse de doctorat, p. 17-21

Tableau 2-4 : Les coefficients de corrélation entre le dossier scolaire et le succès professionnel dans l'enseignement.

Auteurs	Nombre de sujets	Corrélations
Upshall et Masters	100	.05 a .14
Broom et Ault	50	.06
Anderson	590	.18 a .20
Broom	237	.19
Bossing	165	.19
Anderson	590	.20 a .22
Odenweller	560	.29
Ullman	116	.30
Stuit	-	.31
Yaukey et Anderson	40	.31
Breckenridge	215	.35

tiré de Dufour, J.-C. , 1974, thèse de doctorat, p. 17-21

Tableau 2-5 : Les coefficients de corrélation entre le succès aux stages pratiques et le succès professionnel dans l'enseignement

Auteurs	Nombre de sujets	Corrélations
Odenweller	560	.19
Upshall et Masters	100	.27
Broom	245	.29
Ullman	116	.36
Bossing	165	.69

tiré de Dufour, J.-C. , 1974, thèse de doctorat, p. 17-21

Il ressort de ces cinq tableaux que les auteurs cités s'accordent surtout sur deux facteurs pour prédire le mieux le succès dans l'enseignement : ce sont la personnalité et le succès aux stages pratiques. Pour la personnalité, les corrélations oscillent entre .35 et .77, alors que pour les stages, les corrélations oscillent entre .19 et .69. Les résultats observés par Dufour (1974) datent de plusieurs décennies mais nous amènent à nous demander quelle peut bien être la valeur prédictive aujourd'hui des résultats aux stages pratiques et des traits de personnalité sur le succès professionnel en enseignement.

Comme on le voit, le dossier scolaire apparaît comme un faible prédicteur du succès en enseignement. Wendel, Joeckel et Spurzem (1991) ont constaté qu'il y avait une très faible relation entre 12 caractéristiques personnelles telle que mesurées par le centre d'évaluation de l'association nationale des écoles secondaires principales aux États Unis (NASSP) et la réussite académique telle que mesurée par le GRE et le MAT (qui sont respectivement le

« graduate record examination » et le « Miller Analogies Test ») chez 121 candidats aux études dans un programme de maîtrise en administration de l'éducation. Les corrélations les plus élevées rapportées par cette recherche sont entre la composante orale du GRE et trois caractéristiques de l'APS : le leadership, la communication orale et la communication écrite (respectivement, .21, .22 et .22, avec n=33). Ces chercheurs recommandent de développer un test national standardisé pour mesurer les habiletés et les aptitudes administratives des candidats aux études supérieures en sciences de l'administration.

En 1980, Robert Knoop, de l'Université Brock, a effectué une étude comparative entre les enseignants du primaire et du secondaire pour déterminer l'impact de trois facteurs, les facteurs personnels, les facteurs structureaux et les facteurs liés au travail, sur l'engagement au travail de ces enseignants. Pour ce faire, il a utilisé six items du questionnaire de Loadahl et Kejner (1965). Le tableau suivant illustre les corrélations trouvées.

Tableau 2-6 : Les coefficients de corrélation entre les facteurs personnels, les facteurs structureaux et les facteurs reliés au travail avec l'engagement au travail des enseignants au primaire selon Knoop (1980).

	Engagement au travail
<u>Facteurs personnels :</u>	
1- Âge	-.03
2- sexe	-.03
3- situation de famille	.09
4- éducation	-.02
5- expérience générale de travail	-.03
6- expérience dans l'enseignement	-.02
7- expérience dans l'école actuelle	.01
8- locus de contrôle	.06
<u>Facteurs structureaux :</u>	
1- la taille de l'école	.02
2- l'emplacement de l'école	-.01
3- la position hiérarchique dans l'école	-.02
<u>Facteurs reliés au travail :</u>	
1- la satisfaction générale au travail	-.34
2- la satisfaction vis à vis la supervision	-.10
3- la satisfaction vis à vis les collègues	-.04
4- la participation aux décisions	-.15
5- la motivation au travail	-.41
6- la supervision étroite	-.09
7- la considération	.11
8- l'organisation initiale	.06

(tiré de Knoop, 1980, p. 27).

Comme on le voit, dans l'ensemble les corrélations sont négligeables, sauf pour deux variables reliées au travail, la motivation et la satisfaction au travail, qui sont d'ailleurs fortement liées entre elles ( $r=.53$ ,  $n=838$ ).

L'analyse de régression pas à pas de ces données montre que ce sont ces deux variables, ajoutées à la variable personnelle « situation de famille », qui constituent les facteurs les plus importants pour prédire l'engagement au travail. Knoop rapporte un « faible » pourcentage de variance expliquée (seulement 22%) malgré le nombre important de variables indépendantes (20 en tout). L'auteur démontre également que ce sont bien les facteurs reliés au travail qui sont, en moyenne, les plus reliés à l'engagement au travail (le coefficient de corrélation multiple  $R=.47$ ), alors que les autres corrélations entre les facteurs personnels et structureaux sont seulement de  $R=.14$  et  $R=.02$ .

Les recherches sur le succès en enseignement suggèrent que les enseignants qui ont une attitude positive vis-à-vis l'enseignement sont ceux dont les élèves ont le plus de succès (Mc Donald, 1977).

La satisfaction au travail est fortement reliée au succès en enseignement selon Berliner (1977), cette satisfaction s'exprime par un enthousiasme au travail, une vigueur et une puissance dans l'action. Le comportement de l'enseignant enthousiaste a été décrit par Ryan (1960, p. 506) comme celui d'une personne motivée, imaginative, pleine d'entrain et qui va de l'avant. De plus, cet enthousiasme est relié à l'apprentissage et il représente les rares attributs qui sont stables selon Glass (1974).

Plus récemment, Arnold et Mackenzie (1999) ont mené une recherche longitudinale en vue d'identifier les expériences de travail les plus susceptibles d'influencer l'implication dans l'organisation ainsi que l'intention de quitter le poste lors de la première, la deuxième et la troisième année, c'est-à-dire la stabilité dans le poste. Ces auteurs ont démontré que la nature du travail et le développement de la carrière avaient plus d'influence sur l'intention de partir et l'implication dans l'organisation que les autres facteurs retenus par les recherches antérieures.

Il apparaît clairement que le dossier académique au collégial ne figure pas parmi les variables reliées au succès en enseignement. Beaucoup de recherches ont démontré son faible pouvoir

prédictif (Guyton et Farokhi, 1987 ; Haberman, 1987 ; Shechtman et Godfried, 1993). Alors que les chercheurs suggèrent aux responsables des admissions des candidats aux études en enseignement de tenir compte d'autres variables, des variables telles que les habiletés de communication verbale, les habiletés relationnelles, le sens du leadership, ces mêmes comités en tiennent rarement compte (Goodlad, 1990 ; Haberman, 1987).

Sur la base de ces constats, les facultés des sciences de l'éducation tentent alors de mieux sélectionner leurs candidats. Elles tentent en particulier de tenir compte d'autres caractéristiques, en plus du dossier académique, à savoir des caractéristiques personnelles désignées de plus en plus comme une forme d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995).

En effet, rappelons que plusieurs auteurs sont d'accord sur le fait que le succès en enseignement dépend de la sélection des candidats lors de leur admission (Applegate, 1987; Brenner et al., 1987; Haberman, 1974; Holmes Group, 1986; Malvern, 1991).

Cependant, il y a encore peu de résultats de recherches empiriques sur la validité des procédures d'admission (Freeman et al., 1989 ; Roose et al., 1985). On continue de mettre l'emphase sur des critères classiques de sélection des futurs enseignants, malgré leur faible pouvoir prédictif (Freeman et al., 1989; Shields et Daniele, 1982).

Sans être une garantie de succès, on exige de plus en plus la prise en compte des qualités personnelles comme la sensibilité, l'enthousiasme, le sens des responsabilités, les habiletés de communication pour sélectionner des candidats en enseignement (Malvern, 1991). D'autres mentionnent des qualités similaires comme l'humanisme, l'énergie, la persévérance, la confiance en soi, les habiletés pour travailler avec des personnes, le sens de l'humour (Roose et al., 1985).

## **2.4 L'APS comme méthode de sélection des candidats aux études en médecine et en éducation à l'Université Laval**

Le courant en faveur du contrôle de l'admission des candidats aux études en enseignement atteint des dimensions internationales car plusieurs auteurs le signalent comme un besoin crucial (Applegate, 1987; Brenner et al., 1987; Duquette, 1993; Laman et Reeves, 1983;

Luther et Lewin, 1991; Schaloch, 1983). Tous ces auteurs recherchent des aptitudes que doivent posséder les candidats ainsi que les moyens que doivent prendre les facultés d'éducation pour ne retenir que ceux qui en sont détenteurs. Selon le rapport d'expérimentation de l'APS de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Faculté des sciences de l'éducation, rapport d'expérimentation de l'examen APS, 1995), ces aptitudes recherchées doivent relever d'une disposition acquise naturellement soit parce qu'elles sont un trait de personnalité, soit parce qu'elles constituent un goût, une vision des choses développée par suite d'expériences vécues ou en raison de talents naturels.

Ce rapport ajoute que parmi ces aptitudes, on en trouve de divers ordres; certaines sont de l'ordre des attitudes, d'autres des habiletés et d'autres encore de l'ordre des qualités. Cependant les compétences en communication orale et écrite sont perçues comme essentielles à l'exercice de la profession par tous les auteurs mentionnés plus haut et ce sont les seules qui s'acquièrent par un processus d'apprentissage continu.

Avant d'en arriver à proposer l'APS comme méthode de sélection des candidats aux études en enseignement, les chercheurs se sont d'abord intéressés aux entrevues individuelles. Celles-ci s'avèrent être un bon prédicteur du succès en enseignement (Coleman, 1987; Haberman, 1987; Malvern, 1991). Par contre elles demandent un temps énorme à administrer et elles possèdent un faible pouvoir de discrimination entre les candidats (Brenner et al., 1987).

Ensuite, les chercheurs ont tenté de développer des tests psychologiques pour mesurer les caractéristiques affectives des candidats aux études en enseignement. Mais ils ont rapporté des résultats peu concluants (Chang, 1994; Henjum, 1983; Shechtman, 1989; Verdini, 1990).

Puis, les chercheurs se sont intéressés aux centres d'évaluation (assessment center). Ces centres d'évaluation ont été développés pour évaluer les candidats pour des rôles de meneur dans des entreprises industrielles et sont effectivement valides pour prédire le succès dans le domaine du management (Bertz, 1984; Bray, 1985; Gaugler, Rosenthal, Thornthorn et Bentson, 1987; McEvoy et Beatty, 1989). Tremblay, Laurier, Chartier et Hubert (1976) adoptent pour traduire l'expression américaine «assessment centers» l'expression «appréciation du personnel par simulation» (APS). Selon ces auteurs, ces centres d'évaluation se distinguent des autres techniques de sélection par les trois éléments suivants :



- cette méthode se rapproche le plus de la réalité et des exigences de l'individu et de l'entreprise;
- cette méthode évalue le candidat non plus d'après son passé mais en fonction de ce qu'il aura à faire;
- les candidats doivent démontrer qu'ils maîtrisent les habiletés (on ne leur demande pas s'ils les maîtrisent).

Byham (1970) a mené une étude qui portait sur vingt entreprises qui ont utilisé les centres d'évaluation. Il a découvert que les prédictions de résultats que permet l'APS sont nettement supérieures à celles qui se basent sur les méthodes traditionnelles, comme les tests psychométriques ou les interviews. En effet, un coefficient de corrélation de l'ordre de  $r=.64$  est rapporté entre les prédictions faites par l'APS et des critères comme l'avancement, le niveau de salaire ou le niveau hiérarchique atteint. Si on compare avec des coefficients de corrélation des tests psychométriques seuls (étude de Carleton (1970),  $r=.11$  à  $.25$ , et étude de Finley (1970),  $r=.01$  à  $.34$ ) et ceux de l'interview ( $r=.05$  à  $.33$ ), on constate qu'en utilisant l'APS, il y a beaucoup plus de chances que les prédictions se révèlent exactes.

Après un inventaire de la littérature existante sur l'APS, Cohen, Moses et Byham (1973) en arrivent à la même conclusion, à savoir que cette méthode de sélection des cadres est plus valide que les autres méthodes traditionnelles d'évaluation, telles que l'évaluation par les supérieurs et les tests écrits. Selon la thèse doctorale de Shechtman (1983), les premiers à avoir utilisé cette méthode de sélection en ressources humaines sont Bray et Grant (1966).

La procédure basée sur les centres d'évaluation consiste en un ensemble de méthodes telles que les tests, les questionnaires, les entrevues, les problèmes à résoudre, les mises en situation, les jeux de rôle, les groupes de discussion avec meneur et les entrevues de groupe (Shechtman, 1983).

En éducation, les premiers à les avoir développés apparaissent être Gerlach et Millward (1989) de l'Université de Pennsylvanie. Ces derniers identifient quatre étapes pour utiliser cette méthode en éducation :

- identification des comportements reliés à la performance au travail;
- définition des composantes qui représentent ces comportements;
- développement des simulations requises pour que les candidats démontrent la possession ou non des composantes sélectionnées;

- développement des techniques de notation pour discriminer les candidats qui possèdent plus ou moins ces habiletés reliées à ces composantes.

Gerlach et Millward (1989) ont identifié dans la littérature 13 habiletés fondamentales parmi lesquelles le leadership et la communication verbale. Ces auteurs présentent quatre conditions essentielles pour utiliser la procédure développée dans les centres d'évaluation :

- les simulations doivent comprendre les 13 habiletés retenues;
- les simulations doivent tenir compte du faible niveau d'habileté des étudiants;
- les simulations doivent pouvoir être organisées de telle sorte que les candidats peuvent être évalués en même temps, vu le nombre élevé de candidats;
- les juges doivent être capables d'évaluer les candidats.

Cependant après avoir effectué une étude pilote en 1986-1987, en utilisant une échelle de Lickert dont l'étendue était de cinq points, et après avoir entraîné les observateurs pendant deux jours pour rendre l'instrument fidèle, Millward (1997) reconnaît que la procédure est coûteuse, complexe et non applicable pour des effectifs trop élevés.

Enfin, une version modifiée de la procédure associée aux centres d'évaluation a été proposée par Shechtman qui l'a utilisée avec succès en Israël (Shechtman, 1989) et aux U.S.A. (Byrnes, Kiger et Shechtman, 2000). Il s'agit d'une entrevue de groupe (group-interview process) appelée « group assessment » (GA) qui a une valeur prédictive du succès aux stages pratiques supérieure à celle du rendement scolaire (GPA) et à celle des tests d'habiletés intellectuelles (Shechtman, 1992a). De plus, cette version fonctionne bien avec les juges novices également (Shechtman, 1992b). Cette version repose sur les caractéristiques suivantes :

- une entrevue de groupe qui dure seulement 90 minutes;
- deux juges;
- huit candidats;
- un groupe de discussion avec meneur, à propos d'un sujet controversé;
- trois qualités personnelles seulement sont évaluées : la communication verbale, les habiletés interpersonnelles et le leadership en plus d'un score global à la fin après consensus. Ce score global représente une impression générale des candidats; c'est un score holistique mesuré sur une échelle en cinq points et qui possède la valeur prédictive la plus importante du succès initial en enseignement (mesurée par le succès aux stages pratiques).

Shechtman et Godfried (1993) ainsi que Shechtman (1992a, 1992b et 1989) en arrivent à retenir ces trois qualités en effectuant une analyse factorielle des 13 habiletés jugées importantes par le Ministère Israélien de l'Éducation. De plus, ces trois qualités sont toutes jugées importantes par les chercheurs comme Dunkin et Barnes (1986), Erdle, Murray et Rushton. (1985), Gugton (1987) et Lowman (1984). L'étude de Shechtman (1989) a démontré que ces qualités contribuaient mieux à la prédiction du succès initial en enseignement que le dossier scolaire initial des candidats aux études ou encore que les notes obtenues à l'université.

Shechtman et Godfried (1993) retiennent l'entrevue de groupe comme méthode de sélection car la littérature indique que les autres méthodes comme les questionnaires de personnalité, les tests projectifs et les entrevues individuelles démontrent toutes une faible valeur prédictive du succès initial en enseignement (Luther et Lewin, 1991, Shechtman, 1988; Shields et Daniele, 1982; Université Laval, Rapport du comité des normes d'admission au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche sur les tests d'admission et l'entrevue, mars 1993).

De plus, le fait qu'il y ait peu d'informations disponibles sur les entrevues utilisées par les programmes d'admission rend impossible leur utilisation à plus grande échelle (Brenner et al., 1987).

Par contre, il y a un intérêt relativement récent pour l'entrevue de groupe (Malvern, 1991) comme par exemple « l'admission Board, Université de Tennessee », Brenner et al. (1987), ou encore « the group challenge Activity », Université de Massachusetts à Amherst, Roose et al. (1985) ou encore « the group interview procedure », British Council for accreditation of teacher education, CATE, Malvern (1991). Cependant, il n'y a pas encore de recherches empiriques pour démontrer la validité prédictive de ces entrevues de groupe.

#### **2.4.1 L'APS en médecine**

À l'Université Laval, l'APS a été utilisée pour recruter les cadres, les gestionnaires. La Faculté de médecine y a été la première à avoir implanté l'APS dans la procédure de sélection de ses candidats (Côté, Savard et Bertrand, 2001). Dès 1991, les candidats aux études en médecine ont subi le test de l'APS, en plus de la note autobiographique standardisée.

Desjardins et Bertrand (1993) rapportent un degré d'association linéaire significatif mais toutefois faible ( $r=0,31^*$ ) entre la note autobiographique et les résultats à l'APS qui comptaient respectivement pour 10% et 30% de la note totale. Par contre, les corrélations entre ces deux tests et la cote z n'étaient respectivement que de 0,08 et -0,20. Pour Pomerleau et Leclerc (1994), cela constitue un argument en faveur de l'idée que cette méthode évalue des caractéristiques autres que cognitives. Ces auteurs notaient également que les variables évaluées à l'APS sont constantes en dépit de l'âge et de la nature des acquisitions antérieures des candidats.

C'est la firme Price Waterhouse qui a développé la procédure APS et ce, à la demande des facultés de médecine et des sciences de l'éducation. Pour développer cette procédure de sélection, cette firme s'est largement inspirée de celle de l'appréciation du personnel par simulation dans la sélection des cadres dans les entreprises (Tremblay et al, 1976).

À notre connaissance, mis à part le rapport de Léger-Bourgoin et Bertrand (1999) sous la demande des docteurs Luc Côté et Guy Pomerleau sur la validité de l'APS en médecine, aucune étude sur la validité prédictive de cette procédure n'a été menée jusqu'à présent en enseignement.

Léger-Bourgoin et Bertrand (1999) tentaient de déterminer la valeur prédictive de l'APS à l'admission en médecine par rapport aux autres variables de prédiction que sont la cote Z et la NAS (note autobiographie standardisée) pour prédire la capacité d'aide clinique et l'habileté à la communication clinique ainsi que des habiletés relationnelles plus globales. L'étude avait aussi pour objectif de comparer les candidats ayant une cote z élevée aux autres candidats sur la base de ces mêmes caractéristiques personnelles. Cette étude n'est pas parvenue à démontrer que l'APS prédit le succès aux stages pratiques des étudiants en médecine.

Cependant, ces résultats peu significatifs doivent être interprétés avec prudence puisque, outre la faible taille des échantillons due à de nombreuses données manquantes, les données proviennent d'un groupe extrêmement homogène, ce qui constitue un sérieux problème de restriction de la variance aussi bien au niveau des variables dépendantes que des variables indépendantes.

Dans une note adressée au vice-recteur aux affaires académiques, le docteur Pomerleau (2001) répond à la résolution de la part du conseil Universitaire du 5 septembre 2000 de demander à la faculté de médecine d'examiner d'autres moyens pour évaluer les caractéristiques personnelles des candidats pour l'année universitaire 2002-2003. Ce conseil avait pris cette résolution suite à une étude de validité prédictive non concluante préparée par des spécialistes en mesure et évaluation de la faculté des sciences de l'éducation. Ces spécialistes n'avaient pu démontrer la validité prédictive de l'APS en particulier en raison de difficultés méthodologiques (Léger-Bourgoin et Bertrand, 1999). Cependant, dans cette note, le docteur Pomerleau (2001) souligne l'importance de garder l'APS comme méthode de sélection des candidats aux études en médecine.

L'auteur y présente sept raisons distinctes parmi lesquelles on retrouve le faible coût de l'APS par rapport à celui de l'entrevue individuelle, la valorisation des qualités humaines et des habiletés relationnelles et non plus seulement des capacités intellectuelles, et le fait que l'APS semble être très estimé des candidats qui livrent régulièrement des commentaires fort positifs en appréciant en particulier d'être observés comme des personnes et non seulement comme des cotes de rendement.

Les commentaires des candidats au BEPEP allaient d'ailleurs aussi dans le même sens (Bujold, 1997 b).

L'entrevue individuelle est l'instrument le plus utilisé dans les facultés de médecine nord américaines, mais elle comporte trois biais importants selon Pomerleau (2001) : l'effet de halo, l'effet de projection et l'effet caméléon.

L'effet de halo est lié au fait qu'une caractéristique positive (par exemple le fait qu'un candidat s'exprime facilement) influence le jugement, ici, à la hausse, porté sur les autres caractéristiques. Il peut évidemment jouer dans les deux sens. L'effet de projection résulte de la tendance des observateurs à évaluer favorablement des caractéristiques qu'ils possèdent eux-mêmes. L'effet caméléon est la propension d'un candidat à se moduler sur le style et les attentes de l'évaluateur ou plus exactement sur l'idée que le candidat se fait des attentes de l'évaluateur.

Le docteur Pomerleau défend ainsi l'APS en présentant ses nombreux avantages sur l'entrevue individuelle, laquelle n'a pas été vraiment validée et qui exige plus de temps d'organisation. Selon Pomerleau (2001), l'APS demanderait 480 heures par année, alors que l'entrevue demanderait 540 à 720 heures par année pour les professeurs.

Le tableau 2-7 résume tous ces avantages selon ce chercheur.

Tableau 2-7 : Les avantages de l'APS sur l'entrevue individuelle selon Pomerleau (2001).

	A. P. S.	Entrevue individuelle
Durée de l'observation	2 heures	30 minutes-40 minutes
Objet de l'observation	Les comportements définis	Les caractéristiques floues souvent nombreuses
Nombre d'observateurs	3	2
Rôle du juge	Strictement observateur	Observateur et acteur
Interaction	Entre les candidats	Entre les juges modèles et les candidats
Influence du groupe	+	0
Effet de halo	+	+++
Effet de projection	0	+++
Effet caméléon	0	+++

(tiré de Pomerleau, 2001, p. 10).

Le docteur Pomerleau termine sa note en suggérant que l'APS soit complétée par l'utilisation d'autres instruments, comme la notice autobiographique standardisée (N. A. S.) que nous allons décrire dans la prochaine section.

#### 2.4.2 L'APS en éducation

En 1994, à l'occasion de la conception du nouveau programme du Baccalauréat en enseignement secondaire (BES), la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval a décidé d'élaborer et d'expérimenter un processus de sélection des candidats qui aurait pour but d'améliorer le potentiel de réussite de la clientèle. Pour ce faire, un comité formé de sept membres de cette Faculté a été chargé de le mener à bien avec le concours de la firme Price Waterhouse.

Une subvention de 40 000 \$ a été accordée par le Ministère de l'Éducation pour la réalisation de ce projet qui avait quatre buts principaux (Faculté des sciences de l'éducation, 1995, p.2):

- définir des critères de réussite professionnelle en enseignement, de manière à s'en servir comme critères d'évaluation des candidats en vue de l'admission;
- élaborer et expérimenter un processus de sélection qui permette d'évaluer les candidats et les candidates à des programmes de formation à l'enseignement au regard de ces critères;
- évaluer l'efficacité et l'impact de la démarche entreprise;
- dégager des pistes susceptibles d'orienter les futurs travaux relatifs au contrôle de l'admission.

Pour le premier objectif, ce rapport signale que, outre l'excellence du dossier scolaire, ce sont les traits de personnalité, la compétence en langue orale et écrite, l'intérêt pour la profession et l'expérience acquise dans les domaines connexes à l'enseignement qui sont les indices les plus prédicteurs de la réussite probable des candidats dans la profession.

Quant aux instruments de sélection utilisés, la documentation effectuée par ce rapport indique que là où le dossier scolaire ne constitue pas l'unique mode de contrôle de l'admission, l'entrevue est le plus employé, bien que des expériences comme la note autobiographique standardisée soient aussi employées par certaines facultés. (Faculté des sciences de l'éducation, mars 1995, p.3).

Ce rapport notait que, mis à part quelques expériences récentes, les moyens mis en place pour évaluer les probabilités de succès professionnel des candidats au regard de critères déterminés autres que le dossier scolaire n'ont pas beaucoup évolué depuis les années soixante-dix. L'entrevue est la plus employée mais sa valeur prédictive est faible (Luther et Lewin, 1991; Université Laval, 1993). En effet, le rendement académique mesuré sous forme de rang centile pondéré, de cote z ou de cote R, représentant surtout des aptitudes cognitives, constitue un des critères majeurs sinon le seul critère d'admission dans la plupart des programmes d'études contingentés. La réussite académique en elle-même n'est cependant nullement garante de la réussite dans une profession comme l'enseignement.

Au BÉPEP, programme contingenté, les candidats ont donc passé, entre 1995 et 1999, le test de l'APS comptant pour 20 % ainsi qu'une épreuve de français oral comptant pour 10 % qui, additionnés à la note du rendement au collégial comptant pour 70 %, déterminaient alors le classement des candidats au concours. L'APS est une épreuve en huit étapes ayant pour fonction d'évaluer des critères autres que le seul rendement scolaire, dont des variables reliées

à la personnalité des candidats, variables désignées comme l'intelligence émotionnelle par Goleman (1995).

Cependant, le Conseil universitaire de l'Université Laval décida d'abolir l'utilisation de l'APS pour l'admission au programme de doctorat en médecine à compter de l'année 2002-2003 et a demandé à la Faculté de médecine de proposer d'autres moyens pour évaluer les caractéristiques personnelles des candidats lors de la demande de contingentement pour l'année 2002-2003 (Université Laval, résolution du Conseil Universitaire, 2000).

Quant à la Faculté des sciences de l'éducation de la même Université, le Conseil universitaire a recommandé au vice-recteur aux affaires académiques et étudiantes de surseoir à l'utilisation de l'APS comme critère de sélection pour le Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire pour les années universitaires 2000-2001 et 2001-2002 (Université Laval, résolution du Conseil Universitaire, 1999).

Les modifications du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) ont été approuvées le 7 mai dernier par le Conseil Universitaire. Le BÉPEP révisé, qui tient compte des grandes orientations de la réforme scolaire, est donc offert dès septembre 2002. À compter de septembre 2003 et de septembre 2004, les personnes intéressées par ce programme seront soumises à de nouvelles exigences d'admission.

À l'automne 2003, les candidats seront soumis au test de français Laval-Montréal (TFLM, avec une note minimale requise de 60 %) et les connaissances technologiques de base seront vérifiées. Les candidats qui auront obtenu un résultat d'au moins 75 % au test TFLM auront satisfait aux exigences d'entrée et ne seront pas soumis à l'obligation de suivre un cours de français. Ceux qui auront entre 60 % et 74 % devront suivre le cours « Maîtrise du français en enseignement », non contributoire au programme, et ils devront le réussir durant la première année du programme, sous peine d'être exclus de celui-ci.

À l'automne 2004, les mathématiques 536 du secondaire seront exigées (Université Laval, 2002). Les candidats adultes, qui présentent une combinaison de scolarité et d'expérience pertinente jugée équivalente aux exigences susmentionnées, peuvent être admissibles. Ils



doivent toutefois posséder une expérience liée à l'éducation (suppléance, garderie, loisirs, etc.) jugée valable par le comité d'admission.

### **2.4.3 L'entrevue comme méthode de sélection**

La valeur de l'entrevue comme moyen d'évaluation possède peu de capacité prédictive selon le rapport du comité des normes d'admission au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche sur les tests d'admission et l'entrevue (Université Laval, 1981) et selon Luther et Lewin de l'Université York (1991).

Dans le rapport d'expérimentation de la méthode de sélection APS, les auteurs font référence à l'étude de Tapernoux (1984) qui rapporte que :

*« les CE (centres d'évaluation dont un des moyens est l'appréciation par simulation) réussissent à prévoir l'efficacité future (...) et que leurs prédictions sont assez précises, un coefficient de l'ordre de .50 à .60 ou davantage étant couramment obtenu » (Tapernoux, 1984, p. 95)*

La méthode de sélection APS a donc été retenue avant l'année 1995 car c'est elle qui appréciait principalement les traits de personnalité, les aptitudes et les attitudes; elle constituait donc pour l'Université Laval une voie de rechange valable aux méthodes de sélection en vigueur.

### **2.4.4 La notice autobiographique standardisée (NAS).**

La NAS consiste en la rédaction d'un texte et de collecte d'information et de références ayant trait à l'expérience acquise par les candidats. La NAS permet donc au candidat de se décrire lui-même à partir de données démographiques, d'expériences et d'attitudes qui, théoriquement du moins, témoignent de sa personnalité. Il s'agit donc d'un curriculum vitae structuré qui témoigne du vécu psychosocial du candidat. La NAS avait été développée par Desjardins (1989) dans le cadre d'un mémoire de maîtrise.

Précisons que les candidats doivent rédiger cette notice en salle d'examen et non pas chez eux. La NAS a été utilisée comme test de sélection en médecine à l'Université Laval. Elle touchait douze qualités désirables et deux qualités indésirables chez les médecins.

Les qualités désirables dont la faculté de médecine a voulu tenir compte sont les suivantes:

1. la motivation;
2. la facilité à communiquer;
3. la capacité de relation interpersonnelle;
4. le sens des responsabilités;
5. la maturité;
6. l'intégrité;
7. la facilité à la résolution de problèmes;
8. la capacité de travail en équipe;
9. la persévérance;
10. le sens de l'initiative (autonomie);
11. l'humanisme;
12. la disponibilité.

Les deux qualités indésirables retenues étaient le cynisme et la maladie physique.

Desjardins et Bertrand (1993) avancent que la concordance entre les évaluateurs de la NAS est très élevée; ils ont effectué une étude de généralisabilité sur le score total qui indique qu'il est possible de se fier dans plus de 96.3% des cas à la moyenne des deux évaluateurs pour classer les candidats. Ces auteurs avaient utilisé la cohorte 1991 des candidats aux études en médecine et rapportaient une corrélation d'intensité moyenne (.31) entre l'APS et la NAS. Ils font remarquer que la relation entre la NAS et la cote « z » est très faible (.08); par contre elle est négative entre l'APS et la cote « z » (-.19).

En conclusion, Desjardins et Bertrand (1993) affirment que les définitions opérationnelles choisies pour décrire les qualités des futurs médecins sont justes, qu'on peut sûrement évaluer ces mêmes qualités chez les candidats désirant être admis en médecine de façon objective à l'aide de la NAS et finalement, que les qualités des candidats admis et celles des candidats refusés diffèrent.

#### **2.4.5 La relation entre l'APS et le succès initial en enseignement.**

Des recherches comme celle de Shechtman (1992a, 1992b, 1991, 1989 et 1983) ont démontré l'importance des qualités personnelles comme la propension au leadership, la capacité d'organiser une classe et d'une manière générale la maîtrise d'habiletés autres que les

habiletés cognitives. Par exemple, les habiletés interpersonnelles et l'intelligence orale sont de meilleurs prédicteurs du succès en enseignement (mesuré par le succès aux stages pratiques) que les habiletés cognitives.

Cependant Shechtman (1983 et 1989) rapporte une corrélation négative ( $r = -0.27$ ) entre la dimension du leadership (une variable prédominante dans l'APS) et la variable critère PTE, laquelle correspond à la note du stage didactico-pédagogique de deuxième année. Ce résultat est dû, selon elle, au fait que ces deux tests (APS et stage) ne mesurent pas les mêmes aspects du leadership d'une part, et d'autre part, qu'il serait souhaitable de différencier entre leadership et autorité pour obtenir des résultats plus probants.

Bujold (1997 a) rapporte également une corrélation faible entre l'APS et le stage pratique de deuxième année pour le programme du Baccalauréat en enseignement secondaire (BES). Menant une autre recherche sur la validité et l'utilité de l'APS pour la sélection d'étudiants au Baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire (BÉPEP), Bujold (1997 b) constatait que les résultats de l'APS et ceux du français oral ne corrèlent que très peu avec les résultats au stage didactico-pédagogique de deuxième année (respectivement  $r = -.01$  et  $r = -.06$ ). Notons que ces corrélations ont été calculées sans correction pour la restriction de la variance ; d'autre part, selon l'auteur, ces faibles valeurs obtenues pourraient être dues à la survalorisation de la maîtrise de la discipline lorsque l'étudiant maître est évalué lors du stage. Le stage en gestion de classe de troisième année devrait, selon Bujold (1997 b), donner des résultats plus encourageants car ce stage fait davantage appel aux variables de la personnalité et devrait ainsi correspondre davantage à ce qui est évalué par l'APS. La valeur prédictive de l'APS ne pourra cependant être efficacement évaluée qu'une fois les futurs diplômés en poste.

Il semble donc souhaitable de rechercher une combinaison du dossier scolaire, des habiletés de communication orale et de certaines caractéristiques personnelles pour sélectionner les futurs enseignants, et c'est bien ce que tente de faire l'APS.

## **2.5 Question générale et questions spécifiques de la recherche**

Les observations précédentes portant sur la faible valeur prédictive du dossier scolaire, sur l'importance accordée par le milieu scolaire aux habiletés relationnelles, aux habiletés de

communication verbale et au sens du leadership pour expliquer le succès en enseignement et sur le lien potentiel entre l'engagement au travail et le succès en enseignement nous amènent à poser comme suit la question générale de la recherche :

**Quelle est la valeur des caractéristiques personnelles telles que mesurées dans l'APS pour prédire le succès initial en enseignement tel que mesuré par les stages pratiques de troisième et de quatrième année et par le test d'engagement dans la profession enseignante?**

En effet, dans le but d'apporter un éclairage supplémentaire à la problématique qui vient d'être exposée, nous nous demandons s'il est possible de prédire le succès initial en enseignement qui est représenté par le succès aux stages pratiques et par la mesure de l'engagement dans la profession enseignante et ce, à partir de mesures de caractéristiques personnelles. Autrement dit, jusqu'à quel point pouvons-nous prédire le succès initial en enseignement à partir d'habiletés faisant appel à des qualités personnelles comme la communication verbale et non verbale, le respect d'autrui, la gestion de soi, l'ouverture d'esprit, l'esprit d'analyse et le sens du leadership.

Comme nous l'avons vu, le succès aux stages pratiques et l'engagement dans l'enseignement sont des construits reliés au succès en enseignement. Nous tenterons donc de voir dans quelle mesure ces différents construits sont reliés aux qualités personnelles telles que mesurées dans le test APS lors de l'admission des candidats aux études en enseignement. Cela nous permettra de vérifier la valeur prédictive de l'APS d'une part, et de proposer, à partir des résultats trouvés, une meilleure procédure de sélection des candidats aux études en enseignement.

La question générale de la recherche peut être abordée en deux questions spécifiques.

En premier, nous vérifierons si l'APS est en relation avec le succès initial en enseignement tel que mesuré par la performance aux stages pratiques de troisième et de quatrième année, comme l'ont fait les études antérieures.

Puis, nous vérifierons si l'engagement au travail après un an sur le marché du travail peut être prédit par l'APS administré au moment de l'admission au programme de formation des maîtres.

Les deux questions spécifiques de la recherche :

- Q1- Quelle est la valeur de l'une ou l'autre des caractéristiques personnelles telles que mesurées dans l'APS (gestion de soi, ouverture d'esprit, leadership, respect, esprit d'analyse, communication) pour prédire le succès initial en enseignement tel que mesuré lors des stages pratiques en troisième et quatrième année, tout en tenant compte du dossier scolaire ?
  
- Q2- Quelle est la valeur de l'une ou l'autre des caractéristiques personnelles telles que mesurées dans l'APS (gestion de soi, ouverture d'esprit, leadership, respect, esprit d'analyse, communication) pour prédire l'engagement dans l'enseignement ou l'une ou l'autre des dimensions de l'engagement dans l'enseignement, tout en tenant compte du dossier scolaire ?

## **chapitre 3: La méthodologie**

Nous sommes intéressés à connaître la contribution relative de chacune des variables à l'étude, en particulier les six caractéristiques personnelles mesurées lors de l'APS, pour prédire le succès initial en enseignement qui est mesuré soit par l'engagement dans l'enseignement après une année de travail soit par la performance aux stages pratiques.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons l'échantillon, les variables à l'étude ainsi que les instruments qui ont servi à les mesurer. Puis nous traitons des qualités psychométriques de ces instruments.

### **3.1 L'échantillon de l'étude**

La population visée par cette étude est formée par les candidats aux études en enseignement primaire et préscolaire. Ces candidats sont des étudiants des collèges et des universités qui font une demande d'admission à des baccalauréats en enseignement primaire et préscolaire comme, par exemple, le BEPEP de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. L'échantillon est formé des candidats des deux premières cohortes qui ont été soumises à l'APS en 1995 et en 1996.

Le but du programme BEPEP est de permettre aux futurs maîtres d'être en mesure d'offrir les services éducatifs prévus à l'éducation préscolaire, leur permettre également d'enseigner, au primaire, l'ensemble des disciplines prévues dans le régime pédagogique (excluant les disciplines des spécialités). Le but est de permettre aussi la consolidation des savoirs disciplinaires, dans les disciplines enseignées, ainsi qu'une sensibilisation aux disciplines artistiques (Université Laval, 2002).

## **3.2 Les variables à l'étude**

### **3.2.1 Les 6 variables indépendantes : les 6 caractéristiques personnelles de l'APS**

En 1995 et en 1996, l'APS impliquait en fait l'observation de 6 caractéristiques personnelles, d'où les 6 variables indépendantes retenues :

- 1- la gestion de soi;
- 2- l'ouverture d'esprit, la créativité et la curiosité intellectuelle;
- 3- le leadership et le sens de l'organisation;
- 4- le respect des personnes et esprit de collaboration;
- 5- l'esprit d'analyse, le jugement et le sens de l'éthique;
- 6- l'habileté de communication verbale et non verbale.

Toutes ces caractéristiques étaient évaluées par trois juges indépendants qui disposaient de 35 minutes (une première période de 20 minutes et une deuxième de 15 minutes) pour attribuer une cote sur 4 points aux candidats. Ces candidats étaient convoqués par groupes de six à neuf personnes qui étaient placées dans une situation qui évoquait le plus près possible une situation d'enseignement.

Par la suite, les juges se réunissaient et attribuaient une cote finale consensuelle, soit un nombre entier pouvant varier de un à quatre, à chacune des six composantes après avoir délibéré sous la présidence d'un des juges. Ainsi, la note maximale attribuée à l'ensemble des six composantes était théoriquement égale à 24.

Cependant, pour les fins de nos analyses, nous avons considéré la moyenne donnée par les trois juges plutôt que la note accordée par le consensus. Le fait d'utiliser la moyenne plutôt que le consensus est recommandé par Zedeck (1986) car il permet entre autre de minimiser un biais potentiel dû aux juges (Desjardins et Bertrand, 1993).

L'annexe 1 présente les catégories ainsi que les comportements associés correspondant à la grille utilisée (présentée avec l'autorisation de la Faculté des sciences de l'éducation).

Lors de la mise en situation simulée (APS), les juges notaient également les candidats selon leur capacité à s'exprimer oralement de façon correcte en langue française sur une échelle de 0 à 10. En fait, pour la cohorte 1995, cette évaluation était trichotomique, les notes pouvant être

de 0, 5 ou 10 sur 10. De plus, cette évaluation a été faite par appréciation globale, les juges évaluant le degré de respect des règles de la grammaire, de la syntaxe, le vocabulaire et l'élocution des candidats.

L'annexe 2 présente la grille d'évaluation du français oral. Il s'agit d'un extrait du manuel de l'APS, obtenu de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Même si la variable de l'oral n'est pas importante dans le contexte qui nous intéresse, nous avons vérifié l'entente inter-juge pour évaluer l'oral; elle semble élevée en général (Tableau A présenté à l'annexe 2).

Notons que l'APS comptait pour 20 % de la note finale à l'examen d'admission lors de la sélection. La mesure du dossier scolaire était représentée par le rang centile collégial en 1995 et par la cote de rendement collégial en 1996. Cette mesure comptait pour 70 % des points totaux. Par ailleurs, une note d'appréciation globale de la qualité du français oral par les membres du jury comptait pour 10 % des points totaux.

Les consignes données aux juges étaient au nombre de six, et ce, afin de standardiser la procédure et de diminuer au minimum le risque d'erreur de mesure. Les observateurs devaient en particulier respecter au mieux de leurs possibilités, les deux consignes suivantes :

- se placer dans la salle à un endroit approprié de manière à pouvoir observer les personnes désignées et suffisamment éloigné pour ne pas déranger ou ajouter au stress des candidates ou candidats;
- bien s'assurer d'avoir compris les comportements-types illustrant les catégories à observer, de façon à être réceptif à toutes les informations provenant des personnes observées; ne pas oublier qu'il s'agit d'un examen de sélection, ayant donc pour but de discriminer les candidates et les candidats. Après avoir observé trois groupes de 9 candidats, chaque observatrice ou observateur avait comme consigne d'exploiter toute l'étendue de l'échelle, à savoir de 0 à 4. Lorsqu'on n'a rien pu observer, on doit normalement s'abstenir de noter les candidates ou les candidats. Les candidates et les candidats devraient normalement tous se révéler lors des triades.



### **3.2.2 Les deux variables dépendantes : Les résultats aux stages pratiques et le degré d'engagement dans la profession enseignante.**

Comme nous l'avons vu dans la partie portant sur la revue de la littérature, le succès aux stages pratiques et l'engagement dans l'enseignement sont censés correspondre au succès initial en enseignement.

#### 3.2.2.1 Le succès aux stages pratiques de troisième et de quatrième année

Il s'agit des résultats obtenus aux stages de gestion de la classe pour la troisième année et de prise en charge pour la quatrième année.

L'objectif général du stage pratique 3 est d'acquérir et de développer des compétences dans la gestion des contenus et dans la gestion des interactions dans la classe; il s'agit donc d'un stage de gestion de classe (Université Laval, Faculté des sciences de l'Éducation, bureau des stages, 1998).

Pour le stage pratique de quatrième année, celui de responsabilité, le dernier, il s'agit d'un stage de prise en charge qui est programmé en quatrième année. L'objectif général poursuivi à ce dernier stage est de développer sa capacité à assumer la responsabilité totale d'une classe dans une école primaire.

#### 3.2.2.2 Le degré d'engagement dans l'enseignement

Cette deuxième variable représentant le succès initial en enseignement est mesurée à l'aide du questionnaire de Loadahl et Kejner (1965). Nous avons traduit et adapté cet instrument avec l'aide de deux professeurs en sciences de l'éducation, les deux directeurs de recherche de notre thèse qui, de façon séparée, ont traduit puis adapté ce questionnaire avant de convenir ensemble de la formulation finale des 20 items qui constituent le questionnaire.

Nous avons retenu cet instrument pour mesurer le degré d'engagement dans la profession enseignante pour deux raisons essentielles. D'abord, il s'agit d'un instrument déjà validé et utilisé par d'autres chercheurs sous sa version originale. Ensuite, pour une raison de

parcimonie, il a l'avantage de n'être constitué que de 20 items, ce qui devrait augmenter le taux de réponses.

La prochaine section présente quelques variables modératrices suivies de l'étude de fidélité des variables à l'étude.

### 3.2.3 Les variables modératrices

#### 3.2.3.1 Le rang centile collégial (RCC) et la cote de rendement collégiale (CRC)

Cette variable est fournie par le bureau du registraire qui calcule le rang de chacun des candidats au collégial selon sa position dans son groupe. Signalons que dès 1996, le rang centile au collégial a été remplacé par la cote de rendement collégial, appelée cote R. Cette cote est établie à partir des résultats obtenus à la fin des études collégiales, mais elle est ajustée en fonction de la force du groupe des candidats aux examens uniformes du Ministère de l'Éducation à la fin de leurs études secondaires 4 et 5. Le tableau 3-1 présente les différences entre les prédicteurs utilisés pour la cohorte 1995 et ceux de la cohorte 1996.

Tableau 3-1 Les trois variables utilisées pour prédire les notes des stages pratiques pour les cohortes 1995 et 1996.

<b>Cohorte 1995</b>	<b>Cohorte 1996</b>
APS noté sur 24 points	APS pondéré par la force du groupe
oral français noté de façon trichotomique 0, 5 ou 10	oral français noté sur un continuum de 0 à 10
RCC, rang centile collégial	CRC, cote de rendement collégial pondérée par la force du groupe

#### 3.2.3.2 Le nombre de jours enseignés depuis avril 1999 jusqu'en juin 2000

Cette variable a été retenue car il nous a semblé qu'elle pouvait ajuster la relation entre les variables prédictives et la variable dépendante. Ainsi, nous avons demandé aux nouveaux enseignants faisant partie de l'échantillon de nous indiquer le nombre de jours d'enseignement qu'ils ont pu effectuer depuis avril 1999. Cependant, il s'avère que peu de répondants ont répondu de façon précise à cette question. De plus, cette variable est très faiblement corrélée avec l'une ou l'autre des dimensions de l'engagement dans l'enseignement. Le tableau 3-2 indique les corrélations entre, d'une part, cette variable modératrice et d'autre part

l'engagement dans l'enseignement ainsi que les trois dimensions de l'engagement au travail, soit la satisfaction, l'enthousiasme et la persévérance au travail.

Tableau 3-2. Les coefficients de corrélation entre le nombre de jours enseignés et l'engagement dans l'enseignement.

	L'engagement au travail	La satisfaction au travail	L'enthousiasme au travail	La persévérance au travail
Nombre de jours enseignés de juin 1999 à juin 2000	.15 p= .22 n=72	.02 p=.88 n=67	.05 p=.68 n=67	.25 p=.04 n=67

p=seuil de signification, n=nombre de sujets

Peu de répondants ont répondu à cet item (72 en tout sur 204). Ces 72 enseignants débutants ont travaillé en moyenne presque 940 heures de juin 1999 à juin 2000 (voir tableau 3-2), ce qui leur fait l'équivalent d'une expérience d'enseignement continu (sept heures par jour) de plus de 6 mois de travail. Étant donné que le nombre de jours enseignés est à peine relié à une dimension de l'engagement au travail, la persévérance au travail, nous n'avons pas retenu cette variable dans l'étude de la validité prédictive de l'APS.

Cela étant, avant de déterminer la valeur prédictive de l'APS, il convient d'étudier la fidélité des mesures des variables à l'étude.

### **3.3 La fidélité des mesures des variables à l'étude**

La base de données de cette recherche a été constituée à partir de plusieurs sources différentes. Les données de l'APS, l'oral et le rang centile collégial ont été fournies par le programme du BEPEP de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Nous avons ainsi compilé les résultats des cinq cohortes des candidats au BEPEP (cohortes 1995, 1996, 1997, 1998 et 1999) sur des fichiers lisibles. Les résultats aux stages pratiques ont été fournis par le bureau des stages de la Faculté. Après avoir compilé toutes ces données, nous avons vérifié systématiquement toutes les données manquantes. De plus, nous avons vérifié, par un échantillon aléatoire de sujets, si les exportations, d'un fichier à l'autre, avaient été bien effectuées, que ce fussent les fichiers de type File Maker, Excel ou SPSS.

### 3.3.1 L'entente inter-juge dans le cadre de l'APS

Étudions d'abord la fidélité de l'APS pour les différentes cohortes des candidats qui l'ont passé (en 1995, 1996, 1997 et 1998) car il s'agit du même bassin des juges qui y ont participé.

L'objectif de cette partie de la méthodologie est de répondre à la question de savoir si les données de l'APS sont fiables pour prendre une décision relative au sujet des candidats qui ont passé ce test, plus précisément de savoir si ce dispositif de mesure est suffisamment fiable pour décider quels sont les meilleurs candidats.

Rappelons que chaque candidat était évalué séparément par trois juges et ce sur six critères : la gestion de soi, l'ouverture d'esprit, le leadership, le respect, l'analyse et la communication. Tous ces critères étaient notés sur 4 points.

Pour l'analyse de fidélité de l'APS en 1995, en 1996 et en 1997, nous n'avions pas le détail des notes accordées par chaque jury; nous ne pouvions donc pas estimer le coefficient de généralisabilité relatif moyen comme nous l'avons fait pour la cohorte 1998. Nous avons plutôt calculé les corrélations entre chacun des membres du jury et le consensus final des trois juges.

#### 3.3.1.1 Étude de la fidélité du dispositif APS pour la cohorte 1995

Le tableau suivant présente les corrélations entre les notes de chacun des juges et le consensus final pour chacune des six composantes de l'APS.

Au départ 984 candidats avaient été convoqués à ce test, mais beaucoup se sont désistés ou bien n'ont pas été sélectionnés car leur rang centile collégial était inférieur à 33 (voir tableau 4-1).

Finalement, la base de données pour la cohorte des candidats 1995 est constituée de 533 sujets.

Tableau 3-3 : Les coefficients de corrélation entre les notes accordées par chacun des juges et le consensus final, pour chacun des six critères de l'APS en 1995: gestion de soi (G), ouverture d'esprit (O), leadership (L), respect (R), analyse (A) et communication (C).

	Gestion de soi	Ouverture d'esprit et créativité	Leadership et sens de l'organisation	Analyse, jugement et sens de l'éthique	Respect des personnes et esprit de collaboration	Habilité à communiquer
Juge1	.69*** (n=449)	.72*** (n=507)	.78*** (n=515)	.68*** (n=488)	.70*** (n=505)	.78*** (n=518)
Juge2	.77*** (n=437)	.76*** (n=489)	.82*** (n=498)	.73*** (n=474)	.67*** (n=486)	.76*** (n=513)
Juge3	.75*** (n=400)	.75*** (n=459)	.78*** (n=462)	.75*** (n=441)	.71*** (n=452)	.76*** (n=475)

\*\* p< .001, \*\*\* p< .0001

Comme on le voit, les corrélations entre les notes de chacun des juges et la note consensuelle varient de .67 à .82. Toutes les autres corrélations sont non seulement significatives, mais relativement élevées. Cela nous permet donc de croire, qu'en général, les juges s'accordent plutôt bien entre eux pour attribuer une cote aux candidats. Ajoutons à cela que le consensus entre les trois juges a nécessairement pour effet de stabiliser la mesure de cette variable.

### 3.3.1.2 Étude de la fidélité du dispositif APS pour la cohorte 1996

Nous avons compilé les résultats des 498 candidats qui ont passé l'APS en 1996. Le tableau suivant présente les corrélations entre les notes de chacun des juges et le consensus final pour chacune des six composantes de l'APS en 1996.

Tableau 3-4 : Les coefficients de corrélation entre les notes accordées par chacun des juges et le consensus final, pour chacun des 6 critères de l'APS en 1996 : gestion de soi (G), ouverture d'esprit (O), leadership (L), respect (R), analyse (A) et communication (C).

	Gestion de soi	Ouverture d'esprit et créativité	Leadership et sens de l'organisation	Analyse, jugement et sens de l'éthique	Respect des personnes et esprit de collaboration	Habilité à communiquer
Juge1	.60*** (n=442)	.65*** (n=469)	.73*** (n=463)	.30*** (n=458)	.62*** (n=466)	.61*** (n=481)
Juge2	.60*** (n=425)	.65*** (n=463)	.72*** (n=470)	.62*** (n=451)	.71*** (n=469)	.69*** (n=480)
Juge3	.70*** (n=436)	.67*** (n=461)	.74*** (n=467)	.67*** (n=452)	.31*** (n=466)	.79*** (n=479)

\*\*\* p<.0001

Les corrélations obtenues oscillant entre .30 et .79, elles sont significatives et, en général, assez élevées. Le consensus final est donc fiable pour évaluer les candidats sur ces critères.

### 3.3.1.3 Étude de la fidélité du dispositif APS pour la cohorte 1997

Nous avons compilé les résultats des 482 candidats qui ont passé l'APS en 1997. Le tableau suivant présente les corrélations entre les notes de chacun des juges et le consensus final pour chacune des six composantes de l'APS en 1997.

Tableau 3-5 : Les coefficients de corrélation entre les notes accordées par chacun des juges et le consensus final, pour chacun des 6 critères de l'APS en 1997 : gestion de soi (G), ouverture d'esprit (O), leadership (L), respect (R), analyse (A) et communication (C).

	Gestion de soi	Ouverture d'esprit et créativité	Leadership et sens de l'organisation	Analyse, jugement et sens de l'éthique	Respect des personnes et esprit de collaboration	Habilité à communiquer
Juge1	.68*** (n=442)	.71*** (n=457)	.71*** (n=454)	.70*** (n=458)	.61*** (n=460)	.72*** (n=461)
Juge2	.70*** (n=441)	.74*** (n=451)	.72*** (n=444)	.70*** (n=453)	.66*** (n=443)	.75*** (n=462)
Juge3	.58*** (n=424)	.69*** (n=449)	.76*** (n=444)	.67*** (n=434)	.64*** (n=444)	.70*** (n=463)

\*\*\* p<.001

En 1997, les corrélations obtenues oscillent entre .58 et .76. Cette année-là, elles sont encore significatives et, en général, assez élevées.

#### 3.3.1.4 Étude de généralisabilité du dispositif APS pour la cohorte 1998

Nous avons à nouveau tenté de répondre à la question à savoir si les données de la cohorte de 1998 de l'APS étaient fiables pour prendre une décision relative au sujet des candidats qui ont passé ce test (Alem et Bertrand, 1998 b). Par conséquent, nous sommes intéressé ici à savoir si les données recueillies étaient suffisamment fiables pour sélectionner les meilleurs candidats.

Pour répondre à cette question, nous avons effectué une étude de généralisabilité. La théorie de la généralisabilité repose sur l'hypothèse suivante: si on connaît mieux la part de l'erreur due à chacune des sources (les sujets, les évaluateurs, les dimensions...), on pourrait mieux connaître ce que serait la mesure lorsque l'une ou plusieurs de ces sources d'erreurs sont contrôlées. D'où l'idée de la généralisation : si toutes les sources d'erreurs pouvaient être isolées et contrôlées, on pourrait avoir une vraie mesure (idéale). Resterait à discuter la réalité de l'estimation d'une mesure ainsi épurée (Cardinet et Tourneur, 1985).

Nous avons donc compilé les résultats des 453 candidats qui ont passé le test de l'APS en 1998. Cette année là, chaque candidat était évalué séparément par trois juges et ce, sur quatre dimensions: le leadership, le respect, l'analyse et la communication. Notons que cette même année, le comité d'admission du BEPEP avait décidé de ne retenir que quatre critères au lieu de six. Tous les critères étaient encore notés sur quatre points alors que le français oral était noté sur 10 points. La note finale a été obtenue après discussion et consensus entre les trois membres du jury.

La question posée de façon plus explicite était la suivante: jusqu'à quel point peut-on se fier aux résultats accordés par trois juges, pris dans un échantillon théoriquement infini de juges, qui évaluent des groupes de six, huit, ou neuf sujets pris dans un échantillon théoriquement infini de sujets sur quatre habiletés, pour prendre une décision relative sur ces sujets (choisir les meilleurs) ?

Les seules facettes analysées ici furent celles des candidats, des juges et des dimensions. Le calcul du coefficient de généralisabilité relatif  $\rho^2(\delta)$  nous a permis d'estimer jusqu'à quel point nous pouvions nous fier au dispositif utilisé pour sélectionner les meilleurs candidats. Le plan de cette étude de généralisabilité comporte trois parties :

- la définition du plan d'observation, du plan d'estimation et du plan de mesure;
- l'analyse de généralisabilité : les résultats;
- l'interprétation des coefficients de généralisabilité relative obtenus.

#### 3.3.1.4.1 *Le plan d'observation, le plan d'estimation et le plan de mesure*

La situation présentée ici comporte trois facettes : candidats (C), dimensions (D) et juges (J). Puisque chaque candidat est noté par chaque juge sur chacune des dimensions, nous sommes en présence d'un plan entièrement croisé (**C X J X D**).

Les deux facettes C et J comportant en théorie un nombre infini de modalités, on admettra que les niveaux observés résultent d'un échantillonnage aléatoire dans des univers infinis; ces deux facettes sont donc considérées aléatoires infinies.

Quant à la facette D, elle est fixée en ce sens que les 4 dimensions observées sont les seules qui nous intéressent. Ainsi, chaque dimension est analysée séparément. Le tableau 3-6 présente le plan d'observation et le plan d'estimation correspondant à l'analyse de la base de données de la cohorte 1998.

Tableau 3-6: Le plan d'observation et le plan d'estimation correspondant à l'étude de généralisabilité de la cohorte 1998

Facettes	Niveaux observés	Univers
C	n	Infini
D	4	Fixe
J	3	Infini

Avec  $n= 6, 8, \text{ ou } 9$  candidats selon le cas.

L'étude devant vérifier la fiabilité du classement des candidats, le plan de mesure comporte donc la facette C sur la face de différenciation et la facette J sur la face d'instrumentation. En effet, les juges servent d'instruments pour classer les candidats. Le plan de mesure s'écrit donc **C/J**.

#### 3.3.1.4.2 *L'analyse de généralisabilité : les résultats*

Notons que dans un cas comme celui-ci, avec une seule facette de différenciation et une seule facette d'instrumentation, le coefficient de généralisabilité relative est équivalent au



coefficient alpha de Cronbach, habituellement utilisé pour évaluer la consistance interne (ou homogénéité) d'un instrument de mesure.

Le tableau 3-7 présente les moyennes des coefficients de généralisabilité obtenus pour chacune des quatre dimensions. L'annexe A du document signé par Alem et Bertrand (1998 b) indique les résultats de l'analyse par jury. Quant à l'annexe B du même document, elle indique la composition des jurys.

Tableau 3-7: Les moyennes des coefficients de généralisabilité obtenus pour chacune des dimensions de l'APS pour la cohorte de 1998.

	Leadership	Respect	Analyse	Communication
Coefficients de généralisabilité	.84	.65	.80	.86

#### *3.3.1.4.3 L'interprétation des coefficients de généralisabilité relative obtenus.*

La moyenne des coefficients de généralisabilité obtenue est fort respectable puisqu'elle est supérieure au seuil de .80 pour les trois dimensions du leadership (.84), de l'analyse (.80) et de la communication (.86). On peut donc affirmer que le dispositif conduit à une différenciation satisfaisante des candidats dans le cas de ces trois dimensions.

Par contre, pour la dimension " Respect ", la valeur moyenne du coefficient est nettement sous le seuil acceptable de .80 puisqu'elle est égale à .65. Cette valeur traduit l'inaptitude du dispositif à produire une différenciation fiable des candidats pour cette dimension. Selon nous, cela peut être dû à la difficulté de classer les candidats sur une dimension aussi complexe, et ce, en un temps aussi court.

L'une des solutions serait de prendre plus de temps entre les jurés pour se mettre d'accord sur les indicateurs plus observables de la manifestation de ce concept. Une autre solution, plus radicale, serait d'éliminer cette dimension de l'analyse.

À quoi pourrait bien être due l'imprécision de la mesure du respect ? La théorie de la généralisabilité peut estimer la part d'erreur de chacune des facettes, en particulier celle des juges ainsi que celle de l'interaction avec les autres facettes.

Une étude en profondeur révélerait probablement la source d'erreur la plus importante et permettrait d'optimiser le dispositif en éliminant ou en réduisant notablement ces effets sur l'estimation du score vrai.

Une observation plus spécifique des données permet d'identifier les jurys et par conséquent les jurés dont la disparité des décisions est la plus grande. Par exemple, pour la dimension du leadership, les trois jurys 18-57-58, 43-12-57 et 43-44-45 sont ceux dont le coefficient de généralisabilité (respectivement .13, .70 et .00) est nettement sous la moyenne du coefficient moyen obtenu (.84). Le jury 13-51-33 est celui qui est arrivé à discriminer le mieux entre les candidats puisqu'il réalise un coefficient de généralisabilité relatif moyen de .99.

Cela signifie que ces jurés sont fidèles dans leur manière de classer les candidats et qu'ils sont en accord entre eux quand ils les classent. De même pour les jurys 55-76-77 et 75-65-66, nous pouvons nous fier à leur classement à plus de 90% et ce pour chacune des quatre dimensions évaluées, en particulier pour la dimension complexe du respect. Cela suggère qu'il est possible d'obtenir une mesure fiable de ce concept.

### 3.3.1.5 Conclusion sur l'entente inter-juge dans le cadre de l'APS

En conclusion, nous pouvons dire que ces études démontrent en général une fiabilité du dispositif de l'APS tout à fait réelle, mise à part la dimension du respect qui semble plus difficile à mesurer (Alem, Bujold et Bertrand, 1999 a et b).

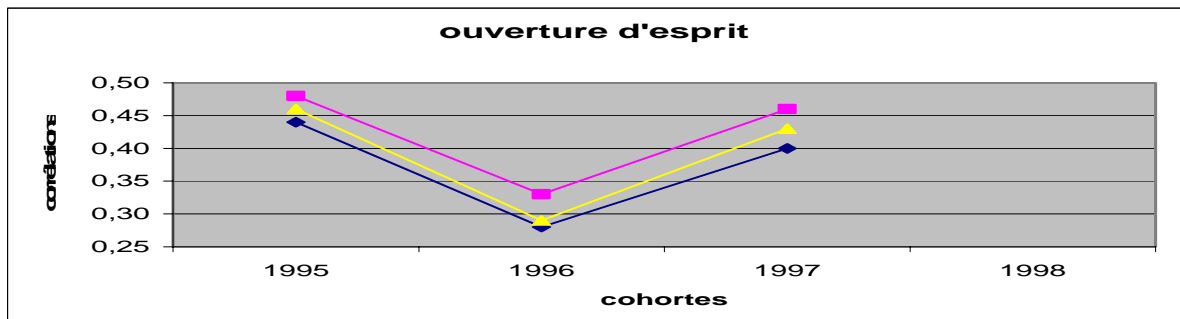
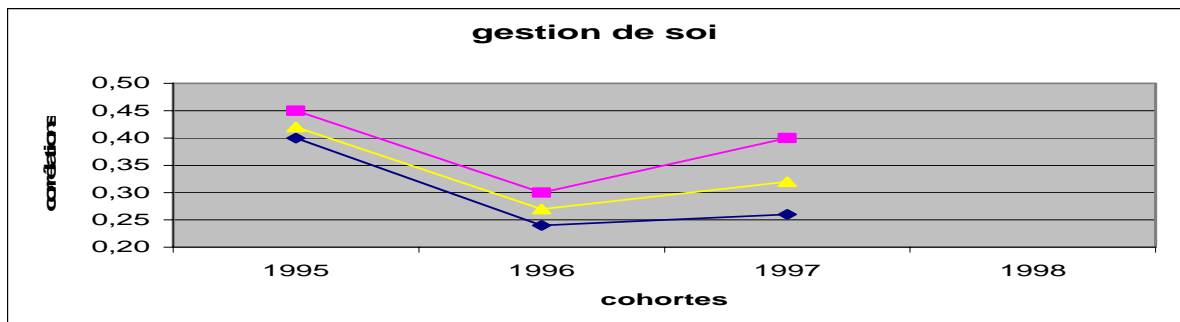
Cela suggère que l'on puisse désormais se baser sur la moyenne des notes octroyées et non plus sur le consensus pour déterminer la note finale. Pour augmenter la fiabilité des mesures, on aurait avantage à mieux former (ou encore éliminer) les jurés dont les coefficients de généralisabilité relative sont faibles. On pourrait aussi identifier les jurys qui ont le mieux réussi à différencier entre les candidats. Ces juges pourraient alors en former d'autres.

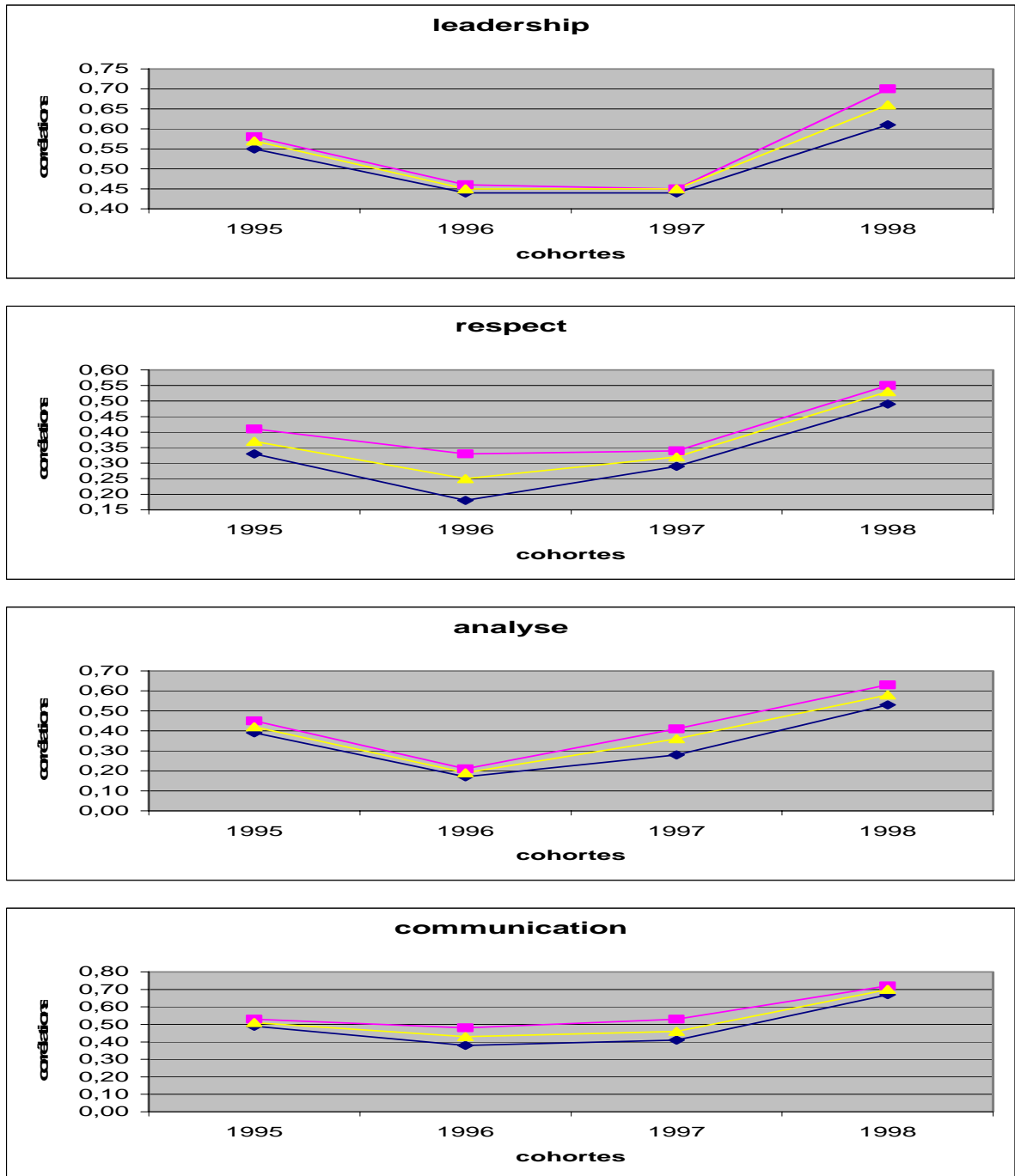
En ce qui concerne la dimension du respect, elle semble poser des difficultés liées vraisemblablement à la complexité du concept; ces mêmes jurés pourraient expliquer aux autres comment ils sont arrivés à classer les candidats sur la dimension du respect et ce, de façon aussi stable. Ils permettraient d'identifier de meilleurs indicateurs ou encore des mises

en situation plus efficaces pour rendre plus fidèle la mesure de cette dimension importante des habiletés relationnelles qu'est le respect.

Nous sommes d'autant plus confiant que le dispositif APS est fidèle que nos résultats vont dans le même sens que les conclusions d'autres auteurs quant à la fidélité des juges lors des évaluations des procédures comme l'APS, encore appelées « assessment centers » aux USA (Shechtman, 1992 et 1998). En effet, aussi bien pour des programmes de conseillers en éducation, que pour des programmes de formation d'enseignants ou encore des programmes de formation d'enseignants pour l'armée, cette chercheuse en arrive à la conclusion que les candidats soumis aux centres d'évaluation comme l'APS sont en général évalués de façon fidèle par les juges.

Pour visualiser l'évolution de l'entente inter-juge selon les quatre cohortes des candidats qui ont passé le test APS (1995-1998), nous avons dressé les graphiques présentés aux deux prochaines pages. Ces graphiques ont été obtenus à partir de la base de données présentée à l'annexe 5 (tableau C).





\*\*p<.01

**Figure 3-1 : Évolution de la fidélité inter-juge, minimum (en noir), maximum (en gris) et moyenne des corrélations trouvées (en blanc), selon les cohortes pour chacune des composantes de l'APS.**

Toutes ces corrélations sont positives et significatives. À la lecture de ces différents graphiques, il apparaît clairement qu'après une légère baisse en 1996, il y a de plus en plus

d'entente entre l'évaluation des juges et la note consensuelle finale et ce, pour toutes les caractéristiques personnelles mesurées lors de l'APS, y compris celle du « respect ».

### **3.3.2 Les qualités psychométriques du rang centile collégial (RCC) et de la cote de rendement collégiale (CRC)**

Cette note est fournie par la CREPUQ au bureau du registraire qui, à son tour, l'achemine à la Faculté des sciences de l'éducation. Il s'agit d'un rang centile au collégial. Ici encore, nous devons assumer que cette mesure possède des qualités psychométriques acceptables.

Rappelons encore une fois que le rang centile collégial a été remplacé par la cote de rendement collégial (CRC) à partir de 1996. Cette cote de rendement est une cote « z » ajustée à l'aide d'un indicateur de la force du groupe (d'étudiants) basé sur les résultats obtenus au secondaire.

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, Brière (1998, p. 85) avait démontré que cette cote « R » s'avérait en règle générale être le meilleur prédicteur de la performance à l'Université.

### **3.3.3 La fidélité de la mesure des stages 3 et 4 pour la cohorte de 1995**

Nous avons estimé la fidélité de la mesure des stages en calculant les corrélations pour chaque item évalué en commun par l'enseignant associé (EA) et par le chargé de formation pratique (CFP).

En 1995, l'évaluation du stage 3 était basée sur neuf items, dont quatre étaient évalués autant par les enseignants associés (EA) que par les chargés de formation pratique (CFP). Ces quatre items sont les suivants : l'item 7 qui correspond à la compétence à gérer les routines de l'organisation didactique pour le stage d'automne et les items 6, 8 et 9 qui correspondent respectivement à la compétence à gérer les routines d'une continuité, la compétence à gérer les routines sociales et les compétences personnelles et professionnelles pour le stage d'hiver.

Le tableau suivant présente les corrélations obtenues entre les notes des enseignants associés et celles des chargés de formation pratique pour chacun des quatre items évalués en commun.

Tableau 3-8 : Les coefficients de corrélation entre les évaluations des chargés de formation pratique (CFP) et celles des enseignants associés (EA) pour chacun des 4 items évalués en commun du stage pratique 3 de la cohorte 1995.

	Stage pratique de gestion de classe, troisième année
R(EA/CFP) item7 (automne 1997) La gestion des routines de l'organisation didactique	.56*** (n=177)
R(EA/CFP) item5 (hiver 1998) Les compétences personnelles et professionnelles	.61***(n=204)
R(EA/CFP) item6 (hiver 1998) La gestion du contenu d'une continuité	.71*** (n=204)
R (EA/CFP) item8 (hiver 1998) La gestion des routines sociales	.73*** (n=204)

\*\*\*  $p < .001$ .

Comme on le voit, mis à part l'item 7, les corrélations obtenues sont plutôt satisfaisantes. Nous considérons donc qu'il y a un niveau satisfaisant de fidélité inter juges (EA et CFP) pour le stage pratique de troisième année qui est un stage de gestion de classe.

Pour le dernier stage pratique, celui de responsabilité, nous n'avons pas les détails des notes de la direction d'école, des chargés de formation pratique (CFP) et des enseignants associés (EA) puisque la note était accordée par consensus et qu'aucune trace des évaluations effectuées par chaque juge n'a été conservée. Toutefois, signalons que l'évaluation sommative s'effectuait conjointement par l'enseignante associée (EA), la direction d'école et la chargée de formation pratique (CFP) lors d'une rencontre dans la dernière semaine de stage.

L'évaluation se faisait principalement à partir d'une production spécifique pour chacune des habiletés ou attitudes. À titre d'exemple, pour les habiletés relatives à l'action en classe, les évaluateurs se réfèrent principalement à la dernière semaine de la période intensive de prise en charge de la classe par la stagiaire.

Pour une habileté ou une attitude donnée, l'évaluation sommative se faisait à l'aide d'une échelle de Lickert en cinq catégories : MI= maîtrise insuffisante, FM= faible maîtrise, BM= bonne maîtrise, TBM= très bonne maîtrise et EM= excellente maîtrise. La chargée de

formation pratique coordonne cette activité d'évaluation dans laquelle les cotes sont attribuées d'abord individuellement puis par consensus des trois évaluateurs.

Deux coresponsables du stage intervenaient dans ce travail en partenariat. Dans le cas où un consensus ne pouvait être atteint, ils avaient alors la responsabilité d'attribuer la note finale.

Cependant, les trois évaluateurs ne participaient pas systématiquement ensemble à l'évaluation des 5 habiletés ou attitudes évaluées lors du stage pratique de quatrième année.

Le prochain tableau présente les évaluateurs qui ont participé à l'évaluation des habiletés ou attitudes du stage 4 ainsi que l'importance relative de ces habiletés ou attitudes.

Tableau 3-9 : Les composantes du stage pratique de responsabilité correspondant aux cinq objectifs spécifiques poursuivis selon leur importance relative et selon les évaluateurs qui y participaient pour la cohorte 1995.

%	Les habiletés ou attitudes évaluées	EA	Direction de l'école	CFP
10%	1- les habiletés professionnelles didactico-pédagogiques relatives à la préparation	X		
40%	2- les habiletés professionnelles relatives à l'action en classe	X	X	X
15%	3- les habiletés professionnelles relatives à l'évaluation des apprentissages	X	X	
15%	4- les habiletés professionnelles relatives à la pratique réflexive	X		X
20%	5- les attitudes personnelles et professionnelles	X	X	X

(tiré de : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Bureau des stages d'enseignement, 1998).

Comme on le voit au tableau ci-dessus, seule la première habileté était évaluée par un seul évaluateur : l'enseignant associé. Il s'agit de l'habileté relative à la préparation qui correspond à la conception, la planification et l'organisation de l'enseignement de façon pertinente et efficace. Chacune des quatre autres habiletés ou attitudes était évaluée par au moins deux évaluateurs qui, après consensus, accordaient la note finale au stagiaire.

### 3.3.4 La consistance interne de la mesure de l'engagement au travail

Voyons maintenant les résultats de l'étude de consistance interne de la mesure de l'engagement au travail utilisée comme un des deux critères pour représenter le succès en enseignement.

Nous avons réussi à récupérer 147 questionnaires sur les 205 distribués aux enseignants qui ont gradué du BÉPEP en avril 1999 (Alem, Bertrand et Bujold, 2000 et 2001). Il s'agit de la première cohorte qui a subi le test APS en 1995. Nous avons estimé la consistance interne de cette mesure en calculant le coefficient alpha de Cronbach à partir de 20 puis de 18 items sur la base des données recueillies auprès des 147 sujets qui ont répondu au questionnaire. Le tableau suivant présente les résultats de cette analyse.

Tableau 3-10 : La consistance interne du questionnaire qui mesure l'engagement dans l'enseignement.

	Moyenne*	Variance*	Corrélation item-total corrigé*	Alpha*
Q1	55.5746	38.3666	.3491	.8055
Q2	56.0373	37.4347	.3918	.8030
Q3	56.7313	35.8220	.5634	.7936
Q4	55.6343	38.2337	.3558	.8051
Q5	55.6194	40.1623	.0294	.8202
Q6	56.7388	37.0666	.4388	.8006
Q7	56.4701	36.8976	.3137	.8084
Q8	55.9664	37.6022	.3713	.8040
Q9	56.1791	37.5316	.3210	.8067
Q10	57.0037	37.0771	.3497	.8053
Q11	57.4478	37.0311	.4464	.8003
Q12	56.2612	35.8486	.4774	.7976
Q13	56.1007	36.4954	.4443	.7998
Q14	56.5522	36.2792	.4169	.8014
Q15	55.8433	37.2760	.4749	.7997
Q16	55.9925	36.1729	.4597	.7988
Q17	55.8358	37.1759	.3211	.8072
Q18	56.2799	35.5846	.5850	.7922
Q19	56.1194	36.7074	.4662	.7990
Q20	57.4328	38.5631	.1390	.8201

N = 134, nombre d'items = 20, alpha = .81

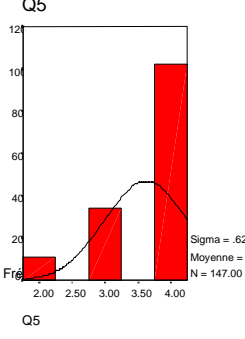
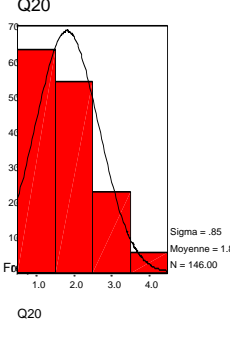
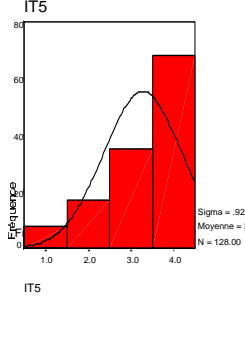
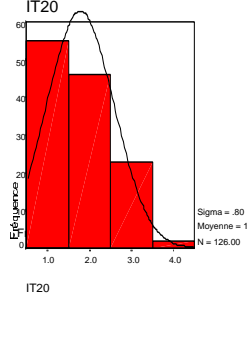
\*Notons que toutes les statistiques ont été calculées sans l'item.

Remarquons que les items 5 et 20 corrôlaient très faiblement avec le total corrigé. Rappelons que l'item 5 était formulé comme suit : « Je me rends généralement tôt au travail pour tout préparer à temps ». Quant à l'item 20, il était formulé comme suit : « Je voudrais parfois me frapper pour avoir commis des erreurs à mon travail ». Ces deux items ne touchaient donc qu'en périphérie le concept mesuré.



Le tableau 3-11 indique les fréquences de réponses associées à ces items déviants, aussi bien pour les 147 enseignants au primaire que pour l'échantillon des 130 enseignants associés.

Tableau 3-11 : La fréquence des réponses associées aux 2 items déviants (item 5 et item 20)

			
<p>Le comportement de l'item 5 pour les 147 nouveaux enseignants au primaire</p>	<p>Le comportement de l'item 20 pour les 147 nouveaux enseignants au primaire</p>	<p>Le comportement de l'item 5 pour les 130 enseignants associés</p>	<p>Le comportement de l'item 20 pour les 130 enseignants associés</p>

Plus de 65% des répondants ont endossé l'item 5 en choisissant en masse le quatrième ou le troisième choix de réponse, et ce aussi bien pour les 147 sujets de notre étude que pour les 130 sujets de notre pré-enquête. Nous interprétons cela comme une limite dans la formulation de cet item car, de toute façon, les enseignants sont tenus de se rendre à l'école avant le début des cours, ne serait-ce que pour préparer la classe.

Quant à l'item 20, il a été endossé par moins de 15% des répondants et ce pour les deux échantillons. Cela pourrait être dû à la formulation de cet item, laquelle a probablement entraîné un effet d'évitement puisqu'il demandait aux sujets s'ils avaient déjà voulu se frapper pour avoir commis des erreurs dans leur travail. Cela pouvait leur sembler invraisemblable.

Par ailleurs, soulignons que cet instrument n'a pas été conçu spécifiquement pour des populations d'enseignants.

En supprimant les items 5 et 20 des données pour l'analyse, le coefficient alpha devient égal à .83, coefficient que nous jugeons satisfaisant.

De plus, lors d'une analyse effectuée précédemment sur un échantillon de 130 enseignants au primaire ou au préscolaire, ces deux items étaient ceux dont la corrélation avec le total corrigé était la plus faible, et ils étaient aussi les items dont l'élimination faisait augmenter le plus le coefficient alpha.

Nous avons donc retenu les 18 autres items du questionnaire pour mesurer le degré d'engagement dans la profession enseignante. En effet, avec un coefficient de .83, il nous semble que la mesure est suffisamment fidèle pour poursuivre les analyses.

### **3.4 Les trois dimensions de l'engagement dans l'enseignement**

Pour déterminer les dimensions de l'engagement dans l'enseignement, nous avons choisi comme méthode d'analyse factorielle celle des facteurs communs et spécifiques, suivie d'une rotation ``varimax``. Notons que le seuil pour conserver les saturations est .30.

Les tableaux 3-12 et 3-13 présentent les résultats de l'analyse. Signalons que les définitions des facteurs obtenus ont été validées par un consensus avec notre codirecteur de recherche.

Le pourcentage de variance expliquée par chaque dimension est présenté au tableau 3-12. Le tableau 3-13 présente les coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 18 items par ordre d'importance.

Enfin, le graphique des valeurs propres (figure 3-2) indique l'importance relative des dimensions de ce concept.

Tableau 3-12 : Le pourcentage de variance expliquée pour chacune des trois dimensions émergentes de l'engagement dans l'enseignement.

	Valeurs propres initiales			Sommes des carrés			Somme des carrés pour la rotation		
Facteur	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4.925	27.363	27.363	4.301	23.895	23.895	2.293	12.741	12.741
2	1.724	9.576	36.940	1.124	6.244	30.140	2.099	11.663	24.404
3	1.372	7.620	44.560	.711	3.950	34.090	1.744	9.686	34.090

Il apparaît que 34% de la variance de l'engagement dans l'enseignement peut être expliqué par les trois dimensions retenues, chacune expliquant respectivement 12.7%, 11.7% et 9.7% de la variance totale de l'engagement. Le tableau suivant indique la structure factorielle de la mesure de l'engagement dans l'enseignement ainsi que les trois dimensions émergentes de ce concept.

Tableau 3-13 : Les coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 18 items du questionnaire traduit et adapté de Loadahl et Kejner (1965) de l'engagement au travail des enseignants.

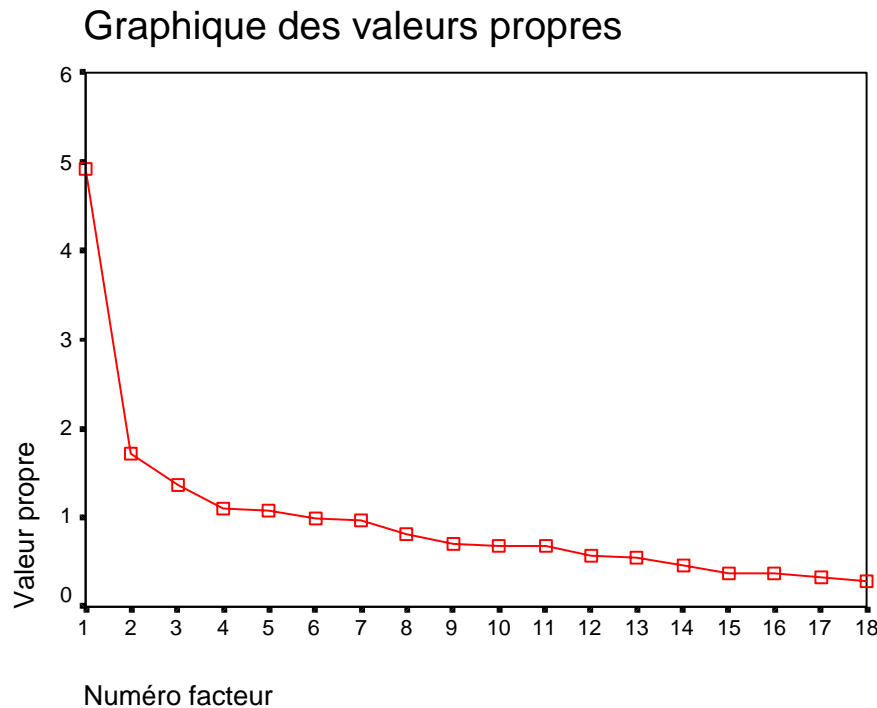
	<b>La satisfaction au travail</b>	<b>L'enthousiasme au travail</b>	<b>La persévérance au travail</b>
Q3	.703		
Q6	.698		
Q11	.642		
Q10	.555		
Q18	.392	.387	.320
Q13		.674	
Q19		.517	
Q17		.502	
Q16		.473	
Q14	.379	.464	
Q4		.381	
Q12		.352	
Q15			.634
Q8			.506
Q1			.440
Q9			.400
Q2			.337
Q7			.312

Les saturations (loadings) inférieures à 0.30 n'apparaissent pas dans le tableau

La première dimension de l'engagement au travail est définie par les items 3, 6, 11, 10, 18 et 14; la deuxième dimension l'est par les items 13, 19, 17, 16, 14, 18, 4 et 12 tandis que la troisième dimension est représentée par les items 15, 8, 1, 9, 2, 7 et 18.

Après avoir consulté un expert dans l'engagement dans l'enseignement (le codirecteur de cette recherche) et avoir analysé le contenu des items, nous avons identifié ces trois dimensions comme étant respectivement la satisfaction au travail, l'enthousiasme au travail et la persévérance au travail. Nous sommes d'autant plus confiant que ce sont bien ces items qui définissent ces dimensions que les résultats de l'analyse factorielle sur un autre échantillon de

sujets, les 130 enseignants associés, donnent des résultats très similaires (voir tableau 3-14). De plus, nous retrouvons deux des dimensions du modèle de Dubé (1994), soit l'enthousiasme au travail et la persévérance au travail.



**Figure 3-2: Le graphique des éboulis correspondant à l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 18 items du questionnaire traduit et adapté de Loadahl et Kejner (1965) qui mesure l'engagement dans l'enseignement.**

Le graphique des valeurs propres (figure 3-2) confirme que les trois premières dimensions sont suffisantes pour avoir une compréhension claire du concept d'engagement dans le travail. En effet, on peut voir qu'après la troisième dimension, la pente de la courbe devient pratiquement nulle.

### **3.5 Validation de la mesure de l'engagement dans l'enseignement**

Pour mesurer l'engagement au travail, nous avons utilisé la version francophone du questionnaire de Loadahl et Kejner (1965). Nous voulions étudier la structure factorielle à partir de deux échantillons de sujets : les 130 chargés de formation pratique (CFP) et les 205

stagiaires en enseignement qui ont gradué en 1999. Le tableau suivant présente les structures factorielles après rotation varimax de ces deux échantillons.

Tableau 3-14 Comparaison des structures factorielles des deux groupes : les 130 chargés de formation pratique (CFP) et les 205 stagiaires en enseignement.

Analyse factorielle pour les 205 stagiaires				Analyse factorielle pour les 130 CFP		
Items	Satisfaction	Enthousiasme	persévérance	satisfaction	enthousiasme	persévérance
Q3	.703			.629		
Q6	.698			.698		
Q11	.642			.735		
Q10	.555			.430	.341	
Q18	.392	.387	.320		.515	
Q13		.674				.349
Q19		.517			.759	
Q17		.502			.565	
Q16		.473				.410
Q14	.379	.464		.346	.319	
Q4		.381				
Q12		.352				
Q15			.634			.512
Q8			.506	.329		.419
Q1			.440			.531
Q9			.400	.403		
Q2			.337			
Q7			.312			

Les saturations (loadings) inférieures à 0.30 n'apparaissent pas dans le tableau

La méthode d'extraction est la factorisation en axes principaux. Pour montrer les ressemblances entre les deux structures, les saturations inférieures à 0.30 n'apparaissent pas dans le tableau. Les deux structures montrent certaines ressemblances, du moins en termes de nombre de facteurs. Signalons qu'après avoir enlevé les deux items déviants (item 5 et 20), la consistance interne pour les deux groupes de sujets était de .75 pour les CFP et de .83 pour les stagiaires.

Pour nous assurer que les structures factorielles des deux groupes de comparaison étaient bien comparables, nous avons calculé la corrélation de Pearson entre l'ensemble des saturations des trois dimensions pour les CFP et pour les enseignants (voir annexe 4). Le coefficient obtenu est de  $r=.73$ , ( $n=54$ ). Même si cette valeur semble élevée, elle est tout de même sous la valeur critique suggérée par Van de Vijver et Leung (1997, p. 92) qui rapportent des valeurs de l'ordre de .90 (Van de Vijver et Portinga, 1994) ou de .85 et plus (Ten Berge, 1986).

### **3.6 Le type de méthode d'analyse des données utilisé**

Pour déterminer la contribution relative de la mesure des caractéristiques personnelles telles que mesurées dans l'APS pour prédire le succès initial en enseignement nous avons utilisé l'analyse de régression linéaire séquentielle (ou pas à pas). Cette méthode d'analyse est basée sur la même approche qu'avait utilisée Shechtman (1993) :

*« Finally, we compared the GA (i.e. group assessment, i.e. APS) ratings to existing admission criteria (IS and MS, i.e. dossier scolaire) with regard to the degree to which each matched the measure of initial teaching success (PTS, i.e. stage pratique). We performed a stepwise multiple regression analysis on PTS, in which step 1 included IS and MS and step 2 added the OR (overall rating; i.e. un score global de l'APS) dimension of the group procedure. Results indicate non-significant correlations following step 1 ( $R^2=.00$ ;  $F(2,218)=.94$ ;  $p=NS$ ) and highly significant correlations after step 2 ( $R^2=.68$ ;  $F=(3,217)=1.64$ ;  $p<.001$ ). Thus, the Group Assessment is a much more effective measure of initial teaching success. The comparison with IS is somewhat problematic because this measure was used as an admission criterion previous to our study, creating a range restriction problem. However, we had the opportunity to examine a group of 39 students accepted to the program in spite of their failure to pass the intelligence test. A comparison between them and the rest of the study population indicated no significant difference in PTS ( $X^2(2)=2.13$ ;  $p=NS$ .” (Shechtman, 1993, p.133).*

Cette chercheuse avait utilisé la méthode d'analyse de régression multiple pas à pas en plusieurs blocs, le premier bloc contenant les variables indépendantes classiques, soit la mesure du dossier scolaire, alors que le deuxième bloc contenait les variables de son APS. Nous avons procédé de la même façon.

Ainsi, la contribution additionnelle de l'une ou l'autre des six variables de l'APS est déterminée lors de la deuxième étape, en tenant compte de la variable du dossier scolaire et en introduisant les variables de l'APS dans le deuxième bloc (avec comme méthode de régression pas à pas cette fois-ci).

Nous avons donc comparé les proportions de variance expliquée avec et sans les six caractéristiques personnelles de l'APS comme variables indépendantes dans les différents modèles de régression pour les trois variables dépendantes (le stage pratique 3, le stage pratique 4 et l'engagement dans l'enseignement).

Le test pour comparer les coefficients de détermination obtenus avec et sans les composantes de l'APS est défini dans Pedhazur (1982, p. 62). Il s'agit d'un test F dont la valeur peut être comparée aux valeurs de la table statistique F pour décider si les différences entre les pourcentages de variance expliquée (obtenues avec les coefficients de détermination) sont significatives ou non.

La méthode de régression linéaire pas à pas permet non seulement de déterminer la contribution relative de chacune des variables indépendantes à la prédiction de chacune des variables dépendantes, mais aussi d'effectuer une étude de régression suivant une approche hiérarchique (souvent appelée *stepwise* en anglais). L'approche vise simplement à créer, étape par étape, l'équation de régression en y ajoutant une à la fois les variables indépendantes.

Cette méthode permet de cerner la contribution additionnelle de chaque variable à la prédiction. L'ordre d'entrée des variables dans l'équation repose soit sur une heuristique selon laquelle les meilleurs prédicteurs (c'est-à-dire les variables indépendantes dont la corrélation simple avec la variable dépendante est la plus forte) sont entrés en premier ou suivant l'ordre établi par le chercheur.

Ainsi, à chaque étape de l'analyse, il est possible de déterminer l'amélioration de la prédiction qu'entraîne l'ajout au modèle d'une variable indépendante déterminée (Vallerand et Hess, 2000, p. 392).

Pour comparer la contribution relative des variables indépendantes à la prédiction de chaque variable dépendante, nous avons utilisé les coefficients de régression standardisés appelés parfois coefficients bêta et désignés par la lettre grecque  $\beta$ .

Enfin, nous avons systématiquement calculé le Cp de Mallows pour chaque modèle de régression. Le Cp de Mallows est une statistique qui estime l'erreur d'échantillonnage et le biais statistique, ce qui permet de se fier ou non au modèle de régression obtenu (Neter, Wasserman et Kutner, 1990) :

*« This criterion is concerned with the total mean squared error of the  $n$  fitted values for each subset regression model. The mean squared error involves a bias component and a random error component. ... Thus, when the Cp values for all possible*

*regression models are plotted against  $p$ , those models with little bias tend to fall near the line  $C_p=p$ . Models with substantial bias will tend to fall considerably above this line.  $C_p$  values below the line  $C_p=p$  are interpreted as showing no bias; that is, they are below the line due to sampling error". (Neter et al., 1990, p. 447).*

Ce chapitre sur la méthodologie nous a permis d'étudier les caractéristiques psychométriques de nos mesures. Le chapitre suivant permettra de déterminer la valeur prédictive de l'APS à l'aide de la méthode de la régression linéaire multiple.



## chapitre 4: Résultats et interprétation de l'étude de la validité prédictive de l'APS

### 4.1 Les statistiques descriptives des variables à l'étude

L'annexe 6 présente les statistiques descriptives inhérentes aux variables à l'étude pour les deux cohortes qui ont constitué l'échantillon de notre recherche, soit les cohortes de 1995 et de 1996 (tableaux D1 et D2).

En 1995, nous avons réussi à récupérer 147 questionnaires relatifs à l'engagement au travail des enseignantes sur les 205 distribués, ce qui nous donne un taux de réponse de 72%. On peut constater que le critère de décision pour convoquer les candidats au test de l'APS a été fixé en 1995 à un rang centile collégial minimal de 33. Autrement dit, seuls des étudiants provenant des deux tiers supérieurs de la cohorte pour cette variable ont été retenus. Pour la cohorte 1996, ce critère avait été fixé à une cote de rendement collégial de 12.9 environ.

Le tableau 4-1 présente l'évolution de la taille des échantillons pour les deux cohortes allant de la convocation des candidats à la procédure de sélection jusqu'à la mesure de l'engagement dans l'enseignement pour la cohorte de 1995.

Tableau 4-1 : La diminution de la taille des échantillons correspondants aux deux cohortes selon les années académiques.

	Nombre de candidats convoqués à l'APS	Nombre de candidats ayant réussi au test d'admission au BEPÉP*	Nombre de sujets au troisième stage pratique	Nombre de sujets au quatrième stage pratique	Nombre de questionnaires envoyés mesurant l'engagement	Nombre de questionnaires retournés
Cohorte de 1995	533	270 en 1995-96	203 en 1997-98	205 en 1998-99	205 en juin 2000	147 en nov. 2000
Cohorte de 1996	498	270 en 1996-97	288 en 1998-99	174 en 1999-00	-	-

Signalons qu'au BEPÉP, le nombre de candidats retenus est fixé selon le nombre de places disponibles aux stages pratiques, soit 270 places en 1995 (idem en 1996).

Nous pouvons ainsi déduire qu'il y a un effet de la restriction de la variance dû à la perte de sujets entre l'année de la passation du test de l'APS et l'année de la mesure de l'engagement dans l'enseignement.

#### **4.2 Les résultats de la prédiction du succès initial en enseignement**

Rappelons que le succès initial en enseignement est défini par les notes aux stages pratiques 3 et 4, les notes à chacun des items de ces stages et le score à l'engagement dans l'enseignement ainsi que les scores aux trois dimensions de l'engagement.

Pour déterminer l'éventuelle contribution de chacune des variables de l'APS dans la prédiction des variables dépendantes tout en tenant compte du dossier scolaire, nous avons repris à notre compte, comme indiqué précédemment, la même procédure d'analyse des données qu'avait utilisée Shechtman (1993).

Le tableau 4-2 présente les variables indépendantes et les variables dépendantes pour les deux questions de recherche.

Tableau 4-2 : Les variables indépendantes, les variables dépendantes ainsi que les variables modératrices dans l'analyse de régression.

	La variable modératrice et les 6 variables indépendantes	Les variables dépendantes
Question 1 : Quelle est la contribution des 6 variables de l'APS pour prédire le stage 3 ?	étape 1 : variable modératrice=RCC ou CRC étape 2 : variables indépendantes= les 6 variables de l'APS	Stage 3 puis chacun des items de ce stage
Question 1 : Quelle est la contribution des 6 variables de l'APS pour prédire le stage 4 ?	étape 1 : variable modératrice=RCC ou CRC étape 2 : variables indépendantes= les 6 variables de l'APS	Stage 4 puis chacun des items de ce stage
Question 2 : Quelle est la contribution des 6 variables de l'APS pour prédire l'engagement dans l'enseignement ?	étape 1 : variable modératrice=RCC ou CRC étape 2 : variables indépendantes= les 6 variables de l'APS	Score global à l'engagement puis chacune des trois dimensions

Le tableau 4-3 présente les résultats de l'analyse de régression pour les étudiants de la cohorte de 1995 qui ont gradué en juin 1999 et dont nous avons mesuré l'engagement dans l'enseignement en juin 2000 (n=205). Il présente également les résultats de l'analyse de

régression pour les étudiants de la cohorte de 1996 dont on a recueilli les résultats au stage pratique de troisième année (n=288) et au stage pratique de quatrième année (n=174). Pour alléger ce tableau, nous n'avons présenté que les résultats significatifs au seuil de signification de 5%.

Signalons que pour la cohorte de 1996, l'engagement dans l'enseignement n'a pas été mesuré. Pour chaque indicateur de succès initial en enseignement, la contribution additionnelle des six composantes de l'APS pour prédire les différentes variables dépendantes est indiquée. Nous obtenons ainsi une mesure du pourcentage de variance « expliquée » des variables dépendantes que permet l'ajout dans le modèle de régression des six variables de l'APS pour les cohortes de 1995 et 1996.

Les trois dernières colonnes de ce tableau indiquent respectivement les proportions de variance expliquée pour chacun des modèles, les gains en pourcentage de variance expliquée dû à l'ajout des variables de l'APS et enfin, le Cp de Mallows, une statistique qui indique jusqu'à quel point les modèles de régression sont biaisés ou encore affectés par une quelconque erreur d'échantillonnage.

Tableau 4-3 : La contribution des variables de l'APS en terme de proportions de variance expliquée pour prédire le succès au stage pratique 3, le succès au stage pratique 4 et l'engagement dans l'enseignement pour les étudiants des deux cohortes de 1995 et 1996.

Les indicateurs de succès initial en enseignement	Modèles de régression et coefficients de régression standardisés correspondants	R <sup>2</sup>	Gain en R <sup>2</sup>	Cp de Mallows
La note au stage pratique (stage 3, 1995, n=204)	<u>Modèle 1</u> : C + RCC <u>Modèle 2</u> : C + RCC ( $\beta=.20^*$ ) + respect des personnes et esprit de collaboration ( $\beta=.17^*$ )	.029* .055	.027*	-1.318 (p=3)
Items évalués en commun (stage 3, 1996, n=165)	<u>Modèle 1</u> : C + CRC <u>Modèle 2</u> : C + CRC ( $\beta=.14$ ) + analyse, jugement et sens de l'éthique ( $\beta=.22^*$ )	.024 .072	.048**	0.609 (p=3)
Compétences personnelles et professionnelles (stage 3, 1996, n=287)	<u>Modèle 1</u> : C + CRC <u>Modèle 2</u> : C + CRC ( $\beta=.14$ ) + analyse, jugement et sens de l'éthique ( $\beta=.27^*$ )	.025 .097	.073**	1.425 (p=3)
Appréciation du directeur de l'école (stage3, 1995, n=198)	<u>Modèle 1</u> : C + RCC <u>Modèle 2</u> : C + RCC ( $\beta=.11$ ) + leadership et sens de l'organisation( $\beta=.18^*$ )	.009 .042	.033*	1.371 (p=3)
Les attitudes personnelles (stage 4, 1995, n=203)	<u>Modèle 1</u> : C + RCC <u>Modèle 2</u> : C + RCC ( $\beta=.04$ ) + habileté à communiquer verbalement et non verbalement ( $\beta=.19^*$ )	.001 .035	.034*	-0.655 (p=3)
Les habiletés professionnelles de préparation (stage 4, 1996, n=172)	<u>Modèle 1</u> : C + CRC <u>Modèle 2</u> : C + CRC ( $\beta=.16$ ) + gestion de soi ( $\beta= -.24^*$ )	.022 .080	.058*	1.357 (p=3)
Action en classe, mise en oeuvre des activités d'apprentissage (stage 4, 1996, n=172)	<u>Modèle 1</u> : C + CRC <u>Modèle 2</u> : C + CRC ( $\beta=.22^*$ ) + gestion de soi ( $\beta= -.22^*$ )	.041 .087	.046*	-0.732 (p=3)
Séminaire sur l'évaluation des attitudes (stage 4, 1996, n=143)	<u>Modèle 1</u> : C + CRC ( $\beta=.29^{**}$ ) <u>Modèle 2</u> : C + CRC ( $\beta=.29^{**}$ ) + respect des personnes et esprit de collaboration ( $\beta=.29^{**}$ ) <u>Modèle 3</u> : C + CRC ( $\beta=.30^{**}$ ) + respect des personnes et esprit de collaboration ( $\beta=.50^{**}$ ) + ouverture d'esprit, créativité et curiosité intellectuelle ( $\beta= -.34^{**}$ )	.086** .170 .246	.084** .076**	3.190 (p=4)
Satisfaction au travail (1995, n=135)	<u>Modèle 1</u> : C+ RCC <u>Modèle 2</u> : C + RCC ( $\beta=.023^*$ ) + ouverture d'esprit, créativité et curiosité intellectuelle ( $\beta= -.19^*$ )	.003 .039	.035*	0.311 (p=3)

Légende : RCC= rang centile collégiale, CRC= cote de rendement collégial, C= constante, \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , p=nombre de variables indépendantes incluant la constante, n= nombre de sujets impliqués.

Les sections suivantes présentent l'interprétation de ces tableaux selon les variables dépendantes prédites.

Notons que la valeur du Cp de Mallows est toujours inférieure à la valeur de p (nombre de variables indépendantes dans le modèle, incluant la constante); nous sommes donc confiant que le modèle retenu comporte peu de biais.

#### **4.2.1 La prédiction du succès au stage pratique de gestion de la classe (stage 3)**

Les résultats démontrent des liens plutôt faibles ( $R^2=.073$  au maximum) mais significatifs entre la mesure de certains indicateurs de succès du stage 3 et quelques unes des six variables de l'APS.

Les trois variables de l'APS qui ont une valeur prédictive significative sont les suivantes :

- le respect des personnes;
- l'analyse, le jugement et le sens de l'éthique;
- le leadership et le sens de l'organisation.

Une seule fois, le rang centile collégial s'avère le meilleur prédicteur du succès au stage pratique de troisième année pour les étudiants de la cohorte de 1995. En effet, cette fois-ci le dossier scolaire explique 2.9% du succès au stage pratique. À ce pourcentage de variance significatif vient s'ajouter 2.7% de variance due à l'une des 6 caractéristiques personnelles mesurées dans l'APS, le respect des personnes et l'esprit de collaboration.

Pour les étudiants de la cohorte de 1996, il apparaît qu'une seule caractéristique de l'APS, soit l'analyse, le jugement et le sens de l'éthique, prédit le succès au stage pratique de troisième année.

Une autre caractéristique personnelle de l'APS, le leadership et le sens de l'organisation, contribue à prédire le succès initial en enseignement tel que perçu par le chef d'établissement lors du troisième stage pratique.

#### **4.2.2 La prédiction du succès au stage pratique de prise en main (stage 4)**

Il ressort du tableau 4-3 que les habiletés de communication verbale et non verbale expliquent 3.4% de la variance des attitudes personnelles des stagiaires lors du dernier stage pratique pour les étudiants de la cohorte 1995, un pourcentage faible mais tout de même plus élevé que celui du dossier scolaire qui est presque nul. Ces attitudes personnelles étaient au nombre de deux : démontrer de l'accueil et de l'ouverture par rapport à soi et aux autres et faire preuve de

confiance en soi (Université Laval, Faculté des sciences de l'Éducation, Bureau des stages d'enseignement, 1998).

Le respect des personnes est lui aussi relié à l'un des indicateurs de succès au stage pratique 4, soit les attitudes des stagiaires.

Par contre, une caractéristique personnelle de l'APS apparaît comme négativement reliée à la capacité de préparer la classe ou encore à la capacité de démontrer des habiletés jugées efficaces par les maîtres de stage. Cette caractéristique personnelle est la gestion de soi.

Ce résultat est un peu surprenant car il indique que plus les candidats aux études en enseignement ont des aptitudes élevées à avoir une bonne gestion d'eux-mêmes, ou encore une gestion positive de soi, moins ils sont habiles à bien préparer leur classe ou à agir en classe ou encore à démontrer des habiletés jugées efficaces lors du stage de quatrième année.

Mentionnons que lors de ce stage, le contenu à enseigner était livré le plus souvent la veille seulement au stagiaire. Ce dernier ne disposait donc que de peu de temps pour préparer correctement la leçon. Cela peut expliquer, en partie, cette corrélation négative entre la gestion de soi et l'habileté de préparation de sa classe.

#### **4.2.3 La prédiction de l'engagement dans l'enseignement**

Aucune des caractéristiques personnelles mesurées dans l'APS ne contribue à la prédiction du score moyen de l'engagement dans l'enseignement.

Si on veut prédire la première dimension de l'engagement qui est la satisfaction au travail, il appert que seule l'une des variables de l'APS, l'ouverture d'esprit (incluant la créativité et la curiosité intellectuelle) puisse la prédire. Par contre le coefficient bêta associé est négatif (bêta= -.19). Ainsi, plus les candidats ont un score élevé à l'ouverture d'esprit, à la créativité et à la curiosité intellectuelle, moins ils sont satisfaits de leur travail plus tard, une année après leur arrivée sur le marché du travail. Le pourcentage de variance expliquée est faible puisque seulement 3.5% de la variance peut être « expliquée » par cette composante de l'APS.

Ce résultat nous laisse perplexe. Toutefois, nous identifions une possibilité pour l'interpréter : celle de l'existence d'un biais lors de la sélection. Il se pourrait que les juges aient été systématiquement influencés par une définition erronée de ce qu'est un enseignement efficace. En effet, pour plusieurs enseignants, un enseignant efficace est celui qui prend le plus de place dans la classe, qui a une capacité de domination élevée. Pourtant, dans les faits, plusieurs recherches, comme celles de Aspy et Roebuck (1990), soutiennent le contraire.

Un enseignant efficace serait plutôt celui qui laisse de la place à ses élèves. Il leur laisse la parole en particulier et fait preuve d'un type d'ouverture d'esprit tout autre que celui qui aurait été pris en compte lors de la sélection des candidats aux études en enseignement en 1995.

Par ailleurs, la prédominance d'une fausse croyance à ce sujet dans des nombreuses écoles, pourrait expliquer le résultat négatif. Les candidats ayant le plus d'ouverture d'esprit et de créativité ne pourraient être pleinement satisfaits d'un milieu de travail qui valorise l'autoritarisme et le statu quo.

Les recherches de Aspy et Roebuck (1990) ont révélé à quel point une formation à la communication et aux relations interpersonnelles améliore l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage des jeunes élèves. Ces chercheurs en arrivent à la conclusion fondamentale suivante :

*« ... le meilleur moyen pour les enseignants d'aider vraiment leurs élèves à apprendre et à mieux respecter la discipline, c'est de suivre un programme de formation qui leur enseigne systématiquement à employer des modes d'interaction et de communication efficaces (selon Carkhuff). » p. 16*

En examinant à nouveau la définition des comportements qui étaient censés évaluer la présence seule de l'ouverture d'esprit, cela renforce notre interprétation. En effet, cette caractéristique regroupait en fait l'ouverture d'esprit, la créativité ainsi que la curiosité intellectuelle.

Les comportements associés à l'ouverture d'esprit sont le fait de prendre en considération l'opinion des autres, le fait d'exprimer sa confiance envers les jeunes, la reconnaissance aux jeunes du droit d'avoir des idées différentes des siennes, d'accepter les idées retenues même si

elles ne sont pas les siennes et enfin d'exprimer son acceptation à l'égard des différences culturelles.

La créativité, elle, était évaluée avec les trois comportements suivants : le fait de susciter l'intérêt des autres par ses idées, proposer des solutions novatrices et proposer des activités dans une situation nouvelle. Enfin, la curiosité intellectuelle consistait à évaluer si le candidat cherchait à en savoir davantage en situation de résolution de problèmes.

Comme on le voit, les deux dernières composantes (la créativité et la curiosité intellectuelle) correspondent à une intervention beaucoup plus directe de l'enseignant et non pas seulement à sa capacité d'accepter et de prendre en considération la nouveauté et la différence.

Ainsi, si nous assumons que les juges étaient influencés par leur conception plus directive de ce qu'est un enseignement efficace, ils ont pu évaluer essentiellement les deux autres sous-composantes que sont la créativité et la curiosité intellectuelle.

On peut donc penser que l'ouverture d'esprit et la créativité constituent une composante polysémique et que les juges, à l'instar de la théorie de Aspy et Roebuck (1990) n'ont, en fait, tenu compte que des aspects de la créativité. Ainsi, nos résultats corroboreraient le constat de Aspy et Roebuck puisque les enseignants qui ne laissent pas de place à leurs élèves finiraient par être insatisfaits au travail. Comme le suggèrent les deux auteurs précités « les enfants n'apprennent pas des enseignants qu'ils n'aiment pas ».

#### **4.2.4 Synthèse des résultats**

Cette section présente les différentes valeurs prédictives (qui correspondent au coefficient de régression standardisé) de l'une ou l'autre des qualités personnelles telles que mesurés par l'APS pour expliquer les différents indicateurs de succès initial en enseignement que nous avons retenus dans cette étude soit les succès aux stages pratiques et l'engagement dans l'enseignement.

Le tableau 4-4 présente les variables de l'APS qui sont reliées à ces indicateurs de succès ainsi que le nombre de fois qu'elles le sont selon les cohortes étudiées. Ce tableau nous permet



d'identifier les variables de l'APS qui sont les plus importantes dans le contexte qui nous intéresse car elles sont le plus souvent reliées aux différentes variables dépendantes.

Tableau 4-4 : Les variables de l'APS qui sont positivement ou négativement reliées aux indicateurs de succès initial en enseignement selon les deux cohortes étudiées.

	Variables positivement reliées à l'un ou l'autre des indicateurs du succès initial en enseignement	Variables négativement reliées à l'un ou l'autre des indicateurs du succès initial en enseignement
Cohorte 1995	<p>1.« <i>Le respect des personnes et l'esprit de collaboration</i> », <math>\beta=.17^*</math>, <math>n=204</math></p> <p>2.« <i>leadership et sens de l'organisation</i> », <math>\beta=.18^*</math>, <math>n=198</math></p> <p>3. « <i>habileté de communication verbale et non verbale</i> », <math>\beta=.19^*</math>, <math>n=203</math></p>	<p>1.« <i>ouverture d'esprit, créativité et curiosité intellectuelle</i> », <math>\beta= -.19^*</math>, <math>n=135</math></p>
Cohorte 1996	<p>1.« <i>analyse, jugement et sens de l'éthique</i> » (relié à 2 reprises aux variables dépendantes <math>\beta=.22^*</math> <math>\beta=.27^*</math>), <math>n=165</math></p> <p>2.« <i>respect des personnes et l'esprit de collaboration</i> » <math>\beta=.50^*</math>, <math>n=143</math></p>	<p>1.« <i>ouverture d'esprit, créativité et curiosité intellectuelle</i> », <math>\beta= -.34^{**}</math></p> <p>2.« <i>gestion de soi</i> » (reliée à 2 reprises), <math>\beta= -.24^*</math> et <math>\beta= -.22^*</math>, <math>n=172</math></p>

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ ,  $n$ = nombre de sujets impliqués.

A la lecture de ce tableau, nous constatons donc que quatre variables de l'APS sont positivement reliées à l'un ou l'autre des indicateurs de succès initial en enseignement tandis que les deux autres sont négativement reliées à ces indicateurs.

Les variables de l'APS qui sont positivement reliées à ces indicateurs sont le respect des personnes et l'esprit de collaboration, le leadership et le sens de l'organisation, l'analyse, le jugement et le sens de l'éthique et l'habileté à communiquer verbalement et non verbalement. Par contre, la gestion de soi et l'ouverture d'esprit, la créativité et la curiosité intellectuelle sont négativement reliées à l'un ou l'autre de ces indicateurs.

Le respect des personnes ressort clairement comme étant la variable de l'APS la plus utile à retenir dans le modèle de sélection en terme de valeur prédictive additionnelle. En effet, cette caractéristique personnelle est reliée aussi bien pour prédire le succès des stagiaires qui ont subi le test APS en 1995 qu'en 1996.

L'analyse, le jugement et le sens de l'éthique apparaît aussi comme une variable importante car elle est reliée à deux reprises aux indicateurs de succès du stage 3 pour la cohorte des étudiants de 1996, soit la moyenne des items évalués en commun et les compétences personnelles et professionnelles.

Une quatrième variable intéressante est l'habileté de communication verbale et non verbale. Cette variable est reconnue comme importante pour déterminer le succès en enseignement. D'ailleurs, Shechtman (1983, 1989) reconnaît cette variable parmi les trois variables de son modèle APS. De même, nous retrouvons également le leadership comme variable ayant une valeur prédictive significative.

Par contre, il apparaît nettement que la gestion de soi et l'ouverture d'esprit sont négativement reliées aux indicateurs de succès initial en enseignement aussi bien pour la cohorte 1995 que pour celle de 1996. Rappelons qu'à partir de 1998, ces deux variables de l'APS ont été supprimées.

On constate que le dossier scolaire « explique » au maximum 8.6% de la variance d'un indicateur de succès initial en enseignement soit un séminaire sur l'évaluation des attitudes du stage pratique de quatrième année alors que lorsqu'on ajoute les variables de l'APS, on arrive à un pourcentage de 24.6% pour expliquer le succès à ce même séminaire.

Il apparaît donc que les variables de l'APS peuvent, du moins quelquefois, contribuer à ajouter une explication non négligeable au succès initial en enseignement. Par contre nous sommes loin des 68 % de variance expliquée qu'avaient trouvé Shechtman et Godfried (1993).

Certes, les pourcentages de variance expliquée additionnels ne sont pas toujours significatifs sur le plan scientifique, mais le fait que l'une ou l'autre des variables de l'APS ressorte à plusieurs reprises comme significativement reliées aux différentes variables dépendantes nous amène à conclure que le dispositif de sélection APS peut se montrer utile pour prédire le succès en enseignement.

Le prochain chapitre présente la conclusion de cette recherche. Ce chapitre expose une discussion générale des résultats trouvés, les limites de la recherche et quelques pistes de recherche futures.

## chapitre 5: Conclusion

### 5.1 Discussion générale

Apprendre à enseigner de façon efficace suppose, selon les intervenants du milieu scolaire, que l'on prenne en compte toutes les variables de la personnalité de l'étudiant et de l'enseignant. Il importe, pour ce faire, d'identifier les variables de la personnalité qui sont le plus reliées à la qualité de l'enseignement. À l'Université Laval, au BÉPEP, les candidats étaient, de 1995 à 1999, soumis à un examen de sélection (l'appréciation par simulation ou APS) dont l'objectif était d'identifier les candidats qui ont le plus d'aptitudes pour la profession.

Une fois les candidats sélectionnés, leur formation consistait à poursuivre le développement de leur potentiel tout au long du programme, dans les cours et lors des stages pratiques. Cette recherche présentait les résultats d'une étude de la validité prédictive de l'APS visant à expliquer le succès initial en enseignement défini par le succès aux stages pratiques et par le degré d'engagement dans la profession enseignante. Après nous être assuré des qualités psychométriques des variables à l'étude, nous avons fini par trouver que quatre variables de l'APS, étaient positivement reliées à l'un ou l'autre des indicateurs de succès en enseignement. Par contre, deux variables de l'APS, la gestion de soi et l'ouverture d'esprit se sont montrées associées de façon négative aux habiletés didactico-pédagogiques de préparation et à la satisfaction au travail.

De façon sommaire, rappelons que :

- Le respect des personnes et l'esprit de collaboration prédisent 2.7% du stage de gestion de la classe en plus de la contribution du rang centile collégial qui lui est supérieure puisqu'elle atteint la valeur de 2.9%. Idem pour la prédiction des attitudes des stagiaires lors du stage de prise en main, le respect apporte une contribution significative mais inférieure au dossier scolaire (8.4% versus 8.6%).
- La communication verbale et non verbale contribue à la prédiction de 3.4% des attitudes personnelles qui ne sont pas prédites par le dossier scolaire.
- L'analyse, le jugement et le sens de l'éthique prédisent 7.3% des compétences professionnelles et personnelles et 4.8% du succès au stage 3, alors que la contribution du dossier scolaire n'est pas significative.

- Le leadership et le sens de l'organisation contribuent à prédire 3.3% de l'appréciation des stagiaires du stage 3, telle que perçue par le chef d'établissement qui les accueille.
- La gestion de soi contribue à la prédiction de l'un des items du stage 4, les habiletés didactico-pédagogiques de préparation ainsi que la capacité d'agir en classe et la mise en œuvre des activités d'apprentissage, mais les coefficients de régression standardisés sont négatifs ( $\beta = -.24$  et  $\beta = -.22$ ). Les pourcentages de variance expliquée sont respectivement 5.8% et 4.6%.
- L'ouverture d'esprit, la créativité et la curiosité intellectuelle expliquent 3.5% de la satisfaction au travail, mais le coefficient de régression standardisé est négatif ( $\beta = -.19$ ). Cette caractéristique de l'APS est également négativement reliée aux attitudes des stagiaires telles qu'évaluées lors des séminaires sur les attitudes au stage pratique 4 pour la cohorte de 1996 (une contribution de 7.6%).

Si ces coefficients sont jugés statistiquement significatifs, ils sont par contre souvent faibles, indiquant par là une faible valeur prédictive de l'APS.

Ce ne sont pas tellement les faibles pourcentages de variance expliquée qui nous surprennent car nous sommes conscient que prédire un succès 3, 4 ou 5 ans à l'avance est un projet audacieux. En effet, ce qui est surprenant, c'est que deux variables de l'APS sont négativement reliées à deux indicateurs de succès en enseignement, les habiletés pédagogiques de préparation et la satisfaction au travail. Ces deux caractéristiques sont la gestion de soi et l'ouverture d'esprit.

Pour expliquer ces résultats étonnants, on pourrait faire l'hypothèse que la mesure des stages pratiques de quatrième année est soumise à une erreur d'ancrage, les enseignants associés et les chargés de formation pratique, évaluateurs du stage, étant surtout influencés par leur appréciation de la maîtrise du contenu par les stagiaires. Si nous avons suffisamment d'assurance que ces stages sont évalués de façon fidèle, rien ne nous prouve en effet qu'ils sont évalués de façon valide.

Signalons qu'à partir de 1998, ces deux composantes de l'APS, la gestion de soi et l'ouverture d'esprit ont été éliminées des caractéristiques personnelles de l'APS.

Ce résultat, inattendu et surprenant, peut être expliqué également par la définition pluridimensionnelle qui a été donnée à l'ouverture d'esprit, à la créativité et à la curiosité intellectuelle. Il est intéressant de trouver dans un intervalle aussi important (5 ans) une relation significative entre l'une des composantes de l'APS et une dimension importante de

l'engagement à savoir la satisfaction retirée du travail, et ce, même si cette relation est négative.

Cela signifie que l'APS peut tout de même prédire la satisfaction au travail. Une étude plus fine de l'ouverture d'esprit pourrait permettre de mieux interpréter ce résultat intrigant, à première vue. En effet, l'épuisement professionnel peut vraisemblablement expliquer, en partie du moins, ce résultat. L'épuisement professionnel (ou burnout) a été découvert par le psychanalyste américain Herbert J. Freudenberg. La théorie veut que cet épuisement soit une usure profonde causée par une exposition répétée à une trop grande dose de stress au travail. À la différence de la dépression, il serait clairement lié au travail.

Louise Saint-Arnaud (2001), chercheuse rattachée au centre de santé publique de Québec, vient de terminer des recherches sur la réinsertion des enseignants à la suite d'un épisode de surmenage .

*« Autrefois, quand on parlait d'aliénation au boulot et d'usure liée à des conditions de travail malsaines, on pensait usines, production à la chaîne. Aujourd'hui, ce sont des professionnels, les cadres qui sont menacés... Culture d'entreprise qui incite à en faire toujours plus avec moins, précarité (chez les enseignants, groupe particulièrement touché, 32% des employés sont en situation précaire), relocalisations et structurations, guerres intestines et harcèlement... Si personne n'est immunisé, certains sont plus à risque. C'est le cas de ceux qui, par vocation, s'occupent des autres : les infirmières, les profs; sont également sur la sellette tous ceux qui, du gestionnaire au policier, ont une charge de travail élevée, une marge de manœuvre mince, et voient rarement les fruits concrets de leur labour. » (Saint-Arnaud, 2001, p. 28).*

Dans le cadre d'un mémoire, Monique Proulx (1994) considère l'épuisement émotionnel comme une composante majeure de l'épuisement professionnel engendré par l'organisation du travail. Selon Proulx (1994) :

*« C'est au niveau de l'organisation du travail qu'il faut rechercher des solutions, en particulier, il faut réintégrer les enseignants dans le processus décisionnel, leur redonner la parole dans les domaines qui les concernent plus spécifiquement et entendre leurs récriminations face aux conditions organisationnelles qui entourent l'acte pédagogique. Ainsi, ceux-ci pourront-ils, à nouveau, se percevoir en tant que professionnels et retrouver la considération sociale, si importante dans une profession où la relation d'aide est omniprésente... Considérée par les enseignantes et les enseignants comme la source la plus importante d'insatisfaction, la mobilité professionnelle signale la présence d'un malaise qui*

*ne peut être ignoré, l'impact de l'accumulation des sources d'insatisfaction sur le niveau d'épuisement professionnel ayant été démontré. » (Proulx, 1994, p. 91)*

Nous avons trouvé que l'une des caractéristiques personnelles mesurées par l'APS, le respect, contribuait à 2.7% à la prédiction du stage pratique de troisième année, alors que le dossier scolaire mesuré par le rang centile au collégial « expliquait » 2.9% de la variance du stage trois. De plus, une autre qualité personnelle, la communication, « expliquait » 3.4% de la variance des attitudes des stagiaires lors du stage pratique 4 alors que le rang centile au collégial n'apporte pas de contribution significative.

Ces résultats sont intéressants, dans la mesure où ils valident en bonne partie les hypothèses de Shechtman (1989) et Byrnes et al.(2000) à l'effet que l'une ou l'autre des caractéristiques de l'APS avait une valeur prédictive supérieure aux autres tests de sélection pour expliquer le succès aux stages pratiques. Par contre, Byrnes et al. (2000) avaient rapporté des corrélations plus élevées, de l'ordre de .35 et .43, donc des pourcentages de variance expliquée allant de 12% à 19%. La recherche de Shechtman et Godfried (1993) rapportait des corrélations encore plus élevées, .49 et .82, donc des pourcentages de variance expliquée allant de 24% à 67%.

Cependant, l'APS de ces auteurs était différent. En particulier, il était constitué de trois caractéristiques personnelles seulement (en plus d'un score global); ces caractéristiques ont été obtenues après avoir effectué une analyse factorielle des 13 caractéristiques personnelles jugées importantes par les institutions de formation des enseignants. Ainsi, Shechtman et Byrnes avaient l'assurance que leur APS mesurait bien des caractéristiques distinctes, indépendantes et reliées au succès en enseignement.

Avant d'effectuer des études de validité prédictive, il faudrait s'entendre sur les critères permettant d'identifier des enseignants à succès. Ces critères sont en train de changer de nos jours au Québec. La réforme actuelle de l'enseignement vise en effet à changer la manière d'enseigner.

L'abandon de l'APS par les facultés de médecine et des sciences de l'éducation fait reposer la sélection des candidats uniquement sur les résultats scolaires au collégial. La présente recherche fait pourtant voir la faiblesse de la valeur prédictive du dossier scolaire. Il est vrai que du point de vue pratique, il s'agit d'une information disponible et dont l'utilisation n'exige

pas de déboursés supplémentaires. Un malaise persistera cependant tant qu'on n'aura pas trouvé une façon de tenir compte des autres variables qui entrent en action dans le succès professionnel des enseignants. Parmi ces variables, on retrouve assurément les caractéristiques personnelles des candidates et des candidats. Les divers intervenants du monde de l'enseignement en sont convaincus. Ne pas en tenir compte peut jeter du discrédit sur la formation des nouveaux enseignants. Il faudra donc poursuivre la recherche jusqu'à ce qu'une solution soit trouvée.

La présente recherche permet de remettre en cause les critères d'appréciation des enseignants qui, traditionnellement, valorisent encore une conception de l'enseignant à succès basée sur une autorité écrasante de l'enseignant. Il faudrait d'abord explorer davantage les conceptions que les enseignants et les membres des jurys de sélection se font des critères qu'ils sont appelés à évaluer. Il faudrait ensuite donner une meilleure formation aux évaluateurs pour s'assurer qu'ils comprennent tous de la même manière le sens de ce qu'ils doivent évaluer. Il faudrait aussi vérifier la valeur prédictive des critères retenus afin d'éviter de baser la sélection des enseignants sur des fausses croyances, comme cela pourrait être le cas avec la notion de leadership.

Notre étude n'a pas réussi à démontrer une valeur prédictive élevée de l'APS en éducation comme l'ont fait d'autres études, notamment celles de Shechtman (1989) et Byrnes et al. (2000).

Les enseignants qui avaient démontré des qualités d'ouverture d'esprit lors de l'APS sont insatisfaits au travail une année après avoir gradué. Quant à ceux qui avaient démontré des qualités de gestion de soi, ils sont faiblement habiles à préparer leur classe lors du stage pratique de quatrième année.

Les deux premiers chapitres de notre recherche peuvent aider à la compréhension de cette insatisfaction car, comme on l'a vu, ils sont nombreux à vivre une problématique de « noyade » comme l'indique Huberman (1989), les difficultés initiales qu'ils rencontrent étant nombreuses et intenses. Parmi ces difficultés, signalons les classes difficiles où il y a beaucoup de problèmes de discipline, un statut précaire d'enseignant vacataire dans la plupart des cas, ce qui encourage peu ou pas du tout l'innovation pédagogique.

En effet, tout se passe comme si on demandait à l'enseignant débutant de rentrer d'abord dans un « moule ». Or ceux qui entrent dans ce « moule » sont justement (ou injustement devrait-on dire) les enseignants qui ont les meilleurs dossiers scolaires et non pas les meilleurs résultats à l'APS comme prévus. Les enseignants débutants les plus satisfaits sont donc ceux qui étaient bien classés en termes de rang centile collégial; de plus ils possèdent bien la matière, le contenu et la gestion de la classe. Ces enseignants contrôlent bien leur classe. Même s'ils ne sont pas nécessairement habiles à gérer leurs propres émotions, même s'ils sont plus ou moins ouverts d'esprit, ils démontrent tout de même une capacité de « tenir » leur classe et c'est peut-être cela que le système leur demande, au début du moins (Aspy et Roebuck, 1990).

Concernant la valeur prédictive quelquefois faible de l'APS par rapport à celle du rang centile au collégial pour prédire le succès aux stages pratiques, nous l'expliquerons par le fait qu'il est fort probable que les enseignants associés évaluaient en fait la maîtrise du contenu disciplinaire ainsi que la capacité du stagiaire de contrôler la classe plutôt que la gestion des interactions ou encore la prise en main de la classe.

En effet, la préoccupation première des enseignants associés ainsi que des chargés de formation pratique est, comme l'indiquent les travaux de Aspy et Roebuck (1990), la maîtrise du contenu, comme par exemple, la capacité du stagiaire de ne pas faire de fautes d'orthographe au tableau. Nous formulons l'hypothèse que les différents évaluateurs des stages pratiques ont été influencés par l'effet de halo. Ainsi, un jeune stagiaire qui devait délivrer un enseignement dont le contenu lui était fourni souvent la veille d'ailleurs, aurait surtout été évalué sur la maîtrise de ce contenu et non pas sur les aspects prétendument mesurés dans les fiches d'évaluation de ces stages. Signalons que les items qui composent ces fiches sont formulés de façon vague (par exemple, l'évaluation des attitudes personnelles), ajoutant ainsi le risque de commettre une erreur sur ce qui est vraiment évalué.

## **5.2 Limites de l'étude**

Les résultats trouvés dans le cadre de cette étude auraient été vraisemblablement différents si on avait mesuré l'engagement dans l'enseignement bien plus tard qu'un an seulement après



que les sujets aient gradué en 1999. Rappelons que les cohortes qui ont participé à notre étude sont celles de 1995 et 1996, celle de 1995 ayant donc été mesurée en juin 2000.

Il est permis de croire que l'engagement dans l'enseignement change avec le temps aussi bien en nature qu'en intensité, quoique les conclusions de recherche de Huberman (1989) indiquent que le désenchantement, la noyade que vivent les enseignants débutants sont des périodes du cycle de vie qui ont des conséquences négatives par la suite.

Rappelons également les difficultés méthodologiques que nous avons rencontrées et qui peuvent expliquer une part des faibles relations observées.

Tout d'abord, le problème de la restriction de la variance de la mesure de l'APS. En effet, seuls les meilleurs dossiers scolaires étaient admis à passer l'APS, lequel était noté sur une échelle de quatre points. De plus, les juges exploitaient rarement toute l'étendue de cette échelle.

Ensuite, l'absence de recherches comparables à la nôtre, des recherches qui auraient utilisé le même APS avec un échantillon similaire, limitent les possibilités de comparaisons.

### **5.3 Suggestions de recherche futures**

Il serait sûrement intéressant d'explorer par une recherche descriptive les différentes conceptions que les intervenants (enseignants, membres des directions d'écoles, formateurs universitaires et superviseurs de stages, surtout les membres des jurys qui contribuent à l'APS) se font des différents critères faisant partie de la grille d'évaluation de l'APS. On pourrait par la suite reprendre l'étude mais cette fois-ci en utilisant ces différentes conceptions comme variables indépendantes et les facteurs de l'engagement au travail en enseignement comme variables dépendantes. Il serait alors possible de valider certaines hypothèses portant sur la prédiction du succès en enseignement.

Signalons également une autre voie de recherche fort prometteuse portant sur la nature multidimensionnelle de la performance au travail (Murphy et Shiarella, 1997). En utilisant la méthode de simulation de Monte Carlo, cette recherche démontre comment la nature multidimensionnelle du rendement au travail peut influencer la validité des tests de sélection.

En effet, en faisant varier la pondération des différentes mesures, les corrélations obtenues peuvent osciller entre .20 et .78 (i.e un pourcentage de variance expliquée de 4% à 60%). Les variables prédictives comportaient à la fois des tests cognitifs et de personnalité et la mesure du rendement au travail portait sur plusieurs critères comme le rendement individuel ou encore le comportement comme citoyen. Selon cette recherche, il est donc possible d'améliorer notablement la prédiction du rendement en faisant varier le poids respectif des variables prédictives et des variables critères. Ces résultats remettent donc en question le degré de généralisabilité des méta-analyses univariées sur les coefficients de validité prédictive obtenus. La sélection des meilleurs candidats pour l'enseignement est un problème complexe et il faudra encore de nombreuses études avant d'arriver à trouver une solution satisfaisante à ce problème. Notre recherche, croyons-nous, pave la voie à de telles études.

Pour les chercheurs intéressés à mener des études prédictives comme la nôtre, nous suggérons de reprendre la même étude sur toutes les autres cohortes (1996, 1997, 1998 et 1999) et de mesurer encore une fois l'engagement dans l'enseignement sur une période plus longue. Par exemple, on pourrait mesurer une autre fois, en 2003, l'engagement dans l'enseignement de la cohorte de 1995, cette cohorte aura alors une expérience de travail de quatre ans et non pas seulement d'un an.

Notre étude a réussi à démontrer également que quatre caractéristiques personnelles, le respect et la communication verbale et non verbale, le leadership et l'analyse avaient une valeur prédictive relative supérieure à celle des autres variables indépendantes pour prédire l'une ou l'autre des variables dépendantes retenues dans cette étude. Cela indique qu'il y a au moins quatre caractéristiques personnelles de l'APS qu'il faut retenir dans les procédures de sélection des candidats aux études en enseignement. Dans le même ordre d'idée, deux autres composantes sont à éliminer ou à changer : la gestion de soi et l'ouverture d'esprit. Elles devraient faire l'objet d'analyses plus approfondies avant de décider de les garder comme critères de sélection des candidats aux études en enseignement.

Nous suggérons également de mener une étude sur la validité de la mesure des stages pratiques car rien ne nous indique que ceux-ci mesurent bien la gestion de la classe et la prise en main de celle-ci comme ils le prétendent. Il serait intéressant de vérifier ce qui est valorisé

par les enseignants associés et les chargés de formation pratique quand ils évaluent les prestations des stagiaires.

Si l'APS de Shechtman a pu démontrer une valeur prédictive du succès en enseignement supérieure à celui utilisé à l'Université Laval, c'est sûrement parce qu'il a été établi selon une approche plus scientifique, plus systématique. En effet, le nombre et la nature des qualités personnelles mesurées dans cet APS ont été établis après une analyse factorielle de 13 habiletés initiales. L'auteure avait ainsi l'assurance que les trois qualités retenues (leadership, communication, habileté interpersonnelle) étaient non seulement supportées par les recherches antérieures mais étaient également bien distinctes. Ainsi, les candidats étaient évalués sur au moins trois aspects différents de leurs qualités personnelles en plus d'être évalués sur un score global qui correspond à une impression d'ensemble (overall rating).

Cette impression d'ensemble semble posséder des propriétés psychométriques et une valeur prédictive tout à fait intéressante (Byrnes et al, 2000; Shechtman, 1989, 1998). Il serait donc sûrement intéressant de s'inspirer du modèle de Shechtman en réduisant le nombre de qualités personnelles par des procédés statistiques. Signalons qu'en 1998, les responsables ont retenu seulement quatre qualités personnelles. Le fait de fixer le choix des qualités personnelles par analyse factorielle correspond à une procédure de validation distincte de celle s'appuyant sur des argumentations. Idéalement les deux techniques de validation devraient être utilisées conjointement. On aurait alors l'assurance qu'une plus grande proportion du construit que l'on cherche à mesurer lors de l'APS soit couvert et que les différents aspects de ce construit soient non seulement supportés par la littérature mais soient distincts également.

De plus nous suggérons aux responsables des comités d'admission en éducation ou en médecine ou dans tout autre programme de formation qui s'intéressent aux qualités personnelles des candidats de retenir, à l'instar de l'APS de Shechtman, la note qui correspond au score global ou encore l'impression globale que donne le candidat.

Enfin, il faudrait idéalement compléter la mesure de l'efficacité en enseignement qui dans notre étude a été obtenue indirectement, par processus d'auto-évaluation des enseignants qui répondaient par eux mêmes au questionnaire mesurant l'engagement dans l'enseignement. Par exemple, il serait sûrement intéressant de disposer de l'évaluation de collègues, du directeur

de l'école ou encore des élèves. En effet, l'obtention de mesures directes, quand il est possible de les avoir, est toujours préférable aux mesures indirectes. Toutefois, soulignons que dans la présente recherche, nous ne mesurons pas une performance ou un résultat mais seulement la satisfaction, l'enthousiasme et la persévérance au travail, variables que les sujets eux-mêmes sont sûrement les mieux placés pour évaluer.

## Bibliographie

- Alain, M. (2002). citée dans Duchaine Errol. (2002). Bourreaux de travail. *Quand le travail devient une maladie. À la recherche du temps perdu*. Document téléaccessible à l'URL : <[http://www.cyberpresse.ca/reseau/tendances/0205/ten\\_102050097698.html](http://www.cyberpresse.ca/reseau/tendances/0205/ten_102050097698.html)>.
- Alem, J. et Bertrand, R. (1998 a). La valeur prédictive du concours d'accès à un centre de formation d'entraîneurs sportifs. Exposé oral au Congrès de l'ACFAS à l'Université Laval. 11 mai 1998.
- Alem, J. et Bertrand, R. (1998 b). L'étude de la fidélité de l'APS à l'aide d'un des modèles de la généralisabilité. Document non encore publié. Étude réalisée à la demande du professeur Nérée Bujold de la Faculté des sciences de l'Éducation. Université Laval.
- Alem, J., Bertrand, R. et Bujold, N. (2001). La valeur prédictive du test APS (appréciation par simulation) pour prédire l'engagement par rapport à l'enseignement des candidat(e)s aux études en enseignement. Table ronde au congrès des sociétés savantes à Sainte-Foy. 23-26 mai 2001.
- Alem, J., Bertrand, R. et Bujold, N. (2000). La valeur prédictive du test APS (appréciation par simulation) pour prédire l'engagement dans l'enseignement des candidat(e)s aux études en enseignement au primaire et au préscolaire (BEPEP). Exposé par affiche au 23 ième congrès de la SQRP (société québécoise pour la recherche en psychologie) à Hull. 27-29 octobre 2000.
- Alem, J., Bujold, N. et Bertrand, R. (1999 a). Étude de la validité et de la généralisabilité de l'examen APS (appréciation par simulation). In J.-P. Bédard et D. Grégoire, D. (dir.) Actes du colloque de l'Association internationale de la pédagogie universitaire. Montréal: École des hautes études commerciales.
- Alem, J., Bujold, N. et Bertrand, R. (1999 b). La validité prédictive de la mesure des habiletés relationnelles pour sélectionner les futurs enseignants. Exposé par affiche au colloque CRIFPE à Sherbrooke. 13 août 1999.
- Allen, N. J. et Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

- Aminabhavi, V. A. et Dharanendriah, A. S. (1998). A study of factors contributing to job involvement of professionals. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 28(2), 109-112.
- Anderson, D. S., Stacey, B. G., Western, J. S. et Williams, T. H. (1983). Career development in four professions: an empirical study. *Psychological Reports*, 53, 1263-1270.
- Andujar, C. A. et Martinez-Lugo, M. E. (1996). El nivel en que se involucran los empleados en el trabajo. Analisis psicometrico de la escala de Lodahl y Kejnner mediante las teorias clasica y moderna de la medicion. / The level in which employees get involved in their work: psychometric analysis of the Lodahl and Kejnner scale by means of classical and modern measurement theories. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 28(1), 109-134.
- Applegate, J. H. (1987). Teacher candidate selection: an overview. *Journal of Teacher Education*, mars-avril 1987.
- Arnold, J. et Mackenzie Davey, K. (1999). Graduates' work experiences as predictors of organisational commitment, intention to leave and turnover: wich experiences really matter? *Applied Psychology: an international review*, 48(2), 211-238.
- Aryee, S. et Tan, K. (1992). Antecedents and outcomes of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 288-305.
- Ashrat, Z. (1991). Stress factors, burnout personality and environment variables among Israeli teachers. Paper presented at the 9th conference of the Israel educational research association. held at Bar Ilan University. January 1991. (in hebreu). In Fresko, B., Kfir, D. et Nasser, F. (1997), Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Aspy, D. et Roebuck, F. (1990). On n'apprend pas d'un prof qu'on aime pas. Résultats de recherches sur l'éducation humaniste. Montréal: Actualisation (Eds.)
- Baby, A. (1991). cité dans Paquette, Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux. Montréal: Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.
- Balthazar, L. (1991). Cité dans Paquette, Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux. Montréal: Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.

- Barletta-Reitano, F., et Di-Nuovo, S. (1986). Flessibilità e rigidità nella percezione del ruolo lavorativo: Una ricerca sul personale docente e non docente della scuola. / Flexibility and rigidity in the perception of work role: research on teachers and non teachers. *Bollettino-di Psicologia Applicata*, 178, 41-47.
- Becker, H. S. (1960). Note on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Benkhoff, B. (1997). Ignoring commitment is costly: new approaches establish the missing link between commitment and performance. *Human Relation*, 50, 701-726.
- Berliner, D. C. (1977). Impediments to measuring teacher effectiveness. In G. D. Borick (Ed.), *The appraisal of teaching: concepts and process*. New York: Addison-Wesley Publishing Co.
- Bertz, V. J. (1984). Assessment center technology in perspective: hard won gains and missed opportunities. Paper presented at the meeting of the 12th International Congress on the assessment center method. Lincolnshire. Il, april.
- Bourque, L. (1991). Les critères de compétences dans l'évaluation des stagiaires en formation des maîtres. Essai de maîtrise. Université Laval.
- Brandes, A. et Nathan, M. (1990). A survey of a Orenim College graduates. Yediot. No 17. Israel: The Institute for the Study of Kibbutz Education. Orenimn College. (in Hebrew). In Fresko, B; Kfir, D et Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Bray, D. W. (1985). Fifty years of assessment centers: a retrospective and prospective view. *Journal of Management Development*, 4, 4-12.
- Bray, D. W. et Grant, D.L. (1966). The assessment center in the measurement of potential for business management. *Psychological Monographs*, 80, 1-27.
- Brenner, S., Georges, T. et Cagle, L. (1987). Admission boards: the contribution of professional judgment to the admission process. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 7-11.
- Briekman, P. (1987). *Commitment, conflict and caring*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Brière, L. (1998). La cote de rendement au collégial (CRC) et la prédiction du succès universitaire en psychologie, administration et enseignement de l'activité physique. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Bujold, N. (1997 a). L'examen d'admission APS (appréciation par simulation). Étude de validité et de fidélité. Actes du colloque de l'association internationale de pédagogie universitaire. Liège.
- Bujold, N. (1997 b). Baccalauréat en Enseignement Préscolaire et Primaire. Rapport annuel (1996-1997) présenté au conseil de la Faculté des sciences de l'Éducation approuvé par le Comité de programme à sa réunion du 3 octobre 1997. Université Laval.
- Byham, W. C. (1970). Assesment centers for Spotting Future Managers. *Harward Business Review*, 48 (4), 150-160.
- Byrnes, D. A., Kiger, G. et Shechtman, Z. (2000). Evaluating the use of group interviews to select Students into teacher-education programs. Document téléaccessible à l'URL : <<http://www.coe.usu.edu/eled/assessment/gassessment.html>>
- Cardinet, J. et Tourneur, Y. (1985). Assurer la mesure. Berne: Peter Lang.
- Carleton, F. O. (1970). Relationships between follow-up evaluations and information developed in a management assesment center. Proceedings of the annual convention of the american psychological association. Wash. D. C., 565-566.
- Carpentier-Roy, M. C. (1991). Citée dans Paquette. Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux. Montréal: Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.
- Chang, F. (1994). School teacher's moral reasoning. In J. R. Rest and D. Varvaez (Eds.). Moral development in the professions (pp. 71-83). Hillsdale. N. J: Lawrence.
- Chapman, D. W. (1984). Teacher retention: the test of a model. *American Educational Research Journal*, 21(3), 645-658.
- Chapman, D. W. (1983 a). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34(5), 43-49.
- Chapman, D. W. (1983 b). Career satisfaction of teachers. *Educational Research Quaterly*, 7(3), 40-50.
- Chapman, D. W., et Green, M. S. (1986). Teacher retention: a further examination. *Journal of Educational Research*, 79(5), 273-279.
- Chapman, D. W., et Lowther, M. A. (1982). Teacher's sence of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.



- Cohen, A. (1993). Organisational commitment and turnover: A meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 36, 1140-1157.
- Cohen, B. M., Moses J. L. et Byham, W. C. (1973). Validity of assessment centers : a literature review . *Journal of Industrial and Organizational Psychology*, 47(2), 104-105.
- Coker, H., Medley, D. et Soar, R. S. (1984). Measurement-Based evaluation of teacher performance (an empirical approach). New York: Longman.
- Coladarci, T. (1992). Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coleman, B. J. (1987). Interview ratings and later performance of PGCE students. *Educational Research*, 29, 197-201.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1991). La profession enseignante, vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cop, W. (1991). Citée dans Paquette, Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux. Montréal : Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.
- Côté, L., Savard, A. et Bertrand, R. (2001). Évaluation des compétences relationnelles du médecin avec le patient. *Canadian Family Physician*, 47, 12-18.
- Cuming, E. et Henry, W. (1961). Growing Old. New York : Basic Books.
- Darling-Hammond, L. (1988). The futures of teaching. *Educational Leadership*, 46, 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and teaching: signs of changing profession. In W. R. Houston (Ed.). Handbook of research on teacher education (pp. 267-290). New-York: Macmillan.
- Desjardins, M. (1989). Développement d'une note autobiographique comme outil de sélection lors de l'admission en médecine. Essai de maîtrise. Université Laval.
- Desjardins, M. et Bertrand R. (1993). La note autobiographique: un outil intéressant dans le processus de l'admission en médecine. *Revue d'éducation médicale*, 3.
- Dubé, L. (1994). Les relations interpersonnelles. In R. J. Valleyrand (Éd.). Les fondements de la psychologie sociale. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

- Dubé, L., Jodoin, M. et Kairouz, S. (1997 a). L'engagement : un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Dubé, L., Jodoin, M. et Kairouz, S. (1997 b). Development and validation of three-factor model of commitment: From dynamic process to personal disposition. Manuscrit soumis pour publication. Université de Montréal.
- Duchaine, E. (2002). Bourreaux de travail. Quand le travail devient une maladie. À la recherche du temps perdu. Document téléaccessible à l'URL :  
< [http://www.cyberpresse.ca/reseau/tendances/0205/ten\\_102050097698.html](http://www.cyberpresse.ca/reseau/tendances/0205/ten_102050097698.html)>.
- Dufour, J. C. (1974). Études bibliographiques sur la sélection des professeurs des conseillers en orientation, des psychologues, et valeur prédictive de quelques examens psychométriques qui servent à la sélection des élèves à l'école des sciences pédagogiques et psychologiques de l'Université Laval. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Dunham, R. B., Grube, J.A., et Castaneda, M. B. (1994). Organisational commitment: the utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79, 370-380.
- Dunkin, M. J. et Barnes, J. (1986). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 754-777). New York: Macmillan.
- Duquette, C. (1993). Collaborating with teachers in the selection of teacher education candidates: one experience. *McGill Journal of Education*, 28(1), 105-113.
- Erdle, S. Murray, H. G. et Rushton, P. J. (1985). Personality, classroom behavior and student ratings of college reading effectiveness: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 394-407.
- Evertson, C.M., Hawley, W. D. et Zlotnik, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40, 56-58.
- Faculté des sciences de l'éducation. (1995). Rapport d'expérimentation de la méthode de sélection APS. p. 2. 39 pages. Document non publié.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision and dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Field, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in the development of teachers*. Brookline, Mass: Teacher Center Brookline.
- Finley, R. M. Jr. (1970). An evaluation of behavior predictions from projective tests given in a management assessment centers. Paper presented at the meetings of the American Psychological Association Convention. Florida.
- Freeman, D. J., Martin. R. J., Brousseau. B. A. et West, B. W. (1989). Do higher program admission standards alter profiles of entering teacher candidates? *Journal of Teacher Education*, 40 (3), 33-41.
- Fresko, B., Kfir. D. et Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Fuller, F. (1969). Concern of teachers: a developmental perspective. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Galluzo, G. R. et Arends, R. I. (1989). The rate project: a profil of teacher education institutions. *Teachers Education*, 40, 56-58.
- Garneau, M. (1987). Propositions de critères servant à la sélection des enseignants du secondaire qui interviennent en milieu institutionnel. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Gaugler, B., Rosenthal, D., Thornthorn, G. III et Bentson, C. (1987). Meta-analysis of assessment center validity. *Journal of Applied Psychology*, 72, 493-511.
- Gerard, H. B. (1965). Deviation, conformity and commitment. In R. P. Steiner et M. Fishbein (Eds). *Current studies in social psychology* (pp. 263-277). New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Gerlach, G. J. et Millward. R. E. (1989). A new perspective for strengthening teacher skills: pre-teacher assessment. *Foreign Language Annals*, 22, 145-148.
- Glass, G. V. (1974). A review of three methods of determining teacher effectiveness. In H. J. Wallerge (Ed.). *Evaluating educational performance*. Calif. : McCutchan.
- Goleman, G. (1995). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Lafont
- Gonzalez-Roma, V.; Espejo, B. et Hernandez A. (1994). Validez discriminante de dos medidas de compromiso organizacional e implicacion en el trabajo. / Discriminant validity of two measures of organizational commitment and job involvement. *Psicologica*, 15(3), 343-350.

- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Gouvernement du Québec (1981). *L'enseignante et l'enseignant, des professionnels*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Griffin, K. D. (1981). *Competencies of the correctional educators*. Paper presented at the Correctional Education Association. Nashville, Tennessee.
- Gugton, J. W. (1987). *A comparison of personality traits of secondary science teachers in Mississippi public schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the of the Mid-South Educational Research Association.
- Guyton, E. et Farokhi, E. (1987). *Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge and teaching skills of teacher education graduates*. *Journal of Teacher Education*, 38, 37-42.
- Haberman, M. (1987). *Recruiting and selecting teachers for urban schools*. Reston, VA: Association of Teacher Educator.
- Haberman, M. (1974). *Needed: New guidelines for teacher candidate selection*. *Journal of Teacher Education*, 25, 234-235.
- Henjum, A. (1983). *Let's select "self-actualizing" teachers*. *Education*, 104, 51-55.
- Heyns, B. (1988). *Educational defectors: A first look at teacher attrition in the NLS-72*. *Educational Researcher*, 17, 24-32.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Howey, K. R. (1982). *Charting directions for preservice teacher education*. Position paper presented for the National Commission on Excellence in Education (Ed. 226004).
- Huberman, M. (1990). *Ou en êtes vous dans votre vie d'enseignant(e) ? (enregistrement vidéo) / Université de Montréal. CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en Éducation)*.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Kelley, H. H. (1983). *Love and commitment*. In H. H. Kelley. et al. (Éds.). *Close Relationships*. (pp. 265-414). New York : H. J. Freeman.

- Kelley, H. H., Berscheid, E. C. A., Harvey, J. S., Huston. T. L., Levinger, G. McClintock, Peplau, L. A. et Peterson, D. R. (1987). *Close Relationship*. New York: W.H. Freeman and Co.
- Kiesler, C. (1971). *The psychology of commitment : Experiments linking behavior to belief*. New York: Academic Press.
- Knoop, R. (1980). Job involvement of teachers. Paper presented to Mid-Western Educational Research Association Toledo. Ohio.
- Laman, A. E. et Reeves, D. E. (1983). Admission to teacher education programs: status and trends. *Journal of Teacher Education*, 34(1).
- Laurence, J. P. (1985). *Pourquoi tout va mal*. Montréal : Stanké.
- Léger-Bourgoin, N. et Bertrand. R. (1999). Rapport d'analyse des données pour la validation de l'appréciation par simulation en médecine. Étude réalisée à la demande du docteur Guy Pomerleau et Luc Côté de la Faculté de médecine sociale et préventive. Université Laval.
- Loadahl et Kejner. M. (1965).The definition and measurement of job involvement. *Journal of applied Psychology*, 49(1), 24-33
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review*. 8, 620-630.
- London, M. et Mone, E. M. (1987). *Career management and survival in the workplace*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowman, J. (1984). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luther, M. et Lewin, L. (1991). Evaluation of Consecutive (B. Ed.). Teacher education admissions procedures at York University. Proceedings from the Fourth Invitational Conference of the Canadian Association of teacher Education. Kingston. Ontario.
- Malvern, D. D. (1991). Assessing the personal qualities of applicants to teacher training. *Studies in Educational Evaluation*, 17, 239-253.
- Martinez-Lugo, M. E. (1990). Variables asociadas con la involucracion en el trabajo. / Variables associated with work involvement. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 22(2), 211-222.

- Martinez-Lugo, M. E. (1988). La involucracion con el trabajo y su relacion con la edad. el locus de control y los anos de servicio. / Work involvement and its relation to age, locus of control and years of service. *Revista-Latinoamericana-de-Psicologia*, 20(2), 137-148
- Mathieu, J. E. et Zajac. D. M (1990). A review and meta-analysis of the antecedent, correlates, and consequences of organisational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- McEvoy, G. et Beatty. R. (1989). Assessment centers and subordinate appraisals of managers: A seven-year examination of predictive validity. *Personnel Psychology*, 42, 37-52.
- McDonald, F. J. (1977). Research on teaching: Report on phase II of the beginning teacher evaluation study. In G. B. Borick (Ed). *The Appraisal of Teaching*. New York: Addison-Wesley Publishing Co.
- McWalters, P. M. (1991). Cité dans Paquette. Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux. Montréal : Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.
- Millward, R. E. (1997). In Byrnes, D. A., Kiger, G. et Shechtman, Z. (2000). Evaluating the use of group interviews to select students into Teacher-Education programs. Document téléaccessible à l'URL : <<http://www.coe.usu.edu/eled/assessment/gassessment.html>>.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1981). Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1981
- Morrow, P. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8, 486-500.
- Moser, K. et Schuler, H. (1993). Validitaet einer deutschsprachigen Involvement-Skala. / The validity of a German version of the job involvement scale. *Zeitschrift fuer Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14(1), 27-36
- Mowday, W.H, Porter, L. W. et Steers, R. M. (1982). Employee-organization Linkages. New York: Academic Press.
- Murphy, K.R. et Shiarella. A.H.. (1997). Implications of the multidimensional nature of job performance for the validity of selection tests: multivariate frameworks for studying test validity. *Personnel Psychology*, 50 (4), 823-854.

- Murnane, R. J., Singer, J. D et Willet, J. B. (1988). The career paths of teachers: implications for teacher supply and methodological lessons for research. *Educational Researcher*, 17, 22-30.
- Neter, J., Wasserman, W. et Kutner, M. H. (1990). Applied linear statistical models. Regression, analysis of variance, and experimental designs. Third Edition. Richard D. Irwin, Inc.
- Nystrand, M. et Gamoran, A. (1991). Instructional discourse. Student engagement. and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Organ, D. W. et Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Pagé, L. (1991) Citée dans Paquette, Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux. Montréal : Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.
- Paille, P. (2001). Engagement organisationnel, conduite du changement et champ d'emprise. 69ème Congrès de l'AFCAS. Sherbrooke, mai 2001.
- Paquette, Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux. Montréal : Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.
- Pedhazur, E. J. (1982). Multiple Regression in Behavioral Research. New York: Second Ed. Hult, Rinehart and Winston.
- Phillips, J. J. (1996). Accountability in human resource management. Houston. TX: Gulf.
- Pierro, A. et Fabbri, S. (1994). Burnout e Job Involvement: un modelo di equazioni strutturali per variabili latenti. / Burnout and job involvement: A structural equation model for latent variables. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 212, 67-73
- Pomerleau, G. (2001) Évaluation des caractéristiques personnelles des candidats au programme de doctorat en médecine. Note au vice-recteur des affaires académiques et étudiantes. Université Laval. juin 2001. Document non publié.
- Pomerleau, G. et Leclerc, H. (1994). L'évaluation des caractéristiques personnelles des candidats en médecine par appréciation par simulation. *Annales RCPSC*, 27 (3), 145-148.

- Proulx, M. (1994). L'épuisement émotionnel, une composante de l'épuisement professionnel : le cas des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Roose, D., Mitchell, S. et Rudman. M. K. (1985). Selecting the brightest and the best. *Phi Delta Kappan*, 67, 219-221.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that effect teacher quality and commitment: implications for teacher induction. *The elementary School Journal*, 89, 421-438.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1-28.
- Ryan, D. G. (1960). Characteristics of teachers. Wahsington. D. C.: American Council on Education.
- Saint-Arnaud, L. (2001). Burnout. L'épuisement professionnel frappe de plus en plus de gens. Peut-on le prévenir ? Comment le combattre ? *Revue l'Actualité*, Mai, p.28
- Schaloch, D. (1983). Skills related to teaching as a predictor of success in teaching. *Review of Research in Education*, tome 7.
- Shechtman, Z. (1998). Agreement between Lay Participants and Professional Assessors: Support of a Group Assessment Procedure for Selection Purposes. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(1), 5-17.
- Shechtman, Z. (1992 a). A group assessment procedure as a predictor of on-the-job teacher performance. *Journal of Applied Psychology*, 77 (3), 383-387.
- Shechtman, Z. (1992 b). Interrater Reliability of a Single Assesment Procedure Administrated in Several Educational Settings. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(1), 31-39.
- Shechtman, Z. (1991). A revised Group Assesment Procedure for predicting Initial Teaching Success. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (4), 963-974
- Shechtman, Z. (1989). The contribution of interpersonal behavior evaluation to the prediction of initial teaching success: a research note. *Teaching and Teacher Education*, 5 (3), 243-248.
- Shechtman, Z. (1988). Selecting candidates for teacher's training college: A group assessment procedure as an alternative to individual interviews. *European Journal of Teacher Education*, 11, 185-193.



- Shechtman, Z. (1983). Validating a group procedure for selection of teacher-education candidates in Israel. Unpublished doctoral dissertation. Washington DC: American University.
- Shechtman, Z. et Godfried, L. (1993). Assessing the performance and traits of teacher education students by a group assessment procedure: a study of concurrent and construct validity. *Journal of Teacher Education*, 44(2).
- Shields, J. et Daniele, R. (1982). Teacher selection and retention: a review of the literature. Document resume: SP 020-036.
- Singh, M. et Pestonjee, D. M. (1990). Job satisfaction, job involvement and participation amongst different categories of bank employees. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 16(2), 37-43
- Srinivasan, P. T. et Kamalanabhan, T. J. (1986). Relationship of leadership styles to job involvement: An empirical study. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 12(2), 53-58.
- Statistique Canada (2002) cité dans Duchaine Errol. (2002). Bourreaux de travail. Quand le travail devient une maladie. À la recherche du temps perdu. Document téléaccessible à l'URL : [http://www.cyberpresse.ca/reseau/tendances/0205/ten\\_102050097698.html](http://www.cyberpresse.ca/reseau/tendances/0205/ten_102050097698.html)
- Secord, P. F. et Backman, C. W. (1974). *Social Psychology*. New Jersey : McGraw-Hill.
- Tapernoux, F. (1984). Les centres d'évaluation. Lausanne : Éditions Payots.
- Ten Berge, J. M. F. (1986). Rotatie naar perfecte congruentie en de Multipele Groep Method. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 41, 218-225.
- Tremblay, R. Laurier, J. Chartier L. et Hubert G. (1976). Appréciation du personnel par simulation dans la sélection des cadres. Québec. Presses universitaires de l'Université Laval. 1976.
- Université Laval, (2002). Éducation au préscolaire et enseignement au primaire. Formation initiale. Document téléaccessible à l'URL: <http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.662.01.html>.
- Université Laval, (2000). Résolution du Conseil Universitaire, CU-2000-115, séance du 05-09-2000.
- Université Laval, (1999). Résolution du Conseil Universitaire, CU-99-108, séance du CU-99-168, séance du 05-10-1999.

- Université Laval, (1998). Faculté des sciences de l'éducation, Bureau des stages d'enseignement, Stage en responsabilité et séminaire de synthèse (ENP-19995 et ENP-19996).
- Université Laval, (1993). Rapport du comité des normes d'admission au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche sur les tests d'admission et l'entrevue. Université Laval. janvier 1981 (document HS-495). In Comité d'élaboration du programme du baccalauréat en enseignement secondaire. Projet de programme de baccalauréat en enseignement secondaire. Université Laval. Mars 1993.
- Université Laval (1981). Rapport du comité des normes d'admission au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche sur les tests d'admission et l'entrevue. Québec. Janvier 1981.
- Urbanski, A. (1991). Cité dans Paquette. Jean-Luc (réal.). 1991. Les enseignants qui décrochent. Coll. Société Radio-Canada enjeux . Montréal : Société Radio-Canada. Vidéocassette VHS. 45 min. son. coul. ½ po.
- Vallerand, R.J. et Hess, U. (2000). Méthodes de recherche en psychologie. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Van de Vijver, F. et Leung, K. (1997). *Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research. Sage Publications.*
- Van de Vijver, F. J. R. et Portinga, Y. H. (1994). Methodological issues in cross-cultural studies on parental rearing behavior and psychopathology. In C. Perris. W. A. Arrindell. et M. Eisemann (Eds.). *Parental rearing and psychopathology* (pp. 173-197). Chicester UK : John Wiley.
- Verdini, D. J. (1990). A study to investigate the efficacy of a pre-teacher assessment center and a personality inventory to determine their predictive validity relative to teaching performance. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University of Pennsylvania. Indiana.
- Vlaanderen, R. B. (1983). Testing for teacher certification. Education Commission of the States. Denver. Colo. 3 Jan. 9 p.
- Watts, H. (1979). *Starting Out, Moving On, Running Ahead.* San Francisco CA: Teacher Centers Exchange.

- Wendel, F.C., Joeckel, R. G. et Spurzem, C. W. (1991). Do graduate School Admission Tests Relate to Assessment Center Dimensions? Catalogue microfiche ED 350695, Université Laval.
- Westerman, J. E. (1989). Minimum State Teacher Certification Standarts and their Relationship to Effective Teaching : Implications for Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 11 (2), 25-32.
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L. et Berry, B. (1987). Effective teacher selection: from recruitment to retention (R-3642-NIE/CSTP). Santa Monica CA: Rand Corporation.
- Zedeck, S. (1986). A process analysis of the assessment center method. *Research in Organizational Behavior*, 8, 259-296.

## Annexe 1 : la grille d'évaluation des six composantes de l'APS pour la cohorte 1995

### GRILLE D'OBSERVATION

#### LES COMPORTEMENTS

*Directives pour l'appréciation des catégories*  
Ces catégories s'expriment comme suit:

- 4 presque toujours
- 3 souvent
- 2 parfois
- 1 rarement
- N ne peut juger

*Directives pour les comportements*

- √ comportement observé
- non observé
- N ne peut juger

Observatrice ou observateur :

---

### 1. GESTION DE SOI

**Capacité de s'adapter, d'identifier et d'exprimer ses émotions en temps opportun et de**

**porter un regard critique sur soi**

#### *1.1 Capacité de s'adapter aux situations*

- 1.1.1 détermine les limites d'une situation (Hobbyteck et triades) ( )
- 1.1.2 ajuste son action dans une situation d'imprévu (Hobbyteck et triades) ( )

#### *1.2 Capacité d'exprimer ses émotions*

- 1.2.1 exprime ses émotions quand elles sont reliées au sujet débattu ( )
- 1.2.2 maintient ses positions sans dénigrer ou faire des reproches ( )

#### *1.3 Capacité de porter un regard critique sur soi*

- 1.3.1 reconnaît ses erreurs et ses limites dans les situations présentées ( )
- 1.3.2 accepte de voir remettre en question ses idées ou ses comportements ( )

### 2. OUVERTURE D'ESPRIT ET CRÉATIVITÉ

**Capacité d'accepter et de prendre en considération la nouveauté et la différence.**

**Capacité d'imaginer des solutions nouvelles**

#### *2.1 Ouverture d'esprit*

- 2.1.1 prend en considération l'opinion des autres ( )
- 2.1.2 exprime sa confiance envers les jeunes ( )
- 2.1.3 reconnaît aux jeunes le droit d'avoir des idées différentes des siennes ( )
- 2.1.4 accepte les idées retenues même si elles ne sont pas les siennes ( )
- 2.1.5 exprime son acceptation à l'égard des différences culturelles ( )

#### *2.2 Créativité*

- 2.2.1 suscite l'intérêt des autres par ses idées ( )
- 2.2.2 propose des solutions novatrices ( )
- 2.2.3 propose des activités dans une situation nouvelle ( )

#### *2.3 Curiosité intellectuelle*

- 2.3.1 cherche à en savoir davantage en situation de résolution de problèmes ( )

### 3. LEADERSHIP ET SENS DE L'ORGANISATION

**Capacité d'influencer, de motiver les autres et d'organiser des tâches**

**3.1 Leadership**

- 3.1.1 exprime son enthousiasme devant un défi ou une activité nouvelle ( )
- 3.1.2 s'affirme, soutient son point de vue ( )
- 3.1.3 encourage les autres à participer ( )
- 3.1.4 ramène les gens dans le cadre de la discussion ( )
- 3.1.5 fait avancer la discussion ( )
- 3.1.6 souligne les points forts apportés par les autres ( )
- 3.1.7 propose des modes de fonctionnement de groupe ( )
- 3.1.8 amène les autres à changer d'idée ( )
- 3.1.9 se fait écouter ( )
- 3.1.10 affirme son accord ou son désaccord ( )

**3.2 Sens de l'organisation**

- 3.2.1 répartit le temps de façon à atteindre les résultats visés ( )
- 3.2.2 identifie les ressources selon l'objectif à atteindre ( )

**4. RESPECT DES PERSONNES ET ESPRIT DE COLLABORATION**

**Capacité d'agir efficacement au sein d'un groupe en vue de l'accomplissement d'une tâche commune et de contribuer au maintien d'un bon climat de travail**

**4.1 Capacité de travailler en équipe**

- 4.1.1 partage ses informations, ses expériences ou son vécu avec le groupe ( )
- 4.1.2 agit dans le sens des décisions de l'équipe ( )
- 4.1.3 encourage le groupe à collaborer en se concentrant sur le sujet. ( )

**4.2 Capacité de gérer les conflits**

- 4.2.1 donne la chance aux parties impliquées de s'exprimer ( )
- 4.2.2 cherche à comprendre la situation, l'origine du conflit ( )
- 4.2.3 arrive à une solution acceptée par les parties ( )

**5. ANALYSE, JUGEMENT ET SENS DE L'ÉTHIQUE**

**Capacité de décrire une situation, d'identifier entre plusieurs solutions celle qui convient le mieux à la situation; capacité d'agir de façon responsable en référence à des valeurs**

**5.1 Capacité d'analyse**

- 5.1.1 identifie les éléments d'une situation ( )
- 5.1.2 établit des relations entre ces éléments ( )

**5.2 Capacité de jugement**

- 5.2.1 distingue l'accessoire de l'essentiel ( )
- 5.2.2 choisit une solution en motivant son choix ( )

**5.3 Sens de l'éthique**

- 5.3.1 réfère à des valeurs humaines et sociales ( )
- 5.3.2 maintient ses choix de valeurs même devant les objections des autres ( )

**6. HABILITÉ À COMMUNIQUER**

**Capacité de transmettre par le verbal et le non-verbal des informations de qualité de manière à être bien compris. Capacité de saisir et de comprendre les messages verbaux et non verbaux de l'autre**

**6.1 Capacité d'établir un contact**

- 6.1.1 exprime ses intentions ou ses objectifs ( )
- 6.1.2 fait des interventions centrées sur le sujet ( )
- 6.1.3 établit des liens entre ses idées ( )
- 6.1.4 regarde les personnes en parlant ( )
- 6.1.5 utilise des exemples pour illustrer ses propos ( )

- 6.1.6 vérifie si les autres l'ont compris ( )
- 6.2 Capacité d'écoute**
- 6.2.1 regarde la personne qui s'exprime ( )
- 6.2.2 laisse l'autre s'exprimer sans lui couper la parole ( )
- 6.2.3 enchaîne à partir de ce qui vient d'être dit ( )
- 6.2.4 fait référence aux manifestations non verbales ( )

**Annexe 2 : La grille d'évaluation du français oral (extrait du manuel APS, Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. 1996) et l'entente inter-juge pour apprécier l'oral (tableau A)**

L'évaluation du français oral des candidates et des candidats se fera par appréciation globale. La notation sera la suivante :

- 8 à 10 pts La personne respecte les règles de la grammaire et de la syntaxe, le vocabulaire est généralement correct et l'élocution lui permet d'être bien entendue. **EXCELLENT.**
- 5 à 7 pts L'expression orale de la personne présente des lacunes grammaticales, syntaxiques ou lexicales, mais ceci pourra s'améliorer en cours de formation. **ACCEPTABLE.**
- 0 à 4 pts La personne respecte très peu les règles de la grammaire et de la syntaxe. le vocabulaire est pauvre et limité et la présentation orale ne permet pas une bonne audition. **FAIBLE.**

**L'entente inter-juges pour apprécier l'oral**

Dans le cas de l'oral, nous n'avions pas le détail des notes des trois juges pour la cohorte 1995. Cependant, nous présentons au tableau suivant, les corrélations entre les notes de chacun des juges et la note consensuelle finale pour les cohortes de 1996 et de 1997.

Tableau A: Les coefficients de corrélations entre les notes des juges et le consensus pour évaluer l'oral pour les cohortes de 1996 et de 1997.

	Cohorte 1996	Cohorte 1997
Juge1	.68***, n=355	.79***, n=461
Juge2	.86***, n=378	.84***, n=454
Juge3	.82***, n=381	.82***, n=452

\*\*\* p<.0001

Les corrélations obtenues sont toutes significatives et élevées. Nous assumons que c'est le cas également pour la cohorte de 1995. En effet, il s'agit en général du même bassin de juges qui participent à la sélection des candidats et des candidates aux études au BÉPEP.

**Annexe 3 : L'instrument ayant servi à mesurer l'engagement dans l'enseignement : le questionnaire adapté et traduit de Loadahl et Kejner (1965)**



Jaouad Alem A/S Fernande Payeur

Ste-Foy. le 15 juin 2000

Dept. des Fondements et Pratiques en Éducation

Local 554. Fac. des sces de l'éducation. Université Laval. Ste Foy. Qc. G1K 7P4

Madame, Monsieur.

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur la validité de prédiction de l'APS. Nous avons besoin de mesurer votre degré d'engagement dans la profession enseignante. Nous sollicitons donc votre collaboration pour répondre au questionnaire suivant. Le titre de notre thèse est: « la validité prédictive de l'APS pour prédire le degré d'engagement dans la profession enseignante. »

Nous cherchons à vérifier s'il est possible de prédire le degré d'engagement dans le travail à partir de l'APS (appréciation par simulation) test que vous avez passé en 1995. lors de votre admission au BEPEP. Rassurez-vous toutefois, votre collaboration est limitée puisqu'elle exigera de vous au plus de cinq à dix minutes. De façon concrète, il s'agit pour vous de répondre à ce questionnaire de 20 items et à le retourner dans la semaine qui suivra sa réception dans l'enveloppe pré-affranchie. Vous êtes libres de répondre ou ne pas répondre à ce questionnaire sans que cela ne vous cause de préjudice. Par contre, en acceptant de collaborer à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement de la connaissance sur la sélection des futurs enseignants. De plus, vous pourrez prendre connaissance des résultats de cette étude. Ces résultats seront disponibles pour consultation au plus tard en novembre 2000 au secrétariat du BEPEP de la Faculté des sciences de l'éducation ou encore dans le site Internet du BEPEP à l'adresse suivante :

<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/bepp/bepp.html>.

Ce projet de recherche a été soumis pour approbation au comité de déontologie de l'Université Laval. Le numéro d'approbation est le **132-2000**. Pour vous assurer du caractère confidentiel des réponses, nous vous attribuons un numéro de code qui servira à vous identifier pour jumeler votre résultat à l'APS à la mesure de l'engagement. Seul l'étudiant chercheur, Jaouad Alem, aura connaissance de votre code. Une fois toute l'information recueillie et assemblée, seul ce numéro de code sera conservé dans le fichier. Aucune information personnelle émanant de ce projet ne sera transmise à quiconque. Enfin, cette recherche est supervisée par les professeurs Richard Bertrand et Nérée Bujold de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval.

Votre numéro de code est le :

Jaouad Alem

Email : [jaouad77@hotmail.com](mailto:jaouad77@hotmail.com).

PS: avant de répondre au questionnaire, prière d'indiquer les informations suivantes:

1. Quelle est votre email (si vous en avez un) ?
2. Quelles sont votre adresse et votre numéro de téléphone actuels ?
3. Combien d'heures d'enseignement avez-vous effectuées depuis l'obtention du diplôme du BEPEP ?

Nous vous remercions grandement de votre collaboration.

Jaouad Alem

Richard Bertrand. prof.

Nérée Bujold. prof.

Questionnaire mesurant l'engagement au travail:  
traduction de l'instrument de Lodahl et Kejner (1965).

Vous êtes priés de répondre aux vingt questions suivantes en choisissant parmi les quatre choix de réponses suivantes celles qui vous convient le plus. Veuillez encercler le chiffre correspondant.

Légende:

1= je suis complètement en désaccord

2= je suis en désaccord

3= je suis en accord

4= je suis complètement en accord.

<b>Items</b>	<b>Choix de réponse</b>			
1- Je resterais au travail plus tard pour terminer mon ouvrage, même si je ne suis pas payé pour le faire.	1	2	3	4
2- Il est possible d'évaluer une personne en se basant sur la qualité avec laquelle elle effectue son travail.	1	2	3	4
3- La plus grande satisfaction de ma vie provient de mon travail.	1	2	3	4
4- Pour moi, le temps passe très vite le matin au travail.	1	2	3	4
5- Je me rends généralement tôt au travail pour tout préparer à temps.	1	2	3	4
6- Les choses les plus importantes qui m'arrivent sont en rapport avec mon travail.	1	2	3	4
7- Quelquefois, je me réveille la nuit en pensant à la prochaine journée de travail.	1	2	3	4
8- Je suis réellement perfectionniste dans mon travail.	1	2	3	4
9- Je me sens déprimé lorsque j'échoue quelque chose en rapport avec mon travail.	1	2	3	4
10- J'ai d'autres activités plus importantes que mon travail.	1	2	3	4
11- Je vis, je mange et je respire pour mon travail.	1	2	3	4
12- Je continuerais probablement à travailler même si je n'avais plus besoin d'argent.	1	2	3	4
13- Assez souvent, j'ai envie de rester à la maison plutôt que d'aller au travail.	1	2	3	4
14- Pour moi, mon travail représente seulement une petite partie de ce que je suis.	1	2	3	4
15- Je suis très engagé personnellement dans mon travail.	1	2	3	4
16- J'évite d'assumer un supplément de charges et de responsabilités dans mon travail.	1	2	3	4
17- J'ai déjà eu plus d'ambition pour mon travail que je n'en ai maintenant.	1	2	3	4
18- Dans ma vie, la plupart des choses sont plus importantes que le travail.	1	2	3	4
19- J'ai déjà porté plus d'attention à mon travail, mais maintenant d'autres choses sont plus importantes pour moi.	1	2	3	4
20- Je voudrais parfois me frapper pour avoir commis des erreurs à mon travail.	1	2	3	4

**Annexe 4 : Tableau B : les saturations des items pour les deux groupes de comparaison, les 205 stagiaires et les 130 chargés de formation pratique (CFP) selon les trois facteurs émergents de l'analyse factorielle.**

les 3 facteurs	items	les 205 enseignants	les 130 CFP
	item 1	0,036753623	0,006473702
	item 2	0,195988338	0,152648695
	item 3	0,703274569	0,629229055
	item 4	0,076762593	0,023052289
	item 6	0,697742671	0,698127387
	item 7	0,069976268	0,125578226
	item 8	0,10424715	0,329293069
	item 9	0,195466623	0,40271944
<b>La satisfaction au travail</b>	item 10	0,555466199	0,430249014
	item 11	0,642230042	0,734725428
	item 12	0,292975586	0,074951363
	item 13	0,182261025	0,058817127
	item 14	0,379405819	0,34569037
	item 15	0,140126823	0,055795866
	item 16	0,053029172	-0,039847704
	item 17	-0,022575689	-0,013080489
	item 18	0,391783597	0,225044174
	item 19	0,227538308	0,108504776
	item 1	0,190015683	0,133667891
	item 2	0,199809269	-0,016472119
	item 3	0,23777691	0,170292047
	item 4	0,380582671	-0,019097517
	item 6	0,051101622	0,179685012
	item 7	0,220118605	0,007699725
	item 8	0,141307056	-0,078277036
	item 9	-0,010643476	-0,128907465
	item 10	0,128552933	0,34069779
<b>L'enthousiasme au travail</b>	item 11	0,075201388	0,056219722
	item 12	0,352019085	0,138289718
	item 13	0,67382698	0,203582668
	item 14	0,463639294	0,31902971
	item 15	0,208770953	0,116444489
	item 16	0,472720989	0,218568238
	item 17	0,501607663	0,564887208
	item 18	0,387411924	0,515404863
	item 19	0,516663619	0,758827972

	item 1	0,439997485	0,531446499
	item 2	0,337122035	0,279412298
	item 3	0,15486645	0,038632336
	item 4	0,267983579	0,249601423
	item 6	0,187419095	0,053212418
	item 7	0,312068439	0,152351744
	item 8	0,506440924	0,418778074
	item 9	0,400084134	0,229987283
	item 10	0,053572427	-0,026298407
	item 11	0,197070806	0,111232625
<b>La persévérance au travail</b>	item 12	0,295719254	0,299725059
	item 13	0,031949123	0,34946932
	item 14	0,044798485	0,153650702
	item 15	0,633984648	0,511729308
	item 16	0,2347463	0,410348654
	item 17	0,251529722	0,211346018
	item 18	0,32026574	0,222251075
	item 19	0,190666497	-0,010188245

R(CFP/enseignants)= .73\*\*, p<.01, n=54

**Annexe 5 : Tableau C : l'évolution de l'entente inter juge selon les cohortes et selon les composantes de l'APS**

		<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>
<b>gestion</b>	<b>min</b>	.40	.24	.26	
	<b>max</b>	.45	.30	.40	
	<b>moy</b>	.42	.27	.32	
<b>ouverture d'esprit</b>	<b>min</b>	.44	.28	.40	
	<b>max</b>	.48	.33	.46	
	<b>moy</b>	.46	.29	.43	
<b>leadership</b>	<b>min</b>	.55	.44	.44	.61
	<b>max</b>	.58	.46	.45	.70
	<b>moy</b>	.57	.45	.45	.66
<b>respect</b>	<b>min</b>	.33	.18	.29	.49
	<b>max</b>	.41	.33	.34	.55
	<b>moy</b>	.37	.25	.32	.53
<b>analyse</b>	<b>min</b>	.39	.17	.28	.53
	<b>max</b>	.45	.21	.41	.63
	<b>moy</b>	.42	.19	.36	.58
<b>communication</b>	<b>min</b>	.49	.38	.41	.67
	<b>max</b>	.53	.48	.53	.72
	<b>moy</b>	.51	.43	.46	.70

**Annexe 6 : Les statistiques descriptives pour les deux cohortes de 1995 et 1996 (tableaux D1 et D2)**

**Tableau D1: Les statistiques descriptives inhérentes aux variables à l'étude pour la cohorte de 1995**

Variables	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
rang centile collégial	169	33	98	67.09	16.45
gestion de soi	196	1.00	4.00	2.78	.75
ouverture d'esprit. curiosité intellectuelle et créativité	200	1.00	4.00	2.86	.74
leadership et sens de l'organisation	200	1.00	4.00	2.78	.87
respect des personnes et esprit de collaboration	199	1.00	4.00	2.93	.72
analyse. jugement et sens de l'éthique	199	1.00	4.00	2.85	.77
habileté à communiquer	200	1.00	4.00	3.18	.75
stage pratique 3	204	63.04	99.70	83.49	6.69
gestion de la routine de l'organisation didactique, stage 3	177	2.20	5.00	3.96	.46
compétences personnelles et professionnelles, stage 3	204	3.00	5.00	4.12	.38
gestion du contenu d'une continuité, stage 3	204	2.40	5.00	4.18	.44
gestion des routines sociales, stage 3	204	3.00	5.00	4.24	.47
stage pratique 4	204	53.70	99.00	86.81	7.16
habiletés professionnelles didactico-pédagogique: préparation, stage 4	204	4.00	10.00	8.84	.82
action en classe mise en oeuvre des activités d'apprentissage, stage 4	204	8.00	20.00	17.00	1.77
présence et communication en classe, stage 4	204	8.00	20.00	17.05	1.79
évaluation des apprentissages, stage 4	204	7.00	15.00	13.26	1.25
démarche réflexive: expression écrite, stage 4	203	2.00	5.00	4.35	.51
attitudes personnelles, stage 4	203	5.00	10.00	8.68	.88
attitudes professionnelles, stage 4	204	6.00	10.00	8.00	.84
démarche réflexive, stage 4	203	4.00	10.00	8.60	.95
l'engagement dans l'enseignement	147	1.72	4.00	2.98	.35
satisfaction au travail (score z)	135	-2.09	2.70	0.00	.87
enthousiasme au travail (score z)	135	-2.40	1.70	0.02	.85
perfectionnisme au travail (score z)	135	-2.55	1.40	0.02	.80
nombre d'heures enseignées de juin 1999 à juin 2000	72	50	16000	939.65	1874.21

**Tableau D2: Les statistiques descriptives inhérentes aux variables à l'étude pour cohorte de 1996.**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
cote de rendement collégial	842	12.92	41.63	25.75	3.94
gestion de soi	353	1.00	4.00	3.13	.63
ouverture d'esprit, créativité et curiosité intellectuelle	354	1.00	4.00	3.06	.64
leadership et sens de l'organisation	354	1.00	4.00	2.93	.76
respect des personnes et esprit de collaboration	355	1.00	4.00	3.26	.60
analyse, jugement et sens de l'éthique	354	1.00	4.00	3.18	.61
habileté à communiquer verbalement et non verbalement	355	1.00	4.00	3.33	.60
stage pédagogique de troisième année	165	2.00	5.00	4.19	.57
compétence à gérer les routines de l'organisation didactique, stage 3	147	2.00	5.00	3.96	.49
compétence à gérer une séquence de situations d'apprentissage dans un domaine, stage 3	170	2.80	5.00	4.26	.45
compétence à gérer le contenu d'une continuité, stage 3	287	2.83	5.00	4.22	.41
compétences à gérer les routines sociales, stage 3	287	2.75	5.00	4.37	.44
compétences personnelles et professionnelles, stage 3	287	3.00	24.00	12.73	7.35
stage pédagogique de quatrième année	174	40.70	97.00	87.7305	8.46
habileté professionnelle didactico-pédagogique de préparation, stage4	172	3.00	10.00	8.75	1.01
action en classe mise en oeuvre des activités d'apprentissage, stage4	172	6.00	20.00	17.06	2.15
présence et communication en classe, stage4	172	6.00	16.50	13.23	1.54
évaluation des apprentissages, stage4	172	3.00	10.00	8.73	1.01
démarche réflexive: expression écrite, stage4	172	6.00	10.00	8.75	.79
Oral, stage 4	172	3.20	5.00	4.50	.38
attitudes personnelles, stage4	172	3.00	10.00	8.80	1.03
attitudes professionnelles, stage4	172	3.00	10.00	8.98	1.02
démarche réflexive, expression orale stg4	172	3.00	10.00	8.88	.97
séminaire. pratique réflexive, stage 4	143	35.00	70.00	62.77	5.19
séminaire. évaluation des attitudes, stage 4	143	5.50	15.00	12.90	2.28
séminaire de synthèse, stage 4	143	11.00	15.00	14.25	1.08