

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
JEAN-CHRISTOPHE COUTURIER CORMIER

ÉLABORATION ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE Q-PEPS SUR LES
PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA
SANTÉ

DÉCEMBRE 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Ce mémoire a été dirigé par :

<u>Sacha Rose Stoloff, PhD</u> directrice de recherche, grade	<u>Université du Québec à Trois-Rivières</u> Rattachement institutionnel
--	---

<u>Jean Lemoyne, PhD</u> codirecteur de recherche, grade	<u>Université du Québec à Trois-Rivières</u> Rattachement institutionnel
---	---

Jury d'évaluation du mémoire :

<u>Claude Dugas, PhD</u> Prénom et nom, grade	<u>Université du Québec à Trois-Rivières</u> Rattachement institutionnel
--	---

<u>Claudia Verret, PhD</u> Prénom et nom, grade	<u>Université du Québec à Montréal</u> Rattachement institutionnel
--	---

<u>Sacha Rose Stoloff, PhD</u> Prénom et nom, grade	<u>Université du Québec à Trois-Rivières</u> Rattachement institutionnel
--	---

RÉSUMÉ

Les enseignants occupent un rôle capital dans notre société puisqu'ils éduquent les générations futures. Particulièrement en éducation physique et à la santé (ÉPS), alors que la santé populationnelle est au cœur des préoccupations de santé publique. Pourtant, ce métier manque de valorisation auprès de la population et la profession n'est plus aussi attrayante (Bizet, Laurencelle, Lemoyne, Larouche et Trudeau, 2010). Les enseignants de cette discipline subissent les répercussions du déclin de la profession. Depuis une dizaine d'années, les études dressent un portrait négatif de la santé des enseignants. Plusieurs quittent la profession, et ce en début de carrière (Sauvé, 2012). D'autres subissent les effets de l'épuisement professionnel et doivent cesser de travailler temporairement (Dionne-Proulx, 1995).

La raison principale de ce phénomène résiderait entre autres dans le rapport difficile que les enseignants entretiennent avec leurs élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Ces relations difficiles auront un impact important sur la gestion de classe qui apparaît aussi comme un facteur déterminant au cœur des difficultés. Ces difficultés se retrouvent d'ailleurs autant dans la classe que dans le contexte de l'éducation physique, mais cette discipline présente une difficulté supplémentaire en raison de la gestion de l'espace et des transitions (Sanderson, Heckaman, Ernest, Johnson et Raab, 2013). La gestion de classe est centrale dans le processus d'apprentissage et de socialisation des élèves et est même identifiée à titre de compétence enseignante par le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ, 2001a). En ce sens, au Québec, la réforme en éducation implantée par le ministère en 2001

place le développement de l'élève au centre de ses apprentissages (Archambault et Chouinard, 2016). Cette nouvelle tangente demandera à l'enseignant de modifier ses modalités de fonctionnement pour s'adapter aux objectifs éducatifs, dorénavant axés sur la responsabilisation et l'autonomisation des élèves. La question est de savoir quelles pratiques en gestion de classe les enseignants en ÉPS ont mis en place pour répondre aux attentes ministérielles suite à cette réforme.

Le sujet est peu documenté depuis le renouveau pédagogique, surtout d'une perspective « salutogénique » qui met en avant plan la santé des enseignants en rapport à leurs pratiques, notamment en éducation physique et à la santé. Cette perspective met l'accent sur ce qui favorise la santé, il semblerait que la santé des enseignants d'ÉPS soit affectée par certaines pratiques pédagogiques, notamment au niveau de la gestion de classe. Il devient donc pertinent de dresser un portrait des pratiques en gestion de classe pour cerner les pratiques pédagogiques enseignantes actuelles. Ce regard permettra de dresser un portrait des différentes pratiques de gestion de classe des enseignants tout en offrant une compréhension plus globale de ces mêmes pratiques enseignantes. De là, ces connaissances permettront de développer des dispositifs de formation et des outils favorisant l'identification puis l'amélioration des pratiques enseignantes. L'objectif de recherche est donc d'élaborer et de valider un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES ABBRÉVIATIONS.....	x
REMERCIEMENTS	xi
INTRODUCTION	12
1. PROBLÉMATIQUE.....	15
1.1. Système d'éducation québécois	15
1.2. Santé fragile des enseignants.....	16
1.2.1. Épuisement professionnel en enseignement	16
1.2.2. Décrochage enseignant.....	18
1.2.3. Résumé.....	19
1.3. Pratiques en gestion de classe en ÉPS	19
1.3.1. Stagiaires	19
1.3.2. Novices	21
1.3.3. Expérimentés	22
1.3.4. Pratiques attendues.....	23
1.3.5. Résumé.....	24

1.4.	Mesure des pratiques pédagogiques	25
2.	CADRE CONCEPTUEL.....	28
2.1.	Gestion éducative.....	28
2.2.	Orientations du PFEQ.....	29
2.3.	Modèle CLASSE.....	29
2.4.	Présentation des six dimensions du modèle	30
2.4.1.	Conceptions	30
2.4.2.	Latitude	31
2.4.3.	Ambiance	31
2.4.4.	Situations d'apprentissage et d'organisation.....	32
2.4.5.	Soutien.....	32
2.4.6.	Évaluation.....	33
3.	OBJECTIF	34
4.	ARTICLE	35
5.	DISCUSSION GÉNÉRALE.....	70
a.	Synthèse de l'étude.....	70
b.	Limitations du mémoire	73
6.	CONCLUSION.....	76
	BIBLIOGRAPHIE.....	77
	ANNEXE A : CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	xc

ANNEXE B : Q-PEPS-1	xcii
ANNEXE C : LETTRE D'INFORMATION (Q-PEPS-1)	ci
ANNEXE D : Q-PEPS-2	ciii

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux du mémoire

Tableau 1	Niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale pour la compétence professionnelle 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.....	24
Tableau 2	Outils de mesure pour les pratiques enseignantes.....	27

Tableaux de l'article

Tableau 1	Exemples d'énoncé initial.....	48
Tableau 2	Résultats des analyses de fidélité et statistiques descriptives (Q-PEPS-1)	49
Tableau 3	Exemples d'énoncé initial et d'énoncé final.....	51
Tableau 4	Statistiques descriptives du Q-PEPS-2.....	54-55
Tableau 5	Indices statistiques des analyses factorielles confirmatoires (CFA).....	56

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Résultats (paramètres standardisés) du Modèle 4 (LASE+).....	58
----------	--	----

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

ABCC-R	Attitudes and beliefs on classroom control inventory - revised
AFC	Analyses factorielles confirmatoires
ÉPS	Éducation physique et à la santé
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FCE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
Q-PEPS	Questionnaire sur les pratiques de gestion de classe des enseignants en éducation physique et à la santé

REMERCIEMENTS

Le travail accompli lors de cette maîtrise a été le fruit de collaborations ainsi que de plusieurs personnes qui m'ont soutenu tout au long du processus. Je n'aurais certainement pas réussi à concrétiser ce travail colossal sans l'aide de mon entourage. Plusieurs personnes qui ne figurent pas dans cette section méritent aussi ma reconnaissance et je les remercie de m'avoir épaulé d'une façon ou d'une autre.

Il ne faudrait surtout pas oublier Sacha Stoloff ainsi que Jean Lemoyne sans lesquels ce travail n'aurait jamais vu le jour. Leurs commentaires ainsi que leurs conseils m'ont guidé vers l'aboutissement d'un périple qui fut fort agréable en raison de leur présence en tant que directrice et co-directeur.

Je tiens aussi à remercier mes parents pour m'avoir offert un support inconditionnel tout au long de mon cheminement scolaire et spécialement lors de ces dernières années universitaires. Ils ont toujours encouragé mes initiatives et ont certainement contribué au terme de ce mémoire. Mes ambitions scolaires sont le fruit d'une éducation valorisant le dépassement et la rigueur, lesquels m'ont été inculqués dès un tout jeune âge par ma famille.

Finalement, la personne à laquelle j'attribue le plus d'importance au cours de ces trois dernières années est certainement mon âme sœur. Julie m'a grandement influencé à me dépasser dans les moments les plus difficiles et sa présence à mes côtés lors de toutes ces heures de travail a rendu l'expérience bien plus douce. Sans elle, aucune de ces lignes n'auraient pu être partagées et je l'en remercie du fond du cœur.

INTRODUCTION

Le contexte gouvernemental actuel tente par plusieurs moyens de réduire le déficit budgétaire. Il adopte ainsi une position d'austérité, ce qui a pour incidence de diminuer les montants injectés dans les sphères publiques. Par exemple dans le domaine de l'éducation, l'offre patronale du gouvernement en 2014 propose des modifications drastiques aux conditions de travail des enseignants. On y présente notamment l'augmentation du nombre d'élèves par classe et du nombre d'heures travaillées sans modification à la rémunération (Richer, 2014). En réponse à ces propositions, une mobilisation des enseignants qui sont en désaccord avec ces mesures s'est fait ressentir. D'ailleurs, la fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ, 2015) en a appelé à la solidarité et à la participation aux différentes mobilisations organisées. L'objectif de ces actions était d'empêcher la dégradation des conditions de travail combinée à l'augmentation de la charge de travail. En effet, le métier enseignant est décrit comme étant exigeant (Skaalvik et Skaalvik, 2011) ce qui renforce la résistance des enseignants face à l'alourdissement de la charge de travail et la diminution des ressources.

En ce sens, plusieurs études dénotent une santé fragilisée de la population enseignante. Pour débiter, le nombre d'invalidités en raison de troubles mentaux est plus élevé comparé aux autres professions libérales et encore plus élevé si on le compare au reste de la population (Dionne-Proulx, 1995). De plus, on signale que la majorité des enseignants rapportent un stress vécu de modéré à élevé (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001). Selon Cano-García, Padilla-Muñoz et Carrasco-

Ortiz (2005), de 30% à 75% des enseignants subissent un stress modéré ou élevé, ce qui a une influence directe sur l'épuisement professionnel. Ces statistiques sont révélatrices des conditions de travail des enseignants. En conséquence, plusieurs prennent la décision de quitter l'enseignement afin de réduire le stress vécu (DeAngelis et Presley, 2011).

Pour mieux comprendre ces problématiques, à savoir le décrochage enseignant et l'épuisement professionnel, plusieurs ouvrages ont identifié les causes prédominantes à considérer (Bizet et al., 2010; Brunsting, Sreckovic et Lane, 2014; Cano-García et al., 2005; Macdonald, 1999; Royer et al., 2001). Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) proposent d'ailleurs une classification permettant de mieux situer ces causes. Ces auteurs identifient trois catégories : 1) la tâche, 2) la personne enseignante et 3) l'environnement social. Tout d'abord, on retrouve la charge de travail abondante, la gestion de classe difficile ainsi que les conditions de travail diminuées dans la catégorie liée à la tâche. Ensuite, ils identifient les traits de personnalité (ex : narcissisme) et les caractéristiques sociodémographiques comme facteurs en lien avec la personne enseignante. Finalement, les relations avec les collègues, la direction, les parents et les élèves font partie de la catégorie propre à l'environnement social (Karsenti et al., 2013). De toutes ces causes, il est à noter que la gestion de classe (Sauvé, 2012) et les relations avec les élèves (Royer et al., 2001) sont présentés comme les deux causes ayant le plus d'impact.

En ce sens, les études à propos des pratiques enseignantes rapportent plusieurs lacunes en gestion de classe. Ces difficultés sont d'ailleurs observées tant chez les

novices que les expérimentés. Comme mentionné auparavant, la gestion de classe est une variable ayant un impact majeur sur le niveau de santé de la population enseignante. En effet, étant l'une des causes prédominantes des problèmes vécus par les enseignants, il est logique de penser que mieux comprendre les rouages de la gestion de classe favoriserait le développement d'outils, de stratégies et de formations à même de répondre au développement de cette compétence chez les enseignants. La compétence à gérer la classe devient alors une avenue à prioriser afin de mieux comprendre ce qui affecte la santé et l'effectif des enseignants en exercice. D'ailleurs, la qualité du climat d'apprentissage, grandement influencée par la relation enseignant-élève et la gestion de classe, est primordiale en enseignement (Doyle, 2009) et renouvelée depuis que l'élève est au centre de ses apprentissages et de son développement (MEQ, 2001a). Les difficultés des enseignants évoquent donc un questionnement quant aux pratiques en gestion de classe qu'ils emploient dans l'établissement et le maintien des conditions de fonctionnement propices au processus enseignement-apprentissage.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Système d'éducation québécois

Pour comprendre la situation des enseignants, il semble pertinent de préciser le fonctionnement du système d'éducation québécois et le parcours d'un enseignant. Les écoles québécoises sont regroupées et soutenues par des commissions scolaires. Celles-ci offrent les services aux élèves et aux enseignants, tant pour la gestion des enseignants à temps plein, à temps partiel ainsi que des suppléants de leur territoire. Au niveau du parcours d'un enseignant, la période d'insertion professionnelle débute généralement par la suppléance et par l'obtention de tâches partielles. Concrètement, en début de carrière, un enseignant se voit obligé d'enseigner dans plusieurs écoles, avec des clientèles variées et parfois des matières dont il n'a pas forcément la formation initiale adéquate. Ce sont ces conditions instables qui caractérisent le statut d'un nouvel enseignant (Mukamurera, 1999). Après une certaine accumulation d'heures et de contrats, selon les conventions locales, l'enseignant entre sur la liste de priorité (CPNCF/CEQ, 2000). De là, il accumule des heures pour améliorer sa position sur cette liste. Lorsqu'il fait partie des premiers noms sur la liste, il peut choisir des contrats à temps complet pour finalement prétendre à un poste permanent. Ce processus s'avère long et difficile (Gingras, 2006), pouvant atteindre une dizaine d'années entre l'obtention du diplôme en enseignement et la permanence. Pour mieux comprendre l'impact de ce processus sur les enseignants débutants et expérimentés, la prochaine section aborde de quelle façon leur santé est fragilisée par ces conditions.

1.2. Santé fragile des enseignants

Tel que mentionné en introduction, le métier d'enseignant présente un taux d'invalidité en raison de troubles mentaux élevé en comparaison au reste de la population active (Dionne-Proulx, 1995). De manière générale, Kyriacou (2001) s'est intéressée au niveau de stress perçu. Il en résulte qu'un quart des enseignants perçoivent un niveau de stress « très ou extrêmement » élevé dans l'exercice de leur fonction. Selon une étude menée au Québec auprès d'enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), le stress perçu engendre une détresse psychologique quotidienne chez 20% de ceux-ci. Cette situation a autant des répercussions à l'école que sur la vie à l'extérieur du travail. Il en ressort aussi que 35% des enseignants ayant répondu au questionnaire vivent des conflits travail-vie personnelle puisqu'ils sont trop épuisés pour participer pleinement à leur vie familiale (Houlfort et Sauvé, 2010). En conséquence, la vie d'un enseignant peut être marquée de plusieurs événements qui auront un impact majeur sur sa santé, dont l'épuisement professionnel et le décrochage enseignant.

1.2.1. Épuisement professionnel en enseignement

Tout d'abord, il est important de définir le concept. L'épuisement professionnel est décrit comme étant l'incapacité d'un individu à renouveler ses ressources pour répondre aux demandes de son emploi (Schaufeli, Leiter et Maslach, 2009). En d'autres mots, c'est une réponse prolongée à des facteurs de stress émotionnels et interpersonnels au travail (Maslach, 2003). L'épuisement professionnel se divise en trois dimensions bien distinctes à savoir : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la diminution du sentiment d'accomplissement personnel au travail (Maslach et Jackson, 1981).

Il est important de noter que le stress engendré au travail a une corrélation très forte avec l'épuisement professionnel (Otero-López, Bolaño, Mariño et Pol, 2010). On dénote que plus de 20% des enseignants présentent des symptômes de l'épuisement professionnel au moins une fois par semaine (Houlfort et Sauvé, 2010). Plusieurs études font ressortir les facteurs déterminants de ce phénomène. Pour les facteurs liés aux élèves, il y a la diminution de la motivation pour accomplir les tâches proposées, le manque de respect face aux consignes directes et à l'intégrité de l'enseignant (Houlfort et Sauvé, 2010), les violences issues de la colère envers un élève ou l'enseignant (Jeffrey, 2011) et les comportements inadéquats qui troublent le déroulement de la séance (Brunsting et al., 2014). Du point de vue des autres acteurs du milieu, les relations peuvent aussi être ardues par le manque de consultation auprès des enseignants (Dionne-Proulx et Alain, 2000) et de soutien de la part de la direction (Janosz, Thiebaud, Bouthillier et Brunet, 2005), de même que le lien difficile avec les autres enseignants (Royer et al., 2001). Finalement, la charge de travail occupe une place importante dans les facteurs menant à l'épuisement professionnel (Royer et al., 2001). On reconnaît par exemple que le nombre élevé d'élèves dans un groupe-classe a une influence sur le niveau de stress engendré (Brunsting et al., 2014). Finalement, il ressort de la littérature que l'un des facteurs prédominant est la gestion du groupe-classe, tant au niveau de la qualité du lien avec les élèves que du système d'organisation (Grayson et Alvarez, 2008; Kokkinos, 2007; Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière et Kovess-Masféty, 2009). Ce sont autant de facteurs qui affectent la santé des enseignants et qui peuvent mener à l'épuisement professionnel. Ces conditions difficiles ne peuvent être supportées par tous et plusieurs ne sont plus en mesure d'assumer la tâche

enseignante. Dans ces cas, l'attrition et la réorientation contribuent au phénomène de décrochage enseignant.

1.2.2. Décrochage enseignant

En premier lieu, ce phénomène est défini par la décision d'un enseignant de quitter son poste (Sauvé, 2012). Pour mieux cerner l'impact de l'attrition sur la population enseignante, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) a effectué une enquête en 2004. Les résultats démontrent qu'il y a une attrition d'environ 30% chez les enseignants dans leurs cinq premières années de travail. Dans cette lignée, au Québec, on évalue cette statistique à 15% (Kirsch, 2006). Pour sa part, Macdonald (1999) établit dans sa revue de littérature que les taux peuvent fluctuer entre 5% et 30%. Plus particulièrement en éducation physique, Bizet et al. (2010) précisent que plusieurs enseignants optent pour une réorientation vers des postes administratifs en éducation dans le but de diminuer le stress vécu chaque jour. Cette mouvance professionnelle interpelle à mener des études de terrain pour mieux comprendre les raisons de ces changements de carrière (Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012; Mäkelä, Hirvensalo, Laakso et Whipp, 2014; Sauvé, 2012).

Les facteurs d'influence de l'attrition sont très semblables à ceux de l'épuisement professionnel, à savoir 1) les relations difficiles avec les élèves, 2) la gestion de classe, 3) les relations avec les collègues ainsi que 4) la charge de travail (Karsenti et al., 2013). S'ajoute à cette liste le phénomène de précarité de l'emploi (Gingras, 2006), les exigences physiques en ÉPS (Lemoyne, Laurencelle, Lirette et Trudeau, 2007) et le manque de reconnaissance professionnelle (Bizet et al., 2010).

1.2.3. Résumé

La littérature rapporte les relations difficiles avec les élèves et la gestion de classe comme les deux causes majeures de stress menant à l'épuisement professionnel ainsi qu'à la décision de quitter la profession. Dans une perspective où la santé des enseignants est essentielle afin d'assumer leur rôle de modèle (Maslach et Leiter, 2005), il devient primordial de questionner les pratiques actuelles de gestion des enseignants en ÉPS des écoles primaires et secondaires, et de faire émerger le climat de travail sous-jacent.

1.3. Pratiques en gestion de classe en ÉPS

La gestion de classe comprend l'ensemble des tâches d'organisation et de fonctionnement, et est influencée par la qualité des relations interpersonnelles (Stoloff, 2016). En effet, plusieurs auteurs précisent que la relation enseignant-élève est primordiale dans l'établissement d'un climat d'apprentissage favorable (Doyle, 2009; Venet, Schmidt et Paradis, 2008). Du point de vue professionnel, la gestion de classe est une des compétences professionnelles perçue comme l'une des plus préoccupantes chez de nombreux enseignants et devant être la plus maîtrisée (Archambault et Chouinard, 2016; Martineau et Gauthier, 1999; MEQ, 2001a).

1.3.1. Stagiaires

Le futur enseignant développe ses compétences professionnelles dès la formation initiale grâce aux différents stages universitaires dans les milieux scolaires. À cette occasion, les étudiants expérimentent et exploitent les différentes modalités de fonctionnement de la profession enseignante, tant sur le plan organisationnel que relationnel. Cette phase est essentielle dans le développement professionnel des futurs

enseignants, argument appuyé par les enseignants eux-mêmes qui jugent que la gestion de classe est une composante très importante de la formation enseignante (Hill et Brodin, 2004). Toutefois, certains enseignants restent sceptiques aux apports de la formation initiale et pensent que cette dernière, telle que dispensée, est inutile puisqu'elle ne confère aucun acquis (Johnson, 1994, cité dans Chouinard, 1999).

Durant la formation initiale, le programme en enseignement de l'éducation physique et à la santé met de l'avant la compétence des stagiaires à gérer la classe et à créer des liens significatifs avec les élèves (MEQ, 2001a). Pour orienter la formation, plusieurs études ont mis en lumière les composantes de la compétence en gestion nécessitant une attention particulière. En ce sens, les stagiaires révèlent avoir une mauvaise perception des causes des comportements des élèves (Goyette, Doré et Dion, 2000) et de l'intensité et de la fréquence de ces comportements (Desbiens, Lanoue, Turcotte, Tourigny et Spallanzani, 2009). En effet, les séances de ces derniers sont ponctuées d'un nombre élevé de comportements perturbateurs avec le potentiel de déranger le bon déroulement du cours.

En surcroît, les stagiaires démontrent un répertoire de techniques d'interventions limité, utilisant principalement la technique « ignorer » ou « réactions autoritaires » (Desbiens et al., 2011). McCormack (1997) identifie, pour sa part, la punition et le renforcement négatif comme stratégies le plus fréquemment utilisées par les stagiaires afin de gérer la classe. Aussi, les stagiaires adaptent peu leurs interventions à la cause du comportement. En effet, ils attribuent plutôt ces comportements aux caractéristiques personnelles des élèves (Goyette et al., 2000), croyant qu'ils n'ont rien à se reprocher et que c'est la faute des élèves (Fernández-Balboa, 1991). La tendance des interventions

des stagiaires reste alors au niveau de la nature du comportement inapproprié sans considérer la cause sous-jacente à la base de ces comportements (Stoloff, 2016; Stoloff, Baudry et Couturier-Cormier, 2015).

1.3.2. Novices

En dépit des difficultés rapportées en gestion de classe dans les études sur l'épuisement professionnel et le changement de carrière, il est surprenant d'apprendre que 63,5% des finissants en ÉPS de la recherche de Grenier et collègue (2013) n'associent pas la compétence à gérer la classe comme l'une des plus déterminantes parmi les autres dans leur processus d'insertion professionnelle (Grenier, Rivard, Beaudoin, Turcotte et Leroux 2013). D'ailleurs, on dénombre encore une grande quantité de comportements perturbateurs chez les novices (Caples et McNeese, 2010). On peut en partie attribuer cette difficulté au manque de connaissances procédurales, c'est-à-dire la capacité à effectuer instinctivement une action, et aux représentations inopérantes de ceux-ci (Chouinard, 1999; Shoval, Erlich et Fejgin, 2010). Parmi les difficultés des novices, on distingue 1) le maintien de l'ordre, 2) la résolution de problèmes, 3) l'engagement et le maintien des élèves dans la tâche ainsi que 4) l'automatisation des modèles d'action (Chouinard, 1999). Comme chez les stagiaires, les novices ont de la difficulté à faire face aux comportements qui troublent le bon déroulement de la séance (Sutliff, Higginson et Allstot, 2008). En outre, ceux-ci abordent la gestion de classe d'un point de vue « discipline et comportement » au lieu d'être centrés sur la pédagogie et les apprentissages (Wolff, van den Bogert, Jarodzka et Boshuizen, 2015). Malgré leurs difficultés, ils sont tout de même soucieux de leur relation avec les élèves et de progresser dans leur démarche d'apprentissage. Malheureusement, le soutien offert par les institutions, par exemple les commissions scolaires et le ministère de l'éducation du

Québec (MEQ), est insuffisant pour un meilleur cheminement de l'enseignant débutant (Spallanzani, Desbiens, et Beaudoin, 2012).

1.3.3. Expérimentés

Les difficultés en gestion de classe persistent aussi chez les enseignants expérimentés. Ils identifient des difficultés en lien avec 1) la planification, 2) l'organisation et 3) l'individualisation de l'intervention. Au niveau des préoccupations des enseignants expérimentés, les auteurs mentionnent principalement les comportements perturbateurs et le manque de motivation des élèves (Léveillé et Dufour, 1999) comme deux éléments avec lesquels ils éprouvent de la difficulté. En ce qui concerne les comportements perturbateurs, Turcotte et ses collègues (2008) rapportent que ceux qui ont le potentiel de troubler le climat d'apprentissage et le déroulement de la séance sont nombreux. Dostie (1996), à l'aide du système d'observation d'incidents disciplinaires, présente aussi une fréquence élevée de comportements perturbateurs, sans oublier qu'il observe une gestion directive « normative » et très peu de comportements éducatifs « interactifs ».

Aussi, bien que la compétence professionnelle en lien avec la gestion de classe soit primordiale, il est intéressant de constater que certains enseignants présentent des lacunes majeures dans certaines composantes de celle-ci. Notamment, certains ont recours à un système de gestion des comportements vague, avec des attentes imprécises, qui laisse place à la désorganisation (Supaporn, Dodds et Griffin, 2003). En surcroît, Unal et Unal (2009) ont identifié que les enseignants développent un style interventionniste, avec l'expérience, qui laisse moins de place à l'autonomie des élèves. Pourtant, l'élève devrait être placé au centre du processus enseignement-apprentissages afin de bien cheminer (MEQ, 2001a). De ce fait, il devient intéressant de

se questionner sur les pratiques prônées par les enseignants afin de saisir les écarts de pratiques.

1.3.4. Pratiques attendues

Dans le référentiel des 12 compétences professionnelles de la profession enseignante du MEQ, la gestion de classe (compétence 6) est définie comme étant « la planification, l'organisation et la supervision du fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001a). Ce référentiel fait ressortir les points essentiels de la gestion de classe pour la formation en enseignement sous forme de composantes qui repose sur 1) le système de fonctionnement, 2) les attentes de l'enseignant, 3) la participation des élèves pour les règles de classe, 4) la prévention et l'intervention face aux comportements inappropriés, ainsi que 5) le climat d'apprentissage. De là, le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale y est présenté, tel que détaillé dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1

Niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale pour la compétence professionnelle 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- ✓ *de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités de la classe;*
- ✓ *de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe;*
- ✓ *d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir;*
- ✓ *de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.*

Tiré de : Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001a, p.101).

1.3.5. Résumé

La littérature démontre que plusieurs difficultés se retrouvent à diverses étapes dans la carrière des enseignants. Certaines sont propres aux stagiaires, aux novices ou aux expérimentés alors que d'autres leur sont communes. Par exemple, la présence de comportements perturbateurs fréquents est répertoriée dans les trois étapes de la carrière. Par contre, l'absence de compréhension des causes des comportements inappropriés est plus caractéristique des stagiaires. En somme, trois types de difficultés se manifestent aux niveaux 1) relationnel (discipline, motivation, etc.), 2) organisationnel (règles, routines, etc.) et 3) identitaire (insertion professionnelle, style de gestion, etc.). Le résumé de ces difficultés démontre bien que la gestion de classe n'est pas

maîtrisée par tous les enseignants en ÉPS et que plusieurs lacunes subsistent. Plusieurs conséquences néfastes, comme l'épuisement professionnel, l'attrition et la réorientation, témoignent des difficultés vécues par les enseignants.

1.4. Mesure des pratiques pédagogiques

La littérature actuelle en éducation présente une quantité limitée d'outils pour mesurer les pratiques de gestion de classe, et ce, plus particulièrement en ÉPS. À la connaissance de l'auteur, aucun outil de ce genre n'est disponible pour le domaine spécifique à l'éducation physique. Une grille d'observation développée par Dostie (1996), se nommant système d'observation d'incidents disciplinaires (SOID), est particulière à l'ÉPS. Par contre, cet outil d'analyse classe les comportements des élèves et non ceux des enseignants.

Pour ce qui est du domaine général de l'éducation, quelques études ont développé des grilles d'observation et des questionnaires validés afin de quantifier l'utilisation de pratiques de gestion de classe, celles-ci sont présentées dans le tableau 2 ci-dessous. Greer et ses collègues (1999) ainsi que Hyson et ses collègues (1990) ont validé des grilles d'observation permettant de situer les pratiques enseignantes. Ces outils permettent de recenser les pratiques de façon précise, mais ne permettent pas de recueillir aisément une grande quantité de données puisqu'ils nécessitent beaucoup de ressources et de temps.

D'une autre part, les questionnaires amassant des données autorapportées facilitent les études sur de grandes populations. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs développé ce type d'outil afin de répertorier différents concepts : les approches constructivistes d'enseignants du primaire (Yasar, 2008), les croyances enseignantes

(Martin, Yin et Baldwin, 1998; Martin, Yin et Mayall, 2007; Silvernail, 1992; Smith, 1993; Woolley, Benjamin et Woolley, 2004) et le sentiment d'autoefficacité (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001; Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy, 2001). Quelques outils ont été développés au Québec, Chouinard (2001) présente notamment une grille qui permet de situer son profil de gestion de classe à l'aide de quelques questions. Pour leur part, Nault et Léveillé (1997) ont élaboré et validé un questionnaire qui permet de recenser la perception des enseignants face aux difficultés ou facilités d'application de pratiques de gestion de classe.

En somme, ces différents instruments permettent l'avancement des connaissances, mais ne ciblent pas les pratiques enseignantes de gestion de classe en ÉPS.

Tableau 2

Outils de mesure pour les pratiques enseignantes

Auteur(s)	Nom de l'instrument	Année	Nature des observations	Concept mesuré
Chouinard	Mon profil de gestion de classe	2001	Autorapportées (Likert)	Composantes de la gestion de classe
Dussault, Villeneuve et Deaudelin	Échelle d'autoefficacité des enseignants	2001	Autorapportées (Likert)	Autoefficacité
Greer, Hudson et Wiersma	The Constructivist Teaching Inventory	1999	Grille d'observations en présence et autorapportées (Likert)	Pratiques enseignantes constructivistes
Hyson, Hirsh-Pasek et Rescorla	The Classroom Practices Inventory	1990	Grille d'observations en présence	Pratiques développementales appropriées pour les jeunes enfants
Martin, Yin et Baldwin	Attitudes and Beliefs of Classroom Control Inventory	1998	Autorapportées (Likert)	Croyances enseignantes pour la gestion de classe
Martin, Yin et Mayall	Attitudes and Beliefs of Classroom Control Inventory-Revised	2007	Autorapportées (Likert)	Croyances enseignantes pour la gestion de classe
Nault et Léveillé	Questionnaire en gestion de classe	1997	Autorapportées (Likert)	Degrés de difficulté en gestion de classe
Silvernail	Educational Beliefs Questionnaire	1992	Autorapportées (Likert)	Croyances enseignantes
Smith	Primary Teacher Questionnaire	1993	Autorapportées (Likert)	Croyances des pratiques développementales et traditionnelles
Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy	Ohio State Teacher Efficacy Scale	2001	Autorapportées (Likert)	Autoefficacité
Woolley, Benjamin et Woolley	Teacher Beliefs Survey	2004	Autorapportées (Likert)	Croyances enseignantes des approches constructivistes et traditionnelles
Yasar	Classroom Management Inventory	2008	Autorapportées (Likert)	Approches constructivistes d'enseignants du primaire

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1. Gestion éducative

La gestion éducative s'inscrit dans les pratiques enseignantes qui ont pour but de soutenir une approche qui prône la responsabilisation et l'autonomisation en enseignement. Cette dernière signifie que l'enseignant guide l'élève dans un processus de développement et d'éducation personnels (Archambault et Chouinard, 2016). L'enseignant est davantage placé comme support et soutien dans les apprentissages que l'élève réalise. Les besoins des élèves sont d'ailleurs pris en compte et les enseignants adaptent leur contenu et leur organisation à la suite de ces observations. En ce sens, Chamoux (2012) explique que les élèves sont actifs dans les apprentissages qu'ils réalisent au lieu d'être des récepteurs passifs de l'information transmise par l'enseignant. Par une approche éducative, les élèves font preuve de plus de motivation et d'engagement car ils sont responsables du développement de leurs compétences disciplinaires (Hastie, Rudisill et Wadsworth, 2013).

Au niveau didactique et pédagogique, cette approche place l'élève comme agent au centre du processus enseignement-apprentissage, pour l'amener à effectuer des apprentissages en lien avec la mission globale du système d'éducation. Ainsi, cette orientation vise le développement progressif d'être éduqué.

Dans cette perspective, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) présente les trois missions de l'école (MEQ, 2001b), soit 1) instruire, 2) socialiser et 3) qualifier. D'abord, l'école se doit de faire réaliser des apprentissages aux élèves tout en leur transmettant des connaissances et en développant la maîtrise des savoirs.

Ensuite, il y a la socialisation des élèves par l'établissement de relations favorables et de valeurs de base. Cette socialisation a pour but de préparer l'élève à la vie en société et d'être un citoyen responsable. Enfin, l'école doit qualifier en permettant la réussite scolaire pour tous les élèves. Pour se faire, les établissements scolaires ont le devoir de différencier et d'adapter les méthodes d'apprentissage, d'évaluation et d'organisation en fonction des besoins de chaque élève.

2.2. Orientations du PFEQ

L'orientation par responsabilisation permet aux élèves de réfléchir sur les choix qui s'offrent à eux, de prendre leurs décisions et d'adopter les comportements appropriés en fonction des décisions (Beaudoin, 2010; Gordon, 2010, MEQ, 2001b). Dans une approche par responsabilisation, les conditions augmentent la motivation et l'engagement des élèves dans la classe (Archambault et Chouinard, 2016). Cette orientation amène les élèves à avoir un plus grand pouvoir décisionnel dans leur cheminement grâce à la possibilité de faire davantage de choix. C'est ce qui mène à l'autonomisation des élèves. Ainsi les pouvoirs décisionnels sont progressivement transférés vers les élèves et l'enseignant occupe principalement une fonction de guide (Beaudoin, 2010; Fortin-Suzuki, 2015). La responsabilisation et l'autonomisation des élèves permettent, entre autres, d'établir un climat de classe favorable aux apprentissages.

2.3. Modèle CLASSE

Le modèle d'intervention pédagogique CLASSE offre un cadre compréhensif-interprétatif des pratiques enseignantes en les classant selon six dimensions (Archambault et Chouinard, 2016). Le mot « CLASSE » est l'acronyme pour conceptions, latitude,

ambiance, situations d'apprentissage, soutien et évaluation. Par contre, d'autres modèles existent au regard des pratiques enseignantes. Le modèle TARGET. (Epstein, 1989) permet notamment de guider l'enseignant avec six catégories de structure pour organiser l'environnement d'apprentissage. Pour sa part, le BEHAVIOR (Docheff, Woods et Erwin 2008) permet de classer plusieurs pratiques enseignantes dans huit catégories propres à l'éducation physique. Ces modèles et quelques autres contribuent grandement au domaine de la recherche. Toutefois, le modèle CLASSE s'avère être un modèle complet, francophone, présentant l'ensemble des dimensions à considérer dans un processus enseignement-apprentissage. Conceptuellement, la compétence à gérer la classe est teintée de l'approche éducative et ne se résume plus seulement au maintien de l'ordre et la discipline (Archambault et Chouinard, 2016). Il s'agit plutôt d'une compétence qui regroupe les pratiques enseignantes dans le but d'établir des conditions d'apprentissages favorables pour stimuler le développement des compétences des élèves et de réguler les relations interpersonnelles entre les élèves et l'enseignant (Archambault et Chouinard, 2016; MEQ, 2001a). Le modèle n'a pas été développé pour répondre aux besoins spécifiques de l'ÉPS, par contre, il offre une compréhension large de la gestion de classe et a déjà été utilisé en contexte d'éducation physique et à la santé (Stoloff, 2016).

2.4. Présentation des six dimensions du modèle

2.4.1. Conceptions

La dimension des conceptions fait référence aux représentations et croyances que les enseignants ont de diverses pratiques et concepts pédagogiques. On y retrouve par exemple la réussite scolaire, l'apprentissage et l'enseignement (Archambault et Chouinard, 2016). Ces grands thèmes regroupent des conceptions plus précises comme

la façon dont l'enseignant identifie son rôle dans la classe. Ses croyances influenceront notamment ses pratiques en lien avec la responsabilisation (Beaudoin, 2010), les techniques pédagogiques employées ainsi que les conditions d'apprentissage (Bressoux, 2002). Il est à noter que les croyances des enseignants est un concept évolutif et qu'il progresse lorsque l'individu fait face à des expériences significatives (Chouinard, 1999). La pratique enseignante découle de ces différentes croyances et représentations propres à chaque enseignant, et se répartie dans les dimensions suivantes.

2.4.2. Latitude

La notion de latitude s'exprime par la place que l'élève occupe dans les décisions relatives aux contenus ainsi qu'à sa place dans les procédures de la classe (Archambault et Chouinard, 2016). Cette dimension du modèle CLASSE est particulièrement pertinente puisqu'elle réfère au système de responsabilisation mis en place par l'enseignant dans les conditions offertes aux élèves. On y retrouve notamment la possibilité de faire des choix (Hastie et al., 2013; Parker et Hellison, 2001) et les opportunités de responsabilisation (Dyson, Linehan et Hastie, 2010). Ceci répond aux attentes du ministère qui propose une orientation par responsabilisation et autonomisation (MEQ, 2001a).

2.4.3. Ambiance

L'ambiance est représentée par le climat de classe. Ce climat est particulièrement influencé par la qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves. Ce dernier se développe tant par les relations entretenues (Henninger et Coleman, 2008; Venet, Schmidt et Paradis, 2008) que l'intérêt porté aux élèves (Motter, Maraitre et Cloes,

2007). Cette dimension vise notamment l'engagement des élèves (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) et un climat social harmonieux qui renforce leur sentiment d'appartenance à la classe (Archambault et Chouinard, 2016).

2.4.4. Situations d'apprentissage et d'organisation

Le contenu que l'enseignant présente à ses élèves a une importance capitale auprès de ceux-ci puisqu'il influencera leur motivation à participer ainsi que leurs comportements (Archambault et Chouinard, 2016). En effet, l'utilisation de moyens d'action variés ainsi que novateurs permet aux élèves de découvrir de nouvelles activités et les motive davantage à participer (Motter et al., 2007). La pertinence de ces contenus aura aussi une influence sur l'apprentissage des élèves (Chen, Hammond-Bennett, Upton et Mason, 2014). Cette idée fait donc référence aux principes d'individualisation et d'adaptation en classe (Stork et Sanders, 2002). Sans oublier les systèmes d'organisation mis en place tels que les routines (Fink et Siedentop, 1989) et la gestion des comportements perturbateurs (Perron et Downey, 1997; Sanderson et al., 2013) qui sont primordiaux au bon déroulement de la séance. Cette portion répond particulièrement au besoin de connaissances sur les pratiques des enseignants au regard de leur gestion de classe.

2.4.5. Soutien

L'enseignant accompagne ses élèves de différentes manières dans la classe de façon à les motiver et les encourager pour soutenir leurs apprentissages. On retrouve les pratiques pédagogiques d'accompagnement dans la dimension du soutien (Archambault et Chouinard, 2016), notamment les types de renforçateurs (Downing, Keating et

Bennett, 2005; Janosz, Goerges et Parent, 1998), les rétroactions transmises aux élèves (Sanderson et al., 2013), ainsi que la valorisation des succès (Boyce, 2009).

2.4.6. Évaluation

L'évaluation est une grande part des compétences attendues de la fonction enseignante. Cette dimension du modèle CLASSE s'intéresse aux différentes méthodes (évaluation par les pairs, autoévaluation, etc.) employées par les enseignants (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail et Macdonald, 2013), aux possibilités d'amélioration des résultats offertes aux élèves (Boyce, 2009) ainsi que l'individualisation de la démarche évaluative (Archambault et Chouinard, 2016). L'environnement évaluatif dans lequel les élèves évolueront, à savoir le climat de compétence ou de compétition, aura une incidence sur leur perception de maîtrise d'une habileté, leur motivation ainsi que leurs stratégies (Ames, 1992).

3. OBJECTIF

Suite aux éléments présentés précédemment dans le texte, une réflexion s'amorce et le questionnement suivant s'impose. Quelles pratiques enseignantes sont mises en œuvre par les enseignants pour l'établissement et le maintien de leur système d'organisation du groupe-classe ? À l'heure actuelle, peu d'outils permettent la recension de ces pratiques mises en œuvre par les enseignants en ÉPS. Encore moins d'outils ont été développés afin d'obtenir de l'information sur une grande population. Ainsi, la présente étude a pour objectif de présenter le processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire qui porte sur les pratiques de gestion de classe des enseignants en éducation physique et à la santé. La principale retombée de cette étude est l'obtention d'un outil valide pour la recension à grande échelle des pratiques de gestion de classe des enseignants en ÉPS. Actuellement, cet outil répond au besoin scientifique d'un programme de recherche portant sur le bien-être professionnel des enseignants, débuté à l'automne 2017. En ajout, des recherches subséquentes pourront être menées, notamment pour explorer les différences de profils d'enseignants en ÉPS selon leurs pratiques rapportées.

- Objectif spécifique: Élaboration et validation du questionnaire

Élaborer et valider un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe des enseignants en éducation physique et à la santé (Q-PEPS) pouvant être distribué à grande échelle.

4. ARTICLE

ÉLABORATION ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE Q-PEPS SUR LES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Mots-Clés (5) : Gestion de classe, éducation physique et à la santé, élaboration de questionnaire, validation de questionnaire, analyses factorielles.

Résumé : Cet article présente l'élaboration et la validation d'un Questionnaire sur les Pratiques de Gestion de Classe des Enseignants en Éducation Physique et à la Santé (Q-PEPS). L'instrument se base sur le modèle théorique CLASSE qui permet de répertorier les pratiques enseignantes selon six dimensions (Conceptions, Latitude, Ambiance, Situations d'apprentissage, Soutien et Évaluation). Un premier échantillon de 29 enseignants (21 hommes, 6 femmes; $M_{\text{âge}} = 43,4 \pm 9,5$ ans) en ÉPS du primaire et du secondaire au Québec a répondu au Q-PEPS-1. Les premières analyses et la révision du questionnaire par trois experts ont permis le développement du Q-PEPS-2 (Annexe D). Celui-ci comporte trois sections : les caractéristiques démographiques en huit énoncés, les croyances en huit énoncés et les pratiques pédagogiques en 43 énoncés. Un deuxième échantillon de 328 répondants (205 hommes, 123 femmes; $M_{\text{âge}} = 41,3 \pm 9,4$ ans) a permis de mener des analyses factorielles confirmatoires (AFC) afin de vérifier la qualité de l'outil proposé. Les AFC conduites ont démontrés que les dimensions Conceptions et Soutien ne soutenaient pas une structure adéquate du modèle. La structure finale présente un outil à quatre dimensions (LASE+) qui fournit des indices statistiques satisfaisants (CFI = ,95; TLI = ,94; RMSEA = ,03).

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A CLASSROOM MANAGEMENT QUESTIONNAIRE FOR PHYSICAL EDUCATION

Keywords (5): Classroom Management, Physical Education, Questionnaire Development. Questionnaire Validation, Factor Analysis.

Abstract: This article presents the development and validation of a Questionnaire on Classroom Management for Physical Education and Health Teachers (Q-PEPS). The instrument is based on the CLASSE theoretical model which allows to classify educational management practices per six dimensions (Conceptions, Latitude, Ambiance, Situations of learning, Support and Evaluation). A first sample of 29 primary and secondary school teachers (21 men, 6 women; $M_{age} = 43,4 \pm 9,5$ years) in Quebec responded to Q-PEPS-1. The first analysis and the revision of the questionnaire by three experts led to the development of Q-PEPS-2 which includes three sections: eight items for demographic characteristics, 8 items for beliefs and 43 items for classroom management. A second sample of 328 respondents (205 men, 123 women; $M_{age} = 41,3 \pm 9,4$ years) allowed to conduct confirmatory factor analyzes (CFAs) to verify the quality of fit for the proposed model. The CFAs demonstrated that the Conception and Support factors did not support an adequate model structure. The final structure presents a four-factor model (LASE+) which provides satisfactory statistical indices (CFI = ,95; TLI = ,94; RMSEA = ,03).

Introduction

La santé populationnelle est au cœur des préoccupations sociales, politiques et économiques (Kino-Québec, 2011; MELS, 2017; UNESCO, 2015). À cet égard, plusieurs mesures ont été prises au niveau du Ministère de l'éducation, notamment avec le programme de formation de l'école québécoise qui met l'accent sur la santé des jeunes par l'entremise de l'éducation physique et à la santé (ÉPS). En ce sens, une compétence disciplinaire est spécifiquement dédiée à l'adoption de saines habitudes de vie avec une orientation mettant l'accent sur la responsabilisation des élèves (MEQ, 2001). Depuis, il est attendu que le rôle et les pratiques de l'enseignant s'arriment à cette nouvelle orientation (MEQ, 2001). Il en résulte que l'enseignant d'ÉPS devient un modèle et un acteur de changement important pour l'amélioration de la santé des jeunes, pour miser sur des futurs citoyens responsables (Rink, Hall, et Williams, 2010).

De par cette posture, la santé des enseignants s'avère essentielle (Maslach et Leiter, 2005) pour qu'ils puissent pleinement assumer leur rôle de modèle. Au niveau de la littérature, quelques écrits spécifiques à la santé des enseignants en ÉPS existent (Lemoyne, Laurencelle, Lirette et Trudeau, 2007; Sandmark, Wiktorin, Hogstedt, Klenell-Hatschek et Vingård, 1999), mais restent limités. Ceci étant dit, il existe une littérature pertinente à propos de l'état de santé des enseignants en général, toutes disciplines confondues (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise, 2011; Dussault, Deaudelin, Royer et Loïselle, 1999; Goyette, 2014). De manière générale, pour cerner l'état de santé d'une population, l'étude de Kyriacou (2001) s'est intéressée au niveau de stress perçu. Il en résulte qu'un quart des enseignants percevaient un niveau de stress « très ou extrêmement » élevé dans l'exercice de leur fonction. Ce stress se

répercute sur trois variables associées à l'état de la santé, à savoir l'invalidité, l'épuisement émotionnel et l'épuisement professionnel des enseignants. Au Québec, Dionne-Proulx (1995) a étudié l'invalidité des enseignants en comparant le nombre d'invalidités de la population enseignante à la population générale, ainsi qu'à la population des professions libérales regroupant professionnels, techniciens et administrateurs. Les résultats montrent que le nombre d'invalidités dues à des troubles mentaux est nettement plus élevé pour la population enseignante (33,5%) que pour les deux autres (respectivement 20% et 12,1%). L'auteure mentionne d'ailleurs la qualité du lien avec les élèves comme variable en cause à ce phénomène. Pour l'étude de l'épuisement émotionnel, Houlfort et Sauvé (2010) ont, quant à eux, mené une étude québécoise mettant en exergue l'effet de l'épuisement émotionnel sur la qualité de vie. Les résultats indiquent que, sur 2401 répondants, 35% d'entre eux déclarent ne pas pouvoir s'investir pleinement dans leur vie familiale ou personnelle suite à un épuisement émotionnel trop important dû au travail. Les auteurs soulignent l'impact de la gestion de classe sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Finalement, pour l'étude de l'épuisement professionnel (*job burnout*), de nombreuses études se sont penchées sur ce concept qui émerge dès les années 70'. Il s'explique par l'incapacité d'un individu à renouveler ses ressources pour répondre aux demandes de son emploi (Schaufeli, Leiter et Maslach, 2009). Les études à ce sujet présentent l'importance relative des différents facteurs ayant une influence sur l'épuisement professionnel des enseignants. Il en ressort que l'un des facteurs prédominant est la gestion du groupe-classe, tant au niveau de la qualité du lien avec les élèves que du système d'organisation (Grayson et Alvarez, 2008; Kokkinos, 2007; Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière et

Kovess-Masféty, 2009). La gestion de classe devient alors une avenue à prioriser afin de mieux comprendre l'épuisement professionnel.

Pour mieux cerner ce concept, la gestion de classe se définit par « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe les conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 15). Ces pratiques regroupent autant l'organisation de l'espace et du matériel, le regroupement des élèves que les transitions entre les activités. Même si la gestion de classe est centrale au processus d'enseignement-apprentissage (Archambault et Chouinard, 2016; Martineau et Gauthier, 1999; Stoloff, 2016), il n'en demeure pas moins qu'elle est préoccupante pour plusieurs enseignants et représente un facteur mis en cause dans l'épuisement professionnel dans le cas d'un manque de compétence. Ceci pourrait s'expliquer par l'environnement spécifique de l'ÉPS, le niveau d'expertise des enseignants ainsi que le comportement et la motivation des élèves. Premièrement, l'ÉPS présente une difficulté supplémentaire dû à un environnement complexe, ouvert et changeant (Spallanzani, 2003) ce qui affecte la gestion de l'espace et des transitions (Sanderson, Heckaman, Ernest, Johnson et Raab, 2013). Deuxièmement, au niveau des expertises, il est intéressant de constater que la gestion de classe est éprouvante autant pour les enseignants novices que pour les expérimentés, mais à différents égards. Pour les novices, c'est l'aisance à faire face aux comportements perturbateurs qui est en cause (Sutliff, Higginson et Allstot, 2008) et pour les enseignants expérimentés, c'est le nombre de comportements d'élèves ayant le potentiel de troubler le climat de classe (Dostie, 1996; Turcotte et al., 2008). Troisièmement, les enseignants mentionnent que la nature des comportements perturbateurs et le niveau de motivation des élèves sont

aussi des éléments préoccupants de la compétence. Il semblerait que les comportements perturbateurs tels que la désorganisation et les turbulences des élèves émergent fréquemment, ce qui s'explique par des attentes imprécises des enseignants couplées à la mise en place de systèmes de gestion des comportements vagues (Supaporn, Dodds et Griffin, 2003). Si parfois les enseignants n'établissent pas de cadre précis pour les élèves, Unal et Unal (2009) ont, pour leur part, identifié que les enseignants développent au cours de leur carrière un style interventionniste qui laisse une moindre place à l'autonomie des élèves. Les situations offertes par l'enseignant sont alors moins significatives pour l'élève, ce qui pourrait être en soi une piste de réflexion quant aux pratiques de gestion de classe employées. Parallèlement, en ce qui concerne la motivation des élèves à assister au cours d'ÉPS, certains auteurs ont démontré que la socialisation prévalait sur l'apprentissage pour les élèves du secondaire. Ils expliquent cela par le fait que ces élèves ont l'obligation légale d'assister aux cours jusqu'à l'âge de seize ans (Léveillé et Dufour, 1999). Cela rend alors la tâche de l'enseignant d'autant plus complexe face à la gestion des élèves, renforçant l'importance d'établir des relations interpersonnelles significatives et de proposer un système de tâches d'organisation axé sur la responsabilisation (Stoloff, 2016).

À la lumière de ces constats, un questionnement quant aux pratiques utilisées par les enseignants en ÉPS est soulevé. Quelles pratiques enseignantes sont mises en œuvre par les enseignants pour l'établissement et le maintien d'un système d'organisation optimal du groupe-classe ? À l'heure actuelle, peu d'outils permettent la recension de ces pratiques pour une grande population. Ainsi, la présente étude a pour objectif de présenter le processus d'élaboration et de validation du questionnaire Q-PEPS qui porte sur les pratiques de gestion de classe des enseignants en éducation

physique et à la santé. La principale retombée attendue est l'obtention d'un outil valide pour la recension à grande échelle des pratiques des enseignants en ÉPS. Suite au développement de l'outil, des recherches subséquentes pourront être menées, notamment pour explorer les différences de profils d'enseignants en ÉPS selon leurs pratiques rapportées.

Cadre Conceptuel

Pratiques de Gestion Éducative

Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants au Québec caractérise la sixième compétence professionnelle comme étant « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001, p. 97). Principalement, la gestion de classe fait référence au système de fonctionnement efficace, aux exigences pour les comportements, à la participation de l'élève à l'établissement des normes, à la prévention et l'intervention efficace et au maintien d'un climat propice à l'apprentissage. En somme, l'enseignant permet aux élèves de fonctionner ensemble dans un climat favorisant les apprentissages et la socialisation tout en développant des valeurs de base. L'école a pour but de préparer l'élève à la vie en société en l'éduquant à devenir un citoyen responsable ; telle est la mission de l'école. Pour ce faire, l'enseignant guide l'élève dans un processus de développement et d'éducation personnels à l'aide de pratiques enseignantes qui ont pour but de soutenir une approche dite « éducative » (Archambault et Chouinard, 2016).

Au-delà de la référence générale au processus enseignement-apprentissage, l'approche éducative est teintée par la place centrale qu'a l'élève dans le processus enseignement-apprentissage-socialisation. En considérant cette posture révisée de l'élève, l'enseignant devient alors un support et un soutien dans le processus vécu par les élèves plutôt qu'un transmetteur de connaissances (Chamoux, 2012). Tel que souligné par cette dernière, cette approche créait des conditions où les élèves sont davantage actifs dans les apprentissages qu'ils réalisent au lieu d'être des récepteurs passifs de l'information transmise par l'enseignant. Ce concept éducatif positionne l'élève dans un processus responsabilisant qui tend à susciter plus de motivation et d'engagement de leur part puisqu'ils sont responsables du développement de leurs compétences (Hastie, Rudisill et Wadsworth, 2013). L'approche éducative favorise à la fois la responsabilisation personnelle et sociale (Hellison, 2011). Chaque élève assume alors ses décisions et ses actions, et de là, tous les types de répercussion des comportements adoptés (Beaudoin, 2010; Fortin-Suzuki, 2015; Gordon, 2010). Subséquemment, cette approche éducative favorise l'autonomisation des élèves par le fait que l'enseignant leur transfère graduellement certains pouvoirs décisionnels et adopte progressivement une fonction de guide (Beaudoin, 2010). En somme, une approche éducative place l'élève comme acteur responsable au centre de diverses situations pédagogiques.

Modèle CLASSE

Le modèle d'intervention pédagogique CLASSE offre un cadre compréhensif-interprétatif des pratiques enseignantes en les classant selon six dimensions (Archambault et Chouinard, 2016). L'appellation du modèle est formée de la première

lettre de chacune des notions. Dans l'ordre, les dimensions abordent les conceptions, la latitude, l'ambiance, les situations d'apprentissage, le soutien et l'évaluation. Ce modèle est avantageux puisqu'il permet de catégoriser une vaste gamme de pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en gestion du groupe-classe. Le modèle n'a pas été développé pour répondre aux besoins spécifiques de l'ÉPS, par contre, il offre une compréhension large de la gestion de classe et a déjà été utilisé en contexte d'éducation physique et à la santé (Stoloff, 2016).

Dimensions. La première des dimensions est celle des conceptions, elle fait référence aux représentations et croyances que les enseignants ont des diverses pratiques et concepts pédagogiques. On y retrouve par exemple des croyances sur l'utilité de l'ÉPS, la réussite scolaire, l'apprentissage et l'enseignement (Archambault et Chouinard, 2016). Ces grands thèmes regroupent des éléments plus précis tels que la façon dont l'enseignant identifie son rôle dans la classe. Ses croyances influenceront notamment ses pratiques en lien avec la responsabilisation (Beaudoin, 2010), les techniques pédagogiques employées ainsi que les conditions d'apprentissage (Bressoux, 2002).

La notion de latitude s'exprime par la place que l'élève occupe dans les décisions relatives aux contenus ainsi qu'à sa place dans les procédures de la classe (Archambault et Chouinard, 2016). Cette dimension du modèle CLASSE est particulièrement pertinente puisqu'elle réfère au système de responsabilisation mis en place par l'enseignant dans les conditions offertes. On y retrouve notamment la possibilité de faire des choix (Hastie et al., 2013; Parker et Hellison, 2001) et les opportunités de responsabilisation (Dyson, Linehan et Hastie, 2010). Ceci répond aux attentes du

ministère qui propose, depuis la réforme, de placer l'élève au centre de ses apprentissages et de l'impliquer davantage dans le développement de ses compétences (MEQ, 2001a).

L'ambiance est représentée par le climat qui se dégage dans la classe. Ce climat est particulièrement influencé par la qualité du lien entre l'enseignant et les élèves. Ce dernier se développe tant par les relations entretenues (Henninger et Coleman, 2008; Venet, Schmidt et Paradis, 2008) que l'intérêt porté aux élèves (Motter, Maraitre et Cloes, 2007). Cette approche favorise notamment l'engagement des élèves (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) et un climat social harmonieux qui renforce leur sentiment d'appartenance à la classe (Archambault et Chouinard, 2016).

Les situations d'apprentissage et d'organisation que l'enseignant présente à ses élèves ont une importance capitale puisqu'elles influenceront leur motivation ainsi que leurs comportements (Archambault et Chouinard, 2016). L'utilisation de moyens d'action variés ainsi que novateurs permet aux élèves de découvrir des nouvelles activités et les motive davantage à participer (Motter et al., 2007). La pertinence de ces contenus aura aussi une influence sur l'apprentissage des élèves (Chen, Hammond-Bennett, Upton et Mason, 2014). Sans oublier les systèmes d'organisation mis en place tels que les routines (Fink et Siedentop, 1989) et la gestion des comportements perturbateurs (Perron et Downey, 1997; Sanderson et al., 2013) qui sont primordiaux au bon déroulement de la séance.

L'enseignant accompagne ses élèves de différentes manières dans la classe de façon à les motiver et les encourager pour soutenir leurs apprentissages. On retrouve les actions d'accompagnement dans la cinquième dimension du modèle qui porte sur le

soutien (Archambault et Chouinard, 2016). Parmi ces actions d'accompagnement se positionnent les types de renforçateurs (Downing, Keating et Bennett, 2005; Janosz, Georges et Parent, 1998) les rétroactions transmises aux élèves (Sanderson et al., 2013) ainsi que la valorisation des succès (Boyce, 2009).

Finalement, l'évaluation est une grande part de la fonction enseignante, d'où la présence de cette dimension dans le modèle CLASSE. On y retrouve notamment les différentes méthodes (évaluation par les pairs, autoévaluation, etc.) employées par les enseignants (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail et Macdonald, 2013), les possibilités d'amélioration des résultats offertes aux élèves (Boyce, 2009) ainsi que l'individualisation de la démarche évaluative (Archambault et Chouinard, 2016). L'environnement évaluatif, à savoir le climat de compétence ou de compétition, dans lequel les élèves évolueront aura une incidence sur leur perception de maîtrise d'une habileté, leur motivation ainsi que leurs stratégies d'apprentissage (Ames, 1992).

Méthodologie

Élaboration du Questionnaire

Afin d'élaborer le questionnaire sur les pratiques de gestion du groupe-classe en ÉPS, un processus en trois étapes a été effectué. La première étape correspond à la recension des écrits portant sur le sujet (Hinkin, 1998; Woolley, Benjamin et Woolley, 2004; Worthington et Whittaker, 2006). Étant donné que la documentation spécifique au contexte de la gestion de classe en ÉPS est limitée, la revue narrative s'est étendue à la gestion de classe en éducation. Plus de 50 articles et documents ont été sélectionnés

en fonction des mots-clés se rapportant à la gestion de classe, aux pratiques pédagogiques et aux six dimensions du modèle. L'information en accord avec ces thèmes a été classée de façon à être regroupée selon les six dimensions du modèle CLASSE. La deuxième étape a été la conceptualisation du questionnaire. Ici, 46 énoncés ont été formulés pour inclure les composantes identifiées dans la littérature, et ce, propre à chaque dimension du modèle CLASSE afin de recenser les croyances et la fréquence d'utilisation de pratiques enseignantes. Chaque énoncé a été structuré en respectant les recommandations de Statistique Canada (2010) sur la conception d'outils d'enquêtes. La troisième étape a été l'élaboration d'une première version du questionnaire, selon une structure à trois niveaux, à savoir 1) les informations sociodémographiques, 2) les croyances, 3) les pratiques enseignantes.

Ce processus a mené à la version initiale du « Questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé (Q-PEPS) » (Annexe B). Cette version du Q-PEPS était composée de 54 items. La première partie du questionnaire était composée de huit questions sur les données sociodémographiques pour rendre compte du contexte québécois. Dans le cadre de cet article, ces variables ne sont pas traitées puisqu'elles vont au-delà des objectifs de l'étude.

La seconde partie du questionnaire était formée de huit énoncés portant sur les croyances, représentative de la dimension « Conception » (ex : Les élèves avec une meilleure forme physique démontrent des résultats scolaires supérieurs aux autres en ÉPS). Pour les items liés aux conceptions, les répondants devaient indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 = « fortement en désaccord » à 5 = « fortement en accord ».

Enfin, la troisième partie était formée de 38 énoncés (voir Tableau 1 pour exemples) portant sur les pratiques enseignantes propres aux cinq dimensions du modèle CLASSE restantes : Latitude (n=8), Ambiance (n=8), Situations d'apprentissage (n=8), Soutien (n=6) et Évaluation (n=8). Pour les items liés aux pratiques de gestion de classe, les répondants devaient plutôt indiquer la fréquence à laquelle ils s'adonnent aux différentes pratiques de gestion de classe, et ce à l'aide d'une échelle de type Likert à 5 points allant de 1 = « jamais » à 5 = « toujours ».

Étude 1 : Première Phase de Validation (Q-PEPS-1)

Échantillon. Le projet a été soumis auprès du comité d'éthique de l'université affiliée aux auteurs et accepté avant toutes démarches de recrutement (CER-16-229-08-02.04, Annexe A). À ces fins, les participants ont reçu une lettre d'information pour s'assurer d'un consentement éclairé (Annexe C). Le Q-PEPS-1 a été distribué en personne à 34 enseignants d'ÉPS en format papier dans neuf écoles de la Mauricie au Québec. Six écoles primaires et trois écoles secondaires ont été sélectionnées sur la base volontaire des écoles et des enseignants impliqués. Parmi les 34 questionnaires Q-PEPS-1 distribués, 29 d'entre eux ont été récupérés, ce qui représente un taux de complétion de 85,3%. L'échantillon était composé de 29 enseignant(e)s en ÉPS ; 62,1% du secondaire (N=18), 31,0% du primaire (N=9) et 6,9% (N=2) pour lesquels l'information sociodémographique est manquante. L'âge variait de 28 à 58 ans pour une moyenne de $43,4 \pm 9,5$ ans pour 20,7% (N=6) de femmes et 72,4% (N=21) d'hommes.

Tableau 1. Exemples d'énoncés initiaux

Dimension	Composante	Énoncé initial
Conceptions	Utilité de l'ÉPS	L'éducation physique et à la santé sert d'abord au développement des compétences disciplinaires
Latitude	Possibilité de choix	J'implique mes élèves dans le choix des activités.
Ambiance	Relation enseignant-élève	J'utilise le prénom de l'élève à chacune de mes interventions.
Situations	Moyens d'action variés	Mes planifications sont les mêmes d'une année à l'autre.
Soutien	Rétroactions	J'adapte mes rétroactions pour qu'elles soient en lien avec l'objectif de la séance.
Évaluation	Amélioration des résultats	Je donne la chance aux élèves d'améliorer leurs résultats d'évaluation.

Analyses. L'analyse du Q-PEPS-1 s'est opérée à deux niveaux. En premier lieu, des analyses statistiques ont été menées sur les 29 questionnaires à l'aide du logiciel SPSS (version 24) pour vérifier les propriétés psychométriques de l'instrument sur la corrélation inter items et la fidélité intra-dimension. L'alpha de Cronbach (α) a été utilisé à ces fins (Cronbach, 1951).

En deuxième lieu, pour compléter l'analyse des propriétés psychométriques du questionnaire, une analyse du contenu a été effectuée. Pour ce faire, trois professeurs experts en gestion de classe ont révisé le contenu du questionnaire à l'aide d'une grille d'analyse de contenu. Cette grille portait sur la validité interne des énoncés à travers deux critères : l'adéquation de la terminologie employée dans les énoncés et l'adéquation de la représentativité de l'énoncé pour la dimension. Les commentaires ont été recueillis et ajoutés à la suite de chaque énoncé auquel ils concordaient. Les

membres de l'équipe de recherche ont ensuite pris en compte les trois commentaires rattachés à l'énoncé afin de reformuler, supprimer ou laisser intact celui-ci.

Résultats. En ce qui concerne les analyses statistiques, les résultats de fidélité ont démontré des valeurs inférieures aux recommandations émises en ce qui a trait au développement d'échelles (Cronbach, 1951). Les moyennes de corrélations inter items présentent des valeurs faibles (voir Tableau 2) ce qui explique en partie les résultats de fidélité puisque celles-ci influencent de façon significative le résultat de l'alpha de Cronbach (α) (Tavakol et Dennick, 2011).

Tableau 2. *Résultats des analyses de fidélité et statistiques descriptives (Q-PEPS-1)*

	Nombre d'énoncés	Alpha de Cronbach	Moyenne des items	Corrélation inter items moyenne	Variance moyenne
Conceptions	8	,53	3,52	,12	,84
Latitude	8	,55	2,94	,14	,15
Ambiance	8	,41	3,28	,08	,75
Situations	8	,16	3,18	,03	,47
Soutien	6	,27	3,89	,08	,40
Évaluation	8	,40	3,90	,08	,13

Pour ce qui est de l'analyse qualitative, les résultats montrent que 30 énoncés nécessitent une reformulation, 13 ne nécessitent aucune reformulation et trois énoncés doivent être supprimés du questionnaire.

Discussion. Sur les bases d'analyse psychométrique traditionnelle, il semble que les sous-échelles développées ne comportent pas des indices statistiques

satisfaisants. Cependant, tel que l'évoque Panayides (2013), plusieurs facteurs font en sorte que le coefficient alpha de Cronbach ne soit pas toujours la stratégie la plus appropriée pour estimer la qualité d'un instrument de mesure. À cet effet, il mentionne qu'un résultat élevé pour l'alpha peut simplement signifier une couverture trop étroite du construit à l'étude pour l'échelle ou un grand nombre d'énoncés. En ce sens, les échelles développées pour le Q-PEPS démontrent une vaste étendue de comportements ciblés pour les pratiques employées par les enseignants, ce qui pourrait expliquer les faibles indices statistiques obtenus.

L'analyse qualitative de contenu a permis de réviser les énoncés et d'apporter les ajustements nécessaires afin d'obtenir un contenu simple et précis afin de faciliter la compréhension des répondants. À cet effet, la reformulation (voir Tableau 3) et la suppression d'énoncés a permis la restructuration du questionnaire afin d'obtenir une deuxième version comportant maintenant 43 énoncés. Suite à l'étude 1, fort est de constater que les valeurs statistiques sont trop faibles pour valider le Q-PEPS-1 et des ajustements de fond sont nécessaires. Suite aux conclusions quant à l'alpha de Cronbach et des résultats obtenus, des analyses de validation subséquentes d'un type différent permettront de vérifier l'adéquation de la structure du questionnaire modifié.

Tableau 3. Exemples d'énoncés initiaux et d'énoncés finals

Dimension	Composante	Énoncé initial	Énoncé final
Conceptions	Utilité de l'ÉPS	L'éducation physique et à la santé sert d'abord au développement des compétences disciplinaires	Je crois que l'éducation physique et à la santé sert avant tout au développement des compétences « agir, interagir et adopter ».
Latitude	Possibilité de choix	J'implique mes élèves dans le choix des activités.	Je fais participer mes élèves aux choix des activités.
Ambiance	Relation enseignant-élève	J'utilise le prénom de l'élève à chacune de mes interventions.	J'utilise le prénom des élèves lors de mes interventions.
Situations	Moyens d'action variés	Mes planifications sont les mêmes d'une année à l'autre.	Mes moyens d'action varient d'un niveau scolaire (cycle, année) à l'autre.
Soutien	Rétroactions	J'adapte mes rétroactions pour qu'elles soient en lien avec l'objectif de la séance.	Mes rétroactions sont en lien avec l'objectif de la séance.
Évaluation	Amélioration des résultats	Je donne la chance aux élèves d'améliorer leurs résultats d'évaluation.	Je donne l'occasion aux élèves d'améliorer leurs résultats d'évaluation.

Étude 2 : Validation de la structure factorielle CLASSE (Q-PEPS-2)

Instrument de mesure. Les résultats issus de l'étude 1 ont permis de développer une seconde version du questionnaire. La seconde version, le Q-PEPS-2, maintient les deux premières parties comportant respectivement huit questions démographiques et huit questions portant sur les croyances. La troisième partie, quant à elle, a été modifiée et présente 37 énoncés. À cette étape de validation, le nombre d'énoncés a varié et la formation des énoncés a été ajustée de façon à intégrer les résultats de l'analyse de contenu : Latitude (n=7), Ambiance (n=4), Situations d'Apprentissage (n=8), Soutien (n=7) et Évaluation (n=9). L'échelle de pointage pour la première partie a été maintenue, toutefois l'échelle pour les parties deux et trois a été modifiée, passant de 5 à 7 points.

Cet ajustement vise à augmenter la variabilité des réponses (Dawis, 1987) et de potentiellement améliorer les propriétés psychométriques de l'instrument sans toutefois excéder la capacité de l'échelle à discriminer les réponses des participants (Lozano, García-Cueto et Muñiz, 2008). La validation principale nécessite une plus grande quantité de répondants puisque comme Schreiber, Nora, Stage, Barlow, et King (2006) le suggèrent, dix répondants par paramètre estimé semble être la norme afin de mener des analyses factorielles confirmatoires. Un format en support électronique a été utilisé afin de distribuer le questionnaire à grande échelle.

Échantillon. Dans le but d'augmenter la taille de l'échantillon par rapport à la première collecte de données, une phase de recrutement massif a dû être menée. La première étape de recrutement a été amorcée en collaboration avec la Fédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques Enseignants du Québec (FÉÉPEQ). Leurs membres ont reçu une première invitation à remplir le questionnaire suivie d'un rappel. Près de 100 participants ont répondu au Q-PEPS-2. Une deuxième étape s'est alors avérée nécessaire afin d'obtenir un nombre de réponses satisfaisant. La deuxième vague de recrutement s'est effectuée par voie électronique grâce à la collaboration de trois organisations d'enseignants en ÉPS au Québec. Suite à ces démarches de recrutement, un échantillon final de 328 enseignants en ÉPS du Québec a répondu au Q-PEPS-2. Parmi les 328 formulaires récoltés, 281 sont complets. L'échantillon est composé de 37,5% de femmes (N=123) et 62,5% d'hommes (N=205). Les répondants se séparent en 73,2% d'enseignants au primaire (N=240) et 26,8% du secondaire, et ont un âge moyen de $41,3 \pm 9,4$ ans.

Analyses. Puisque 14.33% (n=47) des questionnaires comportaient des données manquantes, la méthode d'estimation par l'algorithme *Expectation-Maximization* tel que suggéré par Muthen et Muthen (2007) a été employée. Des analyses descriptives ont été menées à partir du programme IBM SPSS (version 24). Les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement (kurtose) ont été calculés afin d'évaluer la normalité des distributions par chaque item. Pour déterminer si les données obtenues déviaient des postulats de normalité, nous avons interprété les coefficients en se basant sur les standards proposés par Tabachnick et Fidell (2013) : asymétrie $< \pm 2$, kurtose < 7).

Par la suite, nous avons procédé à des analyses factorielles confirmatoires (AFC) afin de vérifier si le modèle de mesure était cohérent avec la théorie. Cette procédure est fréquemment utilisée dans le but d'estimer des modèles composés de variables latentes (Muthén et Muthén, 2007; Schreiber et al., 2006). Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance avec les estimés robustes (MLR), ce qui permet d'atténuer les biais occasionnés par la non-normalité des données. Une première étape consistait à modéliser chacun des facteurs séparément, pour ainsi évaluer la contribution de chacun des items sur son facteur correspondant. Lors de ces analyses, les items qui ne s'avéraient pas des indicateurs significatifs de leur facteur étaient retirés du modèle. Ainsi, six modèles de mesures indépendants ont été analysés, résultant en une réduction du nombre d'items. Par la suite, nous avons procédé à l'estimation du modèle CLASSE en intégrant les six dimensions simultanément.

La qualité de l'estimation du modèle CLASSE a été estimée à l'aide de différents indices d'ajustement. À cet effet, le coefficient du khi-deux (χ^2), le *Comparative Fit Index*

(CFI), le *Tucker-Lewis Index* (TLI) ainsi que le *Rooted Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) ont été utilisés. Les recommandations émises par Hu et Bentler (1999) quant à ces valeurs ont été observées afin d'obtenir un modèle acceptable; c'est-à-dire un résultat non significatif pour le χ^2 , des valeurs supérieures à 0,95 pour le CFI et le TLI ainsi qu'une valeur inférieure à 0,07 pour le RMSEA. En plus de l'estimation des modèles, nous avons analysé les résultats du test de Lagrange (LM test), qui propose les indices de modification à intégrer dans les modèles pour en rehausser la valeur.

Résultats. Les résultats des analyses menées afin de vérifier l'hypothèse de normalité sont présentés dans le Tableau 4 ci-dessous. Les valeurs absolues de l'asymétrie varient de ,07 à 3,40 (voir Tableau 4). Pour les valeurs absolues de l'aplatissement, le minimum est de ,07 et le maximum de 17,29. De tels résultats justifient donc l'usage de l'estimation robuste par maximum de vraisemblance (MLR).

Tableau 4. *Statistiques descriptives du Q-PEPS-2*

	Moyenne	Écart type	Asymétrie	Kurtose
Conceptions				
Q1	4,44	1,85	-,47	-1,03
Q2	3,28	1,81	,51	-1,07
Q3	6,29	,85	-2,27	10,18
Q4	6,48	,91	-3,21	13,99
Q5	6,30	,82	-1,72	6,07
Q6	5,20	1,52	-,86	-,13
Q7	6,09	,96	-1,70	4,77
Q8	4,80	1,64	-,47	-,91
Latitude				
Q9	3,56	1,27	-,07	,20
Q13	5,14	1,32	-,74	,68
Q17	3,22	1,37	,48	-,09

Tableau 4. (suite)

Q21	2,87	1,32	,46	-3,34
Q25	5,31	1,00	-,46	,09
Q29	2,94	1,62	,47	-,67
Q33	3,31	1,40	,23	-,81
Ambiance				
Q14	6,67	,71	-3,40	17,29
Q26	5,28	1,05	-,68	,71
Q37	5,99	1,04	-1,31	2,56
Q43	5,01	1,54	-,61	-,11
Situations d'apprentissage				
Q11	6,12	1,13	-1,91	4,60
Q15	5,46	,90	-,41	-,21
Q19	2,98	1,21	,48	-,11
Q23	2,63	1,30	,74	,25
Q27	5,25	1,37	-,75	,27
Q31	5,04	1,47	-,54	-,47
Q35	6,00	1,01	-1,11	1,33
Q38	5,83	,92	-,71	,41
Soutien				
Q10	2,40	1,41	1,17	1,04
Q18	5,73	,83	-,27	-,41
Q22	5,88	,78	-,32	-,25
Q30	2,55	1,20	,96	1,14
Q34	3,40	1,44	,38	-,62
Q40	4,11	1,10	,07	-,07
Q42	4,61	1,28	-,25	-,20
Évaluation				
Q12	5,04	1,48	-,59	-,15
Q16	6,00	1,37	-1,44	1,55
Q20	5,46	2,12	-1,17	-,19
Q24	4,68	1,42	-,55	-,14
Q28	5,05	1,35	-,58	-,13
Q32	4,73	1,33	-,33	-,23
Q36	6,01	1,06	-1,13	1,06
Q39	4,49	1,61	-,30	-,81
Q41	4,10	1,80	-,21	-1,03

La première AFC a été effectuée à partir des données obtenues lors de la passation du Q-PEPS 2. Le modèle révisé comporte donc les six dimensions initiales (CLASSE). Les premières analyses démontrent que les indices d'ajustement sont nettement inférieurs aux standards proposés pour le modèle 1 (voir Tableau 5). Les scores de saturation non standardisés pour les énoncés de la dimension des Conceptions se sont tous avérés non significatifs (les coefficients λ variant entre -0,65 et 1,88, tous à $p > ,05$), indiquant que les items liés à ce facteur ne sont pas des indicateurs fiables du concept visé. Suite à ces observations, cette dimension a été supprimée du modèle.

Tableau 5. *Indices statistiques des analyses factorielles confirmatoires (CFA)*

	χ^2	ddl	CFI	TLI	RMSEA (p RMSEA < ,05)
Modèle 1 CLASSE	1322,34 *	845	,52	,48	,06 (,00)
Modèle 2 LASSE	375,27*	265	,78	,75	,06 (,25)
Modèle 3 LASE	256,92*	129	,78	,74	,06 (,36)
Modèle 4 LASE+	135,77	121	,95	,94	,03 (,92)

* $p < 0,05$

ddl : degré de liberté

La deuxième analyse présente des résultats nettement supérieurs pour le modèle 2 (LASSE) suite au retrait du facteur Conception. Malgré cette amélioration, les indices d'ajustement du modèle se sont encore avérés non satisfaisants (Voir Tableau 5). Similairement à ce qui a été observé lors de l'analyse du modèle 1, le facteur Soutien présente des scores de saturation d'items non significatifs (λ oscillant entre -2,67 et 2,77,

tous à $p > ,05$). Nous avons donc supprimé le facteur Soutien pour les analyses subséquentes. De plus, nous avons supprimé les items pour lesquels les scores de saturation sur leurs facteurs respectifs se sont avérés non significatifs. Suite au retrait des deux facteurs et des énoncés non significatifs, le Q-PEPS 2 est composé de 18 items (Latitude : 3 items, Ambiance : 3 items, Situations : 5 items, et Évaluation : 7 items).

Le troisième modèle testé comporte quatre dimensions (LASE). Malgré une amélioration de la structure proposée (voir Tableau 5), les résultats suggèrent des indices d'ajustement se situant encore en-deçà des standards d'acceptabilité. À cette étape, nous avons porté une attention particulière aux résultats des indices de modification proposés par le test du multiplicateur de Lagrange (LM). Au total, 8 liens de covariance entre les indicateurs d'un même facteur ont été ajoutés au modèle. Le modèle 4 permet finalement de proposer une structure factorielle de premier ordre à quatre facteurs (LASE+) qui fournit des indices d'ajustement satisfaisants ($\chi^2_{(121)} = 135,77$, CFI = 0,95, RMSEA = 0,03). La Figure 1 illustre les résultats standardisés suivant l'analyse du Modèle 4 (LASE+). Dans le modèle 4, tous les indicateurs (énoncés) ont des scores de saturation significatifs vis-à-vis leur facteur correspondant, à l'exception de l'item 17 qui affiche un score de saturation non-significatif sur le facteur Ambiance ($\lambda = ,18$, $p = ,17$). De plus, le modèle 4 démontre des covariances significatives entre chacun des facteurs latents ($\varphi_{A-L} = ,54$, $\varphi_{E-L} = ,61$, $\varphi_{E-A} = ,65$, $\varphi_{S-A} = ,86$, $\varphi_{S-E} = ,82$, $p < ,05$) à l'exception de la relation entre les facteurs Situation et Latitude ($\varphi_{S-L} = ,41$ tous à $p = ,09$).

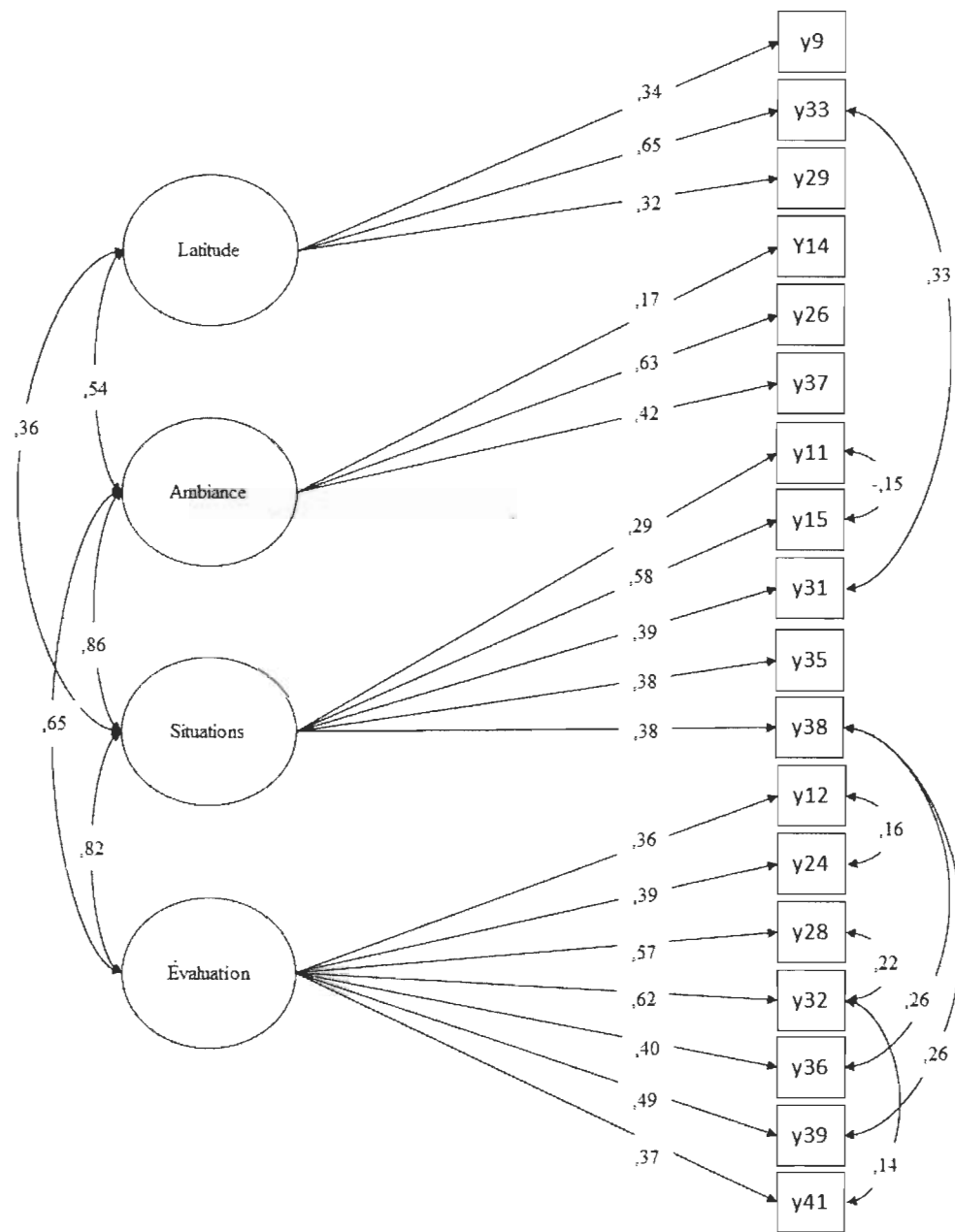


Figure 1. Résultats (paramètres standardisés) du Modèle 4 (LASE+)

Discussion

L'objectif de cette étude était de présenter l'élaboration et la validation d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe d'enseignants en éducation physique et à la santé. Cet outil d'enquête se base sur le modèle théorique « CLASSE » développé par Archambault et Chouinard (2016). Il présente une gestion dite éducative selon six dimensions qui catégorisent les pratiques employées par les enseignants. La première étape de l'étude a été de développer une liste d'énoncés permettant de mesurer le construit de chacune des échelles. Suite à la formulation des items et de la construction du questionnaire, une première passation a permis de cibler les énoncés appropriés et d'apporter des modifications aux énoncés problématiques. La validité de contenu a été supportée par la révision du questionnaire de trois experts universitaires en matière de gestion de classe. La deuxième étape de l'étude a été la passation du questionnaire à une plus large population en vue de mener des analyses factorielles confirmatoires.

La structure finale obtenue indique que les facteurs Conceptions et Soutien ne sont pas mesurés de façon efficace dans les procédures confirmatives qui ont été entreprises dans la démarche de validation de ce questionnaire. Cependant, les facteurs Latitude, Ambiance, Situations d'apprentissage et Évaluation (LASE) présentent une structure intéressante ayant des indices statistiques très satisfaisants. La nécessité de retrancher plusieurs énoncés ainsi que deux dimensions peut s'expliquer du fait que le modèle CLASSE n'est pas simple à opérationnaliser dans une perspective de mesure des construits. En effet, malgré la démarche d'un groupe d'expert ainsi que d'une pré-validation, ce modèle présente une structure écologique supportée par nos résultats. Archambault et Chouinard (2016, p.191) soutiennent d'ailleurs cette idée lorsqu'ils

mentionnent que « ces dimensions sont inter reliées, c'est-à-dire qu'elles se chevauchent et se complètent. » Cette réalité écologique a notamment été prise en compte dans l'acceptation ou le refus des ajouts proposés par le test de Lagrange lors de l'analyse factorielle du modèle final LASE+.

Les valeurs d'alphas de Cronbach présentées en résultats sont insuffisantes, mais compte tenu de la distribution des données et de la violation des postulats à la base des analyses psychométriques de ce type, il est irréaliste de se pencher sur les indices de fidélité-validité classiques pour interpréter les propriétés des échelles de mesures (McNeish, 2017). Une procédure test-retest pourrait être envisagée dans le futur et l'usage de statistiques alternatives à l'alpha de Cronbach pourrait être pertinent.

Quelques limitations sont à noter pour cette étude. D'abord, la nature auto-rapportée d'un questionnaire évoque incontestablement la possibilité d'un biais de sélection (Bethlehem, 2010). L'échantillon peut comporter des individus démontrant un plus grand intérêt quant à la nature du questionnaire en comparaison à d'autres. La désirabilité sociale joue elle aussi un rôle important dans les réponses transmises par les répondants (Van de Mortel, 2008). La validité de l'instrument serait bonifiée avec l'ajout d'observations directes des comportements à l'étude. Ensuite, le ratio de participants par paramètre est de 4,82 (328 participants/68 paramètres) pour cette validation. Comme présenté précédemment, un ratio de 10 répondants par paramètre est habituellement recherché (Schreiber et al., 2006). Ce faible taux s'explique en partie par le nombre total d'enseignants en ÉPS actifs au Québec. Il y a environ 5000 enseignants dans cette discipline à titre de population totale, ce qui représente un nombre maximal restreint de participants. Il est à noter que la passation future du

questionnaire, pour répondre aux objectifs de recherche sur les pratiques de gestion, s'appuie sur ce même bassin d'enseignants. Le Q-PEPS peut donc être utilisé avec des échantillons d'enseignants du Québec, mais doit être utilisé avec précaution suite à l'analyse des propriétés psychométriques pour chacun des échantillons à l'étude.

Conclusion

En résumé, le Q-PEPS est un questionnaire validé et qui peut être utilisé à grande échelle. Les résultats suggèrent que le modèle théorique CLASSE présente une structure écologique permettant d'orienter les facteurs à l'étude, sans toutefois reproduire chacune des dimensions du modèle. En ce sens, la validation avec des instruments déjà existants tels que le ABCC-R de Martin, Yin et Mayall (2007) sur les attitudes et croyances des enseignants pourrait contribuer à l'avancement des connaissances dans le perfectionnement du Q-PEPS. Des travaux de cette nature pourraient notamment permettre l'amélioration des mesures des facteurs Conceptions et Soutien en éducation physique et à la santé. En somme, le projet a permis d'identifier les défis liés à la validation, mais aussi à l'usage de mesures propres aux pratiques enseignantes en ÉPS.

Bibliographie

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Québec, Montréal: Chenelière Éducation.

- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke).
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161-188.
- Boyce, B. A. (2009). Creating Instructional Environments that Keep Students on TARGET. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 49-56.
- Bressoux, P. (2002). *Stratégies de l'enseignement en situation d'interaction : Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives*.
- Chamoux, L. (2012). *Analyse de l'interaction en EPS: Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction au collège en natation sportive et gymnastique* (Mémoire de maîtrise, Université Victor Segalen Bordeaux II, Bordeaux).
- Chen, W., Hammond-Bennett, A., Upton, A. et Mason, S. (2014). Accomplished Teachers' Implementation of Quality Teaching Practices. *Physical Educator*, 71(2), 320-343.
- Comité scientifique de Kino-Québec. (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes : Savoir et agir*. Repéré à http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/ActivitePhysique_LeSportEtLesJeunes_AvisCSKQ.pdf
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Dawis, R. V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 481-489.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 146-155.
- Dostie, S. (1996). *Analyse d'incidents disciplinaires vécus par des éducateurs physiques au primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières).
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 418-419.
- Downing, J., Keating, T. et Bennett, C. (2005). Effective Reinforcement Techniques in Elementary Physical Education: The Key to Behavior Management. *Physical Educator*, 62(3), 114-122.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N. et Loiselle, F. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84(3), 943-946.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R. et Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Fink, J. et Siedentop, D. (1989). The Development of Routines, Rules, and Expectations at the Start of the School Year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 198-212.

- Fortin-Suzuki, S. (2015). *Analyse conceptuelle de la notion de responsabilité et pistes d'action pour favoriser la responsabilisation d'étudiants universitaires* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières).
- Grayson, J. L. et Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E. et Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(1), 38-56.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3^e éd.). Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Henninger, M. et Coleman, M. (2008). De-escalation: How to take back control in your urban physical education classes. *Strategies (08924562)*, 21(3), 11-14.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121.

- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*: École nationale d'administration publique.
- Hu, L. t., et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 285-306.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lemoyne, J., Laurencelle, L., Lirette, M. et Trudeau, F. (2007). Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. *Applied Ergonomics*, 38(5), 625-634.
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. et Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. et Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79.

- Martin, N. K., Yin, Z. et Mayall, H. (2007). The attitudes & beliefs on classroom control inventory-revised and revisited: a continuation of construct validation. *The Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11-20.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: the critical research. Dans C. L. Cooper (dir.), *Handbook of stress medicine and health* (p. 155-168). Lancaster, UK: CRC Press.
- McNeish, D. (2017, May 29). Thanks Coefficient Alpha, We'll Take It From Here. *Psychological Methods*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000144>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2017). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir: Au Québec, on bouge !*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/SLS/sport_loisir_act_physique/Politique-FR-v18_sans-bouge3.pdf
- Motter, P., Maraité, A.-A. et Cloes, M. (2007). Solutions imaginées par les enseignants en éducation physique du secondaire pour lutter contre le phénomène de la dispense dans le cours de natation. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 11, 106-119.

- Muthen, L. K. et Muthén, B. O. (1998-2007). *Mplus user's guide* (5^e éd.). Los Angeles, CA : Muthén & Muthén.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2015). *Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409f.pdf>
- Panayides, P. (2013). Coefficient alpha: interpret with caution. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 687–696.
- Parker, M. et Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(9), 25-27.
- Perron, J. et Downey, P. J. (1997). Management techniques used by high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 72-84.
- Rink, J., Hall, T. J. et Williams, L. H. (2010). *Schoolwide physical activity: A comprehensive guide to designing and conducting programs*. Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Sanderson, S., Heckaman, K. A., Ernest, J. M., Johnson, S. et Raab, S. (2013). Strategies for Maintaining Appropriate Behavior In Inclusive Physical Education Settings. *Strategies (08924562)*, 26(1), 20-25.
- Sandmark, H., Wiktorin, C., Hogstedt, C., Klenell-Hatschek, E.-K. et Vingård, E. (1999). Physical work load in physical education teachers. *Applied Ergonomics*, 30(5), 435-442.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. et Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. et King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Spallanzani, C. (2003). Les éducatrices et les éducateurs physiques: en éducation à part entière. *Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative*, 2(1), 1-2.
- Statistique Canada. (2010) *Méthodes et pratiques d'enquête* (Publication No^o 12-587-X). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/12-587-x/12-587-x2003001-fra.pdf>
- Stoloff, S. (2016). Pour une gestion éducative du groupe-classe en éducation physique et à la santé. Dans B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud et A. Cordoba (dir.), *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport*, (p.73-92). Bruxelles : Peter Lang.
- Supaporn, S., Dodds, P. et Griffin, L. (2003). An Ecological Analysis of Middle School Misbehavior Through Student and Teacher Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 328-349.
- Sutliff, M., Higginson, J. et Allstot, S. (2008). Building a Positive Learning Environment for Students: Advice to Beginning Teachers. *Strategies (08924562)*, 22(1), 31-33.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6^e éd.). Boston : Pearson.
- Tavakol, M. et Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Turcotte, S., Desbiens, J. F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J. P. et Tourigny, J. S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, 2(13), 57-77.

- Unal, Z. et Unal, A. (2009). Comparing Beginning and Experienced Teachers' Perceptions of Classroom Management Beliefs and Practices in Elementary Schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40.
- Venet, M., Schmidt, S. et Paradis, A. (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire : Les conditions liées à la relation maître-élève.*
- Vercambre, M.-N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. et Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9(1), 333-344.
- Woolley, S. L., Benjamin, W.-J. J. et Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 319-331.
- Worthington, R. L. et Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

5. DISCUSSION GÉNÉRALE

a. Synthèse de l'étude

L'objectif de cette étude était de présenter l'élaboration et la validation d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe des enseignantes et enseignants en éducation physique et à la santé. Le développement du questionnaire avait pour but de pallier à un manque quant aux outils de recensions de ces pratiques pour une grande population. L'inventaire des pratiques enseignantes devient pertinent dans l'optique où leur santé est fragilisée par différents facteurs, mais plus particulièrement par les difficultés éprouvées pour la compétence à gérer la classe. Le questionnaire a été développé en se basant sur le modèle théorique « CLASSE » développé par Archambault et Chouinard (2016). Il présente un cadre intéressant afin de catégoriser les pratiques employées par les enseignants en matière de gestion dite éducative et a d'ailleurs déjà été utilisé dans le domaine de l'ÉPS (Stoloff, 2016). Le modèle est composé de six dimensions qui composent l'acronyme CLASSE, à savoir les conceptions, la latitude, l'ambiance, les situations d'apprentissage et d'organisation, le soutien et l'évaluation.

La première étape du processus d'élaboration a été de développer une banque d'énoncés permettant de mesurer le construit de chacune des échelles. À fin de mener cette procédure, une recension des écrits sur la gestion de classe en éducation a été effectuée. La deuxième étape consistait à effectuer une première validation sur un petit échantillon afin de déceler les énoncés problématiques et ensuite apporter les modifications nécessaires. La troisième étape a été de supporter la validité de contenu du questionnaire par la révision de trois experts universitaires en matière de gestion de

classe. Finalement, la dernière étape était la passation du questionnaire à un échantillon plus important en vue de mener des analyses factorielles confirmatoires (AFC).

Afin d'en arriver à une structure finale suite aux AFC, plusieurs manipulations ont dû être effectuées. Les premières analyses se basant sur le modèle CLASSE initial ne sont pas concluantes en raison de valeurs de significativité inférieures au seuil de ,05 pour plusieurs énoncés et des indices de satisfactions insuffisants (CFI=,52; TLI=,48; RMSEA=,06) en se basant sur les recommandations de Hu et Bentler (1999). La dimension des conceptions est notamment problématique en raison d'un grand nombre d'énoncés qui ne rencontrent pas les critères établis. Les conceptions des enseignants regroupent une vaste gamme de croyances et ne mesurent pas forcément un seul construit dans le cas présent. La complexité de cette dimension peut donc en partie expliquer les faibles valeurs obtenues suite à l'AFC. Pour cette raison, cette dimension est supprimée et un nouveau modèle est proposé avec les cinq facteurs latents subsistants : LASSE. Les énoncés avec des valeurs sous ,05 ont d'ailleurs été supprimés. Les nouvelles analyses permettent l'obtention d'indices supérieurs (CFI=,78; TLI=,75; RMSEA=,06), mais ne permettent pas d'établir une structure acceptable. Après observation des différentes valeurs de l'AFC, la décision de supprimer la dimension du soutien est prise raison de faibles valeurs de significativité. Un troisième modèle présentant quatre facteurs latents (LASE) démontre une structure présentant des indices nettement supérieures (CFI=,78; TLI=,74; RMSEA=,06) aux analyses antérieures. À cette étape, l'ajout des ajustements proposés par le test du multiplicateur de Lagrange (LM) sont inclus dans l'AFC afin de rehausser la valeur de l'adéquation du modèle.

Le modèle final permet de proposer une structure factorielle intéressante de premier ordre à quatre facteurs (LASE+) qui fournit des indices statistiques très satisfaisants (CFI=,95; TLI=,94; RMSEA=,03) pour les dimensions : latitude, ambiance, situations d'apprentissage et d'organisation, ainsi qu'évaluation. La structure finale indique donc que les facteurs conceptions et soutien ne sont pas mesurés de façon efficace dans les procédures confirmatives qui ont été entreprises dans la démarche de validation de ce questionnaire. Les différentes modifications et les multiples retranchements d'énoncés au questionnaire afin d'obtenir une structure adéquate démontrent la complexité de la démarche pour la validation d'un tel outil. Le modèle CLASSE, utilisé comme cadre théorique pour le développement d'un questionnaire, est une première initiative en recherche et ne s'est pas avéré simple à opérationnaliser dans une perspective de mesure de construits. Malgré la démarche d'un groupe d'experts ainsi que d'une phase de test pilote, la structure initiale n'a pu être supportée par les analyses menées. Archambault et Chouinard (2016, p.191) soutiennent d'ailleurs que le modèle présente une structure écologique mentionnant que « ces dimensions sont interreliées, c'est-à-dire qu'elles se chevauchent et se complètent. » Les résultats du test de Lagrange supportent cette idée puisque plusieurs ajouts ont été faits lors de l'AFC du modèle LASE+ afin d'en arriver à une solution conforme aux valeurs recommandées.

Suite aux AFC, la cohérence interne des quatre échelles a été évaluée par les alphas de Cronbach (Cronbach, 1951). Les résultats obtenus ($\alpha_{\text{Lat}} = ,43$ $\alpha_{\text{Amb}} = ,42$ $\alpha_{\text{Sit}} = ,46$ $\alpha_{\text{Éval}} = ,66$) n'atteignent pas la valeur critique de ,7 établie par Cronbach (1951). Ces résultats peuvent s'expliquer d'une part par la diversité du champ des pratiques pédagogiques employées par les enseignants afin de mener à bien la gestion du groupe-classe. En ce sens, les échelles sont composées de sous-dimensions qui pourraient

rendre la mesure du construit trop complexe. D'ailleurs, la dimension de l'évaluation présente le résultat s'approchant le plus de ,7 pour l'alpha de Cronbach. Suite à la relecture des énoncés de cette échelle, il est évident que les liens sont solides en raison de l'adéquation de la terminologie puisque celle-ci est explicitement liée à l'évaluation. Les autres dimensions présentes aussi des énoncés étroitement liés au construit, mais parfois de façon moins explicite dû au lexique employé. D'une autre part, comme Panayides (2013) le démontre dans son étude sur l'alpha de Cronbach, le nombre d'énoncés par échelle a une grande influence sur le résultat des analyses de cohérence interne. Le modèle final présente d'ailleurs certaines dimensions avec un nombre restreint d'énoncés : latitude (3); ambiance (3), situations (5) et évaluation (7). Finalement, compte tenu de la distribution des données et de la violation des postulats à la base des analyses psychométriques de ce type, il est irréaliste de se pencher sur les indices de fidélité-validité classiques pour interpréter les propriétés des échelles de mesures (McNeish, 2017). Une procédure test-retest pourrait être envisagée dans le futur et l'usage de statistiques alternatives à l'alpha de Cronbach pourrait être pertinent.

b. Limitations du mémoire

Quelques limitations méritent d'être mentionnées pour ce mémoire. Premièrement, l'échantillonnage auprès de la population des enseignantes et enseignants en ÉPS se rattachant à des organismes engagés dans la discipline expose l'étude à un biais de sélection (Bethlehem, 2010). Les individus ayant acceptés de participer à la recension des pratiques de gestion de classe risquent de présenter un intérêt supérieur quant à ce sujet. Deuxièmement, la nature auto-rapportée du questionnaire évoque le biais de désirabilité sociale (Van de Mortel, 2008). Celui-ci survient lorsqu'une personne modifie ses réponses dans le but de se rapprocher des normes sociales et ainsi ne communique

pas adéquatement ses comportements ou ses opinions. La validité de l'instrument serait bonifiée avec l'ajout d'une grille d'observations directes des comportements à l'étude.

Deuxièmement, une autre limitation consiste au nombre de répondants pour la dernière phase de validation pour laquelle des AFC ont été menées. Le ratio de participants par paramètre est de 4,82 puisqu'il y a 328 participants pour 68 paramètres à l'étude. La littérature suggère habituellement un ratio de 10 répondants pour chacun des paramètres afin de mener des analyses factorielles confirmatoires (Schreiber, Nora, Stage, Barlow et King, 2006). Ce faible taux de répondants peut s'expliquer par le nombre réduit d'enseignants en ÉPS actifs au Québec. La population totale d'enseignants en ÉPS est estimée à environ 5000, ce qui représente un nombre maximal restreint de participants.

L'étude des pratiques de gestion de classe employées par les enseignants en ÉPS en fonction de leur profil n'a pas été rapportée. Le développement et la validation d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe était l'objectif principal du mémoire alors cette avenue sera explorée prochainement. Il sera intéressant de comparer les données sociodémographiques et variables de présage telles que l'âge, le sexe et l'indice de défavorisation de l'école en fonction des résultats obtenus pour les pratiques utilisées. Le statut de nouvel enseignant en comparaison aux enseignants expérimentés fait souvent l'objet d'études en ce qui concerne la gestion de classe (Caples et McNeese, 2010; Wolff et al., 2015), mais il serait intéressant que de futures recherches mettent aussi l'emphase sur l'environnement des enseignants et leurs caractéristiques individuelles.

Finalement, le développement du présent questionnaire n'a pas fait appel à d'autres outils d'enquête afin de comparer et valider les résultats des échelles. L'utilisation de questionnaires déjà validés est une procédure déjà employée (Boiché, Marchant, Nicaise, et Bison, 2016; Rattray et Jones, 2007) et permettrait notamment d'étoffer la validité convergente du questionnaire. En ce sens, une validation avec des instruments déjà existants tels que le *attitudes and beliefs on classroom control inventory-revised* (ABCC-R) de Martin, Yin et Mayall (2007) sur les attitudes et croyances des enseignants pourrait contribuer à l'avancement des connaissances dans le perfectionnement du Q-PEPS.

6. CONCLUSION

La santé des enseignants est fragilisée par les conditions difficiles auxquelles ils font face dans l'exercice de leur métier. Les difficultés en gestion de classe ainsi que les relations interpersonnelles avec les élèves sont deux facteurs prédominants parmi les causes du malaise enseignant. L'ÉPS présente d'ailleurs une difficulté spécifique dû à l'environnement particulier et diversifié. Dans une perspective où la santé de l'enseignant est essentielle pour qu'il puisse être un modèle et mener à bien l'éducation des élèves, les pratiques de gestion de classe aidantes, efficaces et prisées par les enseignants deviennent une avenue intéressante à étudier. Elle débute par la recension des pratiques de gestion de classe des enseignants en ÉPS.

L'utilisation du modèle CLASSE afin de développer et valider un questionnaire a permis l'obtention d'un instrument qui peut maintenant être utilisé à plus grande échelle. Les résultats ont toutefois démontré que le modèle théorique présente une structure écologique complexe. Des travaux subséquents pourront permettre l'amélioration des mesures des facteurs conceptions et soutien pour la discipline en éducation physique et à la santé. En somme, le Q-PEPS peut être utilisé auprès d'enseignants, mais doit être utilisé avec précaution à la suite d'analyses de propriétés psychométriques pour chacun des échantillons à l'étude. Le projet a permis d'identifier les défis liés à la validation, mais aussi à l'usage de mesures propres aux pratiques enseignantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (G. M. Éditeur Ed. 4e ed.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire* (Thèse de Doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke).
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161-188.
- Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, J., Larouche, R. et Trudeau, F. (2010). Career Changes Among Physical Educators: Searching for New Goals or Escaping a Heavy Task Load? *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 81(2), 224-232.
- Boiché, J., Marchant, G., Nicaise, V. et Bison, A. (2016). Development of the Generic Multifaceted Automaticity Scale (GMAS) and preliminary validation for physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 60-67.
- Boyce, B. A. (2009). Creating Instructional Environments that Keep Students on TARGET. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 49-56.
- Bressoux, P. (2002). *Stratégies de l'enseignement en situation d'interaction : Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives*.

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. et Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. et Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Caples, C. et McNeese, M. N. (2010). Student Misbehavior and Teacher Persistence among Beginning and Veteran Teachers. *International Journal of Learning*, 17(6), 427-436.
- Chamoux, L. (2012). *Analyse de l'interaction en EPS: Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction au collège en natation sportive et gymnastique* (Mémoire de maîtrise, Université Victor Segalen Bordeaux II, Bordeaux).
- Chen, W., Hammond-Bennett, A., Upton, A. et Mason, S. (2014). Accomplished Teachers' Implementation of Quality Teaching Practices. *Physical Educator*, 71(2), 320-343.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe: Une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27
- CPNCF/CEQ (2000). *Ententes intervenues entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les Commissions scolaires francophones (CNPNCF) et d'autre part, la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*. Dans le cadre la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et

parapublic (L.R.Q., c. R-8.2). 2000-2002. Repéré à
http://www.fse.qc.net/fra/cc_nationale.asp

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- DeAngelis, K. J. et Presley, J. B. (2011). Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. *Education and Urban Society*, 43(5), 598-626.
- Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Turcotte, S., Tourigny, J.-S. et Spallanzani, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 179-193.
- Desbiens, J. F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M., Tourigny, J. S. et Lanoue, S. (2011). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS A) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves? *Movement & Sport Sciences*, 2(73), 39-54.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 146-155.
- Dionne-Proulx, J. et Alain, M. (2000). L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 229-246.
- Docheff, D. M., Woods, M. K. et Erwin, H. (2008). Using good BEHAVIOR to improve the learning environment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(4), 14-16.

- Dostie, S. (1996). *Analyse d'incidents disciplinaires vécus par des éducateurs physiques au primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières).
- Downing, J., Keating, T. et Bennett, C. (2005). Effective Reinforcement Techniques in Elementary Physical Education: The Key to Behavior Management. *Physical Educator*, 62(3), 114-122.
- Doyle, W. (2009). Situated practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R. et Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. Dans C. Ames & R. Ames (dir.), *Research in motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- FCE (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants). (2004). *Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent*. Bulletin des services économiques et services aux membres, 5, 1–20.
- Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ. (2015). La mobilisation. Repéré à <http://fse.qc.net/les-negociations/la-mobilisation/>

- Fernández-Balboa, J.-M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78.
- Fink, J. et Siedentop, D. (1989). The Development of Routines, Rules, and Expectations at the Start of the School Year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 198-212.
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2012). New Teachers' Career Intentions: Factors Influencing New Teachers' Decisions to Stay or to Leave the Profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408.
- Fortin-Suzuki, S. (2015). *Analyse conceptuelle de la notion de responsabilité et pistes d'action pour favoriser la responsabilisation d'étudiants universitaires* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke).

- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37.
- Goyette, R., Doré, R. et Dion, É. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: a sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3-14.
- Greer, M. A., Hudson, L. M. et Wiersma, W. (1999). *The constructivist teaching inventory: A new instrument for assessing constructivist teaching practices in the elementary grades*. Montreal, Quebec, Canada: American Educational Research Association.
- Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Turcotte, S. et Leroux, M. (2013). Perceptions de finissants en ÉPS au regard de l'insertion professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(1).
- Grayson, J. L. et Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E. et Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(1), 38-56.
- Henninger, M. et Coleman, M. (2008). De-escalation: How to take back control in your urban physical education classes. *Strategies (08924562)*, 21(3), 11-14.
- Hill, G. et Brodin, K. L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87.

- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique.
- Hu, L. t. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K. et Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475-494.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2005). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants : Compte rendu de communication, CRIRES*.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal).
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lemoyne, J., Laurencelle, L., Lirette, M. et Trudeau, F. (2007). Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. *Applied Ergonomics*, 38(5), 625-634.
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. et Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Laakso, L. et Whipp, P. R. (2014). Physical education teachers in motion: an account of attrition and area transfer. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(4), 418-435.
- Martin, N. K., Yin, Z. et Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes & beliefs on classroom control inventory. *The Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.
- Martin, N. K., Yin, Z. et Mayall, H. (2007). The attitudes & beliefs on classroom control inventory-revised and revisited: a continuation of construct validation. *The Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11-20.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: the critical research. Dans C. L. Cooper (dir.), *Handbook of stress medicine and health* (p. 155-168). Lancaster, UK: CRC Press.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3(2), 102-115.
- McNeish, D. (2017, May 29). Thanks Coefficient Alpha, We'll Take It From Here. *Psychological Methods*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000144>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Motter, P., Maraite, A.-A. et Cloes, M. (2007). Solutions imaginées par les enseignants en éducation physique du secondaire pour lutter contre le phénomène de la dispense dans le cours de natation. e *Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 11, 106-119.

- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, 27(1), 64-79.
- Nault, T. et Léveillé, J.-C. (1997). *Questionnaire en gestion de classe : QGC : version enseignants en exercice*. Montréal : Logiques.
- Otero-López, J. M., Bolaño, C. C., Mariño, M. J. S. et Pol, E. V. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
- Panayides, P. (2013). Coefficient alpha: interpret with caution. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 687–696.
- Parker, M. et Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(9), 25-27.
- Perron, J. et Downey, P. J. (1997). Management techniques used by high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 72-84.
- Rattray, J. et Jones, M. C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of Clinical Nursing*, 16(2), 234-243.
- Richer, Jocelyne. (2014, 16 décembre). Québec augmente la tâche des enseignants. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/426875/quebec-augmente-la-tache-des-enseignants>
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119(5), 5-8.

- Sanderson, S., Heckaman, K. A., Ernest, J. M., Johnson, S. et Raab, S. (2013). Strategies for Maintaining Appropriate Behavior In Inclusive Physical Education Settings. *Strategies (08924562)*, 26(1), 20-25.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal).
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. et Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. et King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Shoval, E., Erlich, I. et Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.
- Silvernail, D. L. (1992). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 663-667.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Smith, D. K. (1978). Teacher Styles of Classroom Management. *The Journal of Educational Research*, 71(5), 277-282.
- Spallanzani, C., Desbiens, J. et Beaudoin, S. (2012). Des perceptions d'éducateurs physiques quant à leur processus d'insertion socioprofessionnelle. G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique* (p233-252). Louvain: Presses universitaires de Louvain.

- Stoloff, S. (2016). Pour une gestion éducative du groupe-classe en éducation physique et à la santé. Dans B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud et A. Cordoba (dir.), *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (p.73-92). Bruxelles : Peter Lang.
- Stoloff, S., Baudry, C. et Couturier-Cormier, J.-C. (2015, avril). *Régulation des comportements d'élèves par une approche éducative en ÉPS*. Communication présentée au 2e colloque international en éducation, Montréal, Québec.
- Stork, S. et Sanders, S. W. (2002). Why can't students just do as they're told?! An exploration of incorrect responses. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 208-228.
- Supaporn, S., Dodds, P. et Griffin, L. (2003). An Ecological Analysis of Middle School Misbehavior Through Student and Teacher Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 328-349.
- Sutliff, M., Higginson, J. et Allstot, S. (2008). Building a Positive Learning Environment for Students: Advice to Beginning Teachers. *Strategies (08924562)*, 22(1), 31-33.
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turcotte, S., Desbiens, J. F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J. P. et Tourigny, J. S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, 2(13), 57-77.
- Unal, Z. et Unal, A. (2009). Comparing Beginning and Experienced Teachers' Perceptions of Classroom Management Beliefs and Practices in Elementary Schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.

- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40.
- Venet, M., Schmidt, S. et Paradis, A. (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire : Les conditions liées à la relation maître-élève.*
- Vercambre, M.-N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nèrière, E. et Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9(1), 333-344.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. et Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85.
- Woolley, S. L., Benjamin, W.-J. J. et Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 319-331.
- Yasar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers* (Mémoire de maîtrise, Graduate school of social sciences of middle east technical university, Ankara).

ANNEXE A :
CERTIFICATION ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Élaboration d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé

Chercheurs : Jean-Christophe Couturier Cormier
Département des sciences de l'activité physique

Organismes : Fonds institutionnels pour la recherche de l'UQTR

N° DU CERTIFICAT : CER-15-218-07.17

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 30 novembre 2016 au 30 novembre 2017

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.



Bruce Maxwell

Président du comité



Fanny Longpré

Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 17 novembre 2016

ANNEXE B :
Q-PEPS-1

Questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé



VEUILLEZ NE PAS INSCRIRE VOTRE NOM
À DES FINS D'ANONYMAT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DU PARTICIPANT

Engagement du chercheur

Moi, **Jean-Christophe Couturier Cormier**, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

 , chercheur principal.

Consentement éclairé du participant

Je confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « *Validation d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé* ». J'ai bien saisi les modalités entourant la participation à ce projet. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire, et que je peux me retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

Assentiment du participant

J'accepte de participer à ce projet de recherche.

Date : _____

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-218-07.17 a été émis le 30 Novembre 2015.

COMMENT RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE :

Pour chaque question posée, vous avez à choisir entre cinq(5) réponses. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seulement celle qui représente le plus votre pratique. Il vous suffit alors d'encercler ou noircir la réponse qui correspond le mieux à votre opinion ou à vos pratiques.

Exemple :

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni d'accord	En accord	Fortement en accord
1) Les enseignants au primaire et secondaire du Québec méritent un salaire de départ plus élevé.	1	2	3	4	●

Pour chaque page, il y aura une section pour inscrire vos commentaires quant à la clarté des énoncés et des mots ou encore pour y faire des suggestions.

Les questions A) à G) ont pour but de recueillir des informations descriptives générales. Soyez assuré(e) qu'elles demeureront confidentielles et anonymes.

A) Sexe :

- Masculin Féminin

B) Niveau d'enseignement :

- Primaire Secondaire

C) Type d'emploi

- Permanent Contrat

D) Âge : _____ ans

E) Année de diplomation : _____

F) Nombre d'années d'enseignement depuis la diplomation : _____ ans

G) Indice de défavorisation du milieu : _____

Pour les énoncés 1) à 8), il est question de vos croyances quant à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. Veuillez encrer ou noircir la réponse qui correspond le mieux à votre niveau d'accord.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni d'accord	En accord	Fortement en accord
1) Le but premier de l'éducation physique est de faire bouger les élèves.	1	2	3	4	5
2) Le développement des élèves est favorisé par un enseignant qui dirige complètement la classe.	1	2	3	4	5
3) L'enseignant doit adapter ses pratiques aux besoins de chacun de ses élèves.	1	2	3	4	5
4) L'éducation physique et à la santé sert d'abord au développement des compétences disciplinaires.	1	2	3	4	5
5) Tous les élèves ont la capacité d'améliorer leurs compétences.	1	2	3	4	5
6) Les enseignants devraient renouveler leurs pratiques au fil du temps.	1	2	3	4	5
7) Les élèves avec une meilleure forme physique démontrent des résultats scolaires supérieurs aux autres en ÉPS.	1	2	3	4	5
8) Les élèves nécessitent un environnement qui promeut l'autonomie.	1	2	3	4	5
Commentaires :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Pour les énoncés 9) à 46), il est question de vos pratiques quant à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. Veuillez encercler ou noircir la réponse qui correspond le mieux à la fréquence à laquelle vous utilisez cette pratique.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
9) J'implique mes élèves dans le choix des activités.	1	2	3	4	5
10) Durant les activités d'apprentissage, je prends du recul pour observer le groupe dans son ensemble.	1	2	3	4	5
11) Les conséquences sont connues avant que le comportement perturbateur survienne.	1	2	3	4	5
12) Je donne plus de rétroactions à ceux qui démontrent de l'intérêt.	1	2	3	4	5
13) Je donne la chance aux élèves d'améliorer leurs résultats d'évaluation.	1	2	3	4	5
14) L'échauffement s'effectue de façon autonome par les élèves.	1	2	3	4	5
15) J'utilise le prénom de l'élève à chacune de mes interventions.	1	2	3	4	5
16) J'utilise des moyens d'action que les élèves connaissent peu.	1	2	3	4	5
17) J'encourage plus souvent les bons comportements que je corrige les mauvais.	1	2	3	4	5
18) Je compare oralement les élèves entre eux à propos de leurs performances.	1	2	3	4	5
Commentaires :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
19) J'effectue la majorité des tâches d'organisation durant la séance.	1	2	3	4	5
20) Je prends le temps de connaître davantage les intérêts de chacun de mes élèves.	1	2	3	4	5
21) Les élèves participent à l'élaboration des règles de classe.	1	2	3	4	5
22) J'adapte mes rétroactions pour qu'elles soient en lien avec l'objectif de la séance.	1	2	3	4	5
23) Mes critères d'évaluation sont inconnus des élèves.	1	2	3	4	5
24) Les élèves sont responsables de la majorité des tâches d'organisation.	1	2	3	4	5
25) En tant qu'enseignant, je garde une distance affective avec les élèves.	1	2	3	4	5
26) J'utilise le retrait comme conséquence aux comportements perturbateurs.	1	2	3	4	5
27) Je souligne les succès des élèves.	1	2	3	4	5
28) J'utilise l'évaluation formative.	1	2	3	4	5
29) J'offre aux élèves le choix de se donner des objectifs personnels.	1	2	3	4	5
30) J'entretiens un lien affectif avec les élèves, tout en imposant des limites.	1	2	3	4	5
Commentaires :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
31) Mes planifications sont les mêmes d'une année à l'autre.	1	2	3	4	5
32) Je varie les rétroactions pour que certaines soient individuelles et d'autres soient en groupe.	1	2	3	4	5
33) Je prends seulement des notes à l'évaluation finale.	1	2	3	4	5
34) J'intègre l'aide à l'apprentissage par les autres élèves.	1	2	3	4	5
35) J'applique la même punition à tous les élèves pour le même comportement.	1	2	3	4	5
36) La conséquence choisie dépend de la nature du comportement perturbateur.	1	2	3	4	5
37) J'aide plus souvent à réaliser les erreurs qu'à renforcer les réussites.	1	2	3	4	5
38) Les élèves choisissent de faire leur présentation lorsqu'ils sont prêts, à l'intérieur de la limite de temps préétablie.	1	2	3	4	5
39) Je suis le seul à donner des rétroactions aux élèves.	1	2	3	4	5
40) Je varie la conséquence selon l'élève, le contexte et la nature du comportement.	1	2	3	4	5
41) Pour chaque étape de la séance, j'utilise les mêmes routines tout au long de l'année. (ex : formation des équipes)	1	2	3	4	5
Commentaires :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
42) J'offre à l'élève l'occasion d'effectuer une auto-évaluation de sa performance.	1	2	3	4	5
43) Je choisis mes moyens d'action sans en discuter avec les élèves.	1	2	3	4	5
44) Je m'abstiens de participer aux activités avec les élèves.	1	2	3	4	5
45) Je favorise le temps de jeu par rapport aux éducatifs.	1	2	3	4	5
46) Les élèves sont informés des critères d'évaluation en début de SAE.	1	2	3	4	5
Commentaires : <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					

Si vous avez d'autres commentaires à propos du questionnaire, veuillez les indiquer ci-dessous :

Vous avez terminé, merci d'avoir pris de votre temps et d'avoir répondu à chacune des questions !

ANNEXE C :
LETTRE D'INFORMATION (Q-PEPS-1)

Validation d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé

Lettre d'information à l'intention des enseignants participant à l'étude de pré-validation

Chers participants,

L'objectif de cette recherche est de pré-valider un questionnaire, qui nous permettra plus tard de dresser un portrait des pratiques en gestion de classe des enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS). Vous pouvez prendre tout le temps nécessaire pour lire le formulaire de consentement et poser des questions avant de prendre une décision quant à la complétion du questionnaire. **Vous êtes totalement libres d'accepter de participer ou non.** Voici ce que la participation implique :

Tâche

- Compléter un questionnaire d'une durée d'environ 20 à 35 minutes.

Risques, inconvénients

- Aucun risque n'est associé à votre participation.

Avantages

- Permet de porter un regard réflexif sur ses pratiques en ÉPS.

Votre participation nous permettra de valider le questionnaire sur les pratiques enseignantes en ÉPS pour la gestion de classe. Par conséquent, vous contribuerez à l'avancement et au transfert des connaissances scientifiques.

Confidentialité et respect de l'anonymat

- Les données recueillies sont confidentielles. La confidentialité sera assurée par le caractère anonyme de la recherche. Les résultats individuels obtenus par les questionnaires ne seront pas diffusés. Les données recueillies seront utilisées uniquement pour cette recherche et elles seront conservées dans un laboratoire de l'UQTR où seulement les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données. Les questionnaires seront détruits après une période de deux ans.

Pour obtenir plus d'information ou pour toute question concernant cette recherche de pré-validation, vous pouvez communiquer avec Jean-Christophe Couturier Cormier, par courriel à l'adresse suivante : (Jean-Christophe.Couturier.Cormier@uqtr.ca).

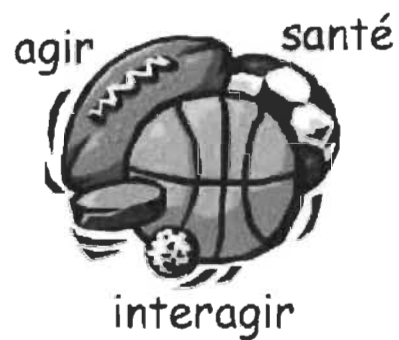
Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [CTR-15-218-07.17] a été émis le 30/11/2015. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat de la recherche et de la création par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CERH@uqtr.ca.

ANNEXE D :

Q-PEPS-2

Questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé



Jean-Christophe Couturier Cormier M. Sc. (c)

Jean Lemoyne Ph.D.

Sacha Rose Stoloff Ph.D.

Validation d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé

Lettre d'information à l'intention des enseignants participant à l'étude de validation

Chers participants,

L'objectif de cette recherche est de valider un questionnaire, qui nous permettra de dresser un portrait des pratiques en gestion de classe des enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS). Vous pouvez prendre tout le temps nécessaire pour lire le formulaire de consentement et nous faire parvenir vos questions avant de prendre une décision quant à la complétion du questionnaire. **Vous êtes totalement libres d'accepter de participer ou non. Voici ce que la participation implique :**

Tâche

- Compléter un questionnaire d'une durée d'environ 10 minutes.

Risques, inconvénients

- Aucun risque n'est associé à votre participation.

Avantages

- Permet de porter un regard réflexif sur ses pratiques en ÉPS.
- Votre participation nous permettra de valider le questionnaire sur les pratiques enseignantes en ÉPS pour la gestion de classe. Par conséquent, vous contribuerez à l'avancement et au transfert des connaissances scientifiques.

Confidentialité et respect de l'anonymat

- Les données recueillies sont confidentielles. La confidentialité sera assurée par le caractère anonyme de la recherche. Les résultats individuels obtenus par les questionnaires ne seront pas diffusés. Les données recueillies seront utilisées uniquement pour cette recherche et seulement les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données des questionnaires seront détruites après une période de cinq ans.

Pour obtenir plus d'information ou pour toute question concernant cette recherche de validation, vous pouvez communiquer avec Jean-Christophe Couturier Cormier, par courriel à l'adresse suivante :

Jean-Christophe.Couturier.Cormier@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [CER-15-218-07.17] a été émis le 30/11/2015. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du **comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières**, au Décanat de la recherche et de la création par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courriel électronique CERE11@uqtr.ca



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DU PARTICIPANT

Engagement du chercheur

Moi, **Jean-Christophe Couturier Cormier**, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement éclairé du participant

Je confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « *Validation d'un questionnaire sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé* ». J'ai bien saisi les modalités entourant la participation à ce projet. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire, et que je peux me retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

Assentiment du participant

J'accepte de participer à ce projet de recherche.

Oui Non

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-218-07.17 a été émis le 30 Novembre 2015.

Questions sociodémographiques

Les questions A) à G) ont pour but de recueillir des informations descriptives générales. Soyez assuré(e) qu'elles demeureront confidentielles et anonymes.

A) Sexe :

- Masculin Féminin

B) Niveau d'enseignement :

- Primaire Secondaire

C) Type d'emploi

- Permanent Contrat

D) Pourcentage (%) de tâche en éducation physique et à la santé : ____ %

E) Âge : ____ ans

F) Année de diplomation : _____

G) Nombre d'années d'enseignement depuis la diplomation : ____ ans

H) Indice de défavorisation du milieu : _____

Pour les énoncés 1) à 8), il est question de vos croyances quant à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seulement celle qui représente le plus votre croyance. Veuillez choisir la réponse qui correspond le mieux à votre niveau d'accord.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Neutre	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord
1) Il est plus important de faire bouger les élèves que de leur faire réaliser des apprentissages moteurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Le développement des élèves est favorisé lorsque je m'occupe de toutes les tâches d'organisation et d'apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Je dois adapter mes pratiques aux besoins des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Tous les élèves ont la capacité d'améliorer leurs compétences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Les enseignants devraient changer leurs pratiques au fil du temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) L'éducation physique et à la santé sert d'abord au développement des compétences « agir, interagir et adopter ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Les élèves ont besoin d'un environnement qui favorise l'autonomie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) En ÉPS, les élèves ayant les meilleures aptitudes motrices ont les meilleures notes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pour les énoncés 9) à 44), il est question de vos pratiques quant à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seulement celle qui représente le plus votre pratique. Veuillez choisir la réponse qui correspond le mieux à la fréquence à laquelle vous utilisez cette pratique variant de jamais (1) à toujours (7).

	Jamais 1	2	3	Parfois 4	5	6	Toujours 7
9) J'implique mes élèves dans le choix des activités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Je donne plus de rétroactions à ceux qui démontrent de l'intérêt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Les conséquences sont connues avant que le comportement perturbateur survienne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Je donne l'opportunité aux élèves d'améliorer leurs résultats d'évaluation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) J'offre aux élèves le choix de se donner des objectifs personnels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) J'utilise le prénom des élèves lors de mes interventions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) J'utilise des moyens d'action originaux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Je compare oralement les élèves entre eux à propos de leurs résultats.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Je choisis mes moyens d'action sans en discuter avec les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais 1	2	3	Parfois 4	5	6	Toujours 7
18) J'encourage les bons comportements plutôt que de corriger les mauvais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) J'utilise le retrait (banc, couloir, etc.) comme conséquence à tous les comportements perturbateurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Mes critères d'évaluation sont inconnus des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) J'effectue la majorité des tâches d'organisation durant la séance. (Ex : matériel, présences, équipes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Mes rétroactions sont en lien avec l'objectif de la séance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Lors des temps de jeu prévus à mes cours, je mets l'accent sur le temps actif et le plaisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) J'utilise l'évaluation formative.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Je prévois des portions de cours qui s'effectuent de façon autonome par les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26) Je prends le temps de connaître davantage les intérêts des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais 1	2	3	Parfois 4	5	6	Toujours 7
27) Je varie la conséquence selon l'élève, le contexte et la nature du comportement perturbateur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28) Je varie mes formats d'évaluation (ex : par les pairs, autoévaluation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29) Les élèves participent à l'élaboration des règles de classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30) Je souligne le succès de certains élèves devant le groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31) J'instaure quelques routines qui placent l'élève dans une situation de responsabilité. (Échauffement, matériel, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32) J'offre à l'élève l'occasion d'effectuer une autoévaluation de sa performance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33) Les élèves sont responsables de la majorité des tâches d'organisation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34) Je suis le seul à donner des rétroactions aux élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35) Mes moyens d'action varient d'un niveau scolaire (cycle, année) à l'autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais 1	2	3	Parfois 4	5	6	Toujours 7
36) En début de SAÉ, j'informe les élèves des critères d'évaluation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37) J'entretiens un lien affectif avec les élèves, tout en gardant des limites.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38) Lors des temps de jeu prévus à mes cours, je mets l'accent sur les apprentissages visés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39) Je demande à l'élève de prendre en note ses réalisations en vue d'autoévaluer sa progression.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40) J'aide à corriger les fautes plutôt qu'à souligner les réussites.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41) Les élèves choisissent de faire leur évaluation lorsqu'ils sont prêts, à l'intérieur de la limite de temps préétablie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42) J'intègre l'aide à l'apprentissage par les pairs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43) Lorsque je participe à une activité avec les élèves dans le cours, c'est pour créer des liens affectifs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vous avez terminé !

Merci d'avoir pris de votre temps et d'avoir répondu à chacune des questions.