

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation physique et sportive

La perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants  
stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique.

Par

Salem Amamou

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation physique et sportive  
en vue de l'obtention du grade de maître en sciences de l'activité physique

Mai 2014

© Salem Amamou, 2014

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation physique et sportive

La perception sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants  
stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique.

Par

Salem Amamou

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Président du jury
Robert Goyette	
_____	Directeur de recherche
Jean-François Desbiens	
_____	Codirecteur de recherche
Carlo Spallanzani	
_____	Membre interne du jury
François Vandercleyen	
_____	Membre externe du jury
Cecilia Ferreira-Borges	

Mémoire accepté le 23 Juin 2014

## SOMMAIRE

La gestion de classe est une fonction déterminante de l'efficacité de l'enseignement et de la qualité du climat d'apprentissage. Desbiens, Spallanzani, Roy, Turcotte, Lanoue et Tourigny (2011a) ont montré que l'établissement d'un climat favorable à l'apprentissage constitue un immense défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé (ÉPS). Clairement, l'expérience du stage peut orienter la perception du stagiaire quant à sa capacité à remplir avec succès sa tâche d'enseignant. Selon la façon dont cette expérience est vécue, elle constituerait donc une occasion unique de développer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Androzzi, 2011; Ballinger et Bishop, 2011).

Cette recherche visait à répondre à quatre objectifs portant sur le SEP de stagiaires en enseignement de l'ÉPS. Plus spécifiquement elle cherchait à répondre à:

- a. mesurer l'écart de perception du SEP à gérer la classe entre deux moments, avant et après un stage;
- b. établir si les caractéristiques personnelles des stagiaires telles le sexe et l'âge influent de manière significative sur leur perception du SEP à gérer la classe avant et après le stage;
- c. établir si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage est modifié par l'expérience du stage en enseignement;
- d. établir si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage est relié au SEP à gérer la classe.

Cette étude consiste en une analyse secondaire des données obtenues dans le cadre de l'étude réalisée par Desbiens et Spallanzani (2005). Elle a été menée auprès de 82 stagiaires de deux cohortes A (2003) et B (2004) d'un programme de formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS au Québec (Canada) d'une durée de quatre ans. Ces stagiaires de deuxième année étaient inscrits à un cours de gestion de classe (année 2) ainsi qu'à un stage intensif de trois semaines spécifiquement centré sur la gestion de classe. Leurs perceptions quant au SEP à gérer la classe ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire à choix forcés dans lequel les stagiaires devaient se prononcer par rapport à neuf composantes de la compétence à gérer la classe (MEQ, 2001). Les données collectées ont été traitées à l'aide de la version 13 du logiciel SPSS.

Premièrement, les résultats démontrent qu'il y a six résultats significatifs pour la cohorte A dont trois ajustements positifs et trois ajustements négatifs et trois résultats significatifs pour la cohorte B qui consistent en des ajustements négatifs illustrant un ajustement à la baisse du SEP entre la fin et le début du stage. Deuxièmement, il semble que le stage n'apporte que quelques ajustements positifs du SEP au profit des stagiaires plus âgés. Troisièmement, quant aux différences de SEP entre les stagiaires des deux sexes, les résultats étaient différents entre la cohorte A (un ajustement à la hausse en faveur des stagiaires de sexe masculin) et la cohorte B (un ajustement à la hausse en faveur des stagiaires de sexe féminin). Quatrièmement, les résultats montrent que l'expérience du stage en enseignement n'apporte pas systématiquement et significativement un ajustement positif sur le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner. Finalement, nous constatons que la perception de maîtriser l'activité

enseignée influence positivement et significativement la manière dont les stagiaires perçoivent leur SEP.

Ces résultats convergent avec l'idée que le stage peut être une expérience marquante (Androzzi, 2011; Nichols, 2011), mais ils apportent des nuances à l'effet qu'il puisse être une source de développement du SEP (Bandura, 2007). De prochaines études mobilisant à la fois des approches qualitatives et quantitatives pourraient permettre de préciser à quelles conditions le stage peut contribuer au développement du SEP. L'étude des variables reliées au programme de formation et qui sont susceptibles d'influencer le développement du SEP des stagiaires sera une intéressante piste de recherche. D'autres recherches qui utilisent le construit d'efficacité personnelle pourraient également être menées auprès des enseignants associés qui reçoivent le stagiaire et qui l'accompagnent dans leur stage afin d'examiner leurs pratiques d'accompagnement et leurs effets sur le SEP. Ainsi, des études se penchant sur ces sujets pourraient s'avérer des avenues fortes intéressantes à explorer pour améliorer la formation initiale des stagiaires.

**Mots-clés** : sentiment d'efficacité personnelle, gestion de classe, stagiaires, EPS.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	I
TABLE DES MATIÈRES .....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
REMERCIEMENTS .....	X
INTRODUCTION .....	1
PREMIER CHAPITRE.....	5
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
DEUXIÈME CHAPITRE .....	11
LE CADRE THÉORIQUE.....	11
1. LA GESTION DE CLASSE.....	11
1.1. Les pratiques éducatives à la base d'une gestion de classe efficace .....	12
1.2. L'apport de Kounin à l'analyse des pratiques de gestion de classe à visées préventives .....	14
1.3. La gestion de classe : les conditions essentielles à l'apprentissage.....	16
1.3.1. L'ordre dans la classe d'EPS.....	16
1.3.2. L'implication des élèves dans l'activité .....	19
2. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE .....	23
2.1. Les quatre sources d'information du SEP (Bandura, 2007) .....	25

3. CONCLUSION.....	29
TROISIÈME CHAPITRE.....	30
REVUE DE LITTÉRATURE .....	30
1. DÉFIS DE LA GESTION DE CLASSE CHEZ LES ENSEIGNANTS STAGIAIRES OU DÉBUTANTS .....	30
2. COMMENT LES ENSEIGNANTS STAGIAIRES ET DÉBUTANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE GÈRENT LA CLASSE .....	33
3. FACTEURS D'INFLUENCE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE .....	36
3.1. La formation théorique et pratique durant la formation initiale à l'enseignement.....	36
QUATRIÈME CHAPITRE.....	40
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	40
1. LE TYPE DE RECHERCHE .....	40
2. LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON ET LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE .....	41
3. STRATÉGIE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	43
3.1. L'instrument de collecte des données.....	44
4. TRAITEMENT DES DONNÉES.....	46
4.1. Stratégies d'analyse par objectif.....	47
CINQUIÈME CHAPITRE .....	50
RÉSULTATS .....	50

1. MESURE DE L'ÉCART DE PERCEPTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À GÉRER LA CLASSE AVANT ET APÈS LE STAGE DE DEUXIÈME ANNÉE .....	50
2. INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES STAGIAIRES SUR LEUR PERCEPTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À GÉRER LA CLASSE AVANT ET APRÈS LE STAGE .....	55
3. ÉTABLIR SI LE DEGRÉ D'EXPERTISE PERÇU DANS LES ACTIVITÉS À ENSEIGNER DURANT LE STAGE EST MODIFIÉ PAR L'EXPÉRIENCE DU STAGE EN ENSEIGNEMENT .....	61
4. RELATIONS ENTRE LE DEGRÉ D'EXPERTISE PERÇU DANS LES ACTIVITÉS À ENSEIGNER DURANT LE STAGE ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE .....	63
SIXIÈME CHAPITRE .....	68
DISCUSSION .....	68
SEPTIÈME CHAPITRE .....	77
CONCLUSION .....	77
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	81
ANNEXES .....	94
ANNEXE A – LES NEUFS COMPOSANTS DE LA COMPÉTENCE 6 UTILISÉS DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES .....	94
ANNEXE B – LE QUESTIONNAIRE DE LA COHORTE A .....	100
ANNEXE C – LE QUESTIONNAIRE DE LA COHORTE B.....	110

ANNEXE D – LES FRÉQUENCES ABSOLUES ET RELATIVES PAR MODALITÉS DE RÉPONSES DES STAGIAIRES PAR RAPPORT À LEUR NIVEAU D’EXPÉRTISE PERÇU DANS LES ACTIVITÉS À ENSEIGNER.....	115
ANNEXE E – LES FRÉQUENCES ABSOLUES ET RELATIVES DES MODALITÉS DE RÉPONSES DES STAGIAIRES PAR RAPPORT À LEUR PERCEPTION DU SEP .....	116

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Fréquences relatives par modalité des réponses des stagiaires .....	52
Tableau 2. Comparaison pré-stage et post-stage du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe à l'aide du test de Wilcoxon pour données paires (Cohortes A et B) .....	54
Tableau 3. Comparaison du SEP des stagiaires sur la base de l'âge chronologique à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte A).....	56
Tableau 4. Comparaison du SEP des stagiaires sur la base de l'âge chronologique à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte B).....	57
Tableau 5. Comparaison de SEP des stagiaires sur la base des caractéristiques liées au sexe à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte A).....	59
Tableau 6. Comparaison de SEP des stagiaires sur la base des caractéristiques liées au sexe à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte B).....	60
Tableau 7. Comparaison pré-stage et post-stage du niveau d'expertise à l'aide du test de Wilcoxon pour données paires (Cohortes A et B).....	62
Tableau 8. Degré d'association entre l'expertise perçue dans les activités à enseigner pré-stage et le SEP à gérer la classe à l'aide du test de <i>Gamma</i> (Cohortes A et B).....	64
Tableau 9. Degré d'association entre l'expertise perçue dans les activités à enseigner post-stage et le SEP à gérer la classe à l'aide du test de <i>Gamma</i> (Cohortes A et B).....	65

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1. Modèle modifié de Martel, Brunelle et Spallanzani (1991, p.41) intégrant les perceptions par les élèves des comportements interpersonnels du stagiaire et illustrant les rapports entre des facteurs associés au climat d'apprentissage.....	20
Figure 2. Relations entre le sentiment d'efficacité personnelle et les concepts apparentés.....	24

## REMERCIEMENTS

Je tiens à prendre quelques lignes pour remercier les personnes qui m'ont accompagné dans la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais d'abord témoigner mon grand respect et ma grande reconnaissance envers mon directeur de maîtrise, M. Jean-François Desbiens, professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a assuré la direction de cette recherche. Avec lui, j'ai appris la rigueur, le sens critique et la persévérance, autant de qualités essentielles en recherche par la qualité de son accompagnement au cours de ma maîtrise. Par la rigueur dont il a fait preuve et par ses lectures critiques, toujours attentives et généreusement annotées, il a apporté l'encadrement nécessaire à l'élaboration progressive de ce mémoire. Il a su m'aider à me dépasser dans l'accomplissement de ce projet de recherche et il m'a initié au monde fascinant de la recherche. Je le remercie sincèrement d'avoir soutenu le développement de mon sentiment d'efficacité personnelle tout au long de ma maîtrise.

Je remercie également mon codirecteur de cette mémoire, M. Carlo Spallanzani, professeur titulaire à la Faculté d'éducation Physique et Sportive, qui m'a enrichi de ses idées pour l'amélioration progressive de la qualité de ce mémoire. Les remarques constructives et les questions qu'il a soulevées tout au long de ce parcours m'ont permis d'améliorer la qualité scientifique et la présentation matérielle de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent à l'examineur interne et membre de mon jury, le professeur François Vanderclayen de l'Université de Sherbrooke pour avoir fait bénéficier mon projet de ses judicieux conseils.

Mes remerciements s'adressent également à l'examinatrice externe et membre de mon jury, la professeure Cecilia Borges de l'Université de Montréal pour ses précieux conseils. Son expertise a permis de rendre mon projet de recherche meilleur.

Je vous remercie tous pour l'intérêt que vous avez manifesté à l'égard de ce mémoire ainsi que pour les connaissances et les commentaires constructifs que vous avez partagés avec moi.

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans les professeurs membres du groupe de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique (GRIEFPAP) qui ont contribué à la collecte des données. Je les remercie vivement de l'intérêt qu'ils ont manifesté pour la recherche, de leur disponibilité et de la richesse des informations qu'ils ont accepté de partager avec moi.

Je souligne aussi la contribution financière dont j'ai eu le privilège de bénéficier de la part de la Faculté d'éducation physique et sportive et de l'Université de Sherbrooke dans le cadre de ma maîtrise.

Un merci spécial à mes collègues de maîtrise pour leur soutien. Je suis extrêmement reconnaissant à toutes les personnes qui m'ont soutenu durant ma présence au Québec et qui m'ont aidé à m'intégrer dans la communauté québécoise et à tomber en amour avec leur culture.

Je profite de cette occasion pour remercier ma famille, d'être toujours là pour moi et de respecter mes choix de carrière. Ils ont su développer chez moi la curiosité intellectuelle et la poursuite de l'excellence. C'est grâce à elle que je me suis rendu où je suis aujourd'hui.

Je dois aussi remercier ma compagne pour les encouragements, l'écoute et la compréhension, merci d'avoir été d'un soutien indéfectible. Merci d'être là.

Finalement, je veux dédier un remerciement spécial à ma chère mère qui est la première femme dans ma vie et qui a été la première à prendre soin de moi... C'est à mon tour.

## INTRODUCTION

Au Québec, une vaste restructuration de la formation des enseignants a été effectuée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2001 (MEQ, 2001). Les nouveaux programmes qui en ont découlé mettent l'accent sur le développement professionnel. Cela se traduit entre autre par le fait d'une insistance plus grande sur la formation pratique, une place plus prépondérante des stages ainsi que par la formalisation d'un référentiel de compétences servant à fonder la formation initiale (Gervais et Desrosiers 2005; MEQ, 2001). Parmi les compétences à maîtriser, il y a celle qui consiste à gérer la classe.

Le stage supervisé en enseignement constitue fréquemment la première occasion de se mettre dans la peau d'un enseignant, de commencer à réfléchir comme lui et de se confronter à de véritables problèmes d'apprentissage et d'enseignement. Ainsi, cette expérience est considérée comme l'activité la plus significative de la formation initiale à l'enseignement et comme la pierre angulaire de la professionnalisation par la formation initiale (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012; Weva, 1999). En conséquence, le stage peut alimenter le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à enseigner, c'est-à-dire de se sentir capable ou non d'accomplir avec succès sa tâche enseignante (Mukamurera et Gingras, 2005).

Malgré l'état actuel des connaissances liées à la formation pratique en éducation, peu d'études se sont concentrées sur le développement du SEP des stagiaires dans le domaine de l'éducation physique. Plus spécifiquement, il semble que peu d'études permettent de connaître la manière dont les stagiaires perçoivent leur SEP. Le but de

cette recherche est donc de décrire l'influence d'un stage court en enseignement de l'éducation physique sur le SEP à gérer la classe et d'approfondir notre connaissance des relations entre cette variable et l'âge, le sexe des stagiaires ainsi que leur perception de leur niveau d'expertise dans les activités enseignées.

Le premier chapitre de notre mémoire présente la problématique entourant les objectifs de notre recherche. Ce chapitre identifie quelques études menées à ce jour sur la gestion de la classe, le sentiment d'efficacité personnelle et le stage, afin de mettre en évidence le problème de l'étude ainsi que la pertinence du projet.

Le deuxième chapitre développe les deux thèmes principaux de notre étude qui sont la gestion de classe et le SEP. D'abord, nous allons définir la gestion de classe, présenter les pratiques éducatives d'une gestion de classe efficace, exposer l'apport de Kounin à l'analyse des pratiques de gestion de classe à visées préventives, présenter les conditions essentielles à l'apprentissage, montrer l'importance de l'ordre dans la classe d'EPS et montrer l'importance de l'implication des élèves dans l'activité. Ensuite, nous définirons le SEP et en présenterons les quatre sources principales. Enfin, nous conclurons en faisant le lien entre la gestion de classe et le SEP.

Le troisième chapitre présente ce que les chercheurs ont constaté concernant le lien entre la gestion de classe et le SEP. D'abord, nous exposerons les défis de la gestion de classe chez les enseignants stagiaires ou débutants d'éducation physique et comment ces derniers gèrent leur classe. Ensuite, nous aborderons des facteurs d'influence du développement de la compétence à gérer la classe, tels que la formation théorique et pratique durant la formation initiale à l'enseignement, le développement du sentiment de

compétence et celui du SEP en enseignement. Enfin, nous ferons le lien entre le SEP, l'apprentissage de l'enseignement et la gestion de classe.

Le quatrième chapitre présente la méthodologie utilisée pour atteindre le but de notre recherche. Il s'agit alors de décrire et d'expliquer comment a été constitué l'échantillon, de présenter et de décrire le processus de collecte des données, les instruments de collecte des données et, enfin, d'identifier et d'expliquer les analyses qui ont été effectuées avec les données contenues dans la base de données dont nous avons pu bénéficier.

Le cinquième chapitre expose l'ensemble des résultats recueillis par rapport à chacun des quatre objectifs de cette recherche. Cette présentation procédera chronologiquement du premier au dernier objectif. Nous débuterons par la mesure de l'écart de perception du SEP à gérer la classe avant et après le stage de deuxième année. Ensuite, nous établirons si les caractéristiques personnelles des stagiaires influencent leur perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe avant et après le stage. Nous suivrons en vérifiant si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage se modifie avec l'expérience du stage à court durée en enseignement. Enfin, nous chercherons à savoir s'il y a des relations significatives entre le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage et le SEP à gérer la classe.

Le sixième chapitre propose une discussion générale des résultats. Cette section résume les objectifs de l'étude, fait des liens entre les résultats obtenus dans le cadre de

cette étude et la littérature actuelle, en plus de faire ressortir les éléments de nouveauté découlant de la présente recherche.

Enfin, le septième chapitre présente les grandes conclusions de la recherche, les limites de l'étude et des idées pour mener de futures études qui pourraient permettre de développer davantage les connaissances liées au développement du SEP durant la formation pratique et théorique en enseignement de l'éducation physique.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

On attend beaucoup des enseignants. Comme le note l'OCDE (2005), le spectre des fonctions qu'ils ont à remplir s'est considérablement élargi. Il leur faut simultanément tenir compte du développement personnel des élèves, participer à celui de la communauté scolaire, établir des liens avec la collectivité immédiate de même qu'avec la société au sens large et s'occuper de gérer l'ordre dans la classe ainsi que les processus d'apprentissage.

Pour certains, cette mission pourra sembler lourde et accaparante. Il est possible que ces enseignants ressentent davantage de stress, qu'ils rencontrent davantage de difficultés dans l'exercice de leurs fonctions et qu'ils éprouvent moins de satisfaction au travail à moins, comme l'indiquent Klassen et Chiu (2010), qu'ils ne puissent compter sur un fort sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

Les croyances en l'efficacité personnelle jouent un rôle primordial dans l'action humaine. Elles influencent les enseignants dans leurs choix, leurs décisions et leurs actions (Bandura, 2003). De nombreuses recherches sur la capacité personnelle d'enseigner montrent qu'un fort SEP permet aux enseignants de résoudre les problèmes liés à leur travail (Bandura, 2003; Gibson et Dembo, 1984) et qu'il peut aussi influencer la motivation de même que la réussite scolaire de leurs élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Ces dernières permettent de prédire que plus le SEP des enseignants est élevé, plus ceux-ci tendent à s'engager et à persévérer durant les activités pédagogiques. En outre, les travaux de Klassen et Chiu

(2010) indiquent que les enseignants qui rapportent un plus haut degré d'efficacité personnelle en matière de stratégies d'enseignement et de gestion de classe disent aussi éprouver davantage de satisfaction au travail et moins de stress.

Les recherches en enseignement (Archambault et Chouinard, 2009; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Nault et Lacourse, 2008; Levin et Nolan, 2000) montrent depuis nombre d'années que la gestion de classe est une fonction déterminante en ce qui a trait à l'efficacité de l'enseignement. Par exemple, l'enseignant qui sait implanter et déclencher des routines diminue les interruptions, facilite les transitions entre les étapes du cours et améliore l'organisation matérielle et sociale durant les activités. Ce faisant, il court davantage de chances de limiter les fuites de temps ainsi que les épisodes où les élèves manifesteront des comportements perturbateurs.

L'adoption de stratégies de gestion de classe à caractère préventif ou de soutien (Stefanich et Bell, 1987), l'identification et la mise en application systématique de règles de vie (Jones et Jones, 2001); la supervision active des activités réalisées en classe et l'adoption de stratégies d'évaluation et de responsabilisation efficaces (Desbiens, 2002; Desbiens et Spallanzani, 2005); la proposition d'activités motivantes et adaptées aux élèves, les manifestations d'enthousiasme; l'adoption d'un style d'interaction manifestant à la fois un haut degré de soutien et de contrôle (Desbiens et al., 2011a) et la proposition d'activités motivantes et adaptées aux besoins ainsi qu'aux capacités des élèves sont également des moyens de choix que l'enseignant peut mettre de l'avant pour gérer sa classe avec efficacité et maintenir un climat favorable à l'apprentissage.

Les travaux récents de Desbiens et al. (2011a) montrent toutefois que l'établissement d'un tel climat constitue un immense défi pour des stagiaires finissants. Ces conclusions convergent avec celles d'autres études (Drummond, 1990) montrant que la gestion de classe et le contrôle de l'indiscipline figurent parmi les plus grands défis des enseignants expérimentés comme débutants. Pour ces derniers les problèmes d'indiscipline leur font vivre un haut degré de stress qui peut, s'ils entretiennent un sentiment d'échec persistant, les conduire jusqu'à l'épuisement professionnel, voire à l'abandon de la profession (Friedman, 2006; Léveillé et Dufour, 1999).

Le stage supervisé en enseignement constitue fréquemment la première occasion véritable de se mettre dans la peau d'un enseignant et de commencer à réfléchir comme lui, de se confronter à de véritables problèmes d'apprentissage et d'enseignement. Bien que toutes les expériences de stage ne se valent pas au plan de la qualité des apprentissages professionnels réalisés (Desbiens, 2002; Desbiens et Spallanzani, 2005), le stage supervisé est malgré tout souvent considéré comme l'activité la plus signifiante de la formation initiale à l'enseignement et comme la pierre angulaire de la professionnalisation par la formation initiale (Desbiens et al., 2012; Weva, 1999). En conséquence, le stage peut alimenter le sentiment d'être capable ou non remplir efficacement les obligations de sa tâche enseignante (Mukamurera et Gingras, 2005). Des travaux indiquent que la majorité des jeunes enseignantes et enseignants mais aussi des candidates et des candidats à l'enseignement se sentent peu efficaces face à la gestion de classe ou à assurer leur tâche d'enseignement au moment d'entrer en carrière ou de débiter leur stage (Beckers, 2007; Beckers et al., 2002; Dejean, 2010; Nault, 1999; Veenman, 1984). Dans quelle mesure cette perception se modifie-t-elle une fois le stage

terminé ? Selon Klassen et Chiu (2010), il est possible que l'expérience répétée de stages réalisés dans différents milieux et auprès de différentes clientèles soit une façon d'élever le SEP des stagiaires, mais cette hypothèse s'appuie sur des résultats contrastés concernant la force et la nature des relations entre l'expérience et le développement du SEP (Klassen et Chiu, 2010). Plusieurs études ont examiné la progression du SEP des enseignants en fonction de l'expérience. Spector (1990) a constaté que l'efficacité personnelle chez les étudiants de premier cycle a augmenté linéairement au cours du programme de premier cycle de 4 ans. Spector a également constaté qu'au contraire de l'efficacité personnelle, l'efficacité générale augmente de façon linéaire pour les 3 premières années de l'expérience de premier cycle puis elle diminue après la formation des étudiants (Spector, 1990, cité dans Coladarci, 1992). Ainsi, une baisse similaire de l'efficacité générale a été observée par Hoy et Woolfolk (1990), (voir aussi Dembo et Gibson, 1985, p. 178). Ainsi, il peut être conclu que la relation entre l'expérience des étudiants et le SEP n'est pas linéaire (Hoy et Woolfolk, 1990; Klassen et Chiu, 2010). Cela soulève par ailleurs des questions quant à l'évolution du SEP en cours de formation en EPS. S'élève-t-il linéairement du début à la fin des études ou fluctue-t-il en cours de route ? Si oui, comment ?

En plus de l'expérience, qui influence le SEP, il a été démontré qu'il se modifie aussi avec l'âge des personnes, une variable qui est généralement proportionnelle avec l'expérience. Les programmes de formation initiale en enseignement de l'éducation physique accueillant des candidates et des candidats d'âges variés, il ne faut pas exclure l'hypothèse que les expériences de vie présumément plus riches des plus vieux puissent se répercuter sur leur SEP en cours de formation et peut être aussi sur la perception

qu'ils s'en font. Bandura (2003) rappelle notamment que les enseignants novices éprouvent des difficultés à apprécier avec justesse leur degré de compétence. Ils ont en général tendance à le surestimer en comparaison avec les enseignants plus âgés qui ont un degré de SEP plus élevé. Nous présumons qu'il en est de même chez les stagiaires.

Cependant, un ensemble important de recherches montre que le degré d'efficacité personnelle est fortement influencé par le sexe, en raison du fait que les individus des deux sexes ne sont pas soumis aux mêmes rôles sociaux de genre en termes d'attitudes et de conduites en matière de gestion de classe (Bem, 1974, 1993; Blanchard et Vrignaud, 1994; Marro, 1998, 1999; Rebaudière, 1995). Ainsi, cette asymétrie sociale conduit Betz et Hackett (1986) à suggérer que les étudiants de sexe masculin se sentent également capables de réussir dans un milieu professionnel dominé par des hommes ou par des femmes, alors que les étudiantes de sexe féminin, elles, se sentent capables de réussir surtout dans des occupations essentiellement féminines. Il conviendrait d'examiner si en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle cela est toujours aussi valable chez les stagiaires en enseignement d'éducation physique.

Ainsi, nous pouvons supposer que l'importance du SEP ne dépend pas des traits masculins ou féminins d'une personne, mais dépend davantage du contexte professionnel dans lequel cette personne est inscrite que de son genre réel. C'est-à-dire que les situations professionnelles contre-stéréotypées semblent plus problématiques pour les femmes que pour les hommes.

Dans cette recherche, nous entendons approfondir notre compréhension des relations entre l'expérience de stage et la perception du sentiment d'efficacité à gérer la classe par des stagiaires. De manière plus spécifique, notre travail consistera à :

- a) mesurer l'écart de perception du SEP à gérer la classe avant et après un stage;
- b) établir si les caractéristiques personnelles des stagiaires telles le sexe et l'âge influent de manière significative sur leur perception du SEP à gérer la classe avant et après le stage;
- c) établir si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage est affecté par l'expérience du stage en enseignement;
- d) établir si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage est relié au SEP à gérer la classe.

Dans la prochaine partie, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche. Nous allons mettre l'accent sur deux principaux thèmes à savoir la gestion de classe et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous allons définir et étudier ces derniers.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE THÉORIQUE**

Dans cette partie, nous développons les deux thèmes principaux de notre étude qui sont la gestion de classe et le SEP. D'abord, nous allons définir la gestion de classe, présenter les pratiques éducatives d'une gestion de classe efficace, exposer l'apport de Kounin à l'analyse des pratiques de gestion de classe à visées préventives, présenter les conditions essentielles à l'apprentissage, montrer l'importance de l'ordre dans la classe d'EPS et montrer l'importance de l'implication des élèves dans l'activité.

Ensuite, nous définirons le SEP et en présenter les quatre sources principales. Enfin, nous concluons en faisant le lien entre la gestion de classe et le SEP.

#### **1. LA GESTION DE CLASSE**

Il existe une variété de définitions et de significations attribuées au concept de gestion de classe. Voilà pourquoi il est primordial de positionner le concept en le référant à un cadre théorique qui décrit les tâches ou les comportements de l'enseignant (Fijalkow et Nault, 2002). Nous retenons dans ce mémoire le cadre théorique proposé par Archambault et Chouinard (2009). Ces auteurs définissent la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves. » (Archambault et Chouinard, 2009, p. 15).

Nous retenons de cette définition l'insistance des auteurs sur deux aspects qui nous semblent centraux à savoir le caractère éducatif des pratiques utilisées et l'influence qu'elles permettent d'exercer sur les conditions d'apprentissage.

### **1.1. Les pratiques éducatives à la base d'une gestion de classe efficace**

Les pratiques éducatives d'une gestion de classe efficace peuvent être regroupées en huit grandes dimensions.

La première consiste à obtenir le soutien des parents, des collègues et de la direction. Les directeurs et les enseignants s'engagent davantage dans la réalisation d'intervention visant à assurer la collaboration des parents et le soutien aux élèves dans des actions liées à l'amélioration du rendement scolaire des élèves et à la supervision de l'enseignement (Cotton, 2003; Dumay, 2009; Hallinger, 2005; Leithwood, Harris et Hopkins, 2008; Marzano, Waters et McNulty, 2005; Witziers, Bosker et Kruger, 2003).

La seconde consiste à établir et à maintenir l'ordre ainsi que la discipline dans la classe en annonçant des attentes claires et en élaborant un système de règles et de procédures cohérent où les conséquences aux manquements sont connues par les élèves. Ceci permet d'avoir en place des mécanismes qui leur permettent de s'acquitter de leur responsabilité de maintenir l'ordre et la discipline dans la classe. Par ailleurs, les élèves accordent habituellement plus de valeur aux activités et aux contenus abordés dans un environnement où règnent l'ordre et la discipline plutôt que dans un milieu caractérisé par la confusion et le désordre (Archambault et Chouinard, 2009).

La troisième consiste à enseigner aux élèves à bien se comporter en les faisant participer aux décisions de la classe pour que la collectivité scolaire fonctionne bien et que la contribution de chaque membre du groupe soit reconnue. Ainsi, les élèves doivent participer activement à leur apprentissage tout en suivant les règles fixées conjointement avec l'enseignant. Ce dernier doit créer des occasions pour les élèves d'intervenir réellement dans de vraies décisions sur ce qui se passe en classe. De cette manière, les élèves participent pleinement à leur autoévaluation ainsi qu'à l'établissement de leurs objectifs d'apprentissage et à leurs critères de réussite (Gaudreau, 2011).

Le quatrième consiste à établir des routines professionnelles structurées et claires qui permettent à l'enseignant de répondre au besoin de sécurité des élèves tout en se libérant lui-même de préoccupations organisationnelles. L'enseignant est sensé donner des rétroactions positives et des renforcements fréquents. Ces rétroactions et ces renforcements devraient être exprimés immédiatement après la démonstration du respect d'une routine ou l'exécution satisfaisante des directives de l'enseignant puisque la rétroaction positive favorise l'amélioration et la répétition des comportements recherchés. Ainsi, au fur et à mesure que les élèves répètent la routine, l'enseignant leur donne une rétroaction positive ou corrective au besoin (Nault et Lacourse, 2008).

La cinquième consiste à anticiper les problèmes et à ramener rapidement les élèves à l'ordre. Cet aspect s'intéresse à l'installation et au maintien des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement dans la classe. Cette tâche est favorisée par un système de règles et de procédures qui fait en sorte que les élèves peuvent se concentrer sur le développement de leurs compétences (Archambault et Chouinard, 2005).

Le sixième consiste à observer et à analyser les effets des interventions de l'enseignant afin d'ajuster ses pratiques de gestion de classe. Ceci exige un travail d'identification des différentes stratégies d'apprentissage des élèves avant de choisir les mesures pédagogiques adéquates (Archambault et Chouinard, 2005).

Le septième consiste à intervenir de manière différenciée, rapide et efficace afin de diminuer la fréquence des comportements difficiles souvent maintenus, voire augmentés, par l'attention inadéquate que ces élèves obtiennent de la part de l'enseignant (Gaudreau, 2011).

Enfin, la huitième consiste à respecter tous les élèves et leurs parents en toute circonstance. Pour cela, tout enseignant doit contribuer à la formation sociale et civique des élèves. Ainsi, il doit faire preuve de conscience professionnelle et suivre des principes déontologiques touchant le respect de chaque élève tout en étant attentif au projet de chacun. De plus, l'enseignant doit veiller à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leur famille et se maintenir disposé à agir de façon éthique et responsable (Gaudreau, 2011).

## **1.2. L'apport de Kounin à l'analyse des pratiques de gestion de classe à visées préventives**

Gérer la classe pour accroître la participation des élèves se révèle un défi pour tout enseignant. Des travaux menés par Kounin durant les années 1970 ont porté sur l'identification des comportements de l'enseignant qui ont eu une influence sur la participation et la collaboration des élèves aux activités de la classe et par conséquent,

sur la prévention des problèmes d'indiscipline. Huit concepts ont été mis de l'avant par ce chercheur à savoir : la vigilance, la cadence, la régulation, la responsabilisation, le chevauchement, la saturation, la valence et la stimulation.

La vigilance, signifie que l'enseignant doit être attentif et au courant de tout ce qui se passe dans tout point de la classe et à tout moment. La cadence, désigne le rythme par lequel l'enseignant conduit l'activité en cours. La régulation, désigne l'ensemble des actions mises en œuvre pour assurer le déroulement stable et harmonieux de l'activité. La responsabilisation de l'élève, se rapporte aux techniques employées par l'enseignant pour lui faire sentir qu'il a des comptes à rendre pour ses bons comme ses mauvais comportements. Le chevauchement, désigne la technique employée par l'enseignant qui mène de front deux ou plusieurs tâches. La saturation désigne le phénomène par lequel l'élève manifeste qu'il en a assez d'un sujet et que le cas échéant cela lui cause de l'ennui ou de la frustration. La valence et la stimulation, ont trait aux efforts de l'enseignant pour attirer l'attention des élèves, en rendant l'activité intéressante et agréable pour ainsi retarder la saturation. L'éveil de l'intérêt, se réfère à la capacité de l'enseignant de capter et de maintenir l'attention de l'apprenant.

Au fond, ces concepts permettent d'attirer l'attention des formateurs de maîtres et des enseignants sur des phénomènes survenant en classe (ex : saturation, valence...) et sur les habiletés de gestion de classe essentielles (exemple : vigilance, régulation, chevauchements, etc.) pour établir et maintenir un climat d'apprentissage favorable »

### **1.3. La gestion de classe : les conditions essentielles à l'apprentissage**

Une bonne gestion de classe passe par l'ordre qui règne dans la classe. Plusieurs stratégies peuvent contribuer à y établir une organisation souple et efficace. En ayant recours à ces stratégies, l'enseignant développe un environnement structuré, ce qui permet aux élèves de se concentrer sur leurs apprentissages et d'être impliqués dans les activités (Archambault et Chouinard, 2005). Par conséquent, l'enseignant doit prendre le temps de réfléchir sur sa pratique et ses croyances personnelles afin d'identifier les conditions essentielles pour assurer la mise en place et le maintien d'une organisation et d'un climat propice à l'apprentissage. Une importante part du rôle de l'enseignant consiste donc à créer et à maintenir un climat où règne l'ordre pour favoriser l'implication optimale des élèves en leur permettant de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages et en leur faisant voir la pertinence des activités (Archambault et Chouinard, 2009; Domalga-Zysk, 2006; Klem et Connell, 2004).

#### **1.3.1. L'ordre dans la classe d'EPS**

L'ordre dans la salle de classe est un objectif important pour chaque enseignant. Pour cela, nous pouvons dire que la gestion de classe réfère aux actions et aux stratégies que l'enseignant utilise pour résoudre le problème de l'ordre dans la classe.

L'ordre ne veut pas forcément dire la passivité, le silence absolu, ou l'instauration rigide des règles, même si ces conditions sont parfois considérées comme nécessaires à des fins spécifiques. Instaurer l'ordre en classe signifie simplement que dans des limites

acceptables, les étudiants suivent le programme d'action mis de l'avant en classe. Bien sûr, les programmes d'action dans la classe diffèrent selon les types d'activité. Ainsi, chaque contexte rend différent les besoins d'interaction entre les membres de la classe et la manière dont elles sont adoptées par les enseignants et les étudiants (Erickson et Shultz, 1981; Jackson, 1968; Lancy, 1978; Mehan, 1979; Smith et Geoffrey, 1968). Les tâches coexistent, de sorte que l'enseignant se heurte souvent à des pressions contradictoires pour maximiser l'apprentissage et maintenir l'ordre. Dans de nombreux cas, les actions à ces fins sont complémentaires pour permettre des possibilités de rétroactions correctives, et la proximité de l'enseignant peut prévenir la survenue de comportements non appropriés et perturbateurs (Archambault et Chouinard, 2009; Nault, 1998; Nault et Lacourse, 2008). De ce fait, l'enseignant doit trouver une perspective d'une gestion de classe préventive, dont la fondation est la planification d'un système bien avant la rentrée. Ainsi, les décisions quant à l'organisation et à la communication sont prises avant le contact avec les élèves (Desbiens, 2000). Le fondement de l'efficacité en gestion de classe repose sur quatre processus. Pour créer un climat de classe ordonné dans lequel règne la coopération entre les élèves, il faut préparer soigneusement le début de l'année scolaire, choisir et organiser des activités d'apprentissage stimulantes, veiller à la bonne conduite de ces activités et savoir intervenir face aux comportements déviants en les corrigeant notamment par l'enseignement et la modélisation des comportements attendus (Desbiens, 2000).

Plusieurs chercheurs ont contribué à documenter l'importance des premiers jours de classe (Rancifer, 1993) pour instaurer un bon climat d'apprentissage caractérisé par l'ordre et où les enseignants ont enseigné des règles et des procédures claires. En

général, ces enseignants sont plus susceptibles d'obtenir la coopération des élèves et des parents ou des tuteurs (Desbiens, 2000; Jones et Jones, 1995). Cependant, durant le cours, les élèves vont mettre l'enseignant à l'épreuve, le « tester » pour voir s'il va réagir aux élèves dont les comportements ne respectent pas les règles établies. Ainsi, il doit être préparé, sinon sa crédibilité va en souffrir. Ainsi, l'atmosphère des premiers jours détermine en quelque sorte le reste de l'année.

Dans une perspective préventive, l'accent doit être mis sur l'organisation des activités (Doyle, 1986). Pourtant, beaucoup d'enseignants n'ont pas tendance à le faire, soit par manque de connaissances, parce qu'ils considèrent futile de le faire, ou bien qu'ils sont trop centrés sur le contenu de leurs cours (Nault, 1999). Or, la planification est la base de la gestion de classe (Johnson et Brooks, 1979; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999; McQueen, 1992). Il ne s'agit pas de quelques techniques ou trucs qui permettent de prévenir des problèmes comme le désordre dans la gestion de classe, mais plutôt d'un système cohérent préparé et planifié avant le début des classes (Archambault et Chouinard, 2009; Nault, 1998). Ainsi, pour garder l'implication des élèves, l'enseignant doit proposer des leçons adaptées au fonctionnement du groupe d'élèves sans oublier bien sûr de prendre en compte les différences individuelles (Desbiens, 2000). Il lui faut prévoir des activités pour bien enseigner les règles et les procédures du système. De plus, les enseignants doivent être fermes et constants dans l'application des règles et des procédures, en plus de leur associer des conséquences logiques. Ils doivent maintenir leur position et apporter du suivi et des feed-back continus. Et si la situation se représente, il faut encore une fois enseigner la règle, ou revoir la pertinence de celle-ci (Doyle, 1986; Edwin, 1993).

Pour conclure, une gestion de classe efficace qui instaure l'ordre exige une préparation minutieuse des activités des premiers jours et des premières semaines de la rentrée scolaire. La préparation comprend la planification des règles et des procédures, la clarification des attentes et la sélection des premières activités qui vont faire de la première journée un moment décisif dans l'établissement de la crédibilité de l'enseignant. Et ce n'est pas fini, en plus d'installer un système de gestion de classe, il faut le maintenir durant toute l'année scolaire et prévoir des interventions lorsque des problèmes surgissent. Car, malgré toute la prévention possible, il y en aura inévitablement (Archambault et Chouinard, 2009; Callahan, Clark et Kellough, 1992; Emmer, 1986; McQueen, 1992; Nault, 1998; Nault et Lacourse, 2008). Bref, la gestion de classe est une entreprise complexe parce que l'ordre est accompli conjointement par les enseignants et les élèves (Doyle, 2006).

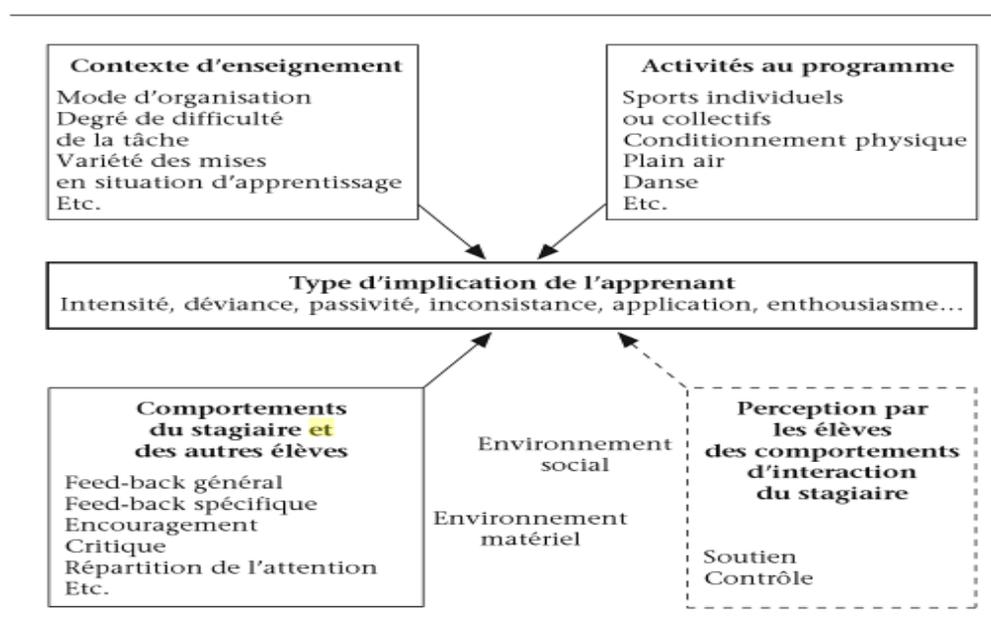
### **1.3.2. L'implication des élèves dans l'activité**

La notion d'implication concerne l'intensité avec laquelle les individus engagent leur attention, leur intérêt et leur ardeur au travail, ce qui détermine en bonne partie leur niveau de réussite final (Cheffers, Brunelle et Von Kelsch, 1980). Ainsi, le degré d'implication manifesté par les participants dans la réalisation des activités d'apprentissage constitue l'élément de fond sur lequel est basée la conception du climat d'apprentissage.

Créer un haut degré d'implication repose sur la manipulation réfléchie des variables du contexte d'enseignement, comme par exemple : les activités inscrites au

programme ainsi que les comportements qu'adoptent l'enseignant et les élèves durant le cours (Martel, Brunelle et Spallanzani, 1991).

Plusieurs travaux ont montré que des facteurs tels que le nombre d'élèves dans un cours, leur disponibilité et leur réceptivité, le matériel disponible, l'objet de cours, l'état mental, la disponibilité et le degré d'expérience de l'enseignant influencent à la hausse comme à la baisse du temps d'engagement moteur (Brunelle, Tousignant, Godbout, Spallanzani, Brunelle, Martel, Trudel, Gagnon, Savard et Rami, 1996; Desbiens et al., 2011a; Reeve, Jang, Hardré et Omura, 2002; Reeve, Deci et Ryan, 2004; Skinner et Edge, 2002). L'expérience des enseignants influence aussi de façon importante l'efficacité des cours d'EPS. Les plus expérimentés s'organisent mieux, rythment davantage les séances et effectuent une supervision plus attentive du travail des élèves que les novices (Griffey et Housner, 1991) (figure 1).



**Figure 1. Modèle modifié de Martel, Brunelle et Spallanzani (1991, p.41) intégrant les perceptions par les élèves des comportements interpersonnels du stagiaire et illustrant les rapports entre des facteurs associés au climat d'apprentissage**

Pour favoriser l'implication des élèves, il est très important que l'enseignant d'EPS organise des activités où les élèves ont la possibilité d'explorer et d'exploiter les différentes dimensions des tâches. Pour motiver et impliquer les élèves, les enseignants doivent privilégier la réalisation d'activités centrées sur des contenus pertinents et stimulants pour eux, rattachés à des conditions significatives pour les élèves. En implantant une activité éducative sur cette base, l'enseignant peut jouer un rôle d'accompagnateur jusqu'à ce que les élèves apprennent progressivement à devenir des acteurs actifs et autonomes (Desbiens et al., 2011a).

L'enseignant doit choisir des exercices bien calibrés en fonction des capacités des élèves. Il doit éviter ceux qui sont trop difficiles, qui peuvent décourager, et ceux qui sont trop simples et qui risquent de les ennuyer. Progressivement, il va proposer des activités de plus en plus exigeantes, pour encourager les élèves à s'impliquer peu à peu, en acquérant progressivement les compétences nécessaires. Il peut paraître à priori difficile d'envisager qu'un enseignant puisse soutenir l'autonomie d'un élève (c'est-à-dire, le guider dans son apprentissage par un questionnement approprié, lui livrer des feedback techniques, lui proposer des tâches adaptées à son niveau, etc.) sans s'impliquer, mais il doit faire tout son possible pour instaurer de bonnes conditions d'apprentissage (Reeve et al., 2002; Reeve et al., 2004; Skinner et Edge, 2002).

Cependant, des travaux récents menés au Québec auprès de stagiaires finissants en éducation physique au secondaire ont montré que l'établissement de conditions favorables à l'engagement approprié dans les tâches et donc à l'apprentissage est associé simultanément à la perception par les élèves d'un degré très élevé de soutien, mais aussi de contrôle (Desbiens et al., 2011a). Ainsi, l'instauration d'un climat favorable à

l'apprentissage semble relever de l'activité, du contexte et des comportements des acteurs de la classe dont les enseignants, mais aussi de perception que les élèves en ont.

Différentes études sur l'enseignement ont souligné que l'engagement des élèves dans la tâche (Berliner, 1979; Denham et Lieberman, 1980) a été couramment utilisé comme un critère utile dans les études de gestion de classe. (Emmer, Sanford, Clements et Martin, 1982).

Pour conclure, nous pouvons dire que la gestion de classe constitue un défi de taille pour les enseignants en général, mais plus particulièrement pour les novices. Avant l'instauration d'un climat de confiance entre les élèves et les novices, ces derniers se trouvent généralement confrontés à de multiples problèmes liés aux comportements inadéquats et au manque de motivation de certains élèves. Selon de nombreuses études sur l'insertion professionnelle (Berliner, 1979; Denham et Lieberman, 1980; Desbiens Turcotte, Spallanzani, Roy, Tourigny, et Lanoue, 2011b; Emmer et al., 1982), les jeunes enseignants manquent de soutien dès leur entrée sur le marché du travail, où ils sont souvent mal encadrés. Ceci entraîne une baisse du SEP chez l'enseignant et peut, par la suite, mener à un épuisement professionnel. Ainsi, il faut assurer le développement de croyances positives au plan de l'efficacité personnelle chez les enseignants. Le développement des compétences va aider aussi à mieux prévenir et gérer les comportements difficiles d'élèves en classe et la mise en œuvre des pratiques d'animation et de suivi qui fondent le développement du SEP des enseignants qui s'avère une piste de développement prometteuse pour augmenter leur réussite et leur persévérance dans l'exercice du métier.

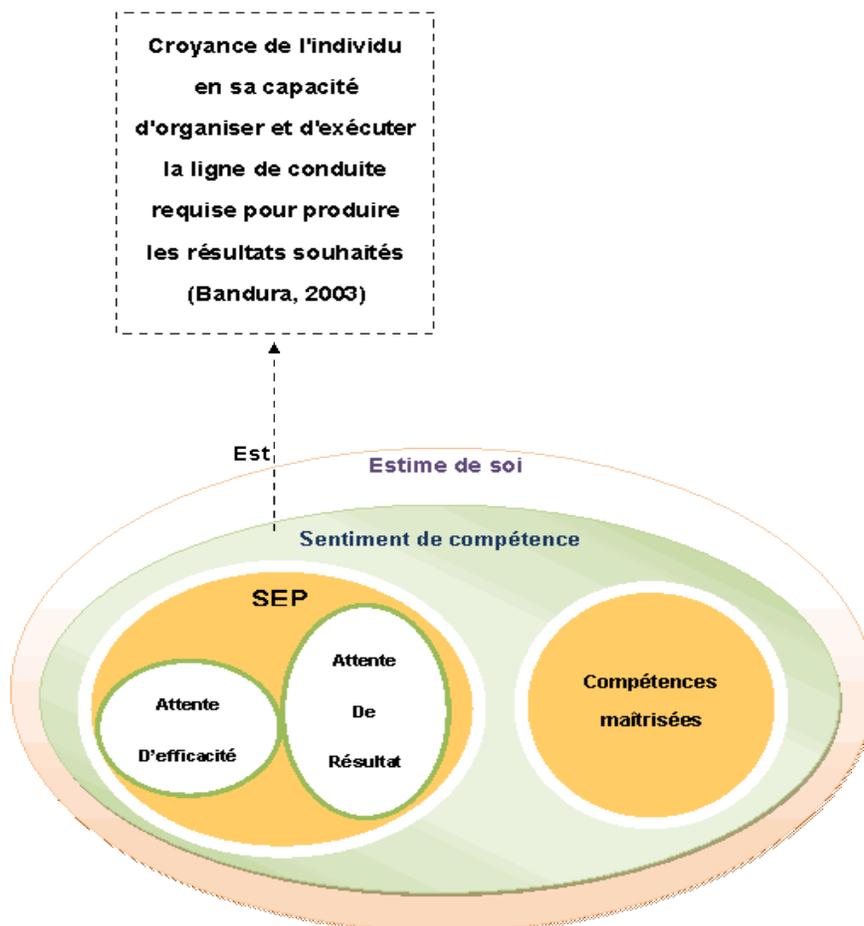
## 2. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Dans cette deuxième partie du cadre théorique, il sera question des sources et des conditions à mettre en place pour que les stagiaires développent un SEP favorable à leur développement professionnel dans leur formation.

Le SEP est exposé de différentes manières selon les auteurs. Ainsi, certains se réfèrent aux termes « sentiment de compétence » (Crahay, 2000), alors que d'autres s'appuient sur des expressions telles que « sentiment d'auto-efficacité ou croyances d'efficacité » (Bandura, 2007; Galand et Vanlede, 2004). Dans ce qui suit, nous n'utiliserons que l'expression « SEP », et nous le distinguerons du sentiment de compétence.

Pour Bandura (1988), le SEP désigne « le jugement qu'une personne porte sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche donnée avec succès » (p. 391).

Chez l'enseignant stagiaire et l'enseignant débutant, le SEP représente la croyance qu'il a dans sa capacité d'organiser et d'utiliser différentes ressources nécessaires à la réussite de son enseignement (Bandura, 2003). Toujours selon Bandura, le SEP joue un rôle majeur dans la quasi-totalité des actions humaines. C'est un construit reposant sur deux aspects : les attentes d'efficacité et les attentes de résultats (Bandura, 1997) (Figure 2). Selon Gibson et Dembo (1984), le premier désigne la confiance de l'enseignant dans la prédisposition des élèves à réaliser des apprentissages en dépit de l'influence parfois négative de l'environnement alors que le second recouvre la confiance de l'enseignant dans son aptitude à agir positivement sur les apprentissages des élèves.



**Figure 2. Relations entre le sentiment d'efficacité personnelle et les concepts apparentés (figure élaboré sous l'inspiration de la théorie sociocognitive de Bandura (2003))**

Comme l'indique la figure 2, l'estime de soi, qui consiste en l'évaluation personnelle du concept de soi englobe le sentiment de compétence. Celui-ci comprend à son tour les compétences maîtrisées et le SEP, lui-même formé des attentes d'efficacité et des attentes des résultats.

La théorie sociale cognitive de Bandura suggère que le sentiment de compétence, défini comme le jugement que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné (Bandura,

1986), influence fortement leurs choix, les efforts qu'ils font et leur persévérance face aux défis. Pour Duclos (2004), le concept de sentiment de compétence consiste en « l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels dans l'atteinte d'objectifs » (p.158).

Archambault et Chouinard (2009) avancent que le sentiment de compétence est plus large que le SEP. Selon eux, le sentiment de compétence représente un jugement global que l'individu porte sur lui-même en relation avec différents domaines d'activité (scolaire, social, sportif, etc.). Le SEP représente le jugement personnel et individuel qu'on porte sur ses capacités propres permettant d'accomplir une tâche avec succès (Bong et Skaalvik, 2003). Alors que Bong et Skaalvik (2003) renforcent cette idée en disant que le SEP fait généralement référence à une activité réalisée dans un contexte particulier ce qui n'est généralement pas le cas pour le concept de sentiment de compétence.

Selon Sadri et Robertson (1993), le SEP influence positivement la performance. Il aurait un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et d'organiser leurs compétences.

### **2.1. Les quatre sources d'information du SEP (Bandura, 2007)**

Généralement, le SEP est déterminé par quatre sources : les expériences antérieures de maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion d'autrui et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 2007). Celles-ci agiraient de manière à renforcer

ou amenuiser les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières.

Les expériences antérieures de maîtrise personnelle sont les principales sources du SEP. Ainsi, les succès vécus construisent une solide croyance d'efficacité personnelle tandis que les échecs la minent. Pour cela, ces expériences correspondent à la manière dont les individus interprètent les résultats issus de ce qu'ils ont accompli antérieurement. Cependant, pour ceux qui disposent d'un haut sentiment d'efficacité, les revers et les difficultés peuvent être bénéfiques, car ils enseignent que le succès nécessite généralement un effort soutenu. En général, les expériences de maîtrise ont des effets continus sur le SEP des élèves. C'est-à-dire plus que la performance réelle, c'est la manière dont l'individu percevra celle-ci qui pourra le persuader qu'il possède tout ce qui est nécessaire pour réussir.

Par apprentissage social (ou modelage, ou apprentissage vicariant), les stagiaires construisent leur SEP à travers les expériences vicariantes qui résultent de l'observation qu'ils font des autres (Joët, Usher et Bressoux, 2011). Les stagiaires évaluent leurs capacités par rapport à la performance des autres. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches des leurs, qui sont les plus susceptibles d'être source d'information et qui représentent le point de référence le plus influant (Bandura, 1997). Ainsi, les stagiaires débutants tendront à prendre d'autres stagiaires comme modèles plutôt que des enseignants d'expérience.

Il est plus facile pour quelqu'un de maintenir un SEP élevé, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur

confiance dans ses capacités. Ainsi, les encouragements provenant des parents, des enseignants, des pairs et des individus chers aux stagiaires peuvent améliorer la confiance qu'ils possèdent en leurs capacités. Les messages de soutien peuvent servir à améliorer les efforts que fourniront les élèves ainsi que leur confiance en eux par des commentaires positifs de son entourage peuvent l'aider à fournir les efforts nécessaires pour réussir. Afin d'être efficaces, les feedbacks doivent être appropriés de manière à soutenir le sentiment d'auto-efficacité des élèves, et ce, particulièrement lorsque cette perception de soi est en phase de construction (Schunk, 1984; Hattie et Timperley, 2007). Cependant, les persuasions sociales ont une influence limitée et peuvent facilement nuire au sentiment d'auto-efficacité. Par exemple, si l'enseignant donne plus de rétroactions négatives que positives, ceci aura tendance à augmenter le niveau d'anxiété de l'étudiant et nuire à son sentiment d'auto-efficacité.

Dans l'évaluation de ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, le stress et l'anxiété. La fatigue ou encore l'humeur dans laquelle se trouve l'individu sont les dernières sources d'influence du SEP proposées par Bandura (1997). Les techniques qui permettent de réguler les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, et provoquent les améliorations correspondantes de performance. Dans ce cas, les stagiaires apprennent à interpréter leurs états physiologiques comme étant des indicateurs de compétence personnelle en évaluant leurs propres performances dans diverses conditions et leurs réactions émotionnelles lors de la réalisation de tâches scolaires.

Ces quatre sources proposées par Bandura (1997, 2007) permettent aux individus de développer une certaine perception d'efficacité personnelle pour un comportement donné. Selon le moment et le contexte d'enseignement, chacune de ces sources pourra être complémentaire aux autres.

Gaudreau et al. (2012) suggèrent l'exploitation de ces quatre sources d'efficacité personnelle pour favoriser le développement du SEP chez l'enseignant au cours des activités de développement professionnel comme le stage supervisé en enseignement de L'EPS. De plus, pour développer les compétences de ces enseignants et améliorer leur SEP, il faut les préparer à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements difficiles afin qu'ils soient davantage en mesure de prévenir l'indiscipline en classe et d'intervenir de manière éducative auprès d'eux. C'est pour cela que la formation pratique constitue un moment dédié à l'initiation à la pratique enseignante, au développement et la consolidation de leurs compétences à bien gérer la classe pour avoir le sentiment qu'ils sont capables d'atteindre les objectifs fixés. (Gaudreau et al., 2012; Conseil des ministres de l'Éducation 2002).

En résumé, la littérature consultée fait ressortir le fait que la relation entre efficacité personnelle ressentie et la qualité de la préparation professionnelle est forte. Un SEP élevé est un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation (Romano, 1996).

### 3. CONCLUSION

On peut conclure que le SEP exerce une influence sur les pratiques éducatives et collaboratives des enseignants, ainsi que sur les conditions, le climat et sur les méthodes d'intervention privilégiées pour contrer l'indiscipline en classe. Par le fait même, les croyances d'efficacité personnelle n'influencent pas seulement la conduite des enseignants, mais aussi la réussite scolaire des élèves.

Le SEP des enseignants joue un rôle important dans les pratiques éducatives et les conditions de gestion de classe pour instaurer un climat propice à l'apprentissage. Cependant, il existe très peu de recherches portant sur le développement du SEP chez les stagiaires ou les enseignants novices.

Il apparaît important d'étudier davantage comment soutenir le développement du SEP chez ces enseignants que ce soit durant, la fin ou en tout début de carrière. Ainsi, l'élaboration et l'expérimentation de programmes de formation initiale et continue adaptés aux besoins des enseignants en matière de gestion de la classe et de comportements difficiles permettraient de prévenir le développement de troubles émergeant de comportements inappropriés des élèves. Ces idées seront développées davantage dans le chapitre consacré à la revue de la documentation.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **REVUE DE LITTÉRATURE**

Dans cette partie de notre document, nous présenterons ce que les chercheurs ont constaté concernant le lien entre la gestion de classe et le SEP. D'abord, nous exposerons les défis de la gestion de classe chez les enseignants stagiaires ou débutants d'éducation physique et comment ces derniers gèrent leur classe. Ensuite, nous aborderons des facteurs d'influence de développement de la compétence à gérer la classe, telle que la formation théorique et pratique durant la formation initiale à l'enseignement, le développement du sentiment de compétence et celui du SEP en enseignement. Enfin, nous ferons le lien entre le SEP, l'apprentissage de l'enseignement et la gestion de classe.

#### **1. DÉFIS DE LA GESTION DE CLASSE CHEZ LES ENSEIGNANTS STAGIAIRES OU DÉBUTANTS**

Actuellement, au Québec et ailleurs, le décrochage enseignant atteint des sommets non souhaités, ce qui entraîne des retombées négatives de tous ordres. Dans la province du Québec, les enseignants constituent les professionnels les plus touchés par le décrochage précoce, avec 20 % d'abandons potentiels dans leurs deux premières années d'exercice (Martineau et Ndoreraho, 2006; Chouinard, 2005). Selon les sources de Thomas et Kiley (1994), au secondaire, 15 % des enseignants débutants quittent la profession au cours de leur première année d'enseignement. En terme d'abandons réels,

15 % des enseignants québécois diplômés en 1990 ont quitté la profession après cinq ans d'exercice (ce pourcentage s'élevant à 17 % pour les diplômés de 1998). Depuis longtemps, les chercheurs vont dans le même sens et identifient la gestion de classe ainsi que le contrôle des comportements d'indiscipline comme les plus grandes faiblesses des enseignants débutants et reconnaissent qu'il est normal que ces derniers rencontrent certaines difficultés (Drummond, 1990).

Selon Desbiens et al. (2011b), la fréquence élevée d'apparition des comportements perturbateurs au cours d'une séance d'éducation physique explique en partie les difficultés que rencontrent les stagiaires à gérer la classe (une moyenne de 53,28 comportements perturbateurs par cours). Les stagiaires consacraient en moyenne 34,5 % du temps de leur cours à des activités préparatoires ou d'organisation et le temps d'engagement moteur approprié ne représentait que 14,3 % du temps total de la séance (Desbiens et al., 2011b).

Cette recension des écrits présente la gestion de classe à la fois comme une dimension essentielle du métier d'enseignant et comme une difficulté majeure chez les stagiaires et des enseignants débutants. Pourtant, la gestion de classe est un sujet souvent occulté par la recherche scientifique au profit de la gestion de l'indiscipline des élèves. En effet, bon nombre de recherches se sont concentrées sur les comportements perturbateurs et les problèmes d'indiscipline dans les classes dirigées par des stagiaires ou des enseignants débutants en éducation physique. Par contre, très peu d'études ont porté sur des pratiques de gestion de classe incluant les aspects de planification et d'organisation de celle-ci. Comme déjà mentionnée, la gestion de classe dépasse et englobe la gestion de l'indiscipline et des comportements perturbateurs. Elle inclut des

considérations touchant directement la prévention des problèmes de discipline (Archambault et Chouinard, 2009; Chouinard, 1999; Legault, 1999).

Une gestion de classe efficace dépend de beaucoup d'aspects. Toutefois, selon Emmer et Everston (2009), elle dépend d'abord d'une planification très minutieuse pour l'organisation de la classe, des règles, des procédures et des directives données par l'enseignant. Elle exige également la participation active d'un enseignant dans l'obtention et le maintien de la coopération des élèves et le respect des règles et des procédures de classe nécessaires. Idéalement, il devrait y avoir un accord sur les règles que tout le monde respecte pour travailler efficacement (Solis, 2005).

Mayeski (2005, p. 1) a fait valoir que la création d'un environnement sûr et ordonné dans la salle de classe est une compétence de survie pour les enseignants et qu'elle permet d'optimiser l'apprentissage pour les élèves. À cet égard, le rôle d'un enseignant efficace est de créer un climat qui accueille, soutient et récompense la pensée innovatrice et la résolution de problèmes (Ramsey, 1999). Pour cela, l'utilisation de techniques qui augmentent la coopération et la participation des élèves aux activités en classe est nécessaire pour avoir une bonne gestion de classe. Souvent les actions des stagiaires et des enseignants novices causent elles-mêmes les problèmes de gestion de classe (Chouinard, 1999).

Optimiser le temps que les élèves consacrent aux activités scolaires peut contribuer à réduire les problèmes de discipline. Ces problèmes peuvent également être améliorés par la résolution d'épisodes d'inattention mineurs avant qu'ils ne se transforment en distractions majeures (Chouinard, 1999; Nault et Fijalkow, 1999). Les

conséquences négatives causées par une gestion de classe déficiente de la part des enseignants stagiaires ou débutants ont été plusieurs fois démontrées par la recherche. Les problèmes d'indiscipline leur font vivre aux enseignants un haut niveau de stress qui peut les conduire jusqu'à l'épuisement professionnel et même à l'abandon de la profession. Pour cela, Chouinard (1999) et Nault et Fijalkow (1999) concluent que les enseignants stagiaires et débutants sont très préoccupés par la gestion de classe (Chouinard, 1999; Legault, 1999; Léveillé et Dufour, 1999; Veenman, 1984). De fait, 83 % des premiers connaissent des problèmes de gestion de classe (Martin, Nault et Loof, 1994).

## **2. COMMENT LES ENSEIGNANTS STAGIAIRES ET DÉBUTANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE GÈRENT LA CLASSE**

Les croyances qu'entretiennent les futurs enseignants à l'égard des élèves, de la gestion de classe et de la profession enseignante en général est une des causes des difficultés de gestion de classe des stagiaires et des enseignants débutants. D'abord, les croyances des futurs enseignants d'éducation physique sont, en grande partie, bâties à partir de leur expérience acquise en tant qu'élèves (Garrahy, Cothran et Kulinna, 2002; Matanin et Collier, 2003). Cette dernière influence davantage leur façon d'enseigner et elle constitue l'une des sources de leurs difficultés à cet égard (Garrahy et al., 2002; Matanin et Collier, 2003; McCormack, 1997). Ces croyances agissent comme un filtre face aux nouvelles connaissances tout au long de la formation initiale des stagiaires (Chouinard, 1999; Matanin et Collier, 2003).

De plus, les stagiaires en enseignement de l'éducation physique ont une forte tendance à imputer aux élèves la responsabilité d'être la source principale des comportements perturbateurs (Goyette, Doré et Dion, 2000). Ainsi, les élèves sont identifiés comme la principale source des comportements perturbateurs dans 92 % des cas (Fernandez-Balboa, 1991). Selon Gagnon, Brunelle, Spallanzani et Marzouk (1995), les stagiaires en enseignement de l'éducation physique attribuent rarement les difficultés rencontrées à d'autres sources telles qu'une organisation déficiente, des activités peu stimulantes, le moment de la journée ou le stagiaire lui-même.

Les stagiaires se concentrent essentiellement sur les façons de réagir aux comportements perturbateurs des élèves pour résoudre les problèmes. Pourtant, il a été démontré qu'une gestion de classe efficace passe par la mise en place de stratégies préventives (Fernandez-Balboa, 1991; Hebert et Worthy, 2001; McCormack, 1997; Nault, 1998; O'Sullivan et Dyson, 1994; Perron et Downey, 1997; Siedentop, 1994). L'aspect préventif de la gestion de classe est donc souvent négligé par les stagiaires (Hebert et Worthy, 2001).

Les problèmes de gestion les plus fréquemment rencontrés par les stagiaires sont la difficulté à intervenir rapidement après avoir identifié un problème, la tendance à développer une attitude autoritaire et directive, la difficulté à transmettre des consignes claires et concises et la difficulté à gérer le temps (Legault, 1999). De plus, la majorité des stagiaires utilisent davantage de pratiques de gestion de classe de type correctif que de type préventif (Reupert et Woodcock, 2010). En effet, Fernandez-Balboa (1991), ajoute que les stagiaires en enseignement de l'éducation physique présentent des lacunes relatives à la planification et à l'organisation de la gestion de classe en utilisant peu de

pratiques préventives, comme le renforcement des bons comportements, et en se concentrant davantage sur les façons de réagir aux comportements perturbateurs des élèves.

Desbiens, Borges et Spallanzani, (2009), ont comparé les fréquences perçues et effectives des comportements perturbateurs selon leur nature et le moment d'apparition dans des séances d'éducation physique enseignées par des stagiaires finissants. Les stagiaires ont généralement une représentation imprécise du degré d'indiscipline qui prévaut durant leur cours, mais que les perceptions quant au moment où surviennent les comportements perturbateurs correspondent davantage à la réalité. Ainsi, nous pouvons dire qu'une des sources importantes des difficultés de gestion de classe est rattachée à la perception qu'ont les stagiaires de l'intensité des comportements perturbateurs des élèves et de leurs causes.

Goyette, Doré et Dion (2000) mentionnent que les stagiaires en enseignement de l'éducation physique privilégient les réactions autoritaires, directes et plus coercitives face aux comportements perturbateurs des élèves.

De leur côté, Desbiens et al. (2011b), rapportent que les deux réactions les plus fréquentes des stagiaires en enseignement de l'éducation physique aux comportements perturbateurs étaient d'ignorer le comportement ou de dicter un comportement. Ces auteurs ont cependant montré que les réactions autoritaires sont associées à une modification à court terme des comportements perturbateurs et ensuite, que les réactions permissives sont reliées à la non modification des comportements perturbateurs ou encore à des situations où les élèves les modifient par eux-mêmes. Enfin, ils ont mis en

évidence que les réactions interactives se révèlent aussi efficaces que les réactions autoritaires pour faire cesser rapidement les comportements perturbateurs.

### **3. FACTEURS D'INFLUENCE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE**

Pour faire suite aux sections précédentes qui ont exposé l'importance de la gestion de classe ainsi que les difficultés qu'elle représente pour les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique, cette section contient deux parties: a) la formation théorique et pratique durant la formation initiale à l'enseignement, b) le développement du sentiment de compétence et du SEP chez les stagiaires et les enseignants débutants.

#### **3.1. La formation théorique et pratique durant la formation initiale à l'enseignement**

Présentée comme le pivot du métier, la gestion de classe exerce une influence considérable sur la qualité de l'enseignement de même que sur l'apprentissage des élèves (Martineau et al., 1999, cité dans Desbiens, 2006). Elle sert depuis longtemps aux décideurs scolaires de critère implicite dans l'évaluation des enseignants (Nault et Fijalkow, 1999, cité dans Desbiens, 2006). Pourtant, ce n'est qu'assez récemment qu'elle est devenue une compétence formellement reconnue désignant un ensemble de gestes professionnels distinctifs et constitutifs de la pratique enseignante (MEQ, 2001). Ainsi: « dans le cadre de la formation des maîtres, ce n'est que depuis peu que la gestion de classe fait l'objet d'une formation systématique. Au Québec, le développement de

cette compétence est partagé entre l'université et les quelques milieux de stage visités par les futurs enseignants durant leur formation initiale de quatre années.» (Desbiens, 2006, p.7).

À l'analyse, les modalités associées aux pratiques de formation en gestion de classe montrent leurs limites actuelles. Ainsi, malgré les ajustements effectués en matière de formation initiale et continue depuis la fin des années 1990 alors que les programmes sont passés à quatre années et que le nombre d'heures de stage s'est élevé à 700 environ, force est de constater que plusieurs enseignants affirment encore aujourd'hui qu'ils n'ont pas été suffisamment préparés pour faire face aux diverses situations rencontrées dans leur classe. Ces propos sont tenus à la fois par des professionnels, des dirigeants et les enseignants eux-mêmes (Begeny et Martens, 2006; Bullock, Ellis et Wilson, 1994; Chouinard, 1999; Conseil des ministres de l'Éducation, 2002; Conseil supérieur de l'Éducation, 2001; Dembo et Gibson, 1985; Jeffrey et Sun, 2006; Lewis, 1999; Mukamurera et Gingras, 2005; Ouellet et Archambault, 2009; Rosenberg, Sindelard et Hardman, 2004).

Les formations théoriques et pratiques ne permettent pas de tenir suffisamment compte de l'ensemble de ces facteurs dans des activités de formation offertes aux futurs maîtres (Turcotte et Spallanzani, 2006). En outre, les capacités de reconnaissance et d'analyse systématique des notions véhiculées par les cadres de référence associés à la gestion de classe n'ont été que trop peu développées dans les programmes de formation à l'enseignement (Turcotte et Spallanzani, 2006).

Johnson (2005) explique la faiblesse de la formation initiale en matière de gestion de classe par la différence importante de point de vue entre les enseignants et les professeurs des universités. Tandis que pratiquement tous les enseignants (97 %) disent que la gestion de classe constitue l'un des préalables les plus importants à la réussite scolaire, moins de quatre professeurs en éducation sur dix (37 %) sont du même avis.

La formation professionnelle des futurs maîtres doit leur permettre de développer les habiletés nécessaires à une gestion efficace de la classe afin de mieux répondre aux défis qui les attendent (Turcotte et Spallanzani, 2006). Pour cela en 2001, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) a fait des révisions pour mettre sur pied un référentiel intitulé « La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles ». Le programme de formation en enseignement de l'éducation physique et à la santé a permis d'intégrer dans sa structure le référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ) en 2001 (MEQ, 2001a). L'intégration de ces dernières a conduit à une transformation de certains des dispositifs d'enseignement associés aux activités pédagogiques reliées à l'acte d'enseigner (Turcotte et Spallanzani, 2006). Parmi ces dernières, la compétence professionnelle en relation avec la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (compétence 6) a été ciblée afin d'ancrer les apprentissages des étudiantes et étudiants à des situations professionnelles vécues en stage (Turcotte et Spallanzani, 2006). L'objectif principal de ce renouvellement des dispositifs de formation est de contribuer au développement d'une pratique réflexive chez des étudiantes et étudiants en relation avec les situations professionnelles reliées notamment à la gestion de classe

pour favoriser la construction du savoir d'expérience permettant le développement de cette compétence (Turcotte et Spallanzani, 2006). Il faut donc prendre en considération l'ensemble de ces facteurs dans la mise en œuvre d'un programme de formation conduisant à la maîtrise des différentes composantes liées à la gestion de classe (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992), puisqu'elle est perçue comme un des plus gros problèmes pour tous les enseignants quel que soit leur niveau d'avancement dans la profession (Cruickshank, Kennedy et Meyers, 1974; Veenman, 1984).

Nous pouvons conclure que la formation initiale des enseignants doit encore être améliorée pour faire face à la réalité des classes d'aujourd'hui, principalement en matière de gestion des comportements difficiles. À l'heure actuelle, les universités québécoises offrent, dans le cadre des programmes de formation initiale des enseignants au préscolaire et au primaire, de deux à six crédits de cours portant sur la gestion comportementale en classe. La majeure partie du temps alloué à cette formation porte sur des contenus descriptifs visant surtout le développement de connaissances. C'est ainsi que sont proposées des façons d'intervenir souvent simplistes et décontextualisées qui ne tiennent pas compte de la complexité des problématiques comportementales et des milieux où elles prennent forme.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette étude consiste en une analyse secondaire des données obtenues dans le cadre d'une l'étude piloté par Spallanzani (Desbiens, Roy, Spallanzani, Burnelle, Turcotte, et Lanoue, 2005). Il s'agit, dans ce chapitre, de décrire et d'expliquer comment a été constitué l'échantillon, de présenter et de décrire le processus de collecte des données, les instruments de collecte des données et, enfin, d'identifier et d'expliquer les analyses qui ont été effectuées avec les données contenues dans la base de données dont nous avons pu bénéficier.

#### 1. LE TYPE DE RECHERCHE

L'analyse secondaire est définie comme étant la ré-exploitation de données d'enquêtes dont les résultats prolongent et se distinguent de ceux produits lors de l'analyse originale, issue du recueil des données (Hakim, 1982). Le premier avantage évident de l'analyse secondaire est que les données sont disponibles presque immédiatement. Ainsi, la perte de temps et les processus, coûteux, de préparation et de mise en œuvre de l'enquête, de tri et de documentation des données sont entièrement évités. Les données utilisées sont des données informatisées contenues au sein d'une base de données Excel. Les données secondaires utilisées dans notre étude ont été collectées par l'un des professeurs membres du groupe de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique (GRIEFPAP). Des résultats

préliminaires ont été présentés au Colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport (ARIS) tenu à Besançon en 2005.

Le projet initial a déjà été approuvé par le comité d'éthique de la Faculté de l'activité physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Pour cette raison, ce projet n'a pas été soumis une nouvelle fois au comité d'éthique.

## **2. LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON ET LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE**

Quatre-vingt-deux stagiaires inscrits à un programme de baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé ont participé à cette étude menée en 2003 et en 2004. Ce programme de baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé vise à qualifier les étudiantes et les étudiants pour intervenir auprès de toutes les clientèles scolaires (préscolaire, primaire, secondaire, élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Un total de 22 stagiaires féminins (26,8 %) et 60 stagiaires masculins (73,2 %) ont été choisis pour faire partie de cette recherche. Pour l'année 2003, 29 hommes (71 %) et 12 femmes (29 %) (Âge moyen =  $21,69 \pm 1,38$  ans) ont volontairement rempli le questionnaire de recherche. Pour l'année 2004, 31 stagiaires de sexe masculin (76 %) et 10 de sexe féminin (24 %) (Âge moyen =  $22,11 \pm 1,80$  ans) ont accepté de remplir les questionnaires avant et après le stage. Tous ces participants recrutés étaient inscrits à un cours de gestion de classe ainsi qu'à un stage d'enseignement intensif de trois semaines au secondaire. Lors de ce stage, les étudiants sont jumelés en équipe de deux avec une PEA et se répartissent équitablement

ses tâches. Le0 deuxième stage comprend 20 jours de formation répartis en deux (2) blocs : une première partie de cinq journées consécutives durant la session d'automne et une deuxième partie de trois semaines consécutives à la session d'hiver toujours dans le même milieu de stage, avec la même personne enseignante associée et le ou la même partenaire. Les objectifs de ce stage sont d'amener le stagiaire à:

- travailler en équipe (personne enseignante associée et partenaire de stage);
- observer et analyser les moyens d'intervention utilisés par d'autres intervenants dans diverses situations (personne enseignante associée, partenaire);
- expérimenter des habiletés d'intervention et en faire des introspections personnelles;
- échanger avec la personne enseignante associée sur les règles de fonctionnement utilisées en classe;
- se familiariser avec les différentes facettes de la profession en expérimentant et en assumant progressivement des tâches d'ordre organisationnel et pédagogique;
- analyser sa capacité à présenter les tâches d'apprentissage de façon adéquate et signifiante;
- analyser la répartition du temps de ses séances (organisation, développement moteur, apprentissage);
- analyser l'efficacité des modes d'organisation (engagement dans la tâche d'apprentissage) et la réussite des élèves en fonction des objectifs poursuivis;
- identifier des facteurs qui influencent le degré de motivation des élèves pour le cours d'éducation physique;

- prendre connaissance des différentes façons d'intervenir auprès des élèves, de l'importance et des enjeux d'une saine gestion de classe;
- mettre en pratique certaines stratégies d'intervention pour prévenir ou gérer l'indiscipline.

L'objectif général de ce stage est d'initier le stagiaire à l'intervention pédagogique pour pouvoir expérimenter et développer certaines habiletés d'intervention auprès des élèves.

### **3. STRATÉGIE DE COLLECTE DES DONNÉES**

La collecte des données a été effectuée pendant un cours ayant, comme nous l'avons vu précédemment, pour thématique centrale la gestion de classe et l'intervention éducative. Ce cours dure une session, de janvier à avril. Le professeur responsable de cette activité a lui-même assuré la collecte des données.

Tout d'abord, les étudiants ont reçu une formation théorique sur des aspects de la gestion de classe et de l'intervention éducative en milieu de stage pendant le cours. Ensuite, le questionnaire a été administré aux participants une première fois avant le stage, à la fin du mois de janvier, dans les jours qui ont précédé le stage. Par après, les stagiaires ont eu trois semaines de stage au mois de février. Ce stage a proposé aux étudiants différentes tâches en contexte authentique par lesquelles ils en sont venus à assumer progressivement un rôle d'intervenant plus prépondérant. Enfin, le même questionnaire dont il a été question précédemment a été administré au retour du stage.

Cette administration en deux temps distincts a permis de mesurer s'il y a eu modification des perceptions des stagiaires et de déterminer la direction de ces changements.

### **3.1. L'instrument de collecte des données**

Un questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en enseignement de l'éducation physique et à la santé en lien avec la compétence à gérer la classe a été élaboré pour les besoins de cette recherche (annexe A, B et C). Dans un premier temps, sur chacun des deux questionnaires, le stagiaire devait indiquer les activités prévues et celles effectivement enseignées lors de son stage (jusqu'à un maximum de trois activités). Il devait préciser son niveau d'expertise perçu comme participant dans chacune de ces activités à partir de l'échelle suivante pour la cohorte A : 1 = Faible, 2 = Moyenne, 3 = Élevée, 4 = Très élevée et à partir de l'échelle suivante pour la cohorte B : 1 = Faible, 2 = Moyenne, 3 = Assez élevée, 4 = Élevée, 5 = Très élevée. Cette échelle de Likert, est une échelle ordinale à choix forcé. Ensuite, il y avait trois séries de chiffres pour chacune des questions. Le stagiaire devait répondre à chacune des questions en faisant référence aux activités ou thème qu'il prévoyait enseigner lors de son stage. Par exemple, s'il prévoyait enseigner le soccer et l'expression corporelle, il devait répondre sur la première ligne de chiffres ses réponses par rapport à l'enseignement du soccer (activité #1) et sur la seconde ligne de chiffres, ses réponses relativement à l'expression corporelle (activité #2).

Tel que mentionné, le questionnaire portait sur la compétence 6 du référentiel de compétences du MEQ. Cette compétence a pour objet la planification, l'organisation et

la supervision du mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Neuf items (annexe A) correspondant à autant de composantes traitaient de cette compétence dans notre questionnaire. À partir de ce questionnaire et de ces neuf composantes, nous avons cherché à savoir si l'étudiante ou l'étudiant était en mesure de, premièrement, mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe; deuxièmement, de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe; troisièmement, d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir; et finalement, de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés (Ministère de l'éducation, 2001) (Annexe A).

L'échelle du questionnaire qui a été distribué aux stagiaires de la cohorte de 2003 contenait cinq choix de réponses. Les choix permettaient de nuancer le degré d'accord avec l'énoncé de la question. Les cinq choix se présentaient comme suit :

- 1- Cette tâche m'apparaît très difficile à réaliser;
- 2- Cette tâche m'apparaît généralement difficile à réaliser;
- 3- Cette tâche peut m'apparaître facile ou difficile à réaliser selon la situation rencontrée;
- 4- Cette tâche m'apparaît généralement facile à réaliser;
- 5- Cette tâche m'apparaît très facile à réaliser.

L'échelle utilisée avec la cohorte de 2004 a été modifiée afin de la rendre plus sensible. Ainsi, neuf choix de réponses où le stagiaire devrait choisir son degré d'accord de 1 à 9 avec l'énoncé de la question posée. Les neufs choix ont été définis comme suit :

- 1, 2 et 3 : Cette tâche m'apparaît généralement difficile à réaliser;
- 4, 5 et 6 : Cette tâche peut m'apparaître facile ou difficile à réaliser, selon la situation rencontrée;
- 7, 8 et 9 : Cette tâche m'apparaît généralement facile à réaliser.

#### **4. TRAITEMENT DES DONNÉES**

Cette section a pour objectif de présenter les différents volets de la stratégie d'analyse des données et d'identifier les tests statistiques qui seront utilisés. Nous avons procédé objectif par objectif. Notre démarche a adopté toujours les mêmes étapes, c'est-à-dire que nous débutons toujours par un volet à caractère descriptif suivi d'une analyse quant au type de données impliqué servant de justification au choix des techniques statistiques utilisées pour terminer par un volet visant à comparer des groupes entre eux ou à mesurer des associations statistiques.

Les données collectées à l'aide du questionnaire ont été codées, compilées et traitées à l'aide de la version 13 du logiciel Statistical Package for the Social Science (SPSS, 2004). Dans tous les cas, un résultat a été jugé significatif au plan statistique si  $\alpha \leq 0,05$ .

#### 4.1. Stratégies d'analyse par objectif

Le premier objectif de cette recherche consistait à mesurer l'écart de perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe entre deux moments : avant et après le stage de deuxième année. Au plan descriptif, nous avons rapporté les fréquences absolues et relatives des réponses aux questionnaires par modalités de réponse. Nous avons ensuite indiqué l'étendue effective des réponses. Nous avons enfin identifié la ou les fréquences modales, c'est-à-dire celles qui apparaissent le plus fréquemment et qui indiquent une tendance centrale.

Rappelons que les données sur le SEP à gérer la classe ont été collectées à l'aide d'un questionnaire comprenant des échelles ordinales. Pour cette raison, la comparaison item par item des réponses des stagiaires formulées avant et après le stage a été effectuée à l'aide du test de Wilcoxon (Thomas et Shaw, 1992). Ce test non paramétrique pour données ordinales paires ou dépendantes a été utilisé de manière bilatérale, c'est-à-dire que nous avons voulu vérifier si les médianes des variables (le SEP avant le stage et après le stage) étaient significativement différentes. Une différence était jugée significative si la valeur de  $\alpha \leq 0,05$ .

Le second objectif de cette recherche consistait à établir si les caractéristiques personnelles des stagiaires telles le sexe et l'âge influencent de manière significative leur perception du SEP à gérer la classe avant et après le stage. L'analyse descriptive a d'abord consisté à dénombrer les fréquences absolues et relatives des données relatives au sexe et à l'âge des stagiaires participants. Nous avons attribué à la variable nominale « Sexe du participant » un code numérique pour les participantes (2) et un autre pour les

participants (1). La variable continue « Âge des participants » a été traitée de deux façons. Nous avons d'abord calculé la moyenne et l'écart-type de l'âge des participants des deux cohortes pour ensuite créer deux strates ordinales pour comparer le SEP des participants plus âgés et des plus jeunes. La première strate incluait les participants dont l'âge variait entre 19,0 et 21,9 ans. La deuxième strate incluait les participants dont l'âge allait de 22 à 26,9 ans.

Le test de Mann-Whitney a été réalisé pour comparer le SEP des stagiaires sur la base des caractéristiques liées au sexe et à l'âge chronologique (Siegel et Castellan, 1988). La comparaison a d'abord été menée pour les réponses au questionnaire obtenues avant le stage. Ensuite, elles l'ont été pour les réponses obtenues après le stage. Ce test non paramétrique compare les différences entre deux groupes indépendants lorsque la variable dépendante est ordinale.

Le troisième objectif a consisté à établir si le degré d'expertise perçue dans les activités à enseigner durant le stage est modifié par l'expérience du stage en enseignement. L'analyse descriptive des données recueillies présente les réponses des stagiaires avant et après le stage sur la perception de leur niveau d'expertise en fréquence absolue (Fa) et en fréquence relative (F %) selon chacun des niveaux présentés dans le questionnaire.

Le degré d'expertise des stagiaires est apprécié sur une échelle ordinale. Pour déterminer le changement de la perception des stagiaires quant à l'expertise entre avant et après le stage, nous avons appliqué le test de Wilcoxon identifié plus haut.

Le quatrième et dernier objectif de l'étude a consisté à établir si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage était relié au SEP à gérer la classe. À partir des données recueillies à l'aide des échelles ordinales sur le degré d'expertise et le SEP avant et après le stage, nous avons mesuré le degré d'association entre ces deux variables. Pour ce faire, nous avons utilisé le test Goodmann et Kruskal (Siegel et Castellan, 1988; Sirkin, 2006). Ce dernier est un test non paramétrique qui permet d'estimer l'ordre de la répartition des réponses dans plusieurs catégories, déterminées par le croisement de deux variables. L'indice *Gamma* ( $G$ ) permet de mesurer la relation entre deux variables ordinales (le degré d'expertise et le SEP) dans un tableau de contingence (Siegel et Castellan, 1988)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le paramètre (*Gamma*) représente la différence de probabilité qu'à l'intérieur d'une paire d'observations A (le degré d'expertise) et B (le SEP) sont dans le même ordre et la probabilité qu'à l'intérieur d'une paire d'observations A et B ne soient pas dans le même ordre. Les données peuvent être contenues dans des tableaux de taille  $r \times n$  symétriques ou asymétriques (Siegel et Castellan, 1988).  $G$  égale 1 ou -1 si les observations sont parfaitement associées. Sinon,  $G = 0$  si les observations sont indépendantes.  $G$  est la mesure symétrique, c'est-à-dire que le résultat sera le même peu importe si X et Y correspondent aux données en rang ou en colonnes. L'interprétation du coefficient obtenu est plutôt intuitive. Par exemple, dans le cas où  $\gamma = 0,636$ , le fait de connaître X (variable indépendante) permet de réduire l'erreur de prédiction de l'ordonnement et non de la valeur de Y (variable dépendante) de 63,6 % (Siegel et Castellan, 1988). Enfin, il faut mentionner que  $G$  n'est pas approprié pour des données nominales dont l'ordre logique ne peut pas être établi (Sirkin, 2006).

## CINQUIÈME CHAPITRE

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats recueillis par rapport à chacun des quatre objectifs de cette recherche. Cette présentation procédera chronologiquement du premier au dernier objectif. Nous débuterons par la mesure de l'écart de perception du SEP à gérer la classe avant et après le stage de deuxième année. Ensuite, nous établirons si les caractéristiques personnelles des stagiaires influencent leurs perceptions du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe avant et après le stage. Nous suivrons en vérifiant si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage se modifie avec l'expérience du stage à court durée en enseignement. Enfin, nous chercherons à savoir s'il y a des relations significatives entre le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage et le SEP à gérer la classe.

#### **1. MESURE DE L'ÉCART DE PERCEPTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À GÉRER LA CLASSE AVANT ET APÈS LE STAGE DE DEUXIÈME ANNÉE**

À partir du tableau ci-dessous, nous présentons les différences significatives par modalité des réponses des stagiaires. Pour chaque cohorte, il y a quatre constats possibles : changement nul (après = avant), changement positif (après > avant), changement négatif (après < avant) ou indéterminable (réponse indéterminée). La moyenne de chaque modalité de réponse des stagiaires pour les deux cohortes a été

calculée. Nous remarquons que le SEP perçu par composante est élevé avant le stage pour les cohortes A (mode = 4 / 5) et B (mode = 6-8 / 9) et présente sensiblement les mêmes valeurs modales après le stage.

Nous avons aussi calculé les fréquences relatives des modalités de réponses des stagiaires par rapport à leur perception du SEP. Nous remarquons que le SEP perçu par les stagiaires est élevé avant le stage pour la cohorte A (la fréquence relative pour les modalités de réponses niveaux 3, 4 et 5 est de 82%) et B (la fréquence relative pour les modalités de réponses des niveaux 7, 8 et 9 est de 80%) et présente sensiblement les mêmes valeurs modales après le stage (annexe E).

Des différences sont signalées entre les deux cohortes quant à la distribution des réponses (Tableau 1). Les fréquences relatives moyennes pour les catégories Changement nul, Changement + et Changement – sont à peu près similaires, car elles varient entre 11 % et 13,5 %. La proportion étonnamment élevée (M = 63 %) de réponses indéterminables suggère que dans une majorité de cas, les activités planifiées avant le stage n'ont pas été réalisées tel qu'anticipées.

**Tableau 1. Fréquences relatives par modalité des réponses des stagiaires**

Cohortes	Changement nul (Après = Avant)	Changement + (Après > Avant)	Changement – (Après < Avant)	Indéterminable
A	9,0	15,0	17,0	59,0
B	16,0	12,0	5,0	67,0
Moyenne	12,5	13,5	11,0	63,0

Afin d'illustrer le changement du SEP à gérer la classe avant et après le stage pour les cohortes A (2003) et B (2004), nous avons utilisé le test de Wilcoxon pour données pairées ( $p \leq 0,05$ ). La première partie du tableau 2 présente les résultats comparatifs pour l'année 2003 alors que la deuxième partie présente les résultats comparatifs pour l'année 2004.

**Tableau 2. Comparaison pré-stage et post-stage du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe à l'aide du test de Wilcoxon pour données pairées (Cohortes A et B)**

A	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Comparaison	Post> Pré	Post= Pré	Post= Pré	Post > Pré	Post> Pré	Post< Pré	Post< Pré	Post= Pré	Post< Pré
Valeur z	-3,128	-1,213	-0,128	-2,501	-2,852	2,559	-2,352	-1,732	-2,8
Valeur p*	0,002*	0,225	0,898	0,012*	0,004*	0,01*	0,019*	0,083	0,005*

B	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Comparaison	Post= Pré	Post= Pré	Post< Pré	Post< Pré	Post= Pré	Post< Pré	Pos= Pré	Post= Pré	Post= Pré
Valeur z	-1,819	-1,395	-2,532	-2,405	-1,342	-2,252	-1,669	-0,107	-1,15
Valeur p*	0,069	0,163	0,011*	0,016*	0,18	0,024*	0,095	0,914	0,25

Note. C1 : composante 1. Pré : avant le stage; Post : après le stage; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$ .

On trouve six résultats significatifs pour la cohorte A. Les composantes 1, 4, 5, 6, 7 et 9 du questionnaire donnent des résultats significatifs. Pour les composantes 1,4 et 5, nous remarquons que le SEP chez les stagiaires post-stage est supérieur à celui pré-stage. Cependant, les composantes 6, 7 et 9 montrent que les stagiaires rapportent un SEP post-stage plus faible que celui avant le stage.

Concernant la cohorte B, nous retrouvons trois résultats significatifs dans la deuxième partie du tableau. Les composantes 3, 4, et 6 de la compétence 6 obtiennent des résultats significatifs illustrant dans tous les cas un ajustement à la baisse du SEP entre la fin et le début du stage.

## **2. INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES STAGIAIRES SUR LEUR PERCEPTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À GÉRER LA CLASSE AVANT ET APRÈS LE STAGE**

Il s'agit d'examiner si les caractéristiques personnelles des stagiaires telles que le sexe et l'âge influencent de manière significative leurs perceptions du SEP à gérer la classe avant et après le stage.

Les tableaux 3 et 4 comparent le SEP des stagiaires des cohortes A et B avant et après le stage en fonction de leur âge chronologique. Le groupe A1 désigne les stagiaires âgés entre 19,0 et 21,9 ans alors que le groupe A2 correspond aux stagiaires âgés entre 22,0 et 26,9 ans.

**Tableau 3. Comparaison du SEP des stagiaires sur la base de l'âge chronologique à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte A).**

A	C1Pré	C2Pré	C3Pré	C4Pré	C5Pré	C6Pré	C7Pré	C8Pré	C9Pré
Comparaison	A1=A2	A1>A2	A1>A2	A1>A2	A1>A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1>A2
Valeur z	-1,478	-2,116	-4,431	-2,23	-3,517	-0,606	-0,913	-0,967	-2,611
Valeur p	0,14	0,034*	0,000*	0,026*	0,000*	0,545	0,361	0,334	0,009*

A	C1Post	C2Post	C3Post	C4Pos	C5Post	C6Post	C7Post	C8Post	C9Post
Comparaison	A1=A2	A1<A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1<A2	A1=A2	A1=A2
Valeur z	-0,154	-2,225	-0,384	-1,606	-0,145	-0,428	-2,119	-0,482	-0,526
Valeur p	0,878	0,026*	0,701	0,108	0,884	0,669	0,034*	0,63	0,599

Note. C1 : composante 1. Pré : avant le stage; Post : après le stage; A1 : âge catégorique 1; A2 : âge catégorique 2; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$

**Tableau 4. Comparaison du SEP des stagiaires sur la base de l'âge chronologique à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte B).**

B	C1Pré	C2Pré	C3Pré	C4Pré	C5Pré	C6Pré	C7Pré	C8Pré	C9Pré
Comparaison	A1=A2	A1=A2	A1<A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2
Valeur z	-0,012	-0,717	-2,509	-0,132	-0,840	-1,514	-1,566	-1,228	-0,949
Valeur p	0,991	0,473	0,012*	0,895	0,401	0,130	0,117	0,220	0,343

B	C1Post	C2Post	C3Post	C4Pos	C5Post	C6Post	C7Post	C8Post	C9Pos
Comparaison	A1<A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1=A2	A1<A2	A1=A2	A1=A2
Valeur z	-2,423	-0,540	-0,669	-0,582	-0,819	-1,354	-3,284	-1,578	-1,520
Valeur p	0,015*	0,589	0,504	0,561	0,413	0,176	0,001*	0,115	0,129

Note. C1 : composante 1. Pré : avant le stage; Post : après le stage; A1 : âge catégorique 1; A2 : âge catégorique 2; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$ .

Du côté de la cohorte A (tableau 3), les résultats obtenus avant le stage montrent des différences significatives du SEP des stagiaires sur cinq composantes (C2, C3, C4, C5 et C9). Toutes sont en faveur des stagiaires plus jeunes. Pour la cohorte B (tableau 4), un seul résultat significatif (C3) favorisant cette fois les stagiaires plus vieux est signalé. Il n'y a donc pas de tendance claire qui semble émerger au plan de la relation entre l'âge des stagiaires et le SEP déclaré ni au plan des composantes touchées en début de stage.

En ce qui concerne les perceptions déclarées après le stage de trois semaines, deux résultats significatifs et favorables aux stagiaires plus âgés de la cohorte A (tableau 3) sont signalés pour les composantes C2 et C7 et deux résultats significatifs et favorables aux stagiaires plus âgés de la cohorte B (tableau 4) sont signalés cette fois pour les composantes C1 et C7. Le stage semble donc avoir suscité quelques ajustements du SEP en faveur des stagiaires les plus âgés. Pour la cohorte A, ces changements consistent essentiellement en des ajustements négatifs (avant le stage < après le stage) alors que pour la cohorte B, ce sont les composantes touchées qui changent.

Les tableaux 5 et 6 comparent le SEP des stagiaires des cohortes A et B avant et après le stage sur la base des caractéristiques liées au sexe (hommes : S1 et femmes : S2).

**Tableau 5. Comparaison de SEP des stagiaires sur la base des caractéristiques liées au sexe à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte A).**

A	C1Pré	C2Pré	C3Pré	C4Pré	C5Pré	C6Pré	C7Pré	C8Pré	C9Pré
Comparaison	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1>S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2
Valeur z	-0,767	-1,568	-0,969	-,983	-2,207	-1,370	-0,553	-0,237	-0,501
Valeur p	0,443	0,117	0,332	0,326	0,027*	0,171	0,580	0,812	0,616

A	C1Post	C2Post	C3Post	C4Pos	C5Post	C6Post	C7Post	C8Post	C9Pos
Comparaison	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1>S2	S1>S2	S1>S2	S1>S2	S1>S2	S1=S2
Valeur z	-0,486	-1,708	-1,053	-2,027	-2,834	-2,264	-3,794	-2,546	-0,124
Valeur p	0,627	0,088	0,292	0,043*	0,005*	0,024*	0,000*	0,011*	0,901

Note. C1 : composante 1. Pré : avant le stage; Post : après le stage; S1 : homme; S2 : femme; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$ .

**Tableau 6. Comparaison de SEP des stagiaires sur la base des caractéristiques liées au sexe à l'aide du test de Mann-Whitney (Cohorte B).**

B	C1Pré	C2Pré	C3Pré	C4Pré	C5Pré	C6Pré	C7Pré	C8Pré	C9Pré
Comparaison	S1=S2	S1=S2	S1>S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2
Valeur z	-1,171	-0,598	-2,599	-0,252	-0,309	-0,768	-0,353	-0,483	-1,226
Valeur p	0,242	0,550	0,009*	0,801	0,757	0,443	0,724	0,629	0,220

B	C1Post	C2Post	C3Post	C4Pos	C5Post	C6Post	C7Post	C8Post	C9Pos
Comparaison	S1=S2	S1=S2	S1<S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2	S1=S2
Valeur z	-0,769	-1,138	-2,223	-0,773	-1,899	-0,081	-0,671	-1,024	-1,091
Valeur p	0,442	0,255	0,026*	0,439	0,058	0,935	0,502	0,306	0,275

Note. C1 : composante 1. Pré : avant le stage; Post : après le stage; S1 : homme; S2 : femme; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$ .

Du côté de la cohorte A (tableau 5), les résultats obtenus avant le stage montrent une différence significative du SEP des stagiaires sur une seule composante (C5), cette différence est en faveur des stagiaires de sexe masculin. Pour la cohorte B (tableau 6), un seul résultat significatif est rapporté (C3) favorisant aussi les stagiaires de sexe masculin.

En ce qui concerne les perceptions déclarées après le stage de trois semaines, cinq résultats significatifs et favorables aux stagiaires de sexe masculin de la cohorte A (tableau 5) sont signalés pour les composantes C4, C5, C6, C7 et C8. Cependant, un seul résultat significatif et favorable aux stagiaires de sexe féminin de la cohorte B (tableau 6) est signalé, cette fois pour la composante C3.

Le stage semble donc avoir suscité quelques ajustements du SEP chez les stagiaires. Pour la cohorte A, ces changements consistent essentiellement en des ajustements positifs en faveur des stagiaires masculins. Cependant, pour la cohorte B, l'ajustement a été en faveur des stagiaires féminins, mais cet ajustement a été sur une seule composante de la compétence 6.

### **3. ÉTABLIR SI LE DEGRÉ D'EXPERTISE PERÇU DANS LES ACTIVITÉS À ENSEIGNER DURANT LE STAGE EST MODIFIÉ PAR L'EXPÉRIENCE DU STAGE EN ENSEIGNEMENT**

Les fréquences relatives par modalités de réponses des stagiaires par rapport à leur niveau d'expertise perçu dans les activités à enseigner ont été calculées pour les deux cohortes. Nous remarquons que le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner

durant le stage est élevé avant le stage pour la cohorte A (la fréquence relative pour les modalités de réponses niveaux 3, 4 et 5 est de 89%) et B (la fréquence relative pour les modalités de réponses des niveaux 3, 4 et 5 est de 86%) et présente sensiblement les mêmes valeurs modales après le stage (annexe D).

À l'aide du test de Wilcoxon pour données paires, nous avons comparé si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage est modifié par l'expérience du stage en enseignement pour les cohortes A et B.

**Tableau 7. Comparaison pré-stage et post-stage du niveau d'expertise à l'aide du test de Wilcoxon pour données paires (Cohortes A et B).**

Cohorte A	Niveau d'expertise
Comparaison	Post < Pré
Valeur Z	-2,000
Valeur p	0,046*
Cohorte B	Niveau d'expertise
Comparaison	Post = Pré
Valeur Z	-1,277
Valeur p	0,201

Note. NExp : niveau d'expertise. Pré : avant le stage; Post : après le stage; S1 : homme; S2 : femme; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$ .

Le résultat de la comparaison entre avant et après le stage de la cohorte A est significatif. Ainsi, nous remarquons que le niveau d'expertise perçu après le stage est inférieur à celui perçu avant le stage des participants.

#### **4. RELATIONS ENTRE LE DEGRÉ D'EXPERTISE PERÇU DANS LES ACTIVITÉS À ENSEIGNER DURANT LE STAGE ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE**

Comme le sous-titre l'indique, il s'agissait ici de vérifier la force des associations statistiques entre le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage et le SEP à gérer la classe à l'aide du test du Gamma de Goodman-Kruskall (Siegal et Castellan, 1988)

Les tableaux 8 et 9 présentent les résultats obtenus d'abord en pré-stage pour les cohortes A et B, puis en post-stage pour les mêmes cohortes.

**Tableau 8. Degré d'association entre l'expertise perçue dans les activités à enseigner pré-stage et le SEP à gérer la classe à l'aide du test de Gamma (Cohortes A et B).**

A	NExp C1	NExp C2	NExp C3	NExp C4	NExp C5	NExp C6	NExp C7	NExp C8	NExp C9
Valeur G	0,828	0,377	0,182	0,557	0,349	0,410	0,453	0,280	0,374
Valeur p	0,000*	0,005*	0,167	0,000*	0,002*	0,001*	0,000*	0,045*	0,002*

B	NExp C1	NExp C2	NExp C3	NExp C4	NExp C5	NExp C6	NExp C7	NExp C8	NExp C9
Valeur G	0,601	0,328	0,378	0,501	0,355	0,361	0,455	0,431	0,412
Valeur p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*

Note. C1 : composante 1; NExp : niveau d'expertise; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$ .

**Tableau 9. Degré d'association entre l'expertise perçue dans les activités à enseigner post-stage et le SEP à gérer la classe à l'aide du test de Gamma (Cohortes A et B).**

A	NExp C1	NExp C2	NExp C3	NExp C4	NExp C5	NExp C6	NExp C7	NExp C8	NExp C9
Valeur G	0,817	0,440	0,625	0,516	0,271	0,342	0,446	0,376	0,672
Valeur p	0,000*	0,014*	0,000*	0,000*	0,070	0,019*	0,001*	0,034*	0,000*

B	NExp C1	NExp C2	NExp C3	NExp C4	NExp C5	NExp C6	NExp C7	NExp C8	NExp C9
Valeur G	0,478	0,230	0,230	0,345	0,310	0,250	0,326	0,024	0,193
Valeur p	0,000*	0,028*	0,029*	0,001*	0,002*	0,012*	0,001*	0,810	0,066

Note. C1 : composante 1; NExp : niveau d'expertise; \*: significatif si  $\alpha \leq 0,05$ .

Les résultats obtenus en pré-stage indiquent que le degré d'expertise dans les activités enseignées et le SEP perçu à prendre en charge certaines composantes de la compétence à gérer de la classe est faiblement à fortement et significativement associé ( $G = 0,280$ ,  $p = 0,045$  à  $G = 0,828$ ,  $p = 0,000$ ) pour toutes les composantes à l'exception de la composante 3 (cohorte A).

Les résultats obtenus en post-stage sont présentés dans le tableau 9. Une fois encore, nous constatons qu'à l'exception des résultats de la cohorte A pour la composante 5 et de la cohorte B pour les composantes 8 et 9, tous les autres résultats indiquent une relation positive et significative entre les deux variables ( $G = 0,230$ ,  $p = 0,028$  à plus  $G = 0,230$ ,  $p = 0,817$ ). Nous retenons donc que la perception de maîtriser l'activité enseignée semble influencer favorablement la manière dont les stagiaires perçoivent leur SEP à gérer la classe et qu'une bonne pratique d'accompagnement des stagiaires consisterait pour les personnes enseignantes associées à leur donner l'occasion d'enseigner une ou des activités avec lesquelles ils sont plus à l'aise.

À la fin de ce chapitre, nous pouvons retenir que, en premier lieu, les changements catégoriques (Changement nul, Changement + et Changement -) selon les réponses sont à peu près similaires. Cependant, la proportion de réponses indéterminables est élevée.

En deuxième lieu, le SEP post-stage chez les stagiaires de la cohorte A est supérieur à celui mesuré en pré-stage. Cependant, sur quelques composantes les stagiaires éprouvent un SEP post-stage plus faible que celui avant le stage. Pour la

cohorte B, un ajustement à la baisse du SEP entre la fin et le début du stage s'installe chez ces stagiaires.

En troisième lieu, avant le stage, il n'y a pas de tendance claire qui semble émerger au plan de la relation entre l'âge des stagiaires et le SEP déclaré pour les deux cohortes.

En quatrième lieu, nous constatons des ajustements du SEP chez les stagiaires selon le sexe. Pour la cohorte A, ces changements consistent essentiellement en des ajustements positifs en faveur des stagiaires masculins. Cependant, pour la cohorte B, l'ajustement a été en faveur des stagiaires féminins. Ici encore, nous ne pouvons pas conclure à une tendance claire.

En cinquième lieu, nous remarquons que le niveau d'expertise perçu après le stage est inférieur à celui du niveau d'expertise perçu avant le stage par les participants de la cohorte A. Aucune différence significative n'est rapportée pour la cohorte B.

En dernier lieu, nous retenons que la perception de maîtriser l'activité enseignée semble influencer favorablement la manière dont les stagiaires perçoivent leur SEP à gérer la classe.

## SIXIÈME CHAPITRE

### DISCUSSION

Cette étude visait en premier lieu à vérifier si les perceptions des stagiaires en éducation physique au regard du SEP à gérer la classe est modifiée par le stage et dans quelle direction s'opère cette modification. En deuxième lieu, elle souhaitait établir si les caractéristiques personnelles des stagiaires telles le sexe et l'âge influent de manière significative sur leur perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe avant et après le stage. En troisième lieu, cette étude entendait vérifier si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage est modifié par l'expérience du stage en enseignement. En dernier lieu, elle proposait de vérifier si le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner durant le stage est relié au sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Dans ce chapitre, nous discutons des résultats recueillis pour atteindre les quatre objectifs de cette étude.

Au regard du premier objectif, nous remarquons que le SEP des stagiaires avant le stage est plutôt élevé pour les deux cohortes. Ce constat trouve un certain écho dans la documentation. En effet, plusieurs recherches ont montré que des étudiants finissants se sentent souvent déjà à l'aise et compétents face aux compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner avant de débiter un stage (Monfette, Grenier et Gosselin, 2012). Cette perception pourrait être attribuable à l'expérience accumulée par des étudiants finissants lors de la suppléance qu'ils réalisent régulièrement dès la fin de leur première année d'étude, à leurs expériences en animation de groupe d'enfants lors de camps de jour, de

campes de vacances ou encore, lors d'entraînements sportifs (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009; Raymond, 2006) et peut-être aussi comme Bandura (2003) l'a signalé pour les enseignants novices à une surestimation de leur SEP à gérer la classe.

Sur la base des résultats obtenus, il ressort que l'effet du stage de deuxième année sur le SEP des stagiaires est plutôt équivoque puisque les proportions moyennes de changement nuls, positifs et négatifs entre les deux moments d'administration du questionnaire (avant le stage et après le stage) sont à peu près équivalentes (respectivement 12,5 %, 13,5 % et 11,0 %). Ces observations se démarquent assez nettement de celles rapportées par Androzzi (2011), Ballinger et Bishop (2011) et Gurvitch et Metzler (2009) qui soutiennent que le stage est une occasion pour les stagiaires de développer leur SEP lié à leur capacité d'enseigner. Nous faisons l'hypothèse que le stage a des effets cumulatifs et qu'il est peut-être trop tôt en deuxième année de formation pour qu'il ait des impacts convergents et significatifs.

Fait marquant, la proportion étonnamment élevée ( $M = 63\%$ ) de réponses indéterminables suggère que dans une majorité de cas, les activités planifiées avant le stage n'ont pas été réalisées tel qu'anticipées. Cette réalité soulève de nombreuses questions quant aux conditions d'apprentissage du métier offertes aux stagiaires durant le stage et quant à l'anxiété que ces changements de programme ont pu générer chez certains. Il nous apparaît qu'une bonne pratique d'accompagnement des stagiaires par les personnes enseignantes associées consisterait plutôt à leur donner l'occasion d'enseigner une ou des activités connues d'avance et avec lesquelles ils sont plus à l'aise.

La personne enseignante associée (PEA) est reconnue comme ayant une forte influence sur la qualité de la formation des futurs enseignants (Gervais et Desrosiers 2005). La PEA a un impact significatif sur les apprentissages et le développement professionnel des stagiaires, sur la réussite d'un stage (Boudreau, 2009) ainsi que sur le développement du SEP des stagiaires (Ballinger et Bishop, 2011; Bower et Bonnett, 2009). D'un point de vue théorique, la PEA pourrait contribuer au développement du SEP via trois des quatre sources de développement avancées par Bandura (2007) soit par les expériences actives de maîtrise qu'elle procure au stagiaire, les expériences vicariantes et la persuasion verbale.

Rappelons que la performance en soi n'a pas d'impact direct sur le SEP, que c'est plutôt la perception de l'individu suite au traitement de l'information après la performance qui joue un rôle déterminant sur le développement de son SEP (Bandura, 2007). Ainsi, un accompagnement quotidien par une PEA capable de souligner et de valoriser les réussites des stagiaires est primordial.

Le stage est aussi un lieu d'expériences vicariantes. Cette source de développement du SEP (Bandura, 2007) est perceptible lors des occasions d'échanger des idées, livrer des rétroactions et de transmettre des savoirs notamment par modelage et co-enseignement. Les échanges d'idées et de rétroactions ainsi que l'établissement d'une relation soutenante avec le stagiaire contribuent à la persuasion verbale qui constitue une centrale source de développement du SEP (Bandura, 2007).

Pour ce qui est du lien entre les SEP et les caractéristiques personnelles des stagiaires (âge et sexe), les résultats nous mènent aux discussions suivantes. En ce qui concerne l'âge chronologique, il semble que le stage court influence peu le SEP des

stagiaires. Ce stage a permis aux stagiaires plus âgés d'augmenter leur SEP pour certaines composantes spécifiques, telle que la composante 2 (mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe) et la composante 7 (intervenir efficacement lorsque les comportements non appropriés se manifestent) pour la cohorte A et la composante 1 (définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe) et la composante 7 pour la cohorte B. Il serait hasardeux, ici, de tenter des hypothèses pour expliquer ces résultats peu concluants, il n'en demeure pas moins qu'un questionnement s'impose. Pourquoi l'âge a-t-il si peu d'impact sur le SEP des stagiaires dans notre recherche alors que d'autres chercheurs ont montré que l'âge, qui est généralement proportionnel avec l'expérience de vie, influence le SEP (Bandura, 2003). Nous n'avons pas pu répondre à ces questions puisque peu d'études se sont intéressées à l'influence de l'âge sur le SEP des stagiaires au milieu de leur formation. Cependant, nous pouvons avancer que ces faibles modifications du SEP suite au stage sont le fait d'un faible écart d'âge et donc d'expérience de vie entre les participants de chaque cohorte (cohorte A : les participants de 19 à 21,9 ans = 20 et les participants de 22 à 26,9 ans = 21; cohorte B : les participants de 19 à 21,9 ans = 19 et les participants de 22 à 26,9 ans = 22) et par la courte durée du stage qui dans le cas présent n'a été que de 20 jours.

Pour ce qui est des différences selon le sexe, l'étude de Joët, Usher et Bressoux (2011) a déjà montré que le stage influence de façon modérée la façon dont les hommes et les femmes perçoivent leur SEP. Il semble toutefois qu'en fin du stage les sujets masculins de notre étude ont en tendance à se percevoir plus efficaces que les femmes stagiaires. Ceci est plus marqué pour la cohorte A que pour la cohorte B. Ainsi, après le stage, des ajustements en faveur des stagiaires de sexe masculin ont été constaté sur un

plus grand nombre de composantes (la composante 4: communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment, la composante 5: faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe, la composante 6: adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent, la composante 7 et la composante 8: maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations chaleureuses et respectueuses avec les élèves) pour la cohorte A. Cependant, pour la cohorte B, les ajustements ont été constatés sur une seule composante (la composante 3: Appliquer le système de fonctionnement de ma personne enseignante associée pour les activités usuelles de la classe) en faveur des stagiaires de sexe féminin.

Les différences dans la fluctuation du SEP chez les femmes et les hommes décrites dans notre recherche se rapprochent de celles rapportées par Androzzi (2011) et de Hardin (2005) chez les enseignants hommes et les enseignantes femmes et non des stagiaires. En effet, ils ont démontré que les hommes ont tendance à se sentir plus compétents que les femmes face à certaines compétences professionnelles de gestion de classe.

Par contre, contrairement aux résultats provenant des études d'Androzzi (2011) et de Hardin (2005) qui soulignent que les enseignantes femmes en éducation physiques se sentent moins compétentes que les enseignants hommes en éducation physique en gestion de classe, les stagiaires de sexe féminin de la cohorte B ne semblent pas se sentir moins compétentes que leurs collègues de sexe masculin. Autant les résultats au pré-test que les résultats au post-test illustrent peu de différences entre le SEP des stagiaires femmes et des stagiaires hommes. En fait, les quelques différences significatives

obtenues favorisent les hommes, mais ce n'est pas une tendance déterminante car les différences significatives touchent peu de composantes.

Les résultats de notre recherche montrent que l'expérience du stage court en enseignement n'apporte pas systématiquement d'ajustements notables sur le degré d'expertise perçu dans les activités à enseigner. Il se peut même que l'ajustement des perceptions soit négatif comme c'est le cas de la cohorte A. L'absence d'ajustement significatif est explicable par les pourcentages élevés de réponses manquantes avant le stage (cohorte A = 26,1 % et cohorte B = 38,0 %) et après le stage (cohorte A = 43,7 % et cohorte B = 39,6 %). Un autre aspect peut expliquer cet ajustement non significatif. Au début du stage, le degré d'expertise perçu autant chez les participants de la cohorte A que ceux de la cohorte B est élevé. Un ajustement positif et significatif devient alors plus difficile à obtenir, alors qu'un ajustement négatif tel que celui relevé pour la cohorte A devient sans doute plus probable.

D'autres variables liées à la situation de stage peuvent expliquer l'ajustement négatif du niveau d'expertise perçu dans les activités à enseigner. Non seulement le contenu des situations de travail ne peut jamais être complètement prédéfini de par l'incertitude qui les caractérise, mais, en outre, il est délicat de présumer quelle sera l'expérience acquise du professionnel dans le déroulement de son activité (Mezzena, 2011).

Pour terminer, nous retenons de la dernière partie des résultats que la perception du degré de maîtrise de l'activité enseignée semble influencer favorablement la manière

dont les stagiaires perçoivent leur SEP. Plusieurs auteurs, dont Bandura (1986, 2003), Carré (2004), Desmette, Jaminon et Herman (2001), Dussault *et al.*, (2001, 2002) et Galand et Vanlede (2004) sont d'avis que l'expérience de maîtrise est la principale source de la croyance dans la capacité personnelle. Ainsi, les succès antérieurs obtenus dans les activités effectuées servent d'indicateurs de capacité et permettent de construire une forte croyance dans la capacité personnelle d'enseigner (Bandura, 2003; Carré, 2004).

Bandura (1997) explique que les stagiaires qui se présentent en stage avec une expérience restreinte en enseignement s'appuient principalement sur leurs propres croyances d'efficacité face à leur capacité à enseigner. Ainsi, l'expérience acquise durant les stages sera la source d'information la plus significative pour le développement du SEP des stagiaires. D'ailleurs, des recherches confirment que le stage offre une opportunité cruciale pour les stagiaires de développer leur SEP lié aux capacités à enseigner (Androzzi, 2011; Carter, 2006) et rapportent une augmentation du SEP directement reliée à l'expérience de stage en milieux scolaires (Ballinger et Bishop, 2011; Gao, Xiang et Liu, 2009). Plus spécifiquement, dans le cas qui nous occupe, le stage en éducation physique permettrait d'établir la confiance des stagiaires en matière de gestion de classe, de planification, d'enseignement, de socialisation avec les collègues et les élèves et d'interventions auprès des élèves présentant des besoins particuliers (Nichols, 2011).

Selon Bandura (1986), le développement de la capacité personnelle, grâce aux expériences de maîtrise, est le moyen le plus puissant pour générer une forte croyance dans sa capacité personnelle d'enseigner. L'auteur poursuit en affirmant que la

principale source de cette croyance dans sa capacité personnelle d'enseigner est acquise en fournissant aux stagiaires des occasions de développer des aptitudes, de s'affirmer par l'exercice de leur contrôle personnel de l'activité et avec une bonne pratique d'accompagnement des enseignants associées. Ces occasions peuvent être créées par un bon choix des activités de stage qui doivent être exploitables pour aider le stagiaire à vivre l'ambiguïté que provoquent les sorties de sa zone de confort habituelle. Ceci va aider l'intervenant à s'intégrer, à s'approprier la matière (ou l'activité) et à transformer les précédentes zones d'inconfort en nouvelles zones de confort (Brunelle, Stoloff, Roy, Desbiens et Spallanzani, 2008).

C'est seulement dans la mesure où les conditions ainsi que les ressources appropriées sont mises en place par l'équipe d'encadrement de même que par le milieu d'accueil, et que l'engagement du stagiaire est suffisant, tant en qualité qu'en quantité, que le stage supervisé pourra s'avérer un puissant levier de son développement personnel et professionnel (Donnay et Charlier, 2008), un moyen de formation déterminant au service de la construction et du raffinement de son plus précieux outil de travail: sa personne. Dans le cas contraire, cette expérience risque de devenir une source d'inconfort, d'épuisement (Kosnik, 2009) et de confusion (Chaliès et Durand, 2000). (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012, p.14)

Par exemple, le stagiaire peut acquérir et développer une forte croyance dans sa capacité personnelle d'enseigner le volley-ball, c'est donc une activité exploitable pour lui. Le bon choix d'activité fournit des occasions de maîtriser les situations d'apprentissage, de développer des aptitudes et de s'affirmer par l'exercice de son contrôle personnel avec une bonne pratique d'accompagnement de son enseignant associé. Ceci va aider le stagiaire à bien s'approprier l'activité volley-ball et les

situations d'apprentissage et à transformer les précédentes zones d'inconfort en nouvelles zones de confort.

En conclusion, puisqu'il n'y a pas de tendance forte pour l'ensemble des composantes dans notre étude, nous ne nous sommes pas attardés sur l'association du développement du SEP aux neuf composantes. Cependant, l'évolution du SEP au cours d'un stage en enseignement en regard des neuf composantes professionnelles demeure, à notre avis, un champ d'études à approfondir.

Selon Boudreau (2009), d'autres éléments peuvent expliquer les variations observées. D'abord, les variables reliées à l'enseignant associé qui reçoit le stagiaire sont l'expérience en enseignement de l'éducation physique et l'accompagnement du stagiaire par son enseignant associé, etc. Ensuite les variables reliées au milieu de stage telles que la composition des groupes stages, les activités programmées et les ressources matérielles, etc. Enfin, les variables reliées au programme de formation : les cours pré-requis aux stages (formation théorique), les exigences d'évaluation du stage, le moment de l'année où se déroule le stage, etc.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les retombées de notre étude ainsi que des idées qui pourraient amener les chercheurs vers de nouvelles pistes de recherche.

## SEPTIÈME CHAPITRE

### CONCLUSION

Il est établi que la gestion de classe représente un aspect essentiel de l'acte d'enseigner (Chouinard, 1999; Doyle, 1986; Martineau et al., 1999). Son impact positif sur l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves est mis de l'avant par de nombreux travaux (Archambault et Chouinard, 2009; Fink et Siedentop, 1989; Graham, 2001; Léveillé et Dufour, 1999; Martineau et al., 1999; Parker, 1995; Rink, 2003; Siedentop, 1994). Elle est également identifiée comme une préoccupation et une difficulté majeures chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique (Behets, 1990; Fernandez-Balboa, 1991; Turcotte et Spallanzani, 2006; Siedentop, 1994). Malgré tous les efforts investis au fil des ans en formation initiale des enseignants, des carences demeurent à cet égard (Dufour, 2010; Mukamurera et Gingras, 2005; Siedentop, 1994). Ces dernières sont associées à une fréquence élevée de comportements perturbateurs dans la classe, une organisation déficiente des activités et des réactions inadéquates des stagiaires face aux problèmes d'indiscipline des élèves (Desbiens et al., 2011a).

Cette étude avait pour objet de contribuer à l'approfondissement de notre compréhension des relations entre l'expérience de stage et le SEP de stagiaires à gérer la classe.

Cette recherche met en évidence une contribution équivoque au développement du SEP des stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Elle contribue également à

questionner le rôle des personnes enseignantes associées dans le développement du SEP des stagiaires.

Grâce à un protocole « pré-test/post-test », il a été possible de décrire l'importance et la direction des ajustements du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique et d'en apprécier le développement selon le sexe, l'âge et le niveau d'expertise des stagiaires.

Cette recherche s'est basée sur une analyse secondaire des données. L'inconvénient majeur de ce type d'analyse est que nous n'avons aucun moyen de contrôler l'élaboration du questionnaire, le processus de collecte des données et le choix des participants. Ainsi, nous ne jouons aucun rôle dans le processus de collecte des données, nous ne participons pas à tout le travail de formulation des questions à poser au cours de l'étude et de leur vérification, d'instructions aux enquêteurs, de codage des questions ouvertes et de mise en forme des données. Cette économie de temps et d'argent est, bien sûr, l'un des facteurs qui font l'attrait de l'analyse secondaire; mais nous étions très éloignés du processus de construction des données. Pour bien utiliser ces données, il a été vital de se plonger dans le processus de construction des données et de s'informer auprès des chercheurs qui ont effectué cette étude afin de comprendre comment les données ont été collectées et éviter une interprétation erronée des informations. Malgré ces limites, nous avons pris le temps de nous assurer que les questions traitées étaient adaptées à l'analyse. Nous nous sommes aussi assuré d'une compréhension satisfaisante des aspects techniques de l'élaboration de l'enquête et de la collecte des données.

Parmi les autres limites, l'échantillon regroupe uniquement des participants provenant de l'Université de Sherbrooke, exclusivement du domaine de l'éducation physique.

Dans le futur, la reprise de cette étude auprès d'un échantillon de stagiaires plus grand et provenant de plusieurs universités du Québec et durant des stages courts et longs pourrait permettre de développer davantage les connaissances liées au développement du SEP durant la formation pratique et théorique en enseignement de l'éducation physique. Ainsi, des variables reliées au programme de formation et qui sont susceptibles d'influencer le développement du SEP des stagiaires doivent être étudiés. Parmi ces variables, nous citerons: les cours pré-requis aux stages, les exigences d'évaluation du stage, le moment de l'année où se déroule le stage, etc.

D'autres recherches sur le SEP de stagiaires pourraient être menées auprès de PEA. Ces recherches pourraient d'une part identifier et décrire les pratiques mises en œuvres par les PEA pour aider les stagiaires à développer un SEP élevé. D'autre part, elles pourraient s'inscrire dans une perspective de collaboration et viser la transformation des pratiques d'accompagnement des stagiaires dans l'optique de contribuer à l'établissement d'un SEP élevé. Il nous apparaît que la formation reçue par les PEA en matière d'accompagnement des stagiaires peut apporter des changements dans la façon dont ils perçoivent leur rôle auprès de ces derniers et le potentiel de leurs pratiques au plan de l'ajustement du SEP des stagiaires au cours d'un stage court ou long.

D'autres éléments peuvent expliquer les modifications observés dans cette étude telles que les variables reliées à la composition des groupes stages, les activités programmées et les ressources matérielles, etc. D'autres études se penchant sur ces sujets pourraient s'avérer une avenue forte intéressante à explorer.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Androzzi, J. (2011). *The effects of early clinical teaching experience on pre-service teacher's Self-Efficacy*. Thèse de doctorat. University of north carolina.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2005). Les dix conditions d'une gestion de classe efficace. *Vivre le primaire*, 18(4), 30-33.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Ballinger, D.A. et Bishop, J.G. (2011). Mentoring student teachers : collaboration with physical education teacher education. *Strategies*, 24(4), 30-34.
- Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. In Ayers, S., Baum, A., McManus, I.C., Newman, S., Wallston, K., Weinman, J. et West, R. (dir.). *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (2 éd.). New York : Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.
- Bandura, A. (1998). *Exercise of agency in accenting the positive*. Invited address delivered at the meeting of the american psychological association, San Francisco, août 1998.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 8-10.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1977). Self-reinforcement : The power of positive personal control. In P. G. Zimbardo et F.L. Ruch (dir.), *Psychology and life* (9 éd.). Glenview, IL : Scott Foresman.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S. et Mathieu, C. (2002). *Insert'Prof. Pour un dispositif favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Université de Liège : Service de didactique générale.
- Begeny, J.C. et Martens, B.K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21, 262-285.

- Behets, D. (1990). Concerns pre service physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), p. 66-75.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. New Haven CT : Yale University Press.
- Berliner, D. (1979). Tempus Educare. In P.J. Peterson et H.J. Walberg (dir.), *Research on teaching : Concepts, findings and implications* (p. 120-135). Berkeley, CA : McCutchan.
- Betz, N.E. et Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to career development. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Blanchard, S. et Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétence. *Questions d'orientation*, 4, 31-44.
- Bong, M. et Skaalvik E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy : How different are they really. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Boudreau P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*. 37(1), 121-139.
- Bower, G.G. et Bonnett, S. (2009). The examination of a mentoring relationship during a metadiscrete physical education field experience. *Journal of Research*, 4(2), 19-26.
- Brunelle, J., Tousignant, M., Godbout, P., Spallanzani, C., Brunelle, J.P., Martel, D., Trudel, P., Gagnon, J., Savard, C. et Rami, A. (1996). *Le temps d'apprentissage*. Ste-Foy : L'intervention éducative.
- Brunelle, J-P., Stoloff, S., Roy, M., Desbiens, J-F. et Spallanzani, C. (2008). Étude de l'effet d'une stratégie de supervision clinique sur le processus de changement de pratique pédagogique d'un entraîneur. In N. Wallian, M-P. Poggi, M. Musard (dir.). *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA* (p. 189-202). Besançon, France : Presses universitaire de Franche-Comté.
- Bullock, L.M., Ellis, L.L. et Wilson, M.J. (1994). Knowledge/skills needed by teachers who work with students with severe emotional behavioral disorders : A revisitation. *Behavioral Disorders*, 19(2), 108-125.
- Callahan, J.F., Clark L.H. et Kellough, R.D. (1992). *Teaching in the Middle and the secondary schools* éd.). New York : McMillan.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs : Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, 9-50.

- Carter, H.L. (2006). *The Impact of Student Teaching on Pre-Service Teacher's Teaching Self-Efficacy Beliefs*. These de doctorat, université de l'Arizona du Nord, Arizona É-U.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Cheffers, J.T, Brunelle, J.F. et Kelsch, R. (1980). Measuring student involvement. In G. Schilling et W. Baur (dir.), *Moyens audiovisuels dans le sport* (p. 216-229). Suisse : Birkhauserverlag.
- Chouinard, M.A. (2005). Des enseignantes mal formées à une dure réalité. *Le Devoir*, édition du mardi 15 février 2005.
- Chouinard, R. (1999). «Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe». *Revue des sciences de l'éducation*. 25(3), 497-514.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), (2002). *Offrir la profession en héritage, avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2002). Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures. *Rapport du Colloque du programme pancanadien de recherche en éducation, 2001*.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement : what the research say*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* Collection pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck.
- Cruickshank, D.R., Kennedy, J.J. et Meyers, B. (1974). Perceived problems of secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 68, 154-159.
- Dejean, K. (2010). *Les transactions de reconnaissance dans le parcours d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Développement identitaire et dimensions émotionnelles*. Communication à l'occasion de la journée d'étude « Piloter –Mobiliser – Accompagner, Le rôle du chef d'établissement, organisée par l'Institut d'administration scolaire (INAS), Université de Mons, janvier 2010.
- Dembo, M.H. et Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy : an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.

- Denham, C. et Lieberman, A. (1980). *Time to learn: A review of the beginning teacher evaluation study*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Desbiens, J-F. (2000). Sévir devant l'inconduite des élèves : la punition sous examen. In D. Jeffrey et C. Simard (dir.), *Enseigner et punir* (p.59-74). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Desbiens, J-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J-F. (2006). La gestion de classe: contextes et perspectives. *Formation et profession*, 13(1),6-8.
- Desbiens, J-F. et Spallanzani, C. (2005). La supervision active, un concept-clé pour mieux comprendre et agir sur l'écologie de la classe d'éducation physique et sportive. In C. Gervais, L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p. 245-264). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Desbiens, J-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (dir.). (2009). *L'accompagnement des stagiaires en difficultés : un défi d'importance pour les enseignants associés et les institutions de formation à l'enseignement*. Symposium international tenu dans le cadre du REF 2009, Nantes (France).
- Desbiens, J-F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J-P., Turcotte, S. et Lanoue, S. (2005). *Le sentiment d'efficacité à gérer la classe de stagiaires en enseignement de l'ÉPS*. Communication présentée lors du Troisième colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sports (ARIS), Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Desbiens, J-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M., Tourigny, J-S. et Lanoue, S. (2011b). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves? *Science et motricité*, 73, 39-54.
- Desbiens, N. (2002). *Violence, tolérance zéro : investissons-nous nos énergies au bon endroit?* La Foucade : Bulletin du Comité Québécois sur les jeunes en difficulté.
- Desbiens, J-F., Spallanzani, C., Roy, M., Turcotte, S., Lanoue, S. et Tourigny, J-S. (2011a). L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage : un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé. In P. Mauban, J. Clénet et Daniel Poisson (dirs), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (pp. 57-88). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desmette, D., Jaminon, C., et Herman, G. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle de chômeurs en formation, un construit dynamique? *Revue européenne de psychologie appliquée*, 51(3), 217-228.

- Domalga-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27(2), 232-247.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif (2<sup>e</sup> éd.)*. Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching (3<sup>e</sup> éd.)* (p. 392-431). New York : McMillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues* (p. 97-125). New York : Erlbaum.
- Drummond, R.J. (1990). *How principals rate beginning teachers*. College of education and human Services. University of North Florida : Floride.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat en psychopédagogie et andragogie. Université de Montréal, Qc.
- Dumay, X. (2009). Que sait-on de l'efficacité des écoles? In X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (p. 73-88). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Dussault, M. Deaudelin, C. et Villeneuve, P. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*. 27 (1), p. 181-194.
- Dussault, M. et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*. 28(2), p. 391-410.
- Edwin, G.R. (1993). Beginning teachers and classroom management : questions from practice, answers from research. *Middle School Journal*, 25(1), 60-64.
- Emmer, E.T. et Everston, C.M. (2009). *Classroom Management for Middle and High school Teachers (8<sup>e</sup> éd.)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Emmer, E.T., Sanford, J.P., Clements, B.S. et Martin, J. (1982). *Improving classroom management and organization in junior high schools : An experimental investigation*. Austin : research and development center for teacher Education. University of texas.
- Emmer, R. (1986). Academic activities and tasks in first-year teachers' classes, *Teaching and Teacher Education*, 2, 229-44.

- Erickson, F. et Schultz, I. (1981). When is a Context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In I. Green and C. Wallat (dir.), *Ethnography and language in educational settings* (p 147-150). Norwood, NJ : Ablex.
- Evertson, C.M. (1989). Improving elementary classroom management : A school-based training program for beginning the year. *The Journal of Educational Research*, 83, 82-90.
- Fernandez-Balboa, J.M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education students teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (2002). *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- 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, 198-212.
- Friedman, I.A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C.M. Evertson et C.S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues* (p. 925-945). Mahwah, N-J : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagnon, J., Brunelle, J., Spallanzani, C. et Marzouk, A. (1995). Perceptions des stagiaires sur l'ambiance qui règne dans leurs cours d'éducation physique. In *Mieux enseigner l'éducation physique? Pensez-y! Actes du séminaire international sur la Formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique*, C. Paré, p. 181-190. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *SAVOIRS - Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 91-116.
- Gao, Z., Xiang, P. et Liu, W. (2009). *The effect of student teaching on pré-service teacher's efficacy beliefs*. AAHPERD National conversation and exposition, Tampa, FL, 2009.
- Garrahy, D., Cothran, D. et Kulinna, P.H. (2002). *Teachers' perspectives on classroom management in elementary physical education*. Annual meeting of the american education al research association, 9-12.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- 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.

- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goyette, R., Doré, R. et Dion, É. (2000). Pupils' misbehaviors and the reaction and causal attributions of physical education student teachers : A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Graham, G. (2001). *Teaching children physical education : becoming a master teacher*, Champaign : Human Kinetics.
- Griffey, D. et Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(20), 196-204.
- Gurvitch, R. et Metzler, M.W. (2009). The effects of Lab-based and practicum experience on preservice teachers' self efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25, 437-443.
- Hakim, C. (1982). *Secondary analysis in social research*. London, UK : Allen et Unwin.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal : A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feed-back. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Hoy, W. K. et Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart et Winston.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Joët, G., Usher, E.L. et Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy : An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 649-663.

- Johnson, J. (2005). Isn't it time for school of education to take concerns about student discipline more seriously? *Teachers college record*. Document récupéré le 14 février 2006.
- Johnson, M. et Brooks, H. (1979). *Conceptualizing classroom management*. Dans *Classroom management : 78 th Yearbook of the National society of education, Part II*. Chicago : University of Chicago Press.
- Jones, V.F. et Jones, L.S. (2001). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems (6<sup>e</sup> éd.)*. Boston : Allyn et Bacon.
- Jones, V.F. et Jones, L.S. (1995). *Comprehensive classroom management. creating positive learning environments for all students, (4<sup>e</sup> éd.)*. Boston : Allyn et Bacon.
- Klassen, R.M. et Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction : teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Klem, A.M. et Connell, J.P. (2004). Relationships matter : Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Kosnik, C. (2009). It is not just practice : Conflicting goals, unclear expectations. In F.J, Benson et C. Riches (dir.), *Engaging in Conversations About Ideas in Teacher Education*. New York : Falmer Press, 65-71.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Lancy, D.F. (1978). The classroom as phenomenon. In D. Bar-Tal. et Saxe, L (dir.), *The contribution of social psychology to education* (P. 111-132). New York : Wiley.
- Legault, F. (1999). La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 593-618.
- Leithwood, K., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27-42.
- 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.
- Levin, J. et Nolan J.E. (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model (3<sup>e</sup> éd.)*. Needham Heights (MA) : Allyn et Bacon.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education, 3*, 155-171.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent(e). *Pratiques Psychologiques, 3*, 39-50.

- Marro, C. (1999). Différence des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. In F. Vouillot (dir.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (p. 123-129). Paris : CNDP.
- Martel, D., Brunelle, J. et Spallanzani, C. (1991). La détermination du degré d'implication des participants : un indice significatif du climat d'apprentissage. *Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 12(24), 37-50.
- Martin, M.C., Nault, T. et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5-7.
- Martineau, S. et Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Université de Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Marzano, R.J., Waters, T. et McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works : from research to results*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Matanin, M. et Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 153-168.
- Mayeski, F. (2005). *The Metamorphosis of classroom management*. Retrieved April 18, 2009.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3(2), 102-115.
- McQueen, T. (1992). *Essentials classroom management and discipline*. New York : Harper et Collins.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Mezzena, S. (2011). La réflexivité dans et sur l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux. *Revue suisse de travail social*, 10(1), 70-83.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général*. Orientations et compétences attendues. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Monfette, O., Grenier, J. et Gosselin, C. (2012). *Influences des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires*. Communication présentée à la 7<sup>e</sup> biennale de l'ARIS, Amiens, France, 2012.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 45-63). Sherbrooke, QC : Editions du CRP.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe : Comment se donner la liberté d'enseigner* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus desocialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-160). Bruxelles : De Boeck.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(3), 451-466.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe*. Anjou (QC) : Les Éditions CEC.
- Nichols, B. (2011). *Preservice teachers' perception of a final field experience*. Thèse de Doctorat. Université d'Arkansas, Arkansas, É-U.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Éditions OCDE.
- O'Sullivan, M. et Dyson, B. (1994). Rules, routines, and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 361-374.
- Ouellet, M.C. et Archambault, J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie Pédagogique*, 152, récupéré le 22 novembre 2009 du site Web du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=horsDoss\\_3](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=horsDoss_3)
- Parker, J. (1995). Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 127-139.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF.

- Perron, J. et Downey, P.J. (1997). Management techniques used by high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 72-84.
- Ramsey, R.D. (1999), *Lead, follow or get out of the way : How to be a more effective leader in today's school*. Thousand Oaks CA : California.
- Rancifer, J.L. (1993). *Effective classroom management : A teaching strategy for a maturing profession*. Paper presented at the annual conference of the Southeastern Regional Association of Teacher Educators, 27-30 octobre, Nashville (TN) : document ERIC 364 541.
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire, *In* Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 233-261). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Rebaudières, P. (1995). *Sentiments de compétences, intérêts et projets professionnels*. Mémoire de DECOP. Paris : Bibliothèque de l'INETOP.
- Reeve, J., Deci, E.L. et Ryan R.M. (2004). Self-determination theory : A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *In* S. Van Etten et M. Pressley (dir.), *Big theories revisited* (p. 31-60). Greenwich : Information Age Press,.
- Reeve, J., Jang, H., Hardré, P. et Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomysupportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting task. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Reupert, A. et Woodcock, S. (2010). Success and near misses : Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1261-1268.
- Rink, J.E. (2003). *Effective instruction in physical education*. *In* S.J. Silverman et C.D. Ennis *Student learning in physical education : applying research to enhance instruction* (p. 165-186). Champaign : Human Kinetics.
- Romano, J. L. (1996). School personnel prevention training : A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 57-63.
- Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. et Hardman, M.L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders : The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29, 266-278.
- Sadri, G. et Robertson, I.T. (1993). Self-efficacy and work-related behavior : a review and meta-analysis. *Applied Psychology : an International Review*. 42, 139-152.

- Schunk, D.H. (1984). Ability versus effort attributional feed-back : Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Siegel, S. et Castellan, J.N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New-York : McGraw-Hill.
- Sirkin, R.M. (2006). *Statistics for the social sciences (3<sup>e</sup> éd.)*. Thousand Oaks CA : Sage.
- Skaalvik, E.M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skinner, E. et Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. In L. J. Crockett (dir.), *Agency, Motivation, and the life course : The Nebraska Symposium on Motivation* (p. 77-143). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Smith, L.M. et Geoffrey, W. (1968). *The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general theory of teaching*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Solis, A. (2005), *Classroom Management Plan*. Récupérer Avril 26, 2005 from <http://www.calstatela.edu/faculty/classmgmt.html>.
- Spector, J. E. (1990, April). *Efficacy for teaching in preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Stefanich, G. et Bell, L. (1987). *The cascade model : A dynamic approach to classroom discipline*. Dubuque, IA : Kendall/Hunt.
- Thomas, B. et Kiley, M.A. (1994). *Concerns of beginning middle and secondary school teachers*. Paper presented au Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Saratoga, Florida, 1994.
- Thomas, C. et Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. Washington, DC : The International bank of reconstruction and development/The World Bank.
- Turcotte, S., et Spallanzani, C. (2006). Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe : l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiantes et étudiants en éducation physique et à la santé. *Formation et profession*, 13(1), 17-20.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

- Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J. C. Hétu, M. Lavoie and S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 187-208). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Witziers, B., Bosker, R.J. et Kruger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement : The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

## ANNEXES

### ANNEXE A – LES NEUFS COMPOSANTS DE LA COMPÉTENCE 6 UTILISÉS DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES

#### Composante 1

**Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe (routines).**

Dès le début de l'année, l'enseignant doit préparer une planification et une mise en place minutieuses des règles de la classe pour assurer le fonctionnement efficace du groupe-classe. La planification permet d'anticiper et de prévenir les problèmes de déroulement qui pourraient susciter, entre autres, des comportements d'inattention chez les élèves.

#### Composante 2.

**Mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe (routines).**

L'enseignant doit initier les élèves aux règles et aux procédures à suivre pour éviter les pertes de temps, le gaspillage de matériel et d'énergie, pour accomplir de façon appropriée le travail demandé et pour respecter les autres. Cette initiation conjugue explications, répétitions, mises en pratique, modelage et discussion quant aux conséquences de divers comportements des élèves (Evertson 1989; Doyle 1986). Ainsi,

il met en place «son système», effectue aussi des adaptations à sa planification selon les caractéristiques du ou des groupes dont il est responsable. L'enseignant constitue donc un milieu où une bonne partie des paramètres de fonctionnement est stable et prévisible afin que les élèves se sentent en sécurité et perçoivent que les attentes sont accessibles et claires.

### **Composante 3**

**Appliquer le système de fonctionnement de ma personne enseignante associée pour les activités usuelles de la classe (routines).**

L'enseignant doit établir un déroulement des actions et des interactions qui se produisent de manière régulière dans la classe (prendre la parole, demander de l'aide, se mettre au travail, se déplacer pendant les activités et à la fin de celles-ci, distribuer du matériel, utiliser des manuels, etc.). Le stagiaire qui met en place «son système » effectue aussi des adaptations à sa planification selon les caractéristiques du ou des groupes dont il est responsable (MEQ, 2001).

### **Composante 4**

**Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.**

« La réussite des élèves et leurs comportements sont influencés par les messages qu'ils reçoivent en rapport avec ce qu'on attend d'eux » (Gauthier et al., 1997, p.185).

Ces messages doivent être communiqués de manière explicite et implicite, par la parole, mais aussi par les comportements non verbaux de l'enseignante ou de l'enseignant. La communication claire des exigences et des attentes ne relève donc pas seulement des affirmations et des explications énoncées aux élèves. Ainsi, l'enseignant doit avoir la capacité de percevoir, s'il y a lieu, les messages contradictoires envoyés aux élèves, de scruter les sources de ces contradictions, de faire un choix délibéré des valeurs à impartir et de réaligner la parole et le geste en conséquence.

### **Composante 5**

**Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.**

Le régime pédagogique issu de la refonte du curriculum accorde une place importante à l'éducation à la citoyenneté et au fonctionnement des institutions démocratiques. C'est pourquoi plusieurs enseignants et nombre d'écoles ont déjà implanté diverses formules de participation des élèves à la vie de la classe ou de l'école, ou des deux à la fois. Cependant, l'hétérogénéité des effectifs scolaires, les rapports des élèves aux savoirs scolaires peuvent être très diversifiés (Perrenoud, 1999). La discussion collective des rapports entre le programme et du sens que les élèves donnent au travail scolaire s'avère nécessaire pour que ces derniers s'approprient un pouvoir personnel et collectif sur leurs apprentissages et sur la vie de la classe.

Les conditions d'écoute et de partage sont nécessaires pour faire participer des élèves à la vie de la classe pour qu'ils apprennent progressivement à se donner des

objectifs et des manières de faire communes. Cette composante est complémentaire par rapport à celle de la planification et de la mise en place d'un mode de fonctionnement efficace dans la classe.

### **Composante 6**

**Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.**

Avec la diversification des effectifs scolaires, l'enseignante ou l'enseignant peut compter plus fréquemment dans son groupe-classe des élèves qui résistent aux normes de la culture scolaire. L'étude de l'enseignement indique clairement que « les enseignants doivent [...] démontrer une volonté et une habileté à agir quand [les règles] sont violées » (Gauthier et al., 1997, p. 182). Cela suppose, de prime abord, une capacité à reconnaître rapidement les comportements inappropriés et de les interrompre le plus discrètement possible avant que ne se produisent des dérives ou des interruptions des activités en cours. L'idée de prévention n'est pas assez développée ici.

### **Composante 7**

**Intervenir efficacement lorsque les comportements non appropriés se manifestent.**

Si des comportements non appropriés persistent, l'enseignante ou l'enseignant analyse la situation afin de décider s'il doit appliquer des mesures propres à un élève ou

encore discuter des situations inacceptables avec l'ensemble de la classe ou revoir son système de fonctionnement de manière à prévenir les perturbations récurrentes, ou les deux à la fois.

### **Composante 8**

#### **Maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations chaleureuses et respectueuses avec les élèves.**

Un climat propice à l'apprentissage résulte d'un ensemble d'actions de contrôle du déroulement des activités en vue de maximiser l'investissement des élèves dans les apprentissages à effectuer. À partir d'une supervision active, l'enseignante ou l'enseignant mobilise simultanément des habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation des activités en cours pour vérifier si elles sont conformes à son programme d'action et pour corriger immédiatement la situation, si cela est nécessaire (Nault 1994). La rapidité de détection et de réaction de l'enseignante ou de l'enseignant ainsi que sa capacité de gérer simultanément plusieurs événements (chevauchement) maintiennent le groupe en alerte et permet de garder le cap sur les objectifs à atteindre.

## **Composante 9**

**Maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations productives avec les élèves en favorisant leur engagement optimal dans les tâches d'apprentissage.**

Les recherches sur l'enseignement efficace affirment que la « supervision active » assure que la classe reste engagée dans les tâches scolaires : l'attention et la vigilance quant au déroulement des activités de groupe; l'évaluation constante des comportements des élèves par rapport au déroulement planifié; l'évaluation et la correction de l'allure, du rythme, de la fluidité et de la durée des événements qui se produisent (Desbiens, 2002 voir aussi Gauthier et al., 1997).

## ANNEXE B – LE QUESTIONNAIRE DE LA COHORTE A

### Échelle de perception du sentiment d'efficacité en enseignement

Nom : \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Session de formation :      S1    S2    S3    S4    S5    S6      École primaire  École  
secondaire

Stage :                              #1    #2    #3    #4

Date : \_\_\_\_\_

Le sentiment d'efficacité se définit comme les croyances d'un individu quant à ses capacités à réaliser des actions pour répondre aux besoins d'une situation (Bandura, 1986). Dans le cadre de ce travail, nous voulons mesurer comment vous percevez vos capacités au moment présent, c'est-à-dire SUITE à votre stage en enseignement en milieu scolaire, et ce, relativement aux différentes compétences en enseignement telles qu'identifiées par le Ministère de l'éducation du Québec.

Il est important que vous sachiez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : l'important est de décrire comment vous percevez vos compétences au moment présent. Vos réponses seront anonymes. Seuls vous et le groupe de recherche connaîtront vos propres résultats.

Vous devez répondre à chacune des 25 questions à partir de l'échelle Likert suivante :

1	2	3	4	5
Cette tâche m'apparaît très difficile à réaliser	Cette tâche m'apparaît généralement difficile à réaliser	Cette tâche peut m'apparaître facile ou difficile à réaliser, selon la situation rencontrée	Cette tâche m'apparaît généralement facile à réaliser	Cette tâche m'apparaît très facile à réaliser

De plus, vous remarquez qu'il y a trois (3) séries de chiffres pour chacune des questions. Vous devez répondre à chacune des questions en faisant référence aux activités ou thèmes (une possibilité de trois (3) activités ou thèmes différents) que vous avez enseignés lors de votre stage. Indiquez sur les lignes ci-dessous les activités ou thèmes que vous avez enseignés. Précisez votre niveau d'expertise comme participant, pour chaque activité ou thème, à partir de l'échelle suivante : 1 = faible, 2 = moyenne, 3 = élevée, 4 = très élevée.

Activité #1 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

Activité #2 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

Activité #3 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

### Exemple

Si vous avez enseigné le soccer et l'expression, vous allez répondre sur la première ligne de chiffre vos réponses par rapport à l'enseignement du soccer et sur la seconde ligne de chiffre, vos réponses relativement à l'expression.

Activité #1 : \_\_\_\_\_ Soccer (activités) \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : 4

Activité #2 : \_\_\_\_\_ Expression (thèmes) \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : 2

Activité #3 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

3.1. Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la cohérence des contenus à faire apprendre

Activité #1 :            1                    2    3                    4                    5 ●

Activité #2 :            1                    ●    3                    4                    5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

**Intreprétation** : Dans ce cas-ci, les réponses suggèrent que l'étudiant-stagiaire perçoit qu'il lui est facile de planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation en soccer mais que cette tâche lui apparaît plus difficile en expression. De plus, il perçoit son niveau d'expertise comme très élevé pour le soccer et moyen pour l'expression.

**C'est maintenant à votre tour...**

**Compétence #3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre.**

3.1. Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la cohérence des contenus à faire apprendre.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

3.2. Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la progression des apprentissages des élèves.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

3.3. Utiliser des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées par le programme de formation au primaire / secondaire..

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

3.4. Anticiper les obstacles et les difficultés à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

3.5. Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences visées par le programme de formation au primaire / secondaire.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

**Compétence #4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre.**

4.1. Encadrer les apprentissages des élèves par des démarches pertinentes de manière à favoriser l'apprentissage.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

4.2. Encadrer les apprentissages des élèves par des questions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'apprentissage.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

4.3. Encadrer les apprentissages des élèves par des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'apprentissage.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

4.4. Favoriser la compréhension des élèves au sujet des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche à réaliser par des consignes claires et précises.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

4.5. Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires, si elles sont disponibles, à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

4.6. Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes et des tâches qui tiennent compte de leurs caractéristiques.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

4.7. Ajuster les interventions en fonction des prestations des élèves.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

**Compétence #5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.**

5.1. Établir un bilan des acquis, une fois la séance d'enseignement-apprentissage complétée, afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences visées par cette même séance d'enseignement-apprentissage.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

5.2. Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences visées par le programme de formation au primaire / secondaire.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
---------------	---	---	---	---	---

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

5.3. Communiquer aux élèves de façon claire et explicite les résultats attendus concernant la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences visées par le programme de formation au primaire / secondaire.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

5.4. Communiquer aux élèves de façon claire et explicite les rétroactions concernant la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences visées par le programme de formation au primaire / secondaire.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

5.5. En situation d'apprentissage, prendre les informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves en vue de favoriser la progression des apprentissages.

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

**Compétence #6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.**

6.1. Définir mon propre système de fonctionnement pour les activités usuelles de la classe (routine).

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

6.2. Appliquer le système de fonctionnement de ma personne enseignante associée pour les activités usuelles de la classe (routine).

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

6.3. Faire participer les élèves à l'établissement d'un système de fonctionnement pour les activités usuelles de la classe (routine).

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

6.4. Mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe (routine).

Activité #1 :           1                   2   3           4                   5

Activité #2 :           1                   2   3           4                   5

Activité #3 :           1                   2   3           4                   5

6.5. Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

6.6. Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

6.7. Intervenir efficacement lorsque les comportements non appropriés se manifestent.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

6.8. Maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations chaleureuses et respectueuses avec les élèves.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

6.9. Maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations productives avec les élèves en favorisant leur engagement optimal dans les tâches d'apprentissage.

Activité #1 :	1	2	3	4	5
Activité #2 :	1	2	3	4	5
Activité #3 :	1	2	3	4	5

## ANNEXE C – LE QUESTIONNAIRE DE LA COHORTE B

### ÉCHELLE DE PERCEPTION DU SENTIMENT D’EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT – POST-TEST

Nom : \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Session de  
formation :

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
----	----	----	----	----	----	----	----

Stage :

#1	#2	#3	#4	Pas de stage
----	----	----	----	--------------

Dans le cadre de ce travail, nous voulons mesurer comment vous percevez vos capacités au moment présent, suite à votre stage et ce cours de gestion de classe, et ce, relativement à la compétence à «Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe» telle qu’identifiée par le Ministère de l’éducation du Québec.

Il est important que vous sachiez qu’il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : l’important est de décrire comment vous percevez vos compétences au moment présent. Vos réponses seront confidentielles et n’influenceront en rien l’évaluation de votre stage. Seuls vous et le groupe de recherche connaîtront vos résultats.

Dans un premier temps, vous devez indiquer les activités ou thèmes que vous avez enseignés lors de votre stage (un maximum de trois (3) activités ou thèmes différents) et précisez votre niveau d’expertise comme participant, pour chaque activité ou thème, à partir de l’échelle suivante :

1 = faible	2 = moyenne	3 = assez élevée	4 = élevée	5 = très élevée
------------	-------------	------------------	------------	-----------------

Exemple :

Activité #1 : Soccer (activités) Niveau d'expertise : 5

Activité #2 : Expression (thèmes) Niveau d'expertise : 2

Activité #3 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

**Interprétation :** Dans ce cas-ci, les réponses suggèrent que l'étudiant-stagiaire perçoit son niveau d'expertise comme très élevé pour le soccer et moyen pour l'expression.

#### VOS RÉPONSES

Activité #1 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

Activité #2 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

Activité #3 : \_\_\_\_\_ Niveau d'expertise : \_\_\_\_\_

Pour les questions suivantes, vous devez répondre à chacune d'elles à partir de l'échelle Likert suivante.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cette tâche m'apparaît généralement difficile à réaliser			Cette tâche peut m'apparaître facile ou difficile à réaliser, selon la situation rencontrée			Cette tâche m'apparaît généralement facile à réaliser		

De plus vous remarquez qu'il y a trois (3) séries de chiffres pour chacune des questions. Vous devez répondre à chacune des questions en faisant référence aux activités ou thèmes que vous venez d'identifier. Si vous prévoyez enseigner le soccer et l'expression, vous allez répondre sur la première ligne de chiffre vos réponses par rapport à l'enseignement du soccer (activité #1) et sur la seconde ligne de chiffre, vos réponses relativement à l'expression (activité #2).

Exemple :

3.1. Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la cohérence des contenus à faire apprendre

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<u>Interprétation</u> : Dans cette situation, il perçoit qu'il lui est plutôt facile de planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation en soccer (activité #1) mais que cette tâche lui apparaît beaucoup plus difficile en expression (activité #2).									

VOUS SERVIR DE L'EXTRAIT DU TEXTE DU MEQ POUR RÉPONDRE ADÉQUATEMENT C'EST  
MAINTENANT À VOTRE TOUR...

**Compétence #6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.**

**6.1. Définir mon propre système de fonctionnement pour les activités usuelles de la classe (routine).**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.2. Appliquer le système de fonctionnement de ma personne enseignante associée pour les activités usuelles de la classe (routine).**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.3. Faire participer les élèves à l'établissement d'un système de fonctionnement pour les activités usuelles de la classe (routine).**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.4. Mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe (routine).**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.5. Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés.**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.6. Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés.**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.7. Intervenir efficacement lorsque les comportements non appropriés se manifestent.**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.8. Maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations chaleureuses et respectueuses avec les élèves.**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**6.9. Maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations productives avec les élèves en favorisant leur engagement optimal dans les tâches d'apprentissage.**

Activité #1 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #2 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Activité #3 :	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**Avant le stage**, vous avez pris position sur le réaliste d'aborder les problèmes d'indiscipline en ayant recours aux comportements d'affirmation et d'ouverture de la pédagogie interactive. **Êtes-vous toujours d'accord** avec la réponse que vous avez donnée avant le stage? **Expliquez pourquoi?**

.....

.....

.....

.....

POUR TERMINER, QUEL STYLE DE GESTIONNAIRE DE CLASSE CROYEZ-VOUS ÊTRE APRÈS  
CETTE EXPÉRIENCE DE STAGE?

.....  
.....  
.....  
.....

**ANNEXE D – LES FRÉQUENCES ABSOLUES ET RELATIVES PAR  
MODALITÉS DE RÉPONSES DES STAGIAIRES PAR RAPPORT À LEUR  
NIVEAU D'EXPÉRTISE PERÇU DANS LES ACTIVITÉS À ENSEIGNER**

**Cohorte A**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
	<i>F(a)</i>	<i>F(%)</i>								
<b>Avant le stage</b>	6	2	30	9	72	23	103	33	105	33
<b>Après le stage</b>	6	2	28	11	64	25	80	31	81	31

**Cohorte B**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
	<i>F(a)</i>	<i>F(%)</i>								
<b>Avant le stage</b>	9	3	35	11	64	20	92	29	116	37
<b>Après le stage</b>	7	2	25	9	54	19	87	31	112	39

**ANNEXE E – LES FRÉQUENCES ABSOLUES ET RELATIVES DES  
MODALITÉS DE RÉPONSES DES STAGIAIRES PAR RAPPORT À LEUR  
PERCEPTION DU SEP**

**Cohorte A**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
	<i>F(a)</i>	<i>F(%)</i>								
<b>Avant le stage</b>	1	0	56	3	345	16	807	38	938	44
<b>Après le stage</b>	2	0	6	0	161	11	567	39	727	50

**Cohorte B**

		Avant le stage	Après le stage
<b>Niveau 1</b>	<i>F(a)</i>	1	6
	<i>F(%)</i>	0	0
<b>Niveau 2</b>	<i>F(a)</i>	21	18
	<i>F(%)</i>	1	0
<b>Niveau 3</b>	<i>F(a)</i>	42	37
	<i>F(%)</i>	1	1
<b>Niveau 4</b>	<i>F(a)</i>	87	73
	<i>F(%)</i>	3	2

<b>Niveau 5</b>	<i>F(a)</i>	116	147
	<i>F(%)</i>	5	5
<b>Niveau 6</b>	<i>F(a)</i>	339	272
	<i>F(%)</i>	10	9
<b>Niveau 7</b>	<i>F(a)</i>	674	609
	<i>F(%)</i>	20	20
<b>Niveau 8</b>	<i>F(a)</i>	935	877
	<i>F(%)</i>	28	29
<b>Niveau 9</b>	<i>F(a)</i>	1044	1020
	<i>F(%)</i>	32	33

---