



## **Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé**

**Salem Amamou**

Faculté des sciences de l'activité physique  
Université de Sherbrooke Sherbrooke CANADA

**Jean-François Desbiens**

Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke Sherbrooke CANADA

**Carlo Spallanzani**

Faculté des sciences de l'activité physique  
Université de Sherbrooke Sherbrooke CANADA

**François Vandercleyen**

Faculté des sciences de l'activité physique  
Université de Sherbrooke Sherbrooke CANADA

**Salem Amamou, M.Sc.** est doctorant en éducation à la Faculté des sciences de l'activité physique (FASAP) de l'Université de Sherbrooke et étudiant chercheur au sein du centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

**Jean-François Desbiens, Ph.D.** a obtenu son doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval en 2001. Il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et directeur de l'antenne sherbrookoise du CRIFPE.

**Carlo Spallanzani, Ph.D.** est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Il mène des projets de recherche en supervision et en développement professionnel. Il est membre régulier du CRIFPE.

**François Vandercleyen, Ph.D.** est professeur adjoint à la faculté des sciences de l'activité physique, responsable de la formation pratique et des stages pour le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS).

## Résumé

La gestion de classe constitue un immense défi pour les stagiaires en éducation physique et à la santé (EPS). L'expérience de stage oriente leurs perceptions quant à leur capacité à réaliser avec succès les tâches d'enseignement attendues et contribue ainsi à développer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Cet article décrit l'influence d'un stage court en enseignement de l'EPS sur le SEP à gérer la classe. Un questionnaire a été administré à deux reprises à 41 stagiaires de deuxième année d'un programme de formation initiale en EPS au Québec. Des résultats mitigés sont rapportés. En effet, on dénombre significativement plus de cas de non changement du SEP que de changements positifs et négatifs suite à un stage court. L'expertise perçue dans les activités enseignées est associée positivement et significativement au SEP à gérer la classe. Il importe de mieux comprendre comment la durée du stage ainsi que les expériences de maîtrise des disciplines vécues préalablement au stage influent sur le SEP des stagiaires.

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

## Abstract

Classroom management represents a huge challenge for Health and Physical Education student teachers (HPE-STs). The practicum experience has the potential to exert a deep influence on the perception of HPE-STs of their ability to successfully fulfill their teaching tasks and this experience should contribute to develop their sense of self-efficacy in an authentic context. This article aims to describe the influence of a short HPE teaching practicum on the perceived self-efficacy to manage the class. A questionnaire was sent to 41 HPE-STs from an initial teacher training program in the province of Quebec. The results show a contrasted effect of the practicum on STs' reported self-efficacy. Their perceived expertise in the activities taught is positively and significantly associated to self-efficacy. Futures research should aim to better understand how the practicum and the previous mastery experiences influence the STs' self-efficacy.

**Keywords**: self-efficacy, classroom management, student teacher, practicum, Health and Physical Education Teaching Program.

## Introduction

Au début des années 1990, de nombreux pays ont adhéré à l'idée de professionnalisation pour améliorer la formation initiale à l'enseignement. Cela s'est traduit entre autres choses par l'adoption d'approches fondées sur l'appropriation de compétences de haut niveau de même que par l'accroissement de la part dévolue au stage en contexte scolaire (Bourdoncle, 1993; Boutin, 2004; Lang, 1999; Perrenoud, 1994; Schleicher, 2012). Considéré comme la pierre angulaire de la professionnalisation, le stage est fréquemment vécu comme l'activité la plus significative dans les programmes de formation (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2012). Pour l'étudiant en formation initiale à l'enseignement, cette expérience constitue souvent la première occasion d'assumer le rôle d'enseignant, de se confronter à de véritables problèmes de gestion de classe tout en se centrant sur l'apprentissage des élèves (Desbiens *et al.*, 2012). Lorsqu'elle est vécue positivement, cette expérience permet de nourrir chez la majorité des étudiants leur motivation, leur engagement et leur enthousiasme (Sinclair, 2008). Le stage participe aussi à la construction du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à enseigner (Mukamurera & Gingras, 2005) c'est-à-dire, en d'autres mots, au développement par le stagiaire d'une croyance en sa capacité d'organiser son action et de poser les gestes nécessaires pour obtenir les résultats souhaités<sup>1</sup>.

Au cours des dernières années, le SEP des enseignants a pris une place de plus en plus conséquente dans les recherches en éducation (Androzzi, 2011; Ballinger & Bishop, 2011; Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012). Il ressort notamment que les enseignants qui ont un SEP élevé s'attendent à obtenir du succès dans l'exercice de leur profession et à bien s'adapter aux comportements des élèves. La nature de leur SEP influencerait également la façon dont ils interprètent leurs réussites et leurs échecs, les normes de pratique auxquelles ils adhèrent, le choix des pratiques d'enseignement qu'ils préconisent ainsi que le degré de satisfaction qu'ils éprouvent face à leur travail (OCDE, 2013). Pour les stagiaires, les expériences actives de maîtrise sont la source la plus influente d'information sur sa propre efficacité et ses capacités à réaliser avec succès une tâche précise (Poulou, 2007). En effet, le degré de maîtrise des activités à enseigner est positivement et significativement associé au SEP à gérer la classe des stagiaires. Plusieurs études (Ajzen, 1991; Bandura, 1986, 2003; Carré, 2004; Desmette, Jaminon & Herman, 2001; Dussault, Deaudelin & Villeneuve, 2001; Dussault & Brodeur 2002; Galand & Vanlede, 2004) soutiennent que l'expérience de maîtrise est la principale source du SEP. Pour cette raison, il nous apparaît pertinent et nécessaire d'approfondir la question du degré de maîtrise perçu dans les activités enseignées avant et après le stage et l'association de celui-ci avec le SEP des stagiaires à gérer leur classe.

Outre l'incidence du degré de maîtrise des activités à enseigner sur le développement du SEP des futurs enseignants, un ensemble de recherches montre que le degré d'efficacité personnelle est aussi influencé par le sexe. En effet, les individus de l'un et l'autre sexe ne sont pas soumis aux mêmes rôles sociaux ni aux mêmes attentes sur le plan des attitudes et des conduites en matière de gestion de classe (Bandura, 2007). Les femmes qui enseignent ont tendance à rapporter un SEP plus faible que les hommes (Klassen & Chiu, 2010). Cependant, cette étude obtenue auprès d'enseignants en exercice n'éclaire pas la relation entre le SEP et le sexe des enseignants stagiaires. Certaines études indiquent néanmoins que les stagiaires de sexe féminin considèrent l'expérience de stage plus stressante que ceux de sexe masculin (D'Rozario & Wong, 1996; Morton, Vesco, Williams & Awender, 1997) alors que d'autres ne signalent pas de différences significatives (Murray-Harvey *et al.*, 2000). Sachant que l'impact du stress sur la satisfaction au travail des enseignants est médiatisé par le SEP (Klassen & Chiu, 2010),

---

<sup>1</sup> Bandura (2007, p. 12) parlera de « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ».

peut-on supposer que les stagiaires en enseignement d'EPS de sexe féminin ont un SEP plus faible que celui de leurs collègues masculins?

Il ressort que si plusieurs études se sont intéressées au SEP des enseignants expérimentés et novices (Bandura, 2003; Gaudreau *et al.*, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), peu ont été consacrées à mieux comprendre comment se développe le SEP de stagiaires en lien avec la gestion de classe. Nous pensons que la croyance du stagiaire en sa capacité d'intervenir efficacement pour bien gérer sa classe constitue un aspect incontournable à étudier. Comme le soulignent Rich, Lev et Fischer (1996), nous pouvons supposer que le SEP a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de gestion de la classe. Selon Garcia (2010), le niveau de SEP pour gérer la classe peut constituer un aspect clé à considérer dans la formation initiale, car il se pourrait que le seul enseignement de techniques d'intervention s'avère inefficace si le futur enseignant n'arrive pas à développer un SEP face aux situations problématiques rencontrées en milieu scolaire. De tels résultats incitent à s'intéresser au SEP des futurs enseignants pour mieux comprendre et pour mieux expliquer leurs comportements professionnels au cours du stage (Ménard, Legault & Dion, 2012).

### **La gestion de classe et la place du sentiment d'efficacité personnelle en enseignement**

La gestion de classe est une compétence complexe qui joue un rôle déterminant dans l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire (Desbiens *et al.*, 2011). Elle désigne « 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 & Chouinard, 2009, p. 15). La compétence à gérer la classe (compétence 6) est l'une des douze compétences professionnelles identifiées dans le référentiel de compétences en enseignement en vigueur au Québec<sup>2</sup> (MEQ, 2001). Ce référentiel revêt un caractère prescriptif pour tous les programmes de formation à l'enseignement de la province de Québec.

Une gestion de classe efficace est souvent reliée à une bonne organisation et à un degré d'ordre approprié qui règne dans la classe (Doyle, 1986) compte tenu de la nature des activités réalisées de même qu'à un plus grand engagement dans les tâches d'apprentissage (Graber, 2001; Jaakkola & Digelidis, 2007). À l'inverse, une gestion de classe inefficace est souvent associée à une mauvaise organisation, une gestion déficiente du temps alloué de même qu'à une fréquence élevée d'épisodes d'indiscipline (déviants ou perturbateurs) de la part des élèves (Wubbels, 2011). De façon générale, la gestion de classe est tributaire de la nature des interactions entre l'enseignant et les élèves (Tardif & Lessard, 1999) qui participe à la définition du climat de classe. Un des rôles principaux de l'enseignant consiste donc à obtenir la coopération de ces derniers en vue de créer et de maintenir un climat harmonieux, tout en leur permettant de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages et en leur démontrant la pertinence des activités proposées. Dans une perspective préventive, une gestion de classe efficace exige, entre autres, une planification minutieuse des règles, des procédures et des routines, une clarification des attentes, une sélection et une scénarisation d'activités signifiantes pour les élèves ainsi qu'une supervision attentive de leur activité (Archambault & Chouinard, 2009).

Depuis longtemps, les chercheurs pointent la gestion de classe incluant la gestion des comportements d'indiscipline comme l'un des défis majeurs des enseignants (Desbiens *et al.*, 2011; Friedman, 2006; Léveillé & Dufour, 1999). Pour certains (Desbiens *et al.*, 2011; Bandura, 2003), il s'agit même du facteur le plus déterminant de la relation entre la composition de la classe, le SEP à gérer la classe et la satisfaction professionnelle des enseignants (OCDE, 2014). Des travaux menés en EPS par Desbiens, Alem et Oddson (2014) et Desbiens *et al.*, (2008),

---

<sup>2</sup>[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

signalent que les séances dirigées par des enseignants stagiaires en EPS présentent fréquemment des problèmes de rythme et de structure. Les activités de préparation, d'organisation et de transition, occupent une proportion importante du temps alloué au détriment d'un temps d'engagement moteur et cognitif favorable à l'apprentissage. En outre, la façon dont les stagiaires réagissent aux comportements perturbateurs des élèves contribue souvent à entretenir, sinon à détériorer, un climat déjà peu favorable à l'apprentissage (Desbiens *et al.*, 2014). Ces éléments conjugués constituent un terreau fertile à la manifestation accrue de comportements déviants au cours d'une séance d'EPS. S'appuyant sur une étude internationale menée dans plusieurs disciplines, Schleicher (2012) rapporte que les enseignants débutants passent plus de 20 % de leur temps à gérer leur classe et l'indiscipline des élèves ce qui a pour effet de réduire le temps consacré à l'apprentissage des contenus enseignés. Toujours selon cet auteur, les enseignants novices passent en moyenne

6 % moins de temps que leurs collègues expérimentés à enseigner les contenus et déclarent un SEP en enseignement significativement inférieur à celui de ces derniers (Schleicher, 2012).

Transposé au contexte de l'enseignement, le SEP représente, comme nous l'avons mentionné plus haut, la croyance que détient un enseignant dans sa capacité à organiser et à utiliser différentes ressources nécessaires à la réussite de son enseignement (Bandura, 1997). Les recherches dans le domaine de l'éducation indiquent que le SEP des enseignants influence leurs comportements d'enseignement, leur degré de responsabilité face à leur travail, les efforts qu'ils sont prêts à déployer pour surmonter les difficultés rencontrées ainsi que la motivation et la réussite de leurs élèves (Mulholland & Wallace, 2001; Ozder, 2011).

### **Les principaux facteurs qui influencent le SEP**

La documentation scientifique permet de dégager quatre principaux facteurs d'influence, appelés *sources* du SEP : les expériences antérieures de succès ou d'insuccès, la persuasion verbale, les expériences vicariantes 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. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux expériences antérieures de succès ou d'insuccès.

Le SEP se construit d'abord sur la base des expériences antérieures de succès ou d'insuccès vécues directement par les enseignants. En s'appuyant sur les travaux de Behets et Vergauwen (2006) et de Capel et Breckon (2014), toutes les expériences préprofessionnelles vécues à titre d'élève, d'athlète, d'entraîneur ou d'animateur auprès d'enfants d'âge préscolaire ou scolaire, sont susceptibles de nourrir le SEP des stagiaires enseignement. Ainsi, les succès obtenus par le passé participent à l'établissement d'un SEP plus favorable, tandis que les échecs tendent plutôt à l'affaiblir. Ozder (2011) soutient que la formation initiale à l'enseignement contribue à l'amélioration du SEP et mène à une consolidation des croyances des stagiaires en leur efficacité personnelle à gérer la classe. L'expérience répétée de stages en enseignement réalisés dans différents milieux et auprès de différents publics scolaires pourrait participer de cette évolution positive du SEP des stagiaires. Cependant, cette hypothèse s'appuie sur des résultats contrastés concernant la force et la nature des relations entre l'expérience de stage et le développement du SEP (Klassen & Chiu, 2010). Edgar, Roberts et Murphy (2011), par exemple, rapportent que les stagiaires déclarent un SEP plutôt élevé au début d'un stage long, mais que celui-ci diminue plus tard, vers la onzième semaine pour finalement remonter vers la fin de cette expérience de formation pratique. Murray-Harvey *et al.* (2000) montrent quant à eux que l'expérience et les connaissances acquises lors d'un premier stage ont pour effet de réduire le stress éprouvé par des stagiaires lors de stages ultérieurs.

La persuasion verbale est la deuxième plus importante source d'influence du SEP chez les stagiaires en enseignement (Poulou, 2007). La personne enseignante associée (PEA) qui accueille le stagiaire dans sa classe est souvent considérée comme une personne signifiante par

ce dernier. Lorsque la PEA dit au stagiaire qu'il possède les capacités nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée, ce commentaire peut provoquer chez lui un renforcement de son SEP et avoir un effet de soutien lorsqu'il rencontre des situations difficiles (Lecomte, 2004). La persuasion peut également passer par d'autres canaux, comme par exemple l'enthousiasme manifesté par les élèves, qui peut être interprété par les stagiaires comme un indice de leur efficacité en enseignement (Poulou, 2007).

Le SEP des enseignants stagiaires se construit également à travers les expériences vicariantes. Ces dernières résultent de l'observation que les stagiaires font d'autres stagiaires ou enseignants et des conséquences de leurs actions (Joët, Usher & Bressoux, 2011). Les stagiaires apprécient notamment leurs capacités en fonction de la performance de leurs pairs. Les personnes dont les caractéristiques (âge, genre, expérience, etc.) sont les plus proches des leurs sont les plus susceptibles d'être des points de référence signifiants pour le stagiaire (Bandura, 1997).

Enfin, le développement du SEP est influencé par l'état physiologique et émotionnel de l'individu (Bandura, 1997). Les personnes interprètent souvent leur état émotionnel dans les situations stressantes comme un signal de détresse (Bandura, 2007). Certaines réponses émotionnelles, comme le stress, l'anxiété, la peur, peuvent être associées à des échecs antérieurs. Ces réponses envoient des signaux qui affectent les croyances d'efficacité des individus dans des situations données. L'importance relative que les gens accordent à ces indicateurs émotionnels affecte non seulement la manière dont ils jugent leurs capacités d'agir face aux différentes situations, mais aussi leur motivation. Ainsi, en présence d'états émotionnels plaisants, l'individu sera plus confiant et motivé à réaliser une activité donnée (Bandura, 1997). Selon l'étude de Poulou (2007), les états physiologiques et émotionnels constituent la source la moins influente du SEP des stagiaires.

Les quatre sources dont il a été question plus haut mènent au développement par les stagiaires d'une croyance en leur efficacité personnelle pour des classes données de situations. En effet, selon le moment et le contexte, chaque source pourra être complémentaire d'une ou plusieurs autres (Bandura, 1997). Les croyances en matière d'efficacité personnelle sont sensibles aux facteurs contextuels, mais aussi aux facteurs personnels (conceptions, valeurs, expériences, etc.). Par conséquent, elles peuvent être considérées comme des indicateurs de changement lors d'interventions de formation ainsi que comme des indicateurs de différences interindividuelles (Zimmerman, 2000).

### **Influence du sexe sur le sentiment d'efficacité personnelle à enseigner**

La question de savoir si le SEP des enseignants varie significativement en fonction de leur sexe demeure encore ouverte à débats. L'enseignement est une occupation largement féminisée où l'idée de soin apporté à un autrui vulnérable demeure un aspect central. Sur ce plan, l'EPS fait bande à part. En effet, c'est l'un des domaines de l'enseignement qui échappe encore à la tendance à la féminisation puisque selon les statistiques de 2013-2014 pour le secteur public, on y retrouve encore nettement plus d'hommes (67,54 %) que de femmes (32,45 %) (MEES, 2015).

Sur la base de stéréotypes sociaux encore bien présents, il pourrait être avancé que, de manière générale, les femmes devraient se sentir davantage capables et confiantes que les hommes de composer efficacement avec les divers volets de l'activité enseignante (Bandura, 1997). Or, il ressort des travaux de Klassen et Chiu (2010) que les enseignantes ont tendance à rapporter un SEP plus faible que les enseignants et qu'elles déclarent aussi ressentir un plus haut degré de stress lié à la charge de travail élevée ainsi qu'aux comportements perturbateurs des élèves en classe. En outre, elles sont plus sensibles que leurs collègues masculins aux comportements perturbateurs extériorisés surtout lorsqu'ils sont émis par des adolescents de sexe masculin. Une recherche récente réalisée par Monfette et Grenier (2014) auprès de

stagiaires en EPS rapporte toutefois l'absence de différences significatives dans l'évolution du SEP d'hommes et de femmes pour l'ensemble des compétences à l'exception de celle touchant l'évaluation sans toutefois faire état de la situation initiale. Il n'est donc pas clair si le sexe des enseignants d'EPS est une variable dont l'influence sur le SEP est significative.

### **Objectifs de recherche**

La présente recherche vise trois objectifs : 1) établir l'influence qu'un stage de courte durée en enseignement de l'EPS peut avoir sur le SEP à gérer la classe; 2) examiner si le SEP à gérer la classe est influencé par le sexe des stagiaires; 3) vérifier si le SEP à gérer la classe est associé significativement à l'auto-perception du degré de maîtrise dans les activités enseignées sur la base d'expériences antérieures.

### **Méthodologie**

Dans cette section, les éléments saillants de la démarche méthodologique adoptée dans la présente étude sont présentés. L'étude pilote réalisée afin de tester l'outil de collecte des données est d'abord décrite succinctement. Le protocole suivi dans l'étude principale est ensuite présenté tout en considérant la sélection des participants ainsi que les procédures de collecte et d'analyse des données.

#### **Étude pilote**

Un questionnaire mesurant le SEP à gérer la classe de stagiaires en enseignement de l'EPS ainsi que l'auto-perception de leur degré de maîtrise comme pratiquants dans les activités enseignées a été développé pour répondre aux besoins et au contexte de cette étude.

Le questionnaire porte exclusivement 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 traitaient de cette compétence dans notre questionnaire. À partir de cet outil, nous avons cherché à savoir comment l'étudiante ou l'étudiant situe son SEP par rapport aux éléments suivants : (1) mettre en place et maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe; (2) repérer et corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe; (3) anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et planifier des mesures en vue de les prévenir; et finalement, (4) déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés; (5) Maintenir un climat propice à l'apprentissage. (MEQ, 2001).

Une étude pilote a été menée pour en tester les propriétés psychométriques. Celle-ci s'est déroulée en deux temps. Dans le premier temps, une version préliminaire du questionnaire a été soumise à trois experts du secteur de l'intervention en activité physique afin d'en vérifier la lisibilité, le contenu et l'organisation. Des ajustements mineurs aux plans de la formulation des neuf items touchant la gestion de classe et de la configuration de l'échelle de réponse à choix forcés ont été apportés pour que l'étudiante ou l'étudiant parvienne à situer son SEP à gérer la classe et son degré de maîtrise auto-perçu dans les activités à enseigner en stage. Dans un deuxième temps, après l'obtention d'un certificat d'éthique, cette nouvelle version a été administrée à deux reprises, avant et après le stage, à 53 étudiants d'un programme de baccalauréat en enseignement de l'EPS de la province de Québec (Canada). Ce programme vise à former les étudiants pour intervenir auprès de toutes les clientèles scolaires (préscolaire, primaire, secondaire, élèves ayant un handicap ou élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage). Il correspond à un baccalauréat à temps plein réparti sur quatre années.

### Contexte de la collecte des données

Tous les étudiants étaient inscrits en deuxième année à un cours portant spécifiquement sur l'apprentissage de la gestion de classe. Ce cours se déroule en deux temps, entrecoupés par un stage. La première partie du cours, comprenant vingt heures de formation en classe, aborde différents concepts et modèles en gestion de classe. Les étudiants sont amenés à procéder à des analyses de cas ainsi qu'à des analyses de pratiques à partir de vidéos illustrant des situations susceptibles d'être rencontrées en stage. Ensuite, les étudiants réalisent un stage en dyades ayant la gestion de classe pour thème central. Ce stage supervisé par une PEA était d'une durée de 90 heures réparties sur trois semaines complètes consécutives. Selon les cas, il s'est déroulé au primaire, au secondaire ou en EPS adaptée. Au plan des conditions d'intervention, les deux stagiaires devaient se répartir les groupes. Suite à une phase d'observation, les stagiaires devaient assumer, selon des formats et des conditions variant en fonction des contextes, des responsabilités de gestion et de pilotage des activités d'enseignement-apprentissage. Généralement, au cours de la deuxième semaine, ils prenaient en charge le déroulement de l'ensemble de la séance. Lorsqu'un des stagiaires était en charge du groupe, l'autre agissait à titre d'observateur.

Dans la première partie du questionnaire, les stagiaires volontaires devaient d'abord identifier jusqu'à trois activités qu'ils avaient convenu d'enseigner avec leur PEA. Ils devaient ensuite indiquer leur degré de maîtrise auto-perçu dans chacune de ces activités à partir d'une échelle ordinale à choix forcés en cinq points (1 : Très faible; 5 : Très élevé). Ensuite, dans la deuxième partie du questionnaire, les stagiaires devaient se positionner par rapport à chacun des neuf items touchant la gestion de classe en se prononçant sur leur capacité perçue à gérer la classe dans le contexte de l'enseignement de chacune des activités enseignées identifiées dans la première partie du questionnaire à partir de la même échelle ordinale en cinq points.

Cette première récolte de données a permis de faire deux constats importants. Le premier concerne la robustesse de l'outil. Une analyse factorielle exploratoire en axes principaux avec rotation Varimax a permis d'établir que les neuf items sont faiblement à modérément bien représentés (la qualité de représentation varie de ,231 à ,576) et que la solution factorielle unidimensionnelle obtenue montre des chargements  $\geq ,481$  ce qui leur confère une signification fonctionnelle suffisante (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006). Les autres paramètres mesurés indiquent que les corrélations entre les variables du modèle sont significativement différentes de 0 (test de Bartlett :  $\chi^2 = 343,657$ , ddl = 36,  $p = ,000$ ) et qu'elles ne causeront probablement pas une importante colinéarité (déterminant = ,025). L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin obtenu (Indice K-M-O = ,861) indique une grande validité (Stafford & Bodson, 2006). Enfin, la cohérence interne entre les neuf items mesurés par le coefficient alpha de Cronbach s'élève à  $p = ,867$  ce qui est très satisfaisant (Hair *et al.*, 2006).

Le second constat concerne une concentration des réponses dans les modalités élevées (mode = 4 /5). Ce résultat asymétrique est quelque peu étonnant compte tenu qu'il s'agit de stagiaires de deuxième année. Il signale une faible variabilité des résultats. Ce constat a amené la mise au point d'une échelle ordinale modifiée pour apprécier le SEP à gérer la classe comptant neuf points plutôt que cinq (1, 2 et 3 correspondent à « Cette tâche m'apparaît généralement difficile à réaliser »; 4, 5 et 6 correspondent à « Cette tâche peut m'apparaître facile ou difficile à réaliser, selon la situation rencontrée »; 7, 8 et 9 correspondent à « Cette tâche m'apparaît généralement facile à réaliser ») de manière à augmenter la variabilité. Cet ajustement va dans le sens de ce que recommande Bandura (2006).

### Étude principale

Quarante-et-un stagiaires, 31 hommes (76 %) et 10 femmes (24 %) inscrits à un cours ayant pour thème central la gestion de classe (décrit plus haut) donné en deuxième année d'un programme de formation initiale en EPS ont participé à cette recherche en répondant à un



questionnaire documentant le SEP à gérer la classe et le degré de maîtrise auto-perçu des activités à enseigner en stage. Cette participation s'est faite conformément au protocole décrit dans la section précédente.

### **Traitement et analyse des données**

Les données collectées à l'aide du questionnaire ont été traitées avec la version 21 du logiciel SPSS (2012). Dans tous les cas, un résultat a été jugé significatif au plan statistique si  $p \leq ,05$ . Dans un premier temps, nous avons vérifié de nouveau les propriétés psychométriques de la portion du questionnaire touchant le SEP avec la nouvelle échelle de mesure en neuf points. Les éléments vérifiés sont les mêmes que ceux identifiés durant l'étude pilote.

Des analyses descriptives, comparatives et d'associations statistiques ont été réalisées. Au plan descriptif, les fréquences absolues et relatives ont été calculées par modalités de réponse aux questionnaires administrés avant et après le stage. La ou les fréquences modales, c'est-à-dire celles qui sont apparues le plus fréquemment et qui ont indiqué une tendance centrale pour chacun des items du questionnaire ont également été rapportées.

Avant de procéder aux analyses comparatives et d'associations statistiques, la distribution des données a été examinée. L'analyse de la distribution des données des différentes variables à l'étude a été réalisée à l'aide du test de Shapiro-Wilk (Razali & Wah, 2011). Les résultats obtenus indiquent qu'aucune des variables à l'étude ne suit une distribution normale. La taille de l'échantillon ainsi que la non normalité des distributions ont incité à privilégier le recours à des tests statistiques non paramétriques (Hair *et al.*, 2006).

Compte tenu de ce qui précède, la comparaison des réponses formulées par les participants avant et après le stage au regard du degré de maîtrise des activités et du SEP a été effectuée à l'aide du test de Wilcoxon pour données paires (Howell, 2008). La comparaison des résultats positifs, négatifs et neutres obtenus pour le SEP entre les deux temps d'administration du questionnaire a été effectuée à l'aide de l'analyse de variance de Friedman, du test de Wilcoxon et de l'ajustement de Bonferroni (Siegel & Castellan, 1988). Le test de Mann-Whitney (Siegel & Castellan, 1988) a été utilisé pour comparer le SEP des stagiaires avant et après le stage en fonction du sexe. Enfin, le test de Goodmann et Kruskal (*G*) (Siegel & Castellan, 1988; Sirkin, 2006) a permis de mesurer le degré d'association statistique entre le degré de maîtrise auto-perçu dans les activités enseignées et le SEP avant et après le stage.

## **Résultats**

La présentation des résultats se déroule en deux temps. Dans le premier, nous exposons les résultats touchant la vérification des qualités psychométriques de l'instrument modifié. Dans le second, nous rapportons les résultats relatifs aux objectifs de la recherche.

### **Vérification des qualités psychométriques de l'instrument modifié**

Une analyse factorielle exploratoire en axes principaux avec rotation Varimax a permis de constater que le questionnaire modifié amène vers une solution factorielle différente de celle identifiée durant l'étude pilote. Selon cette analyse, deux facteurs émergent. Ils expliquent 65,59 % de variance. Le facteur 1 est composé des items 5 (communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés), 6 (adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés), 7 (intervenir efficacement lorsque les comportements non appropriés se manifestent) 8 (maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations chaleureuses et respectueuses avec les élèves) et 9 (maintenir un climat propice à l'apprentissage en favorisant l'engagement optimal des élèves dans les tâches d'apprentissage). Les chargements de ces items varient entre ,761 et ,839. Ce premier facteur désigne l'établissement d'un climat socio-affectif favorable à

l'apprentissage. Pour sa part, le facteur 2 est composé des items 1 (définir un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe), 3 (faire participer les élèves à l'établissement d'un système de fonctionnement pour les activités usuelles de la classe) et 4 (mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe). Les chargements de ces items varient entre ,613 et ,794. Ce second facteur désigne l'établissement d'un mode de fonctionnement efficace et participatif. L'item 2 (appliquer le système de fonctionnement de ma personne enseignante associée pour les activités usuelles de la classe) a montré un chargement élevé et symétrique sur les deux facteurs. Il a été retiré de l'analyse pour cette raison.

Les autres paramètres mesurés indiquent que les corrélations entre les variables du modèle sont significativement différentes de 0 (test de Bartlett :  $\chi^2 = 534,264$ , ddl = 28,  $p = ,000$ ) et qu'elles ne causeront probablement pas une importante colinéarité (déterminant = ,006). La qualité de la représentation des items varie entre ,514 et ,760. L'indice de Kaiser-Mayer-Olkin obtenu (Indice K-M-O = ,796) indique une bonne validité (Stafford et Bodson, 2006). Enfin, la cohérence interne entre les items du facteur 1 mesurée par le coefficient alpha de Cronbach s'élève à  $\alpha = ,909$  et alors qu'il est de  $\alpha = ,794$  pour le facteur 2 ce qui est jugé satisfaisant (Hair *et al.*, 2006).

### **Présentation des résultats en lien avec les objectifs**

Dans l'ensemble, le SEP perçu par les stagiaires est élevé. En effet, avant le stage, 80 % des réponses se situaient aux échelons 7, 8 et 9 alors que cette proportion s'accroît légèrement pour atteindre 82 % après le stage. Un constat différent est fait en ce qui concerne l'auto-perception du degré de maîtrise dans les activités enseignées puisque le niveau modal avant le stage est de 4 /5 alors qu'il a baissé à 3/5 après le stage. Une analyse à l'aide des tests de Friedman, de Wilcoxon et de Bonferroni (coupure :  $p < ,016$ ) révèle des différences statistiquement significatives entre le nombre de stagiaires qui n'ont perçu aucun changement à leur SEP, ceux qui ont perçu une amélioration et enfin ceux qui ont rapporté une détérioration sur ce plan ( $\chi^2 = 12,6$ , ddl = 2,  $p = ,002$ ). Il est constaté qu'entre le début et la fin du stage, il y a significativement plus de stagiaires qui ne rapportent pas de changement à leur SEP que de stagiaires qui rapportent une amélioration ( $Z = -2,527$ ,  $p < ,012$ ). Cependant, il n'y a pas de différence significative entre le nombre de stagiaires qui déclarent une détérioration de leur SEP entre les deux temps de mesure et le nombre de participants qui ne rapportent pas de changement ( $Z = -2,124$ ,  $p = ,034$ ) ni entre ces derniers et ceux qui perçoivent une amélioration ( $Z = -2,384$ ,  $p = ,017$ ).

Lorsque l'analyse du SEP se situe à l'échelle des facteurs, il est constaté qu'il n'y a pas de différence significative entre avant et après le stage pour le facteur 1 ( $Z = -1,540$ ,  $p = ,124$ ) alors que le SEP auto-perçu est significativement plus élevé avant qu'après le stage pour le facteur 2 ( $Z = -2,639$ ,  $p = ,008$ ) ce qui signifie qu'il aurait diminué. Selon les résultats présentés au tableau 1, le fléchissement observé au niveau du facteur 2 peut être attribué aux baisses constatées entre les deux temps de mesure pour les items 3 et 4.

Tableau 1  
*Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe avant et après le stage*

	I1	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
Comparaison	Post = Pré	Post < Pré	Post < Pré	Post = Pré	Post < Pré	Pos = Pré	Post = Pré	Post = Pré
Valeur z	-1,819	-2,532	-2,405	-1,342	-2,252	-1,669	-,107	-1,150
Valeur p*	,069	,011*	,016*	,180	,024*	,095	,914	,250

Note 1. Pré : avant le stage; Post : après le stage; \*: significatif si  $p \leq ,05$ .

Note 2. Annexe A : les neuf items du questionnaire.

Note 3. L'item 2 a été retiré suite à l'analyse factorielle.

La comparaison facteur par facteur du SEP en fonction du sexe des stagiaires ne permet pas d'établir de différence statistiquement significative que ce soit avant ou après le stage. La consultation du tableau 2 montre que la seule différence significative constatable à l'échelle de l'analyse des items concerne l'item 3. Cette différence est paradoxale puisqu'avant le stage, les hommes ont un SEP plus élevé que celui des femmes alors que c'est l'inverse après le stage.

Tableau 2  
*Le sexe des stagiaires et le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe*

Pré-stage	I1	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
Comparaison	S1 = S2	S1 > S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2
Valeur z	-1,171	-2,599	-,252	-,309	-,768	-,353	-,483	-1,226
Valeur p	,242	,009*	,801	,757	,443	,724	,629	,220

  

Post-stage	I1	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
Comparaison	S1 = S2	S1 < S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2	S1 = S2
Valeur z	-,769	-2,223	-,773	-1,899	-,081	-,671	-1,024	-1,091
Valeur p	,442	,026*	,439	,058	,935	,502	,306	,275

Note 1. S1 : homme; S2 : femme; \*: significatif si  $p \leq ,05$ .

Note 2. L'item 2 a été retiré suite à l'analyse factorielle.

Le tableau 3 présente les résultats concernant les mesures d'associations entre le degré de maîtrise auto-perçu dans les activités à enseigner durant le stage et le sentiment d'efficacité personnelle obtenus avant le stage puis après le stage. Les résultats obtenus avant le stage indiquent que le degré de maîtrise dans les activités enseignées et le SEP en lien avec la compétence à gérer de la classe sont modérément à fortement et significativement associé ( $G = ,328$ ,  $p = ,000$  à  $G = ,601$ ,  $p = ,000$ ) pour chacun des items.

Tableau 3

*Associations entre le degré de maîtrise auto-perçu dans les activités à enseigner durant le stage et le sentiment d'efficacité personnelle*

Pré-stage	NExp I1	NExp I3	NExp I4	NExp I5	NExp I6	NExp I7	NExp I8	NExp I9
<i>G</i>	,601	,378	,501	,355	,361	,455	,431	0,412
Valeur p	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*

  

Post-stage	NExp I1	NExp I3	NExp I4	NExp I5	NExp I6	NExp I7	NExp I8	NExp I9
<i>G</i>	,478	,230	,345	,310	,250	,326	,024	0,193
Valeur p	,000*	,029*	,001*	,002*	,012*	,001*	,810	,066

Note. NExp : niveau d'expertise; \*: significatif si  $p \leq ,05$ .

Note 2. L'item 2 a été retiré suite à l'analyse factorielle.

Les résultats obtenus après le stage sont présentés dans la deuxième partie du tableau. La force des associations statistiques fléchit dans l'ensemble (les valeurs obtenues varient entre  $G = ,230$ ,  $p = ,029$  à  $G = ,478$ ,  $p = ,000$ ), mais, à l'exception des résultats relatifs aux items 8 et 9, tous les autres résultats continuent d'indiquer une association positive et significative entre les deux variables. Nous retenons donc que le degré de maîtrise de l'activité enseignée auto-perçue par les étudiants semble lié favorablement à la manière dont ils perçoivent leur SEP à gérer la classe.

### Discussion

Cette étude visait en premier lieu à vérifier si le SEP à gérer la classe de stagiaires en EPS est modifié par le stage et dans quel sens s'opère cette modification. En deuxième lieu, il s'agissait de vérifier si le sexe des stagiaires influence de manière significative leur perception du SEP à gérer la classe avant et après le stage. Cette étude cherchait aussi à établir si le degré de maîtrise perçu dans les activités à enseigner durant le stage était relié au SEP à gérer la classe.

Les résultats présentés montrent que le SEP des stagiaires, que ce soit avant ou après le stage, est élevé. 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, 2012). Edgar *et al.*, (2011) rapportent également que le SEP des stagiaires tend à être élevé en début de stage. Dans leur étude menée auprès de stagiaires de troisième année, Main et Hammond (2008) ont observé qu'avant leur stage, 79 % des stagiaires qui ont répondu au questionnaire ont rapporté un degré d'efficacité personnelle qualifié d'élevé. Après le stage, la proportion de réponses qualifiées d'élevées s'est accrue significativement. En contrepartie, il faut envisager la possibilité qu'un SEP élevé au départ d'un stage puisse limiter le potentiel d'amélioration et peut-être même augmenter la probabilité que des détériorations se surviennent. Ceci peut expliquer en partie les résultats obtenus dans notre échantillon où nous avons constaté que chez près de la moitié des participants (47,98 %), les réponses sont demeurées stables, qu'une amélioration a été constatée chez 36,40 % d'entre eux, alors que tout de même 15,62 % de réponses indiquant une détérioration du SEP a été relevée.

Dans l'étude d'Emmer et Hickman (1991), les futurs enseignants ont affiché une tendance à s'évaluer plus favorablement lorsqu'il s'agissait de se prononcer sur la gestion de la classe et de l'indiscipline. Ces résultats ont amené les chercheurs à exprimer des préoccupations quant à la possibilité qu'un degré élevé d'auto-efficacité puisse freiner voire empêcher un enseignant stagiaire à apporter des changements qui se traduiraient par une meilleure performance d'enseignement. La raison d'un SEP élevé demeure floue. Toutefois, la tendance *reconnue* des stagiaires à surestimer leur SEP à gérer la classe n'est pas à exclure dans notre cas (Bandura, 2003). L'hypothèse que des expériences antérieures vécues au plan de l'animation et de l'intervention aient pu exercer une influence dans l'appréciation du SEP n'est pas à exclure non plus (Bandura, 2003). Il apparaît souhaitable que de prochaines études documentent plus systématiquement les expériences antérieures spécifiquement pertinentes à l'enseignement afin de tenter de pondérer cette influence sur le SEP.

Contrairement aux résultats d'Androzzi (2011), de Ballinger et Bishop (2011) et de Gurvitch et Metzler (2009) qui concluent que le stage est une occasion pour les stagiaires d'améliorer leur SEP à enseigner, la comparaison des résultats que nous avons obtenus entre la première et la seconde administration du questionnaire indique plutôt que l'influence de cette expérience d'enseignement sur le SEP des stagiaires de deuxième année lors d'un stage court peut l'affaiblir dans certaines dimensions précises et non de manière généralisée. En effet, le SEP auto-perçu lié au facteur 1 touchant l'établissement d'un climat socio-affectif favorable à l'apprentissage est demeuré stable alors que celui associé au facteur 2 touchant l'établissement d'un mode de fonctionnement efficace et participatif s'est affaibli notamment en raison du fléchissement des résultats pour deux de ses trois items (I3 et I4). Nous pensons qu'il est plausible que si le facteur 2 avait, comme le facteur 1, compté plus d'items, l'influence sur le SEP des baisses enregistrées pour ces deux items aurait été moins significative. D'autre part, dans le stage 2, les stagiaires évoluent dans la structure préétablie par la PEA ce qui leur laisse peu de marge de manœuvre pour établir de nouvelles règles de vie et de nouvelles conventions avec les élèves. Il est plausible que la courte durée de l'expérience de stage (trois semaines) dans cette étude associée au contexte d'intervention en dyades (plutôt qu'individuelle) ait eu pour effet de réduire la marge d'initiatives ainsi que le nombre d'occasions d'apprendre des stagiaires ce qui a pu avoir pour effet de limiter leurs possibilités d'explorer des pistes de solutions aux problèmes rencontrés et d'améliorer leur SEP sur les dimensions spécifiques que nous avons identifiées. Le manque de recherches faisant état de conditions de formation pratique comparables limite l'interprétation possible de ce type de résultats.

Concernant l'examen des liens entre le SEP à gérer la classe et le sexe des stagiaires, les résultats obtenus montrent que l'influence est marginale et même paradoxale. Un seul résultat significatif favorable aux stagiaires de sexe masculin (I3) (« Mettre et / ou appliquer le système de fonctionnement de ma personne enseignante associée pour les activités usuelles de la classe ») a été identifié lors de l'administration du questionnaire avant le stage. Ce résultat attire l'attention puisqu'en début de stage, le SEP des hommes était significativement plus grand que celui des femmes alors que le contraire est constaté en fin de stage. Malgré sa courte durée, le stage a peut-être pu conduire à un ajustement des perceptions sur cet item précis.

L'étude montre, enfin, de manière originale, que le degré de maîtrise auto-perçu dans l'activité à enseigner est, dans l'ensemble, positivement et significativement associé au SEP à gérer la classe des stagiaires. L'analyse bilatérale effectuée ne permet pas d'affirmer que c'est une perception positive de la variable « maîtrise » qui conduit à un SEP élevé. Plusieurs études (Ajzen, 1991; Bandura, 1986, 2003; Carré, 2004; Desmette, Jaminon & Herman, 2001; Dussault, Deaudelin & Villeneuve, 2001; Dussault & Brodeur 2002 ; Galand & Vanlede, 2004; Poulou, 2007) soutiennent toutefois que l'expérience de maîtrise est la principale source du SEP et que les expériences actives de maîtrise du stagiaire sont la source la plus influente d'information sur sa propre efficacité.

Un SEP élevé amène le stagiaire à considérer la situation comme un défi et suscitera des attentes positives de résultats ainsi qu'une perception de contrôle (Desbiens *et al.*, 2014). Inversement, un faible SEP conduira à de faibles attentes de succès, à une perception négative de sa compétence et à une impression de manquer de contrôle. Pour cette raison, il apparaît pertinent et nécessaire d'approfondir la question des expériences antérieures vécues par les stagiaires afin de mieux comprendre sur quel types d'expériences se fondent leurs croyances en matière d'efficacité personnelle en enseignement, et plus particulièrement en gestion de classe.

Pour conclure sur ce point, il importe aussi de rappeler que la relation entre le degré de maîtrise auto-perçue des activités à enseigner et le SEP s'est trouvé négativement affectée par l'expérience de stage en ce qui concerne spécifiquement les items relatifs au climat relationnel et au climat d'apprentissage (items 8 et 9). Ceci suggère que ce stage, malgré sa courte durée, a peut-être été une occasion pour les stagiaires de prendre conscience du fait qu'enseigner est une activité destinée à autrui (Tardif & Lessard, 1999) et que la seule maîtrise des activités ne suffit pas à bien gérer la classe. Une des limites de cette recherche est le caractère encore exploratoire du questionnaire utilisé. Les analyses effectuées suggèrent que l'outil dans sa version améliorée possède une certaine robustesse au plan statistique, qu'il prend spécifiquement en compte des facteurs contextuels liés aux prescriptions gouvernementales touchant les orientations de la formation initiales des enseignants d'EPS de même que les contenus du cours de gestion de classe et enfin, qu'il permet d'ancrer l'auto-perception du SEP par le stagiaire par rapport à un contexte signifiant, c'est-à-dire celui de l'enseignement d'activités précises par rapport auxquelles il se perçoit ou non compétent. Le questionnaire demeure néanmoins dans une phase de conception qui est incomplète. Il faut raffiner le libellé des items, l'administrer à un plus grand nombre de stagiaires afin de s'assurer de la stabilité de sa structure factorielle pour finalement le soumettre à des épreuves confirmatoires en le confrontant avec d'autres modèles plausibles (Hair *et al.*, 2006).

### Conclusion

Cette recherche originale et quelque peu dissonante avec la documentation existante met en évidence la contribution équivoque d'un stage de courte durée au développement du SEP de stagiaires en EPS. Si le stage peut s'avérer une expérience qui marque puissamment et durablement le développement personnel et professionnel des stagiaires (Desbiens *et al.*, 2012), les résultats présentés dans cet article apportent certaines réserves à l'effet qu'il soit systématiquement considéré comme une source d'amélioration de leur SEP. Les résultats au prétest et au post-test signalent qu'il n'y a pas de différences marquées le SEP des stagiaires féminins et des stagiaires masculins. Toutefois, une forte association significative et positive a été constatée entre le degré de maîtrise auto-perçue dans l'activité à enseigner et le SEP à gérer la classe des stagiaires. Cette association statistique est apparue globalement plus forte en début qu'en fin de stage. Ce résultat appelle de nouveaux travaux de recherche pour vérifier si l'on peut le reproduire dans des conditions comparables, mais dans d'autres contextes.

Sur le plan des perspectives de la recherche, une des pistes suggérées serait de dépasser le stade de l'analyse des perceptions des acteurs pour confronter ces dernières à des observations permettant d'apprécier l'impact réel du stage sur la compétence à gérer la classe. Le rôle que peuvent jouer la personne enseignante associée et la personne superviseure universitaire pour soutenir le développement du SEP des stagiaires à gérer leur classe serait aussi une piste intéressante à explorer. Il apparaît aussi que la formation reçue par les PEA en matière d'accompagnement de 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 du stage.

De prochaines études portant sur le SEP des stagiaires en EPS pourraient s'intéresser à mieux documenter la nature et le contenu des expériences antérieures des stagiaires en matière

d'animation, d'intervention et de participation en activités physique et sportive. Sur le plan méthodologique, elles devraient : 1) viser le développement ou l'amélioration d'instruments de mesure du SEP adaptés au contexte de la formation initiale des enseignants d'EPS du Québec; 2) opérer dans un spectre de durée plus long que celui adopté dans cette étude; 3) mieux arrêter et justifier les moments ainsi que la fréquence des prélèvements des perceptions et privilégier des stages individuels plutôt qu'en dyades afin d'éliminer des facteurs confondants. En plus de documenter plus finement les conditions de réalisation du stage, les prochaines études devraient constituer des échantillons de plus grande taille et, si possible, mieux équilibrés quant au sexe, mais aussi quant à l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire). Il faudrait aussi qu'elles prévoient d'inclure une dimension d'approfondissement des résultats obtenus à l'aide de questionnaires par des entretiens.

### Références bibliographiques

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision process*, 50, 179-211.
- Androzzi, J. (2011). *The effects of early clinical teaching experience on pre-service teacher's Self-Efficacy* (Thèse de doctorat, University of North Carolina, États-Unis).
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ballinger, D.-A., & Bishop, J.-G. (2011). Mentoring student teachers: Collaboration with physical education teacher education. *Strategies*, 24(4), 30-34.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion*, 12, 8-10.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. Dans D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (dir.), *The handbook of physical education* (p. 408-421). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. New Haven CT: Yale University Press.
- Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétence. *Questions d'orientation*, 4, 31-44.
- Bourdoncle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Capel, S., & Breckon, P. (2014). *A practical guide to teaching physical education in the secondary school* (2<sup>e</sup> éd.). New York: Routledge.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle? *Savoirs : Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, hors série, 9-50.
- Desbiens, J.-F., Alem, J., & Oddson, B. (2014). Quel regard le référentiel de compétences en enseignement du Québec permet-il de porter sur la compétence en enseignement des stagiaires finissants. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens, (dir.) (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 207-231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & 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., Spallanzani, C., Roy, M., Turcotte, S., Lanoue, S., & Tourigny, J.-S. (2011). L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage: un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé. Dans P. Mauban, J. Clénet, & D. Poisson (dir), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 57-88). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens J.-F., Turcotte S., Spallanzani C., Roy M., Burnelle J.-P., Tourigny M., & Lanoue E. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps*, 81, 73-88.



- Desmette, D., Jaminon, C., & Herman, G. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle de chômeurs en formation, un construit dynamique? *Revue européenne de psychologie appliquée*, 51(3), 217-228.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.-C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York: Macmillan.
- D'Rozario, V., & Wong, A. (1996, November). *A study of practicum-related stresses in a sample of first year student teachers in Singapore*. Communication présentée à the annual conference of the Singapore Educational Research Association and Australian Association for Research in Education, Singapore.
- Dussault, M., Deaudelin, C., & 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), 181-194.
- Dussault, M., & 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), 391-410.
- Edgar, D.-W., Roberts, T.-G., & Murphy, T.-H. (2011). Exploring relationships between teaching efficiency and student teacher-cooperating teacher relationships. *Journal of Agricultural Education*, 52(1), 9-18.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Friedman, I.-A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. Dans C.-M. Evertson, & C.-S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 925-945). Mahwah, N-J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *SAVOIRS - Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 29, 91-116.
- Garcia, N. (2010). *Validation d'un questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada).
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & 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.
- Gouvernement du Québec (2015). Statistique de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Graber, K. C. (2001). Research on Teaching in Physical Education. Dans V. Richardson (dir), *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>e</sup> éd., p. 491-519). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gurvitch, R., & Metzler, M.-W. (2009). The effects of Lab-based and practicum experience on preservice teachers' self efficacy. *Teaching and teacher education*, 25, 437-443.
- Hair, J., Black, B. Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6<sup>e</sup> éd). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Howell, D.-C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Huntly, H. (2008). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.

- IBM Corp. Released (2012). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 21). Armonk, NY: IBM Corp.
- Jaakkola, T., & Digelidis, N. (2007). Establishing a positive motivational climate in physical education. Dans L. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, et Y. Theodorakis (dir.), *Psychology for physical educators* (p. 3-20). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Joët, G., Usher, E.-L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy : An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 649-663.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532
- Klassen, R.-M., & 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.
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best practice or most practices? Pre-service teachers beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.
- Marro, C. (1999). Différence des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. Dans F. Vouillot (dir.), *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire* (p. 123-129). Paris: CNDP.
- Ménard, L., Legault, F., & Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212-231.
- Monfette, O. (2012). *Soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Monfette, O., & Grenier, J. (2014). La perception du rôle de l'enseignant associé: pistes pour le soutien au développement de l'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 113-130.
- Morton, L., Vesco, R., Williams, N., & Awender, M. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Mukamurera, J., & Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. Dans C. Gervais, & L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 45-63). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Mulholland, J., & John Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 17, 243-261.
- Murray-Harvey, R., Slee, P.-T., Lawson, M.-J., Silins, H., Banfield, G., & Russell, A. (2000). Under Stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19-35.
- OCDE (2014), *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. TALIS : Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>.
- OCDE (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

- Ozder, H. (2011). Self-Efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Razali, N.-M.-S., & Wah, Y.-B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2, 21-33.
- Rebaudières, P. (1995). *Sentiments de compétences, intérêts et projets professionnels. Mémoire de DECOP*. Paris: Bibliothèque de l'INETOP.
- Rich, Y., Lev, S., & Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 1015-1025.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris : OCDE.
- Siegel, S., & Castellan, J.-N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New-York: McGraw-Hill.
- Sinclair, B. (2008). Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. Dans T.-E. Lamb, & H. Reinders, (dir.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* (p. 237-266). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sirkin, R.-M. (2006). *Statistics for the social sciences (3<sup>e</sup> éd.)*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Stafford, J., & Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.
- Zimmerman, B.-J. (2000). Attaining self-regulation, a social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P.-R. Pintrich, & M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

## **Annexe A**

Les neuf items du questionnaire :

- 1) Définir un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe;
- 2) Appliquer le système de fonctionnement de ma personne enseignante associée pour les activités usuelles de la classe;
- 3) Faire participer les élèves à l'établissement d'un système de fonctionnement pour les activités usuelles de la classe;
- 4) Mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe;
- 5) Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés;
- 6) Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés;
- 7) Intervenir efficacement lorsque les comportements non appropriés se manifestent;
- 8) Maintenir un climat propice à l'apprentissage en développant des relations chaleureuses et respectueuses avec les élèves;
- 9) Maintenir un climat propice à l'apprentissage en favorisant l'engagement optimal des élèves dans les tâches d'apprentissage.