

Les futurs enseignants en ÉPS se sentent-ils compétents pour exercer les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner ?

Valérie Michaud

Département d'éducation physique, Université Laval, Canada

Résumé

Le sentiment de compétence, aussi appelé sentiment d'efficacité personnelle, a été introduit par Bandura (1977), et réfère à la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser avec succès une tâche. Cette étude a pour but de décrire dans quelle mesure les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) se sentent compétents, à la fin de chacune des années de leur formation, pour exercer des actions relatives aux compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner (MÉQ, 2001). Un questionnaire a été rempli par tous les étudiants inscrits au BEÉPS de l'Université Laval (n=213). Les résultats démontrent que la majorité des étudiants se sentent très compétents pour exercer les actes professionnels liés à l'enseignement, peu importe leur niveau d'avancement dans la formation initiale. Il existe peu d'écart entre le sentiment de compétence des étudiants qui terminent leur 1^{ère} année de formation comparativement à ceux qui en sont à leur dernière année. Les finissants sont toutefois plus nombreux à se sentir très compétents comparativement aux étudiants des autres années. Les actes liés à l'évaluation sont perçus comme étant les moins bien maîtrisés.

Mots clés : Sentiment de compétence, Formation initiale des enseignants, Éducation physique, Compétences professionnelles

1. Problématique

1.1. Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence, aussi appelé sentiment d'efficacité personnelle, a été introduit par Bandura (1977, 2007), et réfère à la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser avec succès une tâche. Bandura a démontré que cette croyance de l'individu influence et détermine largement son comportement. En fait, une personne croyant grandement en ses capacités s'engagerait non seulement davantage dans la réalisation des tâches pour lesquelles il se sent compétent, et serait également plus enclin à atteindre le but visé et par le

fait même à être plus performant (Bandura, 2007). Des études menées auprès des enseignants démontrent que le fait de se sentir compétent a un effet significatif sur leur niveau de motivation et de persévérance, sur la qualité de leur travail et de leur engagement dans la profession et, par voie de conséquence sur l'apprentissage de leurs élèves (Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006 ; Dembo et Gibson, 1985 ; Perrault, Brassart et Dubus, 2010). Plus spécifiquement, les enseignants qui ont un fort sentiment d'auto-efficacité sont plus optimistes en classe (Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990), sont meilleurs pour expliquer des tâches et pour gérer leur classe (Saklofske, Michayluk et Randhawa, 1988), consacrent plus de temps aux activités scolaires et fournissent davantage l'aide nécessaire aux élèves en difficulté (Gibson et Dembo, 1984). Ils adoptent également des attitudes plus positives à l'égard de l'implantation de nouvelles pratiques enseignantes (Guskey, 1988) et persévèrent davantage dans la profession (Bruinsma et Jansen, 2010 ; Coladarci, 1992). En fait, les individus croyant fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever, sont plus motivés à les réaliser, investissent plus d'efforts et persévèrent davantage que les personnes doutant de leur efficacité (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivee, 1991).

1.2. L'étude du sentiment de compétence des enseignants en formation initiale

Les incidences du sentiment de compétence sur les comportements et attitudes des enseignants incitent de plus en plus de chercheurs à s'intéresser à cette variable pour mieux expliquer leurs comportements professionnels (Dussault et Villeneuve, 2001). Le sentiment de compétence a été davantage étudié chez les enseignants expérimentés, mais peu d'études ont été réalisées auprès des enseignants en formation initiale (Zach, Harari et Harari, 2012) et encore moins se sont attardées au sentiment de compétence des enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS) en lien avec des actions pédagogiques propres à leur contexte d'enseignement (Humphries, Hebert, Daigle et Martin, 2012 ; Pan, Chou, Hsu, Li et Hu, 2013). Plusieurs auteurs insistent d'ailleurs sur l'importance d'étudier, tout au long de la formation initiale, les croyances des futurs enseignants au sujet de leur compétence à exercer les actes liés à leur profession (Hoy et Spero, 2005 ; Piccoli, Ahmad et Ives, 2001).

1.3. L'importance de s'intéresser à l'évolution du sentiment de compétence des futurs enseignants en ÉPS au cours de leur formation initiale

Le fait de tracer le portrait du sentiment de compétence des futurs enseignants en ÉPS sur des actes professionnels précis s'avère être une voie intéressante pour aider les formateurs responsables de la formation initiale des maîtres à mieux comprendre l'effet de certaines stratégies sur le développement des compétences professionnelles (Cheung, 2009 ; Piccoli et al., 2001 ; Safourcade et Alava, 2009). Aussi, le fait de permettre aux futurs enseignants, au fil de leur formation initiale, de s'auto-évaluer à l'aide de critères bien définis peut être un outil d'apprentissage, de réflexion, d'analyse et de régulation. Ces activités d'auto-évaluation permettent aux futurs enseignants d'avoir une meilleure compréhension de ce qu'ils sont censés faire par rapport aux compétences professionnelles à développer, de se positionner par rapport à celles-ci, d'identifier leurs progrès, leurs points forts et leurs points faibles et les placer en situation de s'interroger sur ce qu'ils comptent mettre en place pour s'améliorer (Çakir et Alici, 2009 ; Cheung, 2009 ; Perrault et al., 2010 ; Tripp et Rich, 2012).

1.4. Les compétences professionnelles à développer chez les enseignants en formation initiale au Québec

La formation à l'enseignement au Québec s'appuie sur un référentiel de 12 compétences professionnelles regroupées en quatre catégories : fondements (n=2) ; acte d'enseigner (n=4) ; contexte social et scolaire (n=4) ; identité professionnelle (n=2) (MÉQ, 2001). Dans cette étude, le sentiment de compétence sera étudié sous l'angle des quatre compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner :

- *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ;*
- *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ;*
- *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre ;*
- *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.*

2. Buts de l'étude

Cette étude a pour but de décrire dans quelle mesure les étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) se sentent compétents, à la fin de chacune des quatre années de leur formation, pour exercer des actions relatives à ces quatre compétences professionnelles.

3. Méthodologie

3.1. Participants

À la fin de l'année universitaire 2013, un questionnaire a été rempli par tous les étudiants inscrits au BEÉPS de l'Université Laval¹ [n=213 (134 garçons ; 79 filles)]. Les participants, qui sont de futurs enseignants en ÉPS, étaient répartis dans les quatre années du programme de formation à l'enseignement². Soixante-et-un étudiants finissaient leur 1^{ère} année universitaire (35 garçons ; 26 filles) ; 42 étudiants terminaient leur 2^{ème} année (27 garçons ; 15 filles) ; 53 étudiants étaient à la fin de leur 3^{ème} année (36 garçons ; 17 filles) ; 57 étudiants finissaient leur baccalauréat (36 garçons ; 21 filles).

3.2. Le questionnaire

Plusieurs instruments ont été développés pour mesurer le sentiment de compétence des enseignants (Bandura, 2001 ; Gibson et Dembo, 1984 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001) et quelques-uns sont destinés plus spécifiquement aux enseignants en ÉPS (Humphries et al., 2012 ; Pan, 2012). Ces instruments ne permettent pas d'étudier le sentiment d'efficacité personnelle relatif à des actes pédagogiques manifestes les plus valorisés dans chacun des programmes universitaires de formation initiale des enseignants en ÉPS. Selon certains auteurs, il importe de mesurer le sentiment de compétence en utilisant des indicateurs propres au domaine d'activité et établis en fonction de la spécificité du milieu étudié (Bandura, 2007; Martin, McCaughtry, Hodges-Kulinna et Cothran, 2008 ; Pan, 2012). Les énoncés du questionnaire utilisés dans le cadre de cette étude ont donc été formulés sur la base des composantes et des niveaux de maîtrise attendus dans les orientations ministérielles pour chaque compétence professionnelle (MÉQ, 2001) et en fonction des objectifs visés dans les cours du BEÉPS à l'Université Laval. Ce questionnaire visait donc à prélever les perceptions des futurs enseignants en ÉPS au sujet de leur sentiment d'efficacité

¹ L'Université Laval est située dans la ville de Québec dans la province de Québec au Canada.

² La formation à l'enseignement au Québec se déroule sur 4 années universitaires réparties en 8 sessions (2 sessions par année).

personnelle à exercer des actions pédagogiques relatives aux quatre compétences liées à l'acte d'enseigner du référentiel (MÉQ, 2001). Il comportait 19 énoncés représentant une action pédagogique propre à une de ces compétences (Concevoir = 5 énoncés; Piloter = 4 énoncés; Planifier, organiser et superviser = 5 énoncés; Évaluer = 5 énoncés). Pour chaque énoncé, l'étudiant devait indiquer le niveau de compétence perçu en utilisant une échelle de Likert à 9 points (1= pas du tout compétent; 9= très compétent).

3.3. L'analyse des données

Une analyse statistique descriptive a été réalisée afin de calculer une moyenne du sentiment de compétence (sur 9) pour chaque compétence professionnelle, pour chaque énoncé et en fonction des quatre années universitaires. De plus, les réponses aux énoncés, selon l'échelle de Likert, ont été regroupées à l'intérieur de trois niveaux de compétence perçue. Les valeurs 1, 2 et 3 de l'échelle se rapportent à un niveau de compétence perçu peu élevé ; les valeurs 4, 5 et 6 réfèrent à un sentiment de compétence moyen ; les valeurs 7, 8 et 9 se rapportent à un sentiment de compétence très élevé. Le pourcentage d'étudiants qui s'estiment peu compétents, moyennement compétents et très compétents a été calculé pour chaque énoncé et pour l'ensemble des énoncés de chaque compétence selon le niveau d'avancement dans la formation. Les moyennes et les pourcentages relatifs à un sentiment de compétence perçu comme étant très élevé feront l'objet de cette étude.

4. Résultats

4.1. Le sentiment de compétence des étudiants pour chaque compétence professionnelle liée à l'acte d'enseigner

Les réponses des étudiants pour l'ensemble des énoncés de chaque compétence démontrent que la majorité d'entre eux se sentent très compétents pour exercer les actions professionnelles en lien avec l'enseignement, peu importe leur niveau d'avancement dans la formation initiale (Figure 1). De plus, il existe peu d'écart entre la moyenne du sentiment de compétence des étudiants qui terminent leur 1^{ère} année comparativement à ceux qui en sont à leur dernière année de formation. Le pourcentage de réponses relatif à un sentiment de compétence très élevé est toutefois plus grand chez les finissants comparativement au pourcentage de réponses des étudiants des autres années pour chacune des compétences. Ce pourcentage ayant tendance à augmenter au fil des années du baccalauréat, à l'exception des étudiants de 1^{ère} année qui semblent plus nombreux à se sentir très compétents

comparativement aux étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} année.

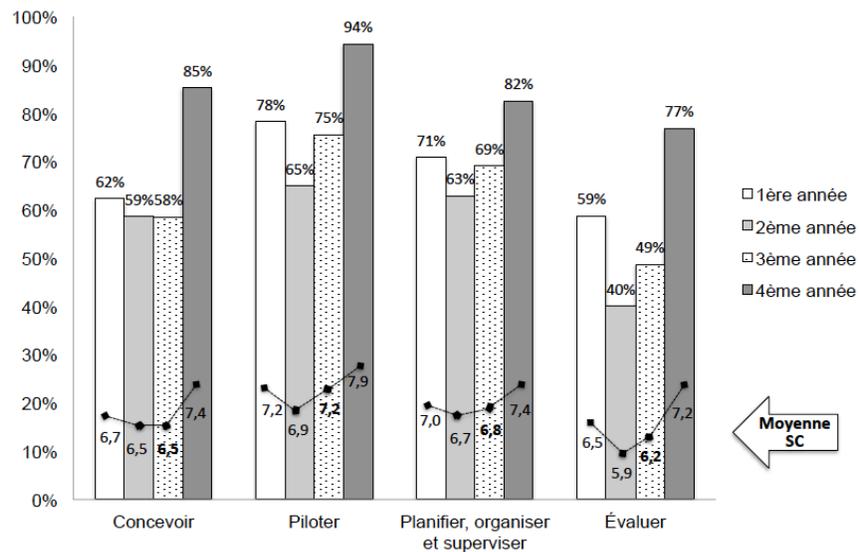


Figure 1. Pourcentage de réponses des étudiants qui dénotent un **sentiment de compétence très élevé** par compétence et par année universitaire et moyenne du sentiment de compétence (SC)

De façon plus spécifique, les finissants se perçoivent plus compétents pour piloter des situations d'enseignement-apprentissage (94% des réponses ; M=7,9/9) que pour évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves (77% des réponses ; M=7,2/9). L'évaluation est d'ailleurs perçue comme étant la compétence la moins bien maîtrisée tout au long des quatre années. En effet, seulement 59%, 40% et 49% des réponses des étudiants de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année respectivement, dénotent un sentiment de compétence très élevé en ce qui concerne la compétence à évaluer les élèves.

La « conception de situations d'enseignement-apprentissage » constitue également une compétence perçue comme étant très bien maîtrisée par les finissants (85% des réponses; M=7,4/9) au même titre que la compétence « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe » (82% des réponses ; M=7,4/9). Lors des trois premières années du baccalauréat, les réponses au questionnaire laissent paraître aussi une proportion assez élevée d'étudiants qui s'estiment très efficaces dans ces deux compétences. Les pourcentages relatifs à un sentiment de compétence très élevé se situant entre 58% et 71%.

4.2. Le sentiment de compétence relatif aux actions pédagogiques liées à « Concevoir et Piloter des situations d'enseignement-apprentissage »

Plus de 80% des étudiants qui terminent leur formation s'estiment très compétents dans chacune des actions relatives à la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » (Figure 2). Les finissants se sentent un peu plus confiants pour « Sélectionner des méthodes d'enseignement variées et appropriées pour enseigner les contenus à faire apprendre » (93% des étudiants ; M=7,6/9) que pour « Identifier des intentions d'apprentissage, des savoirs, savoir-faire et savoir-être à privilégier dans une variété de moyens d'action » (81% des étudiants ; M=7,2/9). En ce qui concerne la compétence « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage », au-delà de 90% des étudiants se considèrent très compétents pour réaliser les actes pédagogiques en lien avec cette compétence (Figure 3).

Les étudiants qui terminent leur 1^{ère} année de formation sont un peu moins confiants que les finissants, toutefois, la majorité d'entre eux se sentent très habiles pour exercer la plupart des actions en lien avec la conception de situations d'enseignement-apprentissage et plus de 70% se considèrent très efficaces dans le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage.

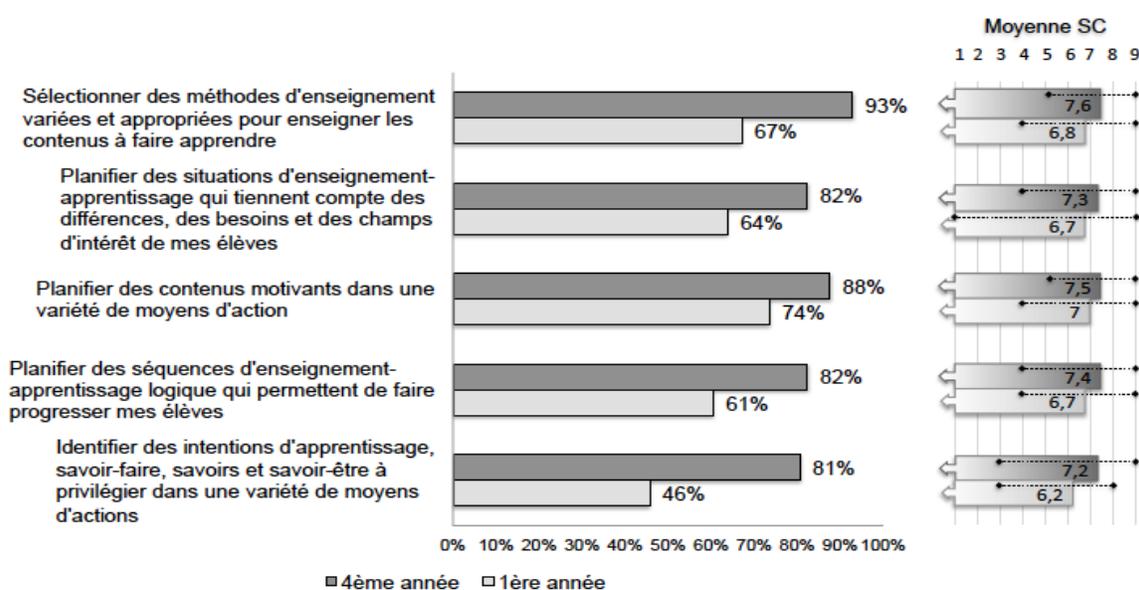


Figure 2. Pourcentage d'étudiants qui s'estiment très compétents pour chaque acte pédagogique de la compétence « **Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage** » en fonction de leur niveau d'avancement dans la formation initiale (1^{ère} vs 4^{ème} année universitaire) et moyenne du sentiment de compétence (SC)

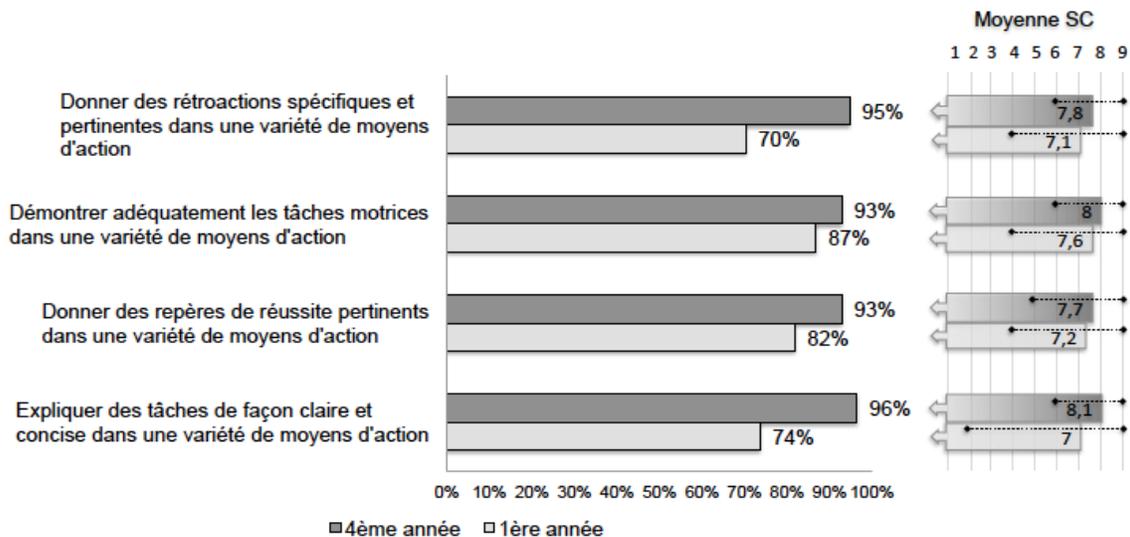


Figure 3. Pourcentage d'étudiants qui s'estiment très compétents pour chaque acte pédagogique de la compétence « **Piloter des situations d'enseignement-apprentissage** » en fonction de leur niveau d'avancement dans la formation initiale (1^{ère} vs 4^{ème} année universitaire) et moyenne du sentiment de compétence (SC)

4.3. Le sentiment de compétence relatif aux actions pédagogiques liées à « *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe* »

La compétence « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe » fait référence à la gestion de classe tant en ce qui concerne la gestion de la discipline que l'organisation d'un groupe d'élèves. Une grande majorité d'étudiants participant à cette étude, peu importe leur niveau d'avancement dans la formation, estiment leur niveau de compétence très élevé dans les actions relatives à cette compétence professionnelle. (Figure 4). Les étudiants terminant leur baccalauréat se sentant toutefois plus habiles que les étudiants de 1^{ère} année.

Plus spécifiquement, davantage d'étudiants de 1^{ère} et de 4^{ème} année se considèrent doués pour mettre en place des modes d'organisation permettant à leurs élèves d'être suffisamment engagés sur le plan moteur pendant les tâches motrices (87% et 95% respectivement) et des routines d'organisation permettant de réduire les pertes de temps dans une séance d'ÉPS (80% et 89% respectivement) que pour exercer des actions en lien avec la gestion de la discipline. En effet, un pourcentage moins élevé d'étudiants se considèrent très compétents pour intervenir efficacement auprès d'élèves qui adoptent des comportements non appropriés (70% des étudiants de 1^{ère} année; 81% des finissants), pour mettre en place des stratégies

afin de prévenir l'émergence de comportements non appropriés (51% des étudiants de 1^{ère} année ; 72% des finissants) et pour faire participer leurs élèves à l'établissement des règles de fonctionnement de la classe (66% des étudiants de 1^{ère} année ; 75% des finissants).

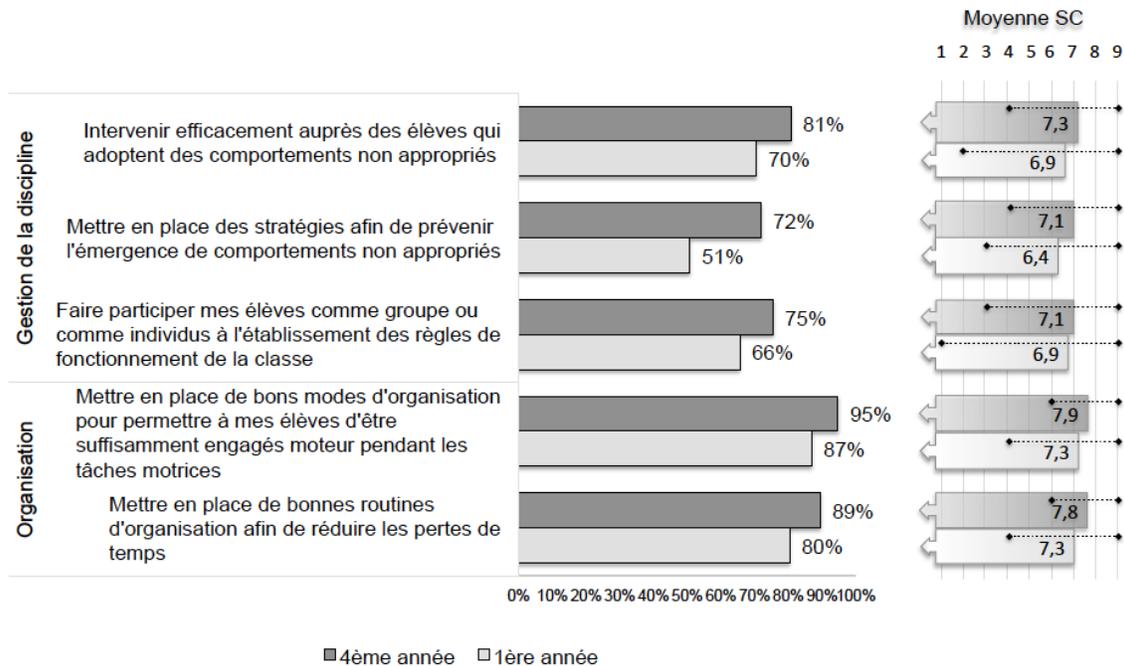


Figure 4. Pourcentage d'étudiants qui s'estiment très compétents pour chaque acte pédagogique de la compétence « **Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe** » en fonction de leur niveau d'avancement dans la formation initiale (1^{ère} vs 4^{ème} année universitaire) et moyenne du sentiment de compétence (SC)

4.4. Le sentiment de compétence relatif aux actions pédagogiques liées à « *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* »

Comme mentionné précédemment, les actes pédagogiques relatifs à l'évaluation des apprentissages des élèves sont perçus comme étant les moins bien maîtrisés tout au long des quatre années de la formation initiale ; les étudiants finissants étant encore plus nombreux à se sentir très compétents (Figure 5). Il apparaît toutefois que les étudiants se sentent un peu moins efficaces pour réaliser des actions en lien avec l'évaluation formelle en comparaison aux actes liés à l'évaluation informelle. En effet, il semble un peu plus difficile pour les étudiants qui débutent et terminent leur formation de : porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences de leurs élèves, c'est-à-dire leur attribuer une note (59% et 74% respectivement) ; d'utiliser des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences de leurs élèves (54% et 72% respectivement) ; de développer

des outils d'évaluation (44% et 53% respectivement). Les actes d'évaluation plus informels tels que « Communiquer à ses élèves, de façon claire et explicite, ce qu'ils attendent d'eux en terme d'apprentissage à réaliser » (69% et 95% respectivement) et « Repérer les forces et les difficultés de leurs élèves et adapter leur enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages » (67% et 91% respectivement) sont perçus comme étant davantage maîtrisés par un plus grand nombre d'étudiants.

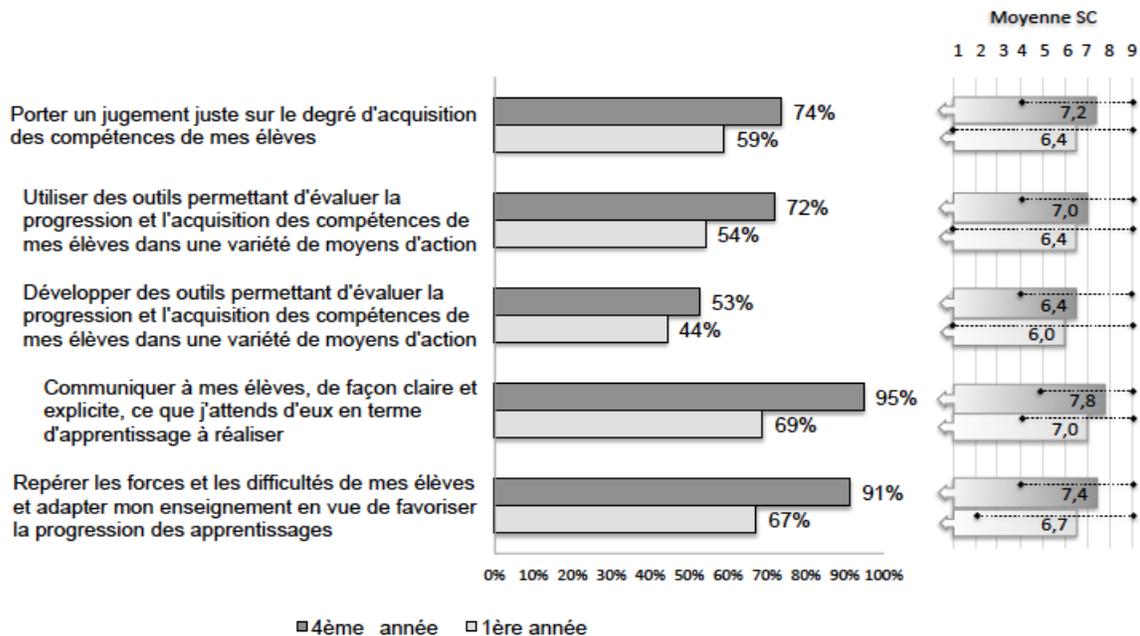


Figure 5. Pourcentage d'étudiants qui s'estiment très compétents pour chaque acte pédagogique de la compétence « **Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre** » en fonction de leur niveau d'avancement dans la formation initiale (1^{ère} vs 4^{ème} année universitaire) et moyenne du sentiment de compétence (SC)

5. Discussion

5.1. Le sentiment de compétence des étudiants au regard des compétences liées à l'acte d'enseigner

Les résultats de cette étude démontrent qu'une grande majorité d'étudiants, qu'ils terminent leur 1^{ère} ou leur dernière année de la formation au BEÉPS, se perçoivent très compétents pour piloter et concevoir des situations d'enseignement-apprentissage et pour planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe. Ces résultats sont compatibles avec d'autres études. Plus spécifiquement, Grenier, Rivard, Beaudoin, Turcotte et Leroux (2013) déclarent que les futurs enseignants en ÉPS se sentent compétents dans la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage. De même, il semble

que les stagiaires finissants en formation en enseignement au Québec atteignent, selon eux, un niveau de maîtrise très satisfaisant dans la majorité des composantes de chacune des compétences professionnelles (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005). Selon Bilali (2013), ces stagiaires se sentent assez efficaces dans les actes relatifs à la conduite d'un enseignement (poser de bonnes questions, utiliser une variété de stratégies d'enseignement, expliquer des tâches d'apprentissage) et pour gérer une classe (contrôler les comportements perturbateurs, enseigner des règles de conduite, établir un système de gestion de classe).

Cette étude démontre également que l'évaluation est perçue comme la compétence la moins bien maîtrisée tout au long des quatre années du baccalauréat. Les travaux de Bidjang et al. (2005) démontrent, tout comme dans cette étude, que le niveau de maîtrise des compétences liées au pilotage et à la conception de situations d'enseignement est jugé très satisfaisant par près de 80% des stagiaires finissants en enseignement alors qu'un pourcentage plus faible (60%) estiment leur maîtrise de l'évaluation des apprentissages aussi satisfaisante. D'autres auteurs ont également déclaré que l'évaluation des élèves est perçue comme étant moins bien maîtrisée par les enseignants débutants (Grenier et al., 2013 ; Hill et Brodin, 2004). Même si l'évaluation des élèves semble être une compétence moins bien maîtrisée par les participants de cette étude, il s'avère surprenant de constater que plus de 70% des finissants se sentent très compétents pour exercer les actes relatifs à cette compétence professionnelle puisqu'elle constitue, selon des auteurs, une difficulté majeure pour les enseignants en début de carrière (Hill et Brodin, 2004).

Il est aussi étonnant qu'un grand pourcentage d'étudiants se sentent très compétents pour accomplir des actes en lien avec la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe, tant au niveau de la gestion de la discipline que de l'organisation d'un groupe d'élèves. Les résultats d'études sur la gestion de classe laissent présumer des résultats moins élogieux. Il semble que cette facette de l'enseignement représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière (Chouinard, 1999 ; Martin et Yin, 1997). Selon les études, les enseignants qui débutent ont recours le plus souvent à des stratégies d'intervention qui ont pour seul but de faire cesser les comportements dérangeants à court terme ou à être trop permissifs, lesquels comportements ne permettent pas d'agir de manière efficace et durable sur les comportements des élèves (Chouinard, 1999 ; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). À la lumière de ces

conclusions, il est donc inattendu d'observer que la majorité des participants de cette étude se sentent très compétents pour gérer un groupe d'élèves.

De façon générale, l'étude montre que le sentiment d'efficacité personnel tend à diminuer après la 1^{ère} année du BEÉPS. Cette diminution est aussi observée par d'autres chercheurs qui expliquent que l'optimisme des étudiants en formation initiale des maîtres peut s'atténuer suite à l'expérimentation de situations réelles d'enseignement (Hoy et Woolfolk, 1990). Plus les étudiants cheminent dans la formation, plus nombreuses sont ces expériences d'enseignement. Ces telles expériences les amènent souvent à prendre conscience de la réalité et de la complexité du métier d'enseignant et à changer leurs perceptions d'eux-mêmes au fur et à mesure que les contacts avec les élèves se multiplient (Hoy, 2000).

5.2. Les futurs enseignants en ÉPS s'évaluent-ils avec justesse ?

Les résultats de cette étude démontrent que la majorité des étudiants se sentent très compétents pour exercer les actes professionnels en lien avec l'enseignement, peu importe leur niveau d'avancement dans la formation initiale. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs études qui mettent en évidence que les étudiants en formation initiale des maîtres ont un haut niveau d'efficacité personnelle (Bidjang et al., 2005 ; Bilali, 2013 ; Montgomery, 1998 ; Yilmaz, 2013). Soodak et Podell (1997) rapportent aussi que les enseignants en début de carrière se croient plus efficaces que leurs collègues ayant plus d'expérience. Montgomery (1998) révèle que 94% des étudiants en 1^{ère} année de la formation en enseignement croient qu'ils se situent au-dessus de la moyenne par rapport à un enseignant débutant.

À la lumière des résultats de la présente étude et des études antérieures, il est légitime de se demander, comme Weinstein (1988), si les étudiants en formation initiale en enseignement s'évaluent avec justesse. Cette question est d'autant plus fondée quand on sait que plusieurs études démontrent que les enseignants débutants ont tendance à surévaluer leur compétence (Bidjang et al., 2005; Hoy et Spero, 2005 ; Mulholland et Wallace, 2001 ; Ross, 2006). En fait, il semble que ceux-ci sont souvent trop optimistes et pensent qu'ils ont plus ou moins de difficultés lorsqu'ils enseignent (Çakir et Alici, 2009 ; Weinstein, 1988). L'absence ou le peu d'expérience ne leur permet pas de repérer des variables pertinentes et des indicateurs fiables d'une situation d'enseignement ce qui nuit grandement à leur capacité de

s'autoréguler (Beckers, 2009 ; Desjardins, 2013).

Comme mentionné précédemment, le sentiment de compétence (ou sentiment d'efficacité personnelle) réfère à la croyance, vraie ou fausse, que l'individu se fait de sa capacité à réaliser une tâche. Ce sentiment est donc fondé sur ce que la personne croit pouvoir faire avec les compétences qu'elle possède plutôt que sur son niveau réel de compétence (Hoy et Spero, 2005). Il réfère aussi à la capacité de l'individu à s'auto-évaluer. L'autoévaluation de ses compétences est une pratique subjective qui implique un jugement personnel reflétant des perceptions plutôt qu'un niveau réel de performance. Ce jugement peut être biaisé et présenter un décalage plus ou moins marqué entre la compétence réelle de la personne et l'évaluation qu'elle en fait (Bouffard, Pansu et Boissicat, 2013). Les apports bénéfiques ou non d'une surévaluation de ses compétences sont controversés (Baumeister, 1989 ; Bouffard et al., 2013 ; Butler, 2011 ; Robins et Beer, 2001). Même si, selon Bandura (1997, 2007), le fait d'avoir une vision optimiste de ses compétences a généralement un effet positif sur la persévérance, la motivation, l'engagement et la performance, d'autres auteurs remettent en cause cette idée en avançant qu'une autoévaluation réaliste est préférable (Baumeister, 1989 ; Butler et Winne, 1995 ; Montgomery, 1998). Selon eux, les individus ont besoin d'avoir une image juste de leurs actions et de savoir où ils se situent dans leurs apprentissages pour mettre en œuvre les actions nécessaires à la réalisation d'une tâche et à leurs progrès. Perrenoud (2013) précise d'ailleurs qu'un enseignant doit être conscient qu'il a de la difficulté pour s'engager dans une démarche réflexive qui mène au développement professionnel. Une surévaluation de ses compétences peut être un frein à l'amélioration des performances, à l'analyse réflexive et peut altérer l'ouverture à apprendre de nouveaux aspects utiles au développement de ses compétences professionnelles (Jorro, 2005 ; Weinstein, 1988). Ainsi, aider une personne à mieux s'évaluer contribuerait à l'amélioration de ses performances (Ross, 2006). Cheung (2009) pense d'ailleurs que les futurs enseignants ont besoin de soutien et de conseils afin de mieux s'évaluer et effectuer une analyse plus approfondie de leur enseignement.

Conclusion

Il s'avère important de continuer à étudier les perceptions qu'ont les enseignants en formation initiale de leurs capacités à exercer les tâches spécifiques à l'exercice de leur fonction professionnelle (Piccoli et al., 2001). Les conclusions de Bandura mettent en évidence

l'importance du sentiment de compétence dans l'action pédagogique des enseignants. À la lumière de ces conclusions, il serait possible de croire qu'un enseignant en formation initiale qui aurait un grand sentiment d'efficacité personnelle s'engagerait plus positivement dans le cheminement de sa formation et aurait par conséquent davantage de chance de développer et parfaire ses compétences professionnelles. Toutefois, un fort sentiment de compétence augure bien dans la mesure où il peut être le gage d'attitudes positives et de stratégies efficaces lors de difficultés (Montgomery, 1998). Lesquelles stratégies peuvent être réfléchies et mises en place seulement lorsque l'enseignant est conscient qu'il a de la difficulté (Baumeister, 1989 ; Butler et Winne, 1995 ; Montgomery, 1998 ; Perrenoud, 2013).

Il apparaît nécessaire que davantage d'études soient réalisées afin de vérifier si le sentiment de compétence des futurs enseignants correspond un tant soit peu à leur niveau réel de compétence. Ces données de recherche permettraient d'aiguiller les formateurs universitaires responsables de la formation initiale sur la nécessité de mettre en place des stratégies susceptibles de diminuer l'écart entre ce que les futurs enseignants perçoivent et leur niveau réel de compétence. Dans cette perspective, les formateurs devraient aussi orienter leurs recherches sur l'analyse de leurs pratiques pédagogiques (MÉQ, 2001) et vérifier si les dispositifs mis en place permettent aux futurs enseignants de s'évaluer avec plus de fidélité (Prusak, Dye, Graham et Graser, 2010 ; Wolf, Foster et Birkenholz, 2008).

Bibliographie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Banduras' instrument teacher self-efficacy scale. Récupéré le 11 décembre 2014 de : <http://u.osu.edu/hoy.17/files/2014/09/Bandura-Instr-1sdm5sq.pdf>
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. 2^e éd., Bruxelles : DeBoeck.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of social and clinical psychology*, 8(2), 176-189.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de "praticiens réflexifs". Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14. Récupéré de : <http://hdl.handle.net/2268/21227>

- Bidjang, S.G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bilali, O. (2013). Teaching efficacy to student teachers in the Faculty of Education, Elbasan Albania. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 179-185.
- Bouffard, T., Pansu, P. et Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., et Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Bruinsma, M. et Jansen, E.P.W.A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession ? *European journal of teacher education*, 33(2), 185-200.
- Butler, R. (2011). Are positive illusions about academic competence always adaptive, under all circumstances: New results and future directions. *International Journal of Educational Research*, 50, 251-256.
- Butler, D. L. et Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, (65), 245-281.
- Çakir, Ö. et Alici, D. (2009). Seeing self as others see you: variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 15(5), 541-561.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cheung, R. H. P. (2009). The use of self-assessment to foster students' learning in teacher education: An experience in teaching practice. *Action in Teacher Education*, 31(1), 49-57.
- 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(4), 323-337.
- 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.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Fomer des*

- enseignants réflexifs: Obstacles et résistances* (p. 23-38). Bruxelles, Belgique: De boeck.
- Dussault, M., et Villeneuve, P. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569-582.
- Grenier, J., Rivard, M.C., Beaudoin, C., Turcotte, S. et Leroux, M. (2013). Perceptions de finissants en ÉPS au regard de l'insertion professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (En ligne)*, 29(1). Retrieved from <http://ripes.revues.org/713>
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self concept, and attitude toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Hill, G. et Brodin, K. L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical educator*, 61(2), 75-88.
- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, New Orleans, LA.
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K. et Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K. et Martin, J. (2012). Development of a Physical Education Teaching Efficacy Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Hodges-Kulinna, P. et Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 13(2), 171-190.

- Martin, N. et Yin, Z. (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between Male and Female Teachers*. Paper presented at the Annual meeting of the Southwest Educational Research Association (20th), Austin, TX.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MÉQ, 2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Montgomery, C. (1998). *Conceptions initiales de futurs enseignants au primaire et au secondaire à l'égard de l'enseignement*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- Mulholland, J. et Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
- Pan, Y.H. (2012). The development of a Teachers' Self-Efficacy Instrument for High School Physical Education Teacher. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 6(6), 1040-1045.
- Pan, Y.H., Chou, H.S., Hsu, W.T., Li, C.H. et Hu, Y.L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social behavior & Personality*, 41(2), 241-250.
- Perrault, B., Brassart, D.G., et Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. Dans L.M. Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil: Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances* (p. 79-93). Bruxelles, Belgique: De boeck.
- Piccoli, G., Ahmad, R. et Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments : a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Prusak, K., Dye, B., Graham, C. et Graser, S. (2010). Reliability of pre-Service physical education teachers' coding of teaching videos using studiocode analysis software. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(1), 131-159.
- Robins, R. W. et Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352.

- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical assessment, research and evaluation*, 11(10).
<http://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=11>
- Safourcade, S. et Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions vives (En ligne)*, 6(12), 109-123. Retrieved from <http://questionsvives.revues.org/444>
- Saklofske, D.H., Michayluk, J.O. et Randhawa, B.S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviours. *Psychological Reports*, 63(2), 407-414.
- Soodak, L. et Podell, D. (1997). Efficacy and experience : Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and development in Education*, 30, 214-221.
- Tripp, T. et Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Wolf, K. J., Foster, D. D. et Birkenholz, R. J. (2008). *Changes in teacher self-efficacy and perceptions of preparation of agricultural education teacher candidates*. Paper presented at the Proceedings of the North Central AAE Conference, Cornell, NY.
http://aaaeonline.org/allconferences.php?show_what=NorthCentral
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. et Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6, 137-148.
- Yilmaz, I. (2013). Pre-service physical education teachers' preference for class management profiles and teacher's self-efficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, 8(9), 539-545.
- Zach, S., Harari, I. et Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.