

NANCY GAUDREAU

**COMPORTEMENTS DIFFICILES EN CLASSE : LES
EFFETS D'UNE FORMATION CONTINUE SUR LE
SENTIMENT D'EFFICACITÉ DES ENSEIGNANTS**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2011

Résumé

Cette étude porte sur les effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité des enseignants du premier cycle du primaire. Cinquante-six enseignants de classe ordinaire de la Commission scolaire de la Capitale ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude. À partir d'un devis de recherche quasi expérimental, des analyses de variances à mesures répétées (un pré-test et deux post-tests) avec un groupe témoin ont été effectuées afin d'évaluer les effets du programme de formation à la gestion positive des situations de classe sur les croyances d'efficacité des participants. Les enseignants du groupe expérimental ont participé aux activités de formation visant à développer leurs connaissances et leurs habiletés en matière de gestion des comportements difficiles en classe. Les activités de formation se sont échelonnées sur une période de huit mois à raison d'un atelier de formation d'une durée de trois heures aux cinq semaines. Des lectures complémentaires, des expérimentations en classe et des périodes d'échanges entre collègues ont été proposées aux participants afin de les soutenir dans leur démarche de formation. Les résultats obtenus indiquent que la participation aux activités de formation du programme GPS a un effet positif sur les croyances d'efficacité personnelle des enseignants concernant leur capacité à gérer leur classe et les comportements des élèves. De plus, un effet d'interaction entre le groupe et le temps (pré-test et premier post-test) est observé pour la croyance d'efficacité personnelle à demander le soutien de la direction.

Abstract

This study assesses the effects of an inservice training program on the perceived self-efficacy of first- and second-grade teachers. Fifty-six regular class teachers of the *Commission scolaire de la Capitale* participated in the study. Using a quasi experimental research design, repeated measures anova (one pretest and two posttest) were performed to evaluate the effects of the training program on the self-efficacy beliefs of the participants. The experimental group took part in training activities focusing on developing their knowledge and skills in managing classroom behaviour problems. The *Gestion Positive des Situations de classe* (GPS) training took place over an eight-month period at a rate of one three-hour workshop every five weeks. During the training, complementary readings, in-class experiments, and discussions with peers were proposed as support to participants. Results indicate that program participation had positive effect on teachers' self-efficacy beliefs regarding managing student behavior and eliciting principals' support. Moreover, an interaction effect is obtained on teachers' self-efficacy beliefs to elicit principals' support between group and time (pretest and first posttest).

Avant-Propos

Après avoir consacré seize années de ma vie professionnelle auprès des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental, j'ai développé la forte conviction qu'il est possible de réaliser notre mission éducative auprès de ces jeunes sans avoir recours à des méthodes coercitives. Dans le cadre de mes études doctorales, cela m'a amené à développer et à expérimenter le programme de formation sur la Gestion Positive des Situations de classe (GPS) au primaire. Les différents ouvrages que j'ai consultés supportent ma conviction que les enseignants sont en mesure d'adopter des pratiques de gestion des comportements à la fois efficaces et respectueuses de l'élève.

Cette thèse est constituée d'articles pour lesquels je suis la première auteure. Les membres de mon comité de thèse y apparaissent à titre de coauteurs. Ils m'ont accompagnée tout au long de mes études doctorales et ont contribué par leurs conseils et leur soutien à l'accomplissement de ce projet.

Œuvrer auprès des élèves présentant des comportements difficiles exige le soutien de nos collègues et de nos parents. Il en est de même pour la réalisation d'une thèse doctorale. Au cours des quatre dernières années, j'ai eu la chance d'être accompagnée par trois excellents professeurs de l'Université Laval qui ont accepté d'être membre de mon comité de thèse. Je désire d'abord exprimer toute ma reconnaissance à M. Égide Royer, mon directeur de thèse. Son positivisme à toute épreuve, sa grande expertise, ses précieux conseils, sa disponibilité et sa confiance en ce projet ont contribué de manière inestimable à la réalisation de mes études. Je remercie également Mme Claire Beaumont, pour avoir accepté de m'accompagner au cours de chacune des étapes importantes de cette recherche. Ses recommandations, ses questionnements et sa rigueur ont toujours su nourrir mes réflexions. Mes remerciements s'adressent aussi à M. Éric Frenette, il a toujours eu le mot pour me rassurer concernant les analyses statistiques de données. Sa grande expertise, sa disponibilité et ses précieuses recommandations ont été grandement appréciées.

La réalisation de cette recherche a été possible grâce à l'appui financier du Fonds de recherche et de développement de la Commission scolaire de la Capitale, du Fonds de soutien au doctorat de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, des bourses de perfectionnement des chargés de cours de l'Université du Québec à Rimouski et des bourses de perfectionnement des chargés de cours de l'Université Laval.

L'expérimentation du programme GPS et la cueillette des données ont été réalisées grâce au soutien de plusieurs collaborateurs de la Commission scolaire de la Capitale. Je remercie Mme Johanne Chenard, directrice générale adjointe aux affaires éducatives; Mme Joanne Paradis, directrice des services éducatifs des jeunes; Mme Solange Gauvin, directrice adjointe à l'adaptation scolaire et M. Roger Delisle, directeur adjoint à l'enseignement primaire et secondaire pour avoir cru et soutenu ce projet afin qu'il se réalise dans des conditions favorables. Je remercie également les directions des écoles primaires pour leur précieux soutien lors du recrutement des enseignants. J'adresse un remerciement spécial à Mme Nathalie Turmel, collègue et amie, pour ses nombreux conseils, sa disponibilité et son écoute. Je remercie Mme Guylaine Croteau, conseillère pédagogique, pour avoir gentiment accepté de jouer le rôle d'observatrice lors de quelques ateliers de formation. Merci à Mme Nathalie Tessier, secrétaire, pour son efficacité et ses mots d'encouragement au cours de l'expérimentation du programme GPS. Je présente également mes remerciements à mes anciennes collègues conseillères pédagogiques aux services éducatifs des jeunes pour leurs encouragements et leur soutien. Enfin, un sincère remerciement aux enseignants de la commission scolaire qui se sont montrés volontaires pour participer à cette recherche. Leur ouverture, leur professionnalisme et leur passion de l'enseignement ont su rendre nos rencontres de formation stimulantes et enrichissantes pour tous les participants.

Je dédis ces dernières lignes à ma famille et mes amis qui m'ont soutenue tout au long de mes études. Je tiens à leur témoigner toute mon affection et ma reconnaissance pour leurs encouragements. Enfin, merci à toi Patrick, pour ton amour et ton soutien sans faille dans tout ce que j'entreprends.

*À mes enfants, Olivier et Ariane,
Sources d'inspiration et de motivation*

Liste des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Avant-Propos.....	iii
Liste des matières.....	vi
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des annexes.....	x
 Introduction.....	 1
 Chapitre 1 : Enseigner aux élèves présentant des comportements difficiles	 5
1.1 Introduction à la problématique.....	5
1.2 Les difficultés de comportement à l'école.....	6
1.2.1 Définitions et évaluation des difficultés de comportement à l'école.....	6
1.3 La préparation des enseignants à la gestion des comportements difficiles en classe	23
1.3.1 La formation initiale des enseignants	24
1.3.2 La formation continue des enseignants.....	27
1.3.3 La gestion des comportements en classe	31
1.3.4. Formation des enseignants et intervention précoce	35
1.4 Les croyances d'efficacité des enseignants	39
1.4.1 La théorie d'auto-efficacité.....	39
1.4.2 Le sentiment d'efficacité des enseignants : concepts et évaluation.....	48
1.4.3 L'influence des croyances d'efficacité des enseignants dans leurs pratiques d'intervention.....	53
1.5 Objectifs de la recherche.....	54
 Chapitre 2 : premier article	 57
Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements	57
 Chapitre 3 : deuxième article	 85
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	85
 Chapitre 4 : troisième article.....	 117
Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation en cours d'emploi sur les croyances d'efficacité des enseignants du primaire.....	117

Chapitre 5 : Conclusion	154
5.1. Synthèse	154
5.2 Objectifs, résultats et limites de l'étude	156
5.3. Pistes d'intervention	160
5.4. Pistes de recherches	163
Bibliographie	166
Annexes	185

Liste des tableaux

Tableau 1.1 Critères diagnostiques du trouble oppositionnel avec provocation	7
Tableau 1.2 Critères diagnostiques du trouble des conduites	8
Tableau 1.3 Critères diagnostiques du trouble du déficit de l'attention/hyperactivité	9
Tableau 1.4 La typologie des troubles émotionnels et comportementaux de Kauffman.....	10
Tableau 1.5 Facteurs de risque et de protection et développement de troubles du comportement	19
Tableau 1.6 Facteurs scolaires susceptibles de favoriser le développement de troubles de comportement	22
Tableau 1.7 Catégories d'activités d'apprentissage.....	28
Tableau 1.8 Caractéristiques de la classe	32
Tableau 1.9 Instruments de mesure des croyances d'efficacité des enseignants	52
Tableau 3.1 Contenus de formation du programme GPS	102
Tableau 4.1 Sujets traités lors des ateliers de formation du programme GPS.....	124
Tableau 4.2 Caractéristiques des enseignants.....	127
Tableau 4.3 Caractéristiques métrologiques de l'Échelle d'Auto-Efficacité des Enseignants	128
Tableau 4.4 Validation transculturelle du Teacher interpersonal self-efficacy scale	129
Tableau 4.5 Caractéristiques métrologiques de l'Échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel.....	130
Tableau 4.6 Moyennes et écarts types des résultats aux échelles d'auto-efficacité et résultats obtenus suite aux analyses de variances à mesures répétées sur les variables dépendantes	134

Liste des figures

Figure 1.1 : Prévalence des troubles du comportement à l'école	17
Figure 1.2 : L'écologie du comportement antisocial	20
Figure 1.3 : Les relations conditionnelles entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultat.....	41
Figure 2.1 : Effets du sentiment d'efficacité personnelle, du stress et de la colère sur l'usage de punitions sévères	68
Figure 2.2 : Les relations entre les problèmes de comportement et les variables associées au personnel scolaire	70
Figure 3.1 : Déroulement des activités de formation GPS	104
Figure 3.2 : Effets escomptés de la participation au programme de formation GPS.....	105
Figure 3.3 : Processus de changement chez l'enseignant en formation.....	107
Figure 4.1 : Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans le temps selon les groupes.	135
Figure 4.2 : Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en contexte de gestion de la classe et des comportements dans le temps selon les groupes....	137
Figure 4.3 : Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à demander le soutien de la direction dans le temps selon les groupes.	138

Liste des annexes

Annexe A: Les compétences professionnelles.....	186
Annexe B: Principales références utilisées pour élaborer le programme de formation GPS	187
Annexe C: Exemple d'outils GPS	196
Annexe D: Indices de défavorisation par écoles.....	198
Annexe E: Lettre d'invitation aux enseignants.....	199
Annexe F: Formulaire de consentement	201
Annexe G: Lettre de consentement du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CERUL).....	205
Annexe H: Fiche du participant	206
Annexe I: Lettre aux directions des écoles primaires	208
Annexe J: Teacher interpersonal self-efficacy scale.....	210
Annexe K: Exemple de fiche d'appréciation.....	211
Annexe L: Questionnaire d'appréciation générale remis aux enseignants du groupe expérimental à la fin de l'expérimentation	213
Annexe M: Lettre aux enseignants du groupe expérimental	216
Annexe N: Lettre aux enseignants du groupe témoin.....	217
Annexe O: Questionnaire d'auto-efficacité transmis en enseignants	219
Annexe P: Lettre aux enseignants - groupe expérimental (1 ^{er} post-test)	223
Annexe Q: Lettre aux enseignants - groupe témoin (1 ^{er} post-test)	225
Annexe R: Lettre aux enseignants - groupe témoin (2 ^e post-test) et participation au programme de formation GPS (2 ^e édition)	226

Introduction

« Devenez la leçon que vous souhaitez enseigner. » – Leonard Roy Frank

La gestion des comportements difficiles en classe est un sujet de préoccupation dans le monde de l'éducation. Les enseignants sont sans cesse en quête de nouveaux moyens pour intervenir plus efficacement auprès de leurs élèves en difficulté de comportement. Plusieurs opportunités de perfectionnements sont offertes aux enseignants. Toutefois, il devient difficile d'évaluer les effets de ces formations sur leurs pratiques éducatives et sur leurs croyances d'efficacité.

Cette thèse porte sur la capacité des enseignants à faire œuvre d'éducation auprès des élèves présentant des comportements difficiles au début de la scolarisation. Nous reconnaissons l'importance de la prévention et de l'intervention précoce pour contrer les problèmes chroniques de comportement à l'école. Pour y parvenir, les enseignants du premier cycle du primaire (1^{re} et 2^e années) doivent avoir développé les compétences nécessaires pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté d'adaptation. Se sentent-ils bien préparés pour relever ce défi? Ont-ils confiance en leur capacité d'influencer positivement les élèves en dépit des facteurs externes à leur contrôle? Force est de constater que plusieurs d'entre eux trouvent la tâche très difficile.

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, faisant référence à ses croyances quant à sa capacité à influencer les apprentissages des élèves, joue un rôle déterminant dans l'intervention auprès des élèves en classe. Certes, les enseignants doivent être formés pour intervenir efficacement en classe, mais croire en son efficacité personnelle semble nécessaire pour l'actualisation des pratiques éducatives novatrices. Pour ce faire, à la lumière des travaux effectués dans le domaine de la formation continue des enseignants et de la gestion de la classe et des comportements difficiles, un programme de formation en cours d'emploi a été conçu par l'auteure de cette thèse (Programme de formation à la Gestion Positive des Situations de classe - GPS). Ce programme a fait l'objet d'une première expérimentation dans le cadre de la présente étude. Il vise à développer les

compétences des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles en classe. Ses activités de formation et ses dispositifs d'animation et d'accompagnement visent à soutenir le développement de fortes croyances d'efficacité chez les enseignants. Il s'adresse aux enseignants du premier cycle du primaire et est constitué de huit ateliers d'une durée de trois heures chacun. Le programme de formation est réalisé sur une période de huit mois au cours de la même année scolaire. Il prévoit des moments d'animation, d'échanges, d'analyse réflexive sur sa pratique, de lecture et d'expérimentation en classe.

La recherche que nous présentons a été réalisée auprès de 51 enseignants de la Commission scolaire de la Capitale située dans la région de la ville de Québec. Tous les enseignants du premier cycle du primaire ont été invités à participer à l'étude (n=210). Parmi les volontaires, 27 enseignants ont formé le groupe expérimental et 24 enseignants le groupe témoin. Au cours de l'année scolaire 2008-2009, les enseignants du groupe expérimental ont participé au programme de formation GPS. À trois reprises, tous les participants à l'étude ont complété l'échelle d'auto-efficacité des enseignants (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001) et l'échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel (Gaudreau, 2008b, traduction et adaptation du *Teacher interpersonal Self-Efficacy Scale* de Brouwers & Tomic, 2001).

La présente recherche a ainsi pour objectif d'évaluer les effets du programme de formation GPS sur les croyances d'efficacité des enseignants. Plus précisément, elle évalue les effets du programme de formation sur : 1) le sentiment d'efficacité personnelle, 2) le sentiment d'efficacité générale, 3) le sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements en classe, 4) le sentiment d'efficacité à demander le soutien des collègues et 5) de la direction.

Cette étude innove d'abord par son sujet. À notre connaissance, aucune recherche n'a auparavant été menée auprès d'enseignants du premier cycle du primaire sur la question de la formation en cours d'emploi et ses effets sur les croyances d'efficacité des participants. Actuellement, il existe très peu de programmes de formation en cours d'emploi sensibles à la question du développement du sentiment d'efficacité des enseignants au primaire. La

plupart des programmes utilisés visent à transmettre des connaissances sans adopter de mesures particulières en matière d'animation et d'accompagnement qui s'inscrivent dans une perspective sociocognitive telle que définie par Bandura (2003). La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) s'avère des plus intéressantes puisqu'elle nous permet de prédire que si un enseignant se perçoit efficace pour gérer des comportements difficiles en classe, il aura plus de chances de l'être dans la réalité.

Afin de bien comprendre la problématique des élèves présentant des difficultés de comportement, le premier chapitre de cette thèse se consacre d'abord sur la présentation de définitions québécoises et d'une recension des écrits sur le sujet. La prévalence, les facteurs de risque et de protection dans une perspective développementale sont abordés. Comprendre comment se développent les problèmes de comportement et le rôle joué par l'école à cet égard s'avère essentiel lorsqu'il est question de former les enseignants à mieux intervenir face aux élèves en difficulté de comportement. Par la suite, il présente un état de la situation de la formation initiale et continue des enseignants en matière de gestion de la classe et des comportements difficiles. Une analyse des effets du manque de préparation des enseignants sur la qualité des interventions en classe et sur leur bien-être personnel et professionnel est présentée. Leurs besoins en matière de formation sur l'intervention auprès d'élèves aux comportements difficiles sont discutés. Enfin, la présentation de la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003) et ses composantes vient boucler le premier chapitre en expliquant l'influence des croyances d'efficacité des enseignants sur leurs pratiques éducatives auprès des élèves et les objectifs y sont présentés.

La seconde partie de cet ouvrage est constituée de trois articles qui seront soumis à des revues scientifiques. Ils forment le corps de la thèse. Le premier article « Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements » est une recension des écrits. Le deuxième article « Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants de primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves » présente un modèle de formation portant sur la gestion des comportements difficiles à l'école. Finalement, le troisième article « Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation en cours

d'emploi sur les croyances d'efficacité des enseignants du primaire » présente les résultats obtenus suite à l'expérimentation du programme de formation GPS auprès d'enseignants du premier cycle du primaire.

La troisième partie de la thèse présente une conclusion générale et des recommandations pour la recherche et le développement professionnel des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles à l'école. Des balises concernant la formation en cours d'emploi des enseignants y sont suggérées.

Finalement, la dernière partie renferme les références qui ont été consultées et qui ont permis la réalisation de cette thèse. Les annexes présentent quelques tableaux, les outils d'évaluation utilisés et plusieurs documents nécessaires à l'expérimentation du programme de formation GPS.

Chapitre 1 : Enseigner aux élèves présentant des comportements difficiles

1.1 Introduction à la problématique

Les observations dans les classes du primaire et les rencontres avec les intervenants des écoles nous amènent à constater un besoin criant de formation et d'accompagnement des enseignants (Conseil des ministres de l'éducation, 2002; Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), 2001, 2004). Que ce soit pour rétablir un climat propice aux apprentissages, gérer des situations de crise à répétition, intervenir en tenant compte des caractéristiques particulières d'un élève ou simplement établir un lien de confiance avec un parent, les besoins des enseignants sont grands. Quand on analyse leurs besoins, leurs demandes les plus fréquentes en matière de formation en cours d'emploi portent sur la gestion de classe, l'intervention adaptée aux différents types d'élèves présentant des difficultés de comportement et l'intervention en situation de crise (CSE, 2001, 2004; Gervais, 1999).

De nombreuses recherches ont mis en évidence les répercussions de l'encadrement pédagogique et des interventions des enseignants sur le comportement des élèves (Badia Martin, 2006 ; Bennett & Gibbons, 2000; Evertson & Weinstein, 2006 ; Hamre & Pianta, 2005 ; Hastings, 2005; Stage & Quiroz, 1997). Les ouvrages consultés rapportent que la qualité de l'encadrement pédagogique peut contribuer à augmenter ou à diminuer le nombre et l'intensité des problèmes de comportement en classe. Les attitudes de l'enseignant, la qualité de ses interventions, l'exercice de son autorité et la nature de ses pratiques collaboratives influencent le comportement de l'élève (Badia Martin, 2006; Hastings, 2005; Kerr & Neilson, 2002 ; Massé, Desbiens & Lanaris, 2006, Walker, Ramsey & Gresham, 2004). Néanmoins, il semble que plusieurs enseignants ne connaissent pas les facteurs scolaires ayant une influence sur les comportements de leurs élèves (Jeffrey & Sun, 2006 ; Mayer, 1995). D'autres les connaissent, mais ne savent pas comment les mettre à profit. En fait, il existe un fossé important entre les connaissances et les pratiques des enseignants en matière d'intervention adaptée aux élèves en difficulté de comportement (Hastings, 2005; Royer, 2006).

Ce premier chapitre présente l'état de la situation des enseignants et de leurs élèves présentant des comportements difficiles à l'école. La question des difficultés de comportement est d'abord abordée en présentant les définitions, les manifestations et les facteurs d'influence dans le développement de problèmes de comportement chez les jeunes. La deuxième partie présente le portrait de la formation initiale et continue des enseignants en matière d'intervention adaptée aux élèves en difficulté de comportement. Ce chapitre se termine ensuite par la présentation de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) et de ses implications dans la formation des maîtres et dans leurs pratiques éducatives en classe.

1.2 Les difficultés de comportement à l'école

Dans son avis intitulé « une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui », le conseil supérieur de l'éducation (1995) décrit les élèves d'aujourd'hui comme étant moins soumis à l'autorité des adultes qu'autrefois, ayant un seuil de frustration peu élevé, ainsi qu'une difficulté à différer la satisfaction d'un désir dans le temps. Ces caractéristiques font en sorte que les élèves d'aujourd'hui ont plus de difficulté à respecter les règles et à vivre avec des délais. Cela permet, en partie, d'expliquer l'augmentation importante du nombre d'élèves identifiés en trouble de comportement au primaire depuis les vingt dernières années au Québec (CSE, 2001).

1.2.1 Définitions et évaluation des difficultés de comportement à l'école

La notion de « difficulté de comportement » est largement discutée dans la littérature et différents termes sont utilisés pour décrire ces comportements auxquels sont souvent confrontés les enseignants et enseignantes de l'école primaire. On y retrouve des définitions issues du domaine médical qui présentent des critères permettant de diagnostiquer des troubles à des fins cliniques. Dans le milieu de l'éducation, les membres du personnel scolaire font souvent référence à certaines de ces définitions lorsqu'ils sont en présence d'un élève diagnostiqué. Toutefois, les définitions proposées par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) sont celles qui sont utilisées pour déterminer qui a besoin d'une aide particulière.

Les chercheurs issus du monde médical optent pour une évaluation et une définition cliniques du trouble de comportement. Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV-TR) est alors la référence utilisée (American Psychiatric Association, 2003). Il présente dix catégories de désordres pouvant être diagnostiqués lors de l'enfance ou de l'adolescence. Sous la rubrique « Déficit d'attention et Désordres de Comportements Perturbateurs », on retrouve le trouble des conduites, le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et le trouble oppositionnel avec provocation. Il s'agit des troubles de nature extériorisée les plus souvent diagnostiqués chez les jeunes. Les critères diagnostiques de ces troubles sont présentés à l'aide des tableaux 1.1, 1.2 et 1.3.

Tableau 1.1

Critères diagnostiques du trouble oppositionnel avec provocation

American Psychiatric Association (2004, p. 70-71)

A. Ensemble de comportements négativistes, hostiles ou provocateurs, persistants pendant au moins 6 mois durant lesquels sont présentes au moins 4 des manifestations suivantes:

- se met souvent en colère;
- conteste souvent ce que disent les autres;
- s'oppose souvent activement ou refuse de se plier aux demandes ou aux règles des adultes;
- embête souvent les autres délibérément;
- fait souvent porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite;
- est souvent susceptible ou facilement agacé par les autres;
- est souvent fâché et plein de ressentiment;
- se montre souvent méchant ou vindicatif.

N.B. On ne considère qu'un critère est rempli que si le comportement survient plus fréquemment qu'on ne l'observe habituellement chez des sujets d'âge et de niveau de développement comparable.

B. La perturbation des conduites entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

C. Les comportements décrits en A ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble psychotique ou d'un Trouble de l'humeur.

D. Le trouble ne répond pas aux critères du Trouble des conduites ni, si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, à ceux de la Personnalité antisociale.

Tableau 1.2***Critères diagnostiques du trouble des conduites****American Psychiatric Association (2004, p. 68-69)*

A. Ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois des critères suivants (ou plus) au cours des 12 derniers mois et d'au moins un de ces critères au cours des six derniers mois.

Agressions envers des personnes ou des animaux

- brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes;
- commence souvent les bagarres;
- a utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui;
- a fait preuve de cruauté physique envers des personnes;
- a fait preuve de cruauté physique envers les animaux;
- a commis un vol en affrontant la victime;
- a contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles.

Destruction de biens matériels

- a délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants;
- a délibérément détruit le bien d'autrui;
- a pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui;
- ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations;
- a volé des objets d'une certaine valeur sans affronter la victime.

Violations graves de règles établies

- reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans;
- a fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait avec ses parents ou en placement familial;
- a souvent fait l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans.

B. La perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

C. Si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, le trouble ne répond pas aux critères de la personnalité antisociale.

Tableau 1.3**Critères diagnostiques du trouble du déficit de l'attention/hyperactivité***American Psychiatric Association (2004, p. 65 à 67)*

A. Présence soit de (1), ou de (2): six des symptômes suivants d'inattention (ou plus) ont persisté pendant au mois 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :
1. Inattention • souvent, ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou autres activités; • a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux; • semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement; • souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition, ni à une incapacité à comprendre les consignes); • a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités; • souvent, évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison); • perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités; • souvent, se laisse facilement distraire par des stimuli externes; • a des oublis fréquents dans la vie quotidienne. 2. six des symptômes suivants d'hyperactivité-impulsivité (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant:
Hyperactivité • remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège; • se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis; • souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice); • a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir; • est souvent "sur la brèche" ou agit souvent comme s'il était "monté sur ressorts"; • parle souvent trop.
Impulsivité • laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée; • a souvent du mal à attendre son tour; • interrompt souvent les autres ou impose sa présence.
B. Certains des symptômes d'hyperactivité-impulsivité ou d'inattention ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de sept ans. C. Présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans deux, ou plus, de deux types d'environnements différents. D. On doit mettre clairement en évidence une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel. E. Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble envahissant du développement, d'une Schizophrénie ou d'un autre Trouble psychotique, et ils ne sont pas

mieux expliqués par un autre trouble mental.
--

De leur côté, Kauffman et Landrum (2009) proposent une classification plus détaillée des troubles du comportement. Les intervenants du milieu scolaire font souvent appel à cette typologie pour décrire les manifestations des comportements de l'élève. Le tableau 1.4 présente une synthèse des sept types de comportements ainsi que leurs manifestations respectives.

Tableau 1.4

La typologie des troubles émotionnels et comportementaux de Kauffman

Types de comportements	Manifestations – comportements observables
Hyperactivité et problèmes associés	• Fréquence élevée de comportements que l'enfant n'arrive pas à contrôler; • Distractivité, impulsivité; • Comportement qui s'écarte de la normalité (fréquence et intensité).
Trouble ouvert de la conduite	• Comportement antisocial persistant qui nuit sérieusement à l'enfant dans sa vie de tous les jours; • Comportement ouvertement agressif ou hostile (ex : faire mal aux autres, défier directement l'autorité de l'enseignant).
Trouble couvert de la conduite	• Vol, mensonge, crime d'incendie et vagabondage; • Refus de se conformer à la norme; • Problèmes relatifs à l'école (ex : absentéisme, échec scolaire et indiscipline)
Délinquance juvénile et usage de drogue	• Abus de drogues utilisées intentionnellement pour produire des effets physiologiques ou psychologiques.
Trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement et autres troubles	• Problèmes d'introversion; • Comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement : sentiments d'infériorité, préoccupation exagérée pour soi-même, timidité, peurs, hypersensibilité; • Manque de savoir-faire pour établir des relations sociales adéquates; • Peurs et phobies; • Obsessions, compulsions; • Réticence extrême à parler, mutisme sélectif; • Anorexie, boulimie, mérycisme; • Troubles de la sexualité; • Mouvements stéréotypés (tics).
Dépression et comportement suicidaire	• Humeur dépressive, perte d'intérêt dans les activités productives; • Problèmes de conduite : agressivité, vol et isolement social; • Tentative de suicide, sentiment de désespoir.
Comportement psychotique	• Interprétations déformées de soi et de l'environnement; • Comportements gravement déviants : isolement autistique,

	autostimulation et automutilation. <i>N.B. Selon la réglementation actuelle du MELS, les comportements psychotiques appartiennent à la catégorie de troubles envahissants du développement ou troubles de l'ordre de la psychopathologie.</i>
--	--

Afin de décrire le plus objectivement possible les comportements des élèves, le personnel scolaire utilise les critères de durée, constance, fréquence, intensité et complexité proposés par Kauffman et Landrum (2009). Ces critères s'avèrent très utiles pour distinguer une situation d'élève en troubles du comportement de celui qui présente des écarts de conduite. Concrètement, ils se traduisent ainsi :

- a) *La durée*: on peut considérer qu'un enfant a des troubles du comportement s'ils sont présents depuis au moins trois mois;
- b) *La constance*: le comportement perturbateur survient à plusieurs endroits et moments : en classe, à la maison, au parc, etc.;
- c) *La fréquence*: le comportement dérangeant est susceptible de se manifester plusieurs fois par semaine et même plusieurs fois par jour;
- d) *La gravité*: les conséquences liées au comportement de l'enfant peuvent lui nuire considérablement ou nuire à son entourage: tentative de suicide, usage de drogues, agressions physiques, vols ou vandalisme, etc.;
- e) *La complexité*: l'enfant en difficulté manifeste différents types de comportement, selon le contexte ou les individus en cause. Il peut être tantôt agressif, tantôt délinquant, tantôt «renfermé», etc.

Au Québec, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport définit les problèmes de comportement à l'école avec l'aide de trois définitions permettant aux intervenants scolaires de nuancer la gravité des difficultés comportementales présentes chez un élève. Il s'agit des concepts *d'élève à risque*, *d'élève présentant des troubles du comportement* et *d'élève présentant des troubles graves du comportement*. Les élèves qui présentent des comportements difficiles sont d'abord dépistés par l'enseignant responsable de la classe. Lorsque les mesures préventives usuelles mises en place par celui-ci, en partenariat avec la famille, ne permettent pas de remédier à la situation, ces élèves peuvent alors être considérés « à risque ». Le concept *d'élève à risque* se définit comme suit :

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer

sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir. (MELS, 2007, p. 24)

Selon la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), l'enseignant doit alors adapter ses interventions afin de répondre aux besoins particuliers de l'élève (différenciation pédagogique, modification des mesures d'encadrement, etc.). Lorsque ces mesures ne permettent pas d'obtenir les résultats escomptés, on fait appel au professionnel scolaire (psychologue ou psychoéducateur) pour effectuer une évaluation fonctionnelle et normative du comportement de l'élève. L'évaluation normative vise à fournir de l'information sur les caractéristiques de l'élève et ses problèmes. Elle nécessite l'emploi d'épreuves standardisées telles que des tests d'intelligence, de personnalité ou des échelles comportementales. L'évaluation fonctionnelle permet de comprendre les relations entre le comportement de l'élève et le contexte où il se manifeste. Elle requiert l'observation systématique de l'élève dans son environnement scolaire, social et familial (Kauffman et Landrum, 2009; Massé *et al.*, 2006). Suite à l'analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation psychosociale de l'élève, en concertation avec les autres membres du personnel concerné, le professionnel scolaire procède ou non à l'identification de l'élève en difficulté d'adaptation. On juge alors que la situation de l'élève répond à la définition *d'élève présentant des troubles du comportement (code 12)* telle que proposée par le MELS :

L'élève présentant des troubles du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction, et refus persistant d'un encadrement justifié...);
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. (MELS, 2007, p. 24)

Dans certains cas, les difficultés comportementales de l'élève sont très complexes et se manifestent à une fréquence importante avec constance et amènent des conséquences graves pour l'élève ou pour les autres. Il peut alors s'avérer nécessaire que l'élève soit identifié *en troubles graves du comportement (code 14)*. Cette identification ministérielle permet d'obtenir une allocation supplémentaire facilitant l'organisation de services adaptés à l'élève. La situation de l'élève correspondra alors à la définition suivante :

L'élève ayant des troubles graves du comportement est celui pour qui une évaluation a été réalisée par une équipe multidisciplinaire, composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social; dont l'évaluation du fonctionnement global porte sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques, psychosociales ou autres. S'il y a lieu, cette évaluation est faite au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, dont une échelle comportementale standardisée. Les résultats sur l'échelle comportementale standardisée indiquent un comportement s'écartant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève. La majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur intensité très élevée; leur fréquence très élevée; leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.) et leur persistance (depuis plusieurs années); malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève. (MELS, 2007, p. 12)

Notons qu'encore aujourd'hui, malgré les politiques d'adaptation scolaire favorisant l'intégration en classe ordinaire, 26% des élèves présentant des troubles du comportement (code 12 et code 14, selon le MELS) sont scolarisés en classe spécialisée au primaire (Déry, Toupin, Pauzé & Verlaan 2005).

Dans le cadre de cette recherche, puisque nous nous intéressons à la gestion des comportements difficiles en classe et que ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes, les notions *d'élève à risque* et *d'élève en troubles du comportement* telles que décrites par le MELS (2007) sont retenues. Notre choix se justifie par le fait que ces définitions sont plus opérationnelles en milieu scolaire, qu'elles concernent les clientèles d'élèves en difficulté de comportement que l'on retrouve en classe ordinaire et qu'elles permettent d'être en cohérence avec les pratiques des intervenants du milieu. Une attention particulière aux comportements sur-réactifs (extériorisés) est accordée dans le cadre de cette étude puisqu'il s'agit de comportements plus perturbateurs en classe qui interpellent davantage l'enseignant dans sa gestion de la classe et des comportements.

1.2.2 Prévalence

Les enseignants des écoles primaires et secondaires doivent composer au quotidien avec la présence de comportements difficiles en classe. Bien qu'elles soient complexes, les études portant sur la prévalence des problèmes de comportement en milieu scolaire permettent d'avoir un aperçu de l'importance de ces problèmes à l'école. Les données sur la prévalence des troubles du comportement au Canada et aux États-Unis varient considérablement d'une étude à l'autre. On peut expliquer cette variance par le fait que chaque étude se base sur sa propre définition du concept d'élève en troubles du comportement. Certaines études concernent une clientèle bien spécifique (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité), d'autres font référence à l'ensemble des troubles émotionnels et comportementaux (Kauffman et Landrum, 2009).

Au Canada, l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (Gouvernement du Canada, 2006) examine quatre mesures du comportement soit les troubles affectifs et l'anxiété, l'hyperactivité, l'agressivité physique et les troubles comportementaux et le comportement personnel-social. Cette enquête réalisée en 2002-2003 révèle que 16,7 % des jeunes du préscolaire ont des troubles affectifs et anxieux, 5,5 % des troubles d'hyperactivité/déficit de l'attention, 14,6 % des troubles d'agressivité physique et des

troubles comportementaux et 15,7 % ont un comportement prosocial¹ peu marqué. De manière générale, ces données nous permettent de constater une hausse des difficultés comportementales chez les jeunes enfants, principalement celles de nature intériorisée (troubles affectifs et anxieux) entre 2000 et 2003. Aussi, on remarque la présence d'un taux significativement plus élevé chez les garçons que chez les filles pour l'ensemble des difficultés comportementales et particulièrement en matière d'agressivité physique et des troubles comportementaux. Pour sa part, l'enquête américaine réalisée par Rimm-Kaufman, Pianta et Cox (2000) auprès de 3595 enseignants du préscolaire suggère que plus de 46% des enseignants rapportent qu'environ la moitié de leurs élèves de maternelle débutent leur scolarisation avec des problèmes dans un ou plusieurs domaines : difficulté à suivre les consignes (46%), difficulté à effectuer une tâche de manière autonome (34%), difficulté à travailler avec les autres élèves (30%), problème d'habiletés sociales (20%), immaturité (20%), difficultés langagières (14%).

Par ailleurs, plusieurs recherches ont soulevé la présence d'une comorbidité entre les différents troubles diagnostiqués. En effet, chez les jeunes présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), 60% présentent également un trouble oppositionnel avec provocation (TOP); environ 25% présentent des symptômes liés à l'anxiété et de 20 à 56% présentent un trouble des conduites (Barkley, 1998; Paternite, Loney & Roberts, 1995).

Au Québec, les dernières définitions des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que les changements relatifs à la déclaration de ces clientèles font en sorte que les élèves identifiés en trouble du comportement (code 12) ne sont plus recensés au Ministère de l'Éducation depuis l'année scolaire 2000-2001. L'identification de cette clientèle demeure toutefois présente au sein des commissions scolaires comme stipulé dans la dernière convention collective des enseignants 2005-2010 (Comité patronal des négociations, 2007). Par conséquent, il est actuellement plus difficile d'avoir un portrait provincial du nombre exact d'élèves identifiés en troubles du comportement dans les écoles

¹ Le comportement prosocial fait référence aux actions volontaires de l'enfant visant à aider, soutenir ou réconforter les autres.

du Québec. Néanmoins, il faut comprendre que les chiffres rapportés par le MELS sont très conservateurs et rattachés à des mesures administratives. Bien que le fait d'identifier un élève en trouble du comportement (code 12) n'ait plus d'impact direct sur le financement, il oblige le milieu scolaire à mettre en œuvre un plan d'intervention personnalisé à l'élève. La convention collective des enseignants prévoit également une pondération des élèves identifiés en troubles de comportement lors de la formation des groupes². Conséquemment, le CSE (2001) mentionne que la démarche d'identification des élèves en trouble de comportement demeure fastidieuse, les intervenants scolaires ne ciblent que les enfants pour qui il est urgent d'intervenir (CSE, 2001).

Les dernières données statistiques de la direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires indiquent que le nombre d'élèves identifiés en troubles du comportement a triplé entre 1984-1985 et 1999-2000 (CSE, 2001). De ce nombre, on retrouve un ratio d'une fille pour trois garçons au préscolaire et d'une fille pour 5,5 garçons au primaire (CSE, 2001). Couvillon, Peterson, Ryan, Scheuermann et Stegall (2010) ajoutent que le nombre d'élèves présentant de sérieux problèmes de comportement en classe ordinaire a augmenté de manière importante. Ils précisent que ces problèmes sont exacerbés lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes et des écoles où le manque d'expertise pour prévenir et intervenir efficacement face aux problèmes de comportement est flagrant. De plus, cette inadéquation des pratiques d'intervention et d'encadrement ne fait qu'amplifier les difficultés comportementales de certains élèves qui se retrouvent rapidement dans un cercle vicieux (Long, 1996).

À la lumière de sa recension des études portant sur la prévalence des troubles de comportement à l'école, Kauffman et Landrum (2009) proposent une prévalence qu'il juge très conservatrice de l'ordre de 3% à 6%. De leur côté, Walker *et al.* (2004) suggèrent une prévalence se situant entre 5% à 15% en ce qui concerne les troubles du comportement de nature antisociale. La figure 1.1 présente la répartition des élèves en difficulté de comportement à l'école selon ces auteurs.

² La présence d'un élève identifié en trouble de comportement (code 12) amène donc une diminution du nombre d'élèves maximum pour la classe.

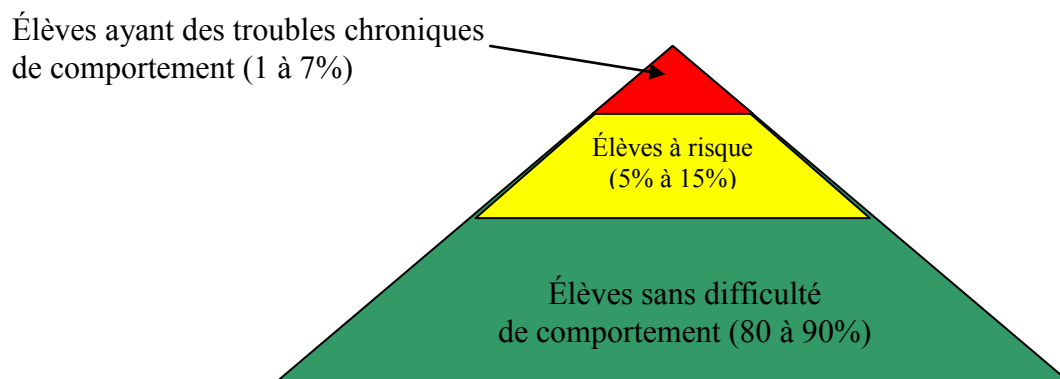


Figure 1.1
Prévalence des troubles du comportement à l'école
 (Walker et al., 2004, p. 63.)

1.2.3 Le développement des problèmes de comportement chez les jeunes

L'étude du développement des problèmes de comportement chez les enfants et les adolescents a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs. Certaines recherches ont permis d'identifier les facteurs qui augmentent les risques de manifester des difficultés comportementales, d'autres de s'en prémunir ou encore de comprendre les influences exercées entre l'environnement et le jeune. Intervenir efficacement en contexte scolaire auprès des jeunes élèves présentant des comportements difficiles exige une bonne connaissance de différents modèles théoriques permettant de mieux comprendre leur développement.

L'avancement des études portant sur le développement de troubles du comportement au cours de l'enfance a permis d'identifier plusieurs facteurs d'influence. La notion de facteurs de risque et de protection prend ici tout son sens. Selon Murray, Irving, Farrington, Coleman et Bloxsom (2010), la présence de certains facteurs au cours de l'enfance constituent de bons prédicteurs de comportements antisociaux à l'âge adulte. Appelés facteurs de risque, ils augmentent les risques de développer des problèmes importants de comportement sans toutefois en être la cause. Des recherches longitudinales internationales

ont d'ailleurs identifié la présence de plusieurs facteurs de risque au cours de l'enfance (Farrington & Welsh, 2007; Loeber & Farrington, 1998; Rutter, Giller, & Hagell, 1998). Les principaux facteurs alors identifiés étant l'hyperactivité chez l'enfant, un faible potentiel intellectuel, de faibles résultats scolaires, de la criminalité chez les parents, une faible supervision parentale, des pratiques parentales coercitives, la pauvreté et l'association à des pairs déviants. La dernière étude réalisée par Murray *et al.* (2010) a pour sa part permis d'identifier de bons prédicteurs de trouble des conduites et de criminalité à l'âge adulte dès la petite enfance (de 0 à 5 ans). À partir d'un large échantillon, leur étude confirme que les facteurs de risque psychosociaux demeurent de meilleurs prédicteurs que les facteurs périnataux. À cet effet, seule la consommation de cigarettes sur une base régulière (moyenne de 15 cigarettes par jour) chez la mère durant la grossesse constitue un facteur de risque prénatal important.

À l'opposé, les facteurs de protection aident l'enfant à s'adapter aux situations difficiles qui se présentent à lui et contribuent ainsi à diminuer les risques qu'il développe des problèmes du comportement. Ce sont des caractéristiques ou des conditions qui agissent en tant que modérateurs qui réduisent les incidences négatives associées aux facteurs de risque (Shader, 2003). Comme pour les facteurs de risque, les facteurs de protection se retrouvent sur le plan personnel, familial, social et environnemental. Le tableau 1.5 présente les facteurs de risque et de protection relevés par les recensions des écrits réalisées par le MELS (en préparation), le Centre national de prévention du crime (2008) et Walker *et al.* (2004).

Tableau 1.5

Facteurs de risque et de protection et développement de troubles du comportement
 (MELS, (en préparation), Centre national de prévention du crime (2008) et Walker et al., 2004)

Facteurs de risque	Facteurs de protection
<i>Facteurs individuels</i>	
- Tempérament difficile - Faible potentiel intellectuel - Peu d'empathie - Hyperactivité, impulsivité - Faible estime de soi - Pauvres habiletés sociales - Difficulté à résoudre des problèmes - Complication périnatale - Prématurité - Maladie chronique - Difficultés d'attachement	- Empathie - Capacité de contrôle interne - Habiletés cognitives et langagières élevées - Répertoire varié d'habiletés sociales - Réussite scolaire - Tempérament facile - Lien d'attachement positif avec la famille
<i>Facteurs familiaux</i>	
- Monoparentalité - Problème de santé mentale - Faible supervision parentale - Discipline inconsistante ou coercitive - Négligence - Criminalité - Abus de substance - Violence familiale - Faible implication dans les activités de l'enfant - Manque d'attention et de chaleur parentale - Faible niveau de scolarité	- Famille stable et sécurisante - Harmonie familiale et communication saine - Parents supportant et chaleureux - Bon réseau de soutien social - Méthodes de discipline cohérentes
<i>Facteurs scolaires</i>	
- Faible rendement scolaire - Faible attachement envers l'école - Discipline punitive et rigide - Pauvre accommodement aux facteurs multiculturels - Pauvre supervision - Rejet des élèves à risque par les enseignants et les élèves - Intimidation - Pression à la performance et à la compétition - Faible collaboration parents/enseignants - Banalisation de la violence - Mauvaise utilisation de l'espace	- Attentes claires et élevées envers les élèves - Haut niveau de participation des élèves - Implication parentale - Groupe de pairs pro-sociaux - Opportunité de réussite et reconnaissance des efforts - Opportunité de développer ses habiletés sociales - Sentiment d'appartenance - Relation positive avec l'enseignant - Bonne collaboration parents/enseignants - Normes pour contrer la violence
<i>Facteurs socio-environnementaux</i>	
- Région urbaine - Milieu économique faible - Manque de services de soutien - Discrimination sociale et culturelle - Violence dans les médias (jeux vidéo)	- Attachement à la communauté - Forte identité et fierté culturelle - Accès à des services de soutien

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Croyance que la violence est une réponse adéquate à la frustration - Conditions précaires d'hébergement | |
|--|--|

Selon le modèle de Dishion et Patterson (2006), l'école peut jouer un rôle déterminant dans le développement des problèmes de comportement chez les enfants. Trop souvent, parce qu'ils sont mal informés, mal outillés et insuffisamment soutenus, les enseignants contribuent malgré eux au développement de comportements difficiles chez les jeunes. Lorsqu'ils ont recours au rejet, aux blâmes ou à des punitions excessives et lorsqu'ils collaborent et communiquent peu avec les parents, les enseignants risquent d'aggraver la situation de l'élève en difficulté de comportement (Dishion & Patterson, 2006; Hastings, 2005; Royer, 2006; Walker *et al.*, 2004). À cet effet, Dishion et Patterson (2006) présentent l'état des connaissances actuelles concernant le développement des conduites antisociales chez les jeunes à l'aide de l'approche par facteurs de risque associée au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1989). La figure 1.2 présente ce modèle.

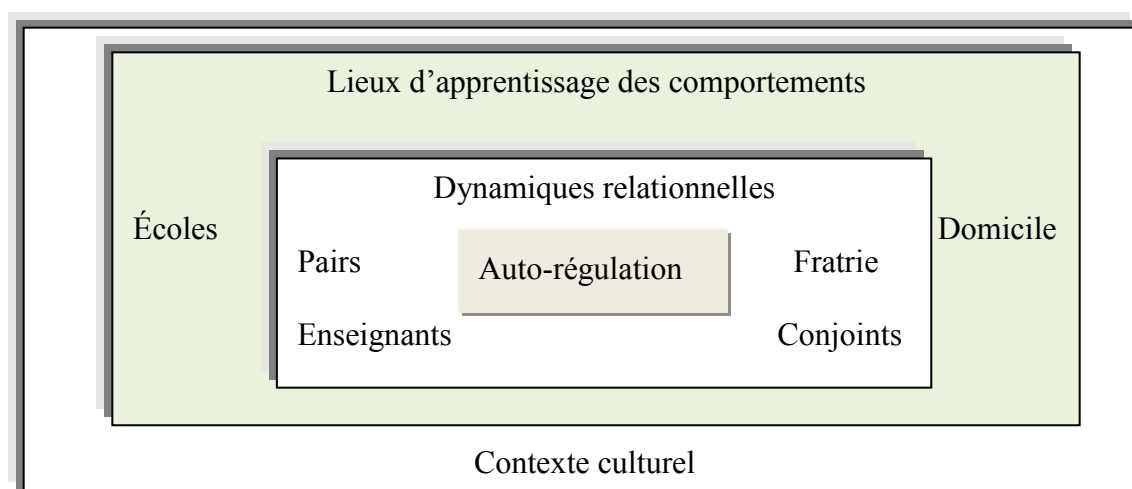


Figure 1.2
L'écologie du comportement antisocial
 (Dishion & Patterson, 2006, p. 513) traduction libre

On y remarque que l'auto-régulation des comportements de l'enfant est au cœur des actions. Selon ces chercheurs, la dynamique relationnelle qu'il développe avec les autres, principalement avec les figures d'autorité, sera déterminante dans l'apprentissage de schèmes comportementaux. Prenons l'exemple de l'enfant qui se voit refuser ce qu'il

désire. Lorsqu'il entre dans une escalade verbale avec l'adulte afin de le contraindre à lui donner ce qu'il veut, la réponse de l'adulte devient déterminante de l'apprentissage qu'il s'en suivra. Si l'enfant obtient ce qu'il veut, son comportement d'opposition se voit renforcé. La même situation peut se traduire aussi par l'enfant qui fait de grosses colères ou de longues bouderies à l'adulte pour le punir de lui avoir fait vivre un refus. Ce type de comportement amène parfois certains parents ou enseignants à éviter d'exercer leur autorité par crainte d'avoir à revivre ces types de représailles. C'est ainsi que les hurlements, les blasphèmes et les coups dirigés vers l'adulte deviennent des moyens efficaces pour satisfaire ses besoins ou ses désirs. La théorie de l'apprentissage social de Bandura (2003) appuie également ce phénomène. Elle postule que l'enfant apprend davantage de nouveaux comportements en observant ses pairs, en imitant les modèles de comportement qui font l'objet de récompenses et non de punitions, qu'en faisant l'objet d'un conditionnement. La recherche nous apprend aussi qu'un environnement familial ou scolaire où les adultes ont recours à des pratiques aversives ou punitives favorise le développement de comportements antisociaux tels que la violence verbale et physique, le vandalisme et la fugue (Mayer, 1995, 2001).

La recension des écrits de Dishion et Patterson (2006) révèle également que les relations avec les pairs exercent une grande influence sur la conduite sociale de l'enfant, principalement dans le développement de troubles couverts de la conduite. L'entrée à l'école est un moment propice où les conduites antisociales de l'élève se voient renforcées par les réactions des pairs. À cet effet, l'étude de Patterson, Littman et Bricker (1967) a permis d'évaluer que 80% des comportements coercitifs de l'enfant d'âge préscolaire menaient à un renforcement positif par les pairs. Des études sociométriques ont aussi observé que les conduites agressives sont fortement corrélées avec le rejet des pairs (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). C'est ainsi qu'à l'adolescence, les élèves présentant des troubles de comportement s'affilient à des groupes de jeunes qui présentent les mêmes difficultés qu'eux, augmentant ainsi la pression sociale à poser des gestes déviants (Steinberg & Silverberg, 1986). Dishion et Patterson (2006) ajoutent que la dynamique des relations avec les parents, les pairs, la fratrie et les enseignants fait partie intégrante du problème et de la solution. Il est donc essentiel de comprendre de quelle manière les

comportements de l'enseignant peuvent réduire, maintenir ou augmenter la présence de comportements difficiles dès les premières années à l'école.

L'étude de Mayer (1995) a d'ailleurs relevé la présence de plusieurs facteurs scolaires favorisant le développement de troubles du comportement à l'école. Le tableau 1.6 en présente la synthèse.

Tableau 1.6

Facteurs scolaires susceptibles de favoriser le développement de troubles de comportement

Adaptation de la recension des écrits effectuée par Mayer (1995)

Facteurs scolaires	
-	Dépendance aux méthodes punitives pour contrôler le comportement des élèves
-	Manque de clarté des règles de conduite
-	Manque de soutien de la direction auprès de son personnel dans la gestion disciplinaire des élèves
-	Manque de soutien entre les enseignants
-	Manque d'adhésion aux règles de conduite de la part du personnel
-	Échec scolaire
-	Manque d'habiletés sociales des élèves permettant de réussir sur le plan scolaire et social : persistance à la tâche; respect des consignes; capacité d'attention; respect des différences et acceptation de la critique
-	Mauvaise gestion des procédures disciplinaires
-	Mauvaise gestion des différences ethniques et culturelles
-	Manque d'implication de l'élève

Mayer (2001) propose de réduire l'utilisation de méthodes punitives; d'établir des règles de conduite claires et cohérentes; de soutenir le personnel enseignant; de réduire le nombre d'échecs scolaires par une meilleure adaptation de l'enseignement; d'enseigner les habiletés sociales aux élèves; d'adopter des pratiques de gestion de l'indiscipline efficaces; d'adopter des attitudes d'ouverture favorisant le respect et la compréhension des différences culturelles et ethniques et de favoriser l'implication active de l'élève à l'école. Le modèle théorique proposé par Janosz, George et Parent (1998) abonde dans le même sens. Il stipule que c'est en modifiant ou en améliorant la qualité des pratiques éducatives et des pratiques de gestion que l'on peut réduire les problèmes à l'école et améliorer son climat. À cet effet, les résultats de l'enquête de Janosz, Pascal et Bouthillier (2009), centrée sur l'analyse du

climat socioéducatif de l'école, auprès de 13 000 élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire et 3 240 membres du personnel révèle que « plus les adultes utilisent des pratiques efficaces en matière de gestion des apprentissages ou des comportements, moins les élèves perçoivent de comportements violents entre eux et moins ils perçoivent leur enseignant dénigrant envers eux-mêmes » (p. 61).

Les facteurs scolaires qui exercent une influence sur le développement des problèmes de comportement à l'école sont connus. Le rôle central joué par l'enseignant dans la réussite scolaire de l'élève a largement été étudié. Enseigner aux élèves présentant des difficultés de comportement exige un haut degré de compétences professionnelles (Evertson & Weinstein, 2006). La connaissance de l'élève et de ses besoins particuliers, les habiletés de communication et de collaboration, la capacité d'analyse et de jugement, la connaissance de soi et le contrôle de ses émotions en sont des exemples.

De quelle manière les enseignants sont-ils préparés au cours de leur formation initiale? Qu'en est-il de leur formation continue ? Sont-ils prêts à relever les défis qui les attendent? La section suivante de ce chapitre présente un état de la situation des enseignants concernant leur préparation à l'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles.

1.3 La préparation des enseignants à la gestion des comportements difficiles en classe

Au cours des vingt dernières années, le monde de l'éducation a vécu une transformation du rôle, des responsabilités et des pratiques professionnelles du personnel enseignant (CSE, 2004). Nous avons assisté à la mise en œuvre de plusieurs réformes au Québec : révision de la loi de l'instruction publique (MEQ, 1997a), nouveaux programmes de formation au primaire et au secondaire qui préconisent une approche par compétences (MEQ, 1997b); nouvelle approche en matière d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2004); organisation par cycles d'apprentissages exigeant davantage de différenciation pédagogique. Au cours

des mêmes années, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire a vu le jour (MEQ, 1999). On dévoile alors l'orientation fondamentale devant guider l'intervention :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (MEQ, 1999, p.17).

La prévention par l'adaptation pédagogique et le dépistage précoce, l'organisation de services adaptés qui privilégient l'intégration à la classe ordinaire et la création d'un réel partenariat avec l'élève, ses parents et la communauté constituent les principales voies d'action de la politique de l'adaptation scolaire du Québec (MEQ, 1999). La profession enseignante exige le développement d'un bagage important de connaissances et d'habiletés permettant de répondre aux exigences didactiques, psychopédagogiques et interpersonnelles essentielles à la réussite de la mission éducative (Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2001).

1.3.1 La formation initiale des enseignants

Les années 90 ont apporté de grands changements dans le monde de l'éducation au Québec. Ces années de réformes ont amené une restructuration importante de la formation initiale à l'enseignement : modifications au programme de formation offrant une augmentation du temps accordé aux stages de formation pratique (jusqu'à 700 heures sur 4 ans); exigences plus rigoureuses vis-à-vis de la langue écrite et parlée et définition claire des compétences attendues chez les futurs enseignants (MEQ, 1994 et MEQ, 2001).

Néanmoins, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) révèle que les directions d'écoles et leurs collègues enseignants estiment que la formation initiale des enseignants est à parfaire :

Ils éprouvent souvent un sentiment d'insécurité devant certaines composantes de leur tâche et, notamment, la gestion de classe, l'intégration d'approches pédagogiques ou des technologies de l'information et de la communication dans leur pratique en classe, ou encore, l'adaptation de leur enseignement aux élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire (COFPE, 2002, p. 29).

La formation initiale des enseignants demeure nettement insuffisante pour faire face à la réalité des classes d'aujourd'hui, principalement en matière de gestion des comportements difficiles (Begeny & Martens, 2006; Conseil des ministres de l'Éducation, 2002; CSE, 2001; Couture, 2005; Jeffrey & Sun, 2006; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg, Sindelard & Hardman, 2004; Royer, 2006). À l'heure actuelle, les universités québécoises offrent dans le cadre du programme de formation initiale des enseignants au préscolaire et au primaire de 2 à 6 crédits de cours portant sur la gestion comportementale en classe. La majeure partie du temps alloué à cette formation porte sur des contenus descriptifs visant surtout le développement de connaissances. C'est ainsi que sont proposées des façons d'intervenir souvent simplistes qui ne tiennent pas compte de la complexité des problématiques comportementales et des milieux où elles prennent forme (Charles & Senter, 2008).

L'enquête réalisée par Blaya et Beaumont (2007) auprès de 59 institutions d'enseignement supérieur issues de 11 pays différents révèle des données jugées inquiétantes par ces chercheuses. En effet, on consacre actuellement entre 0,08% et 9% du temps de la formation initiale à l'enseignement de principes de gestion des problèmes de comportement en classe, avec une moyenne de 3,4%. Notons que ces contenus sont aussi parfois présentés sous la forme d'activités de formation optionnelles. La même enquête révèle qu'au Canada c'est en moyenne 4,9% de la formation des futurs enseignants au primaire qui est consacrée à ce sujet. Pourtant, il est reconnu qu'intervenir en classe auprès de jeunes élèves en difficulté de comportement repose d'abord sur une bonne gestion de la classe permettant de prévenir les écarts de conduite et la présence de comportements perturbateurs (Evertson & Weinstein, 2006 ; Kauffman, Mostert, Trent & Pullen, 2006). Composer avec des élèves en difficulté de comportement requiert un niveau élevé de compétences difficiles à développer en salle de cours à l'université, surtout en aussi peu de temps (Blaya & Beaumont, 2007 ; Evertson & Weinstein, 2006).

Plusieurs chercheurs intéressés par le phénomène de la violence à l'école dénoncent également le manque de préparation des enseignants. Après avoir réalisé une large enquête auprès de 6 000 enseignants et 50 000 élèves du Québec, Janosz affirme que la formation

universitaire des nouveaux enseignants est nettement insuffisante pour gérer les comportements difficiles des élèves. Il ajoute :

Il y a énormément de perte de temps en classe à cause des problèmes de comportement. L'incapacité des enseignants à gérer ces crises se ressent dans l'ensemble de l'établissement où un sentiment d'insécurité s'installe (cité dans Normandin, 2004, p. A3).

L'étude de Jeffrey et Sun (2006) menée au cours des années 2002-2003 auprès de plus de 500 jeunes enseignants du secondaire de la province de Québec abonde dans le même sens. Ses résultats permettent de constater que 94% des enseignants ont vécu un événement violent depuis le début de leur carrière et que 17,4% d'entre eux désirent quitter l'enseignement. Lorsqu'ils sont questionnés sur la formation qu'ils ont reçue, moins de 15% des jeunes enseignants disent connaître et comprendre suffisamment comment se développent les conduites violentes chez les jeunes, et ils sont moins nombreux à intégrer dans leurs pratiques les connaissances récentes de la recherche sur la discipline et la violence scolaire. Seul un enseignant sur cinq possède une connaissance suffisante des différentes stratégies d'intervention adaptées aux élèves en difficultés de comportement (Jeffrey & Sun, 2006, p. XVIII). Considérant que les problèmes de comportement auxquels sont confrontés les enseignants du primaire et du secondaire sont semblables (Wheldall & Merrett, 1992) et que la formation initiale portant sur l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement des enseignants du primaire et du secondaire est sensiblement équivalente, on peut croire que les jeunes enseignants au primaire du Québec ne se sentent guère mieux préparés que leurs collègues du secondaire pour composer avec les réalités de la gestion des comportements difficiles en classe.

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

Ce manque de préparation affecte en partie la réussite de l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants. Au Québec, on estime qu'environ 20% des nouveaux enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire quitteront l'enseignement avant la fin de leur cinquième année de pratique, faute de soutien après avoir été confrontés à une multitude de nouvelles réalités (COFPE, 2002; CSE, 2004). Ailleurs dans le monde, on rapporte un taux de départ de 39% aux États-Unis (Ingersoll, 2001) et de 25% en Australie (Department of Education Science and Training, 2003) au cours des cinq premières années d'enseignement. Considérant que les enseignants débutants ont des lacunes en matière de gestion de classe, qu'ils se voient confier des tâches souvent plus difficiles que leurs collègues plus expérimentés (groupes plus difficiles, tâches morcelées, contrat en cours d'année scolaire, etc.) et qu'ils travaillent souvent en condition de survie professionnelle, il est probable que cette situation influence de façon importante leur détermination à persévérer dans la profession (Ouellet & Archambault, 2009).

La formation initiale des enseignants a subi plusieurs changements importants au cours des dernières années. Malgré cela, la préparation des enseignants reste insuffisante pour faire face aux nombreux défis qu'ils auront à relever, principalement celui de la gestion des comportements difficiles en classe. La formation continue des enseignants peut alors jouer un rôle déterminant dans la mise en œuvre de pratiques éducatives efficaces permettant de prévenir le développement de difficultés comportementales à l'école.

1.3.2 La formation continue des enseignants

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique stipule clairement que « l'enseignant a l'obligation de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2009, article 22.6). À cet effet, la 11^e compétence du document ministériel portant sur les compétences à l'enseignement rappelle aux enseignants qu'ils doivent « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 157). Aussi, depuis l'année scolaire 2008-2009, le MELS demande aux commissions scolaires de faire en sorte que chaque enseignant intègre des activités de perfectionnement

sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) à son plan de formation continue (MELS, 2008a). On insiste également pour que le personnel enseignant prenne en charge le développement de ses compétences tout au long de sa carrière. Cela signifie que le personnel enseignant doit pouvoir puiser dans une vaste gamme d'activités possibles, ce dont il a besoin pour favoriser le développement de ses compétences. À cet égard, Gravel, Ouellette et Tremblay (2003) proposent douze catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles (tableau 1.7). Les activités de développement professionnelles proposées par Gravel *et al.* (2003) sont diversifiées et permettent d'acquérir des connaissances et de les mettre en pratique dans le milieu de travail. Ainsi, la formation continue des enseignants doit proposer des modalités variées de formation qui favorisent le transfert des apprentissages en contexte réel.

Tableau 1.7

Catégories d'activités d'apprentissage

Modèle de Gravel et al. (2003) dans Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 58-59.

La formation		
Formation sur des connaissances spécifiques • Cours universitaires • Colloques, congrès • Conférences, séminaires	Encadrement • Mentorat • Coaching, tutorat • Compagnonnage • Supervision	Intégration • Expérimentation • Production d'essais contextualisés • Réalisation de projets • Projet éducatif et plan de réussite
L'enseignement		
Planification • Planification d'ateliers destinés aux pairs	Diffusion	
L'animation d'une formation		
Enseignement d'une stratégie pédagogique	Évaluation • Autoévaluation • Évaluation • Coévaluation	
Le travail qualifiant		
Rôles et responsabilités • Participation à l'évaluation des besoins de l'école • Participation à l'élaboration des politiques et des règlements de l'école	Innovation • Production d'un nouveau matériel pédagogique ou autre	Échanges, dialogue et travail d'équipe • Supervision de stage • Participation à des équipes engagées dans des projets • Rencontres d'équipes-cycles
L'autoformation		
Lecture	Recherche	Communauté de pratiques

• Articles spécialisés • Ouvrages portant sur une problématique particulière	• Participation à un groupe de recherche • Recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation	virtuelles • Communauté d'apprentissage sur l'évaluation des compétences • Communauté de pratique soutenant l'insertion professionnelle
---	---	--

Au Québec, les commissions scolaires encouragent la formation continue de leurs enseignants de différentes manières. Des sommes sont d'ailleurs prévues pour la formation continue des maîtres³. Il existe deux formes principales de perfectionnement : celles obligatoires, imposées par les directions d'écoles et celles dans lesquelles les enseignants s'engagent sur une base volontaire. De façon générale, les formations à caractère obligatoire portent sur la didactique, les modifications au programme de formation ou les cadres de références du MELS. Ces ateliers de formation s'adressent à de larges auditoires et ne prévoient pas de modalités de suivi et d'accompagnement adaptées aux réalités individuelles des enseignants.

Selon le sondage du COFPE (1999), la participation à une journée pédagogique constitue le mode de formation le plus répandu. En effet, au cours des années 1996 à 1998, 88,3 % des enseignantes et des enseignants ont participé à des activités de perfectionnement sous cette forme. Par ailleurs, 43,8 % ont assisté à un congrès, à un colloque ou à une conférence, alors que 37,4 % ont pris part à une activité professionnelle liée à l'enseignement (équipe de travail sur le développement pédagogique, recherche-action, groupes de discussion entre collègues, etc.). Notons que 23,7 % ont mentionné l'autoformation à l'aide de divers moyens (lecture de documents spécialisés, recherche sur Internet, etc.). Au cours du même sondage, plus de la moitié des répondants ont affirmé avoir participé à des activités de formation de leur propre initiative. Près de 40 % ont participé à un congrès, à un colloque ou à une conférence; plus du tiers ont privilégié l'autoformation ou ont pris part à une journée pédagogique; près du tiers ont choisi une activité professionnelle liée à l'enseignement (développement pédagogique, recherche-action, groupes de discussion, etc.) ou encore se sont inscrits à un cours collégial ou universitaire.

³ Les sommes qui devraient en principe être dégagées pour la formation continue en vertu de la Loi sur le développement de la main-d'œuvre représentent 1 % de la masse salariale (COFPE, 2000, p. 26).

Comme on peut le constater, plusieurs modalités de formation sont offertes aux enseignants. Certains enseignants s'inscrivent dans un programme d'études supérieures spécialisées (DESS) dans les universités. D'autres préfèrent participer aux sessions de formation offertes lors de congrès ou colloques en éducation. Ces types de formation continue s'adressent à des groupes hétérogènes d'enseignants (milieu de travail, niveau d'enseignement et discipline enseignée) et n'offrent pas de suivi à ceux qui en auraient besoin (COFPE, 1999, 2000). À notre connaissance, les retombées dans la pratique des participants ne sont pas évaluées.

Parmi les formules de formations continues proposées, il semble que les enseignants préfèrent les activités volontaires qui se déroulent à l'école et qui sont animées par des collègues (COFPE, 2000). Les enseignants se disent satisfaits des conférences à l'école (83%), des ateliers donnés par un consultant (88 %) et de la formation par les pairs (92,5%) (Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), 1999). Ils estiment aussi que les activités de formation devraient durer deux ou trois jours et être entrecoupées de périodes d'expérimentation en classe, suivies de périodes de retour et de discussion sur les contenus (COFPE, 2000). Selon le rapport d'évaluation de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant (MEQ, 1997c), les enseignants souhaitent que les activités de formation fassent davantage appel à l'expérience et à l'expertise du personnel enseignant. Il suggère que le nombre de rencontres et d'échanges entre les collègues soit augmenté et que de nouvelles formules de partenariat soient mises en place entre les universités et le milieu scolaire.

Les enseignants qui désirent poursuivre leur développement professionnel ont accès à différentes formules de formation continue. Toutefois, actuellement il existe peu d'évaluation des retombées de ces différentes formations sur leurs pratiques éducatives en classe.

Malgré tout, de façon générale, les résultats de plusieurs études suggèrent des effets positifs à la suite de perfectionnements offerts aux enseignants en exercice sur les changements de

pratiques pédagogiques (Behnke, 2006; Evertson, 1989; Veenman, Lem & Roelofs, 1989). Les études menées par Roelofs, Veenman et Raemaekers (1994) ont démontré que leur programme de formation en cours d'emploi portant sur la gestion de classe et l'enseignement en classe multi-âges produit des effets positifs sur les pratiques pédagogiques des enseignants et permet d'augmenter le temps d'apprentissage en classe sans toutefois avoir pu relever de changement significatif concernant la réussite scolaire des élèves (Roelofs, Raemaekers, & Veenman, 1991; Roelofs *et al.*, 1994; Veenman & Raemaekers, 1995). Néanmoins, d'autres études permettent de croire que les enseignants mieux formés sont ainsi plus aptes à répondre aux besoins de leurs élèves en créant un environnement de classe positif pour l'ensemble d'entre eux (Allen & Blackston, 2003; Evertson, 1989; Lewis, 2001; Melby, 1995; Sawka, McCurdy & Mannella, 2002; Swinson & Cording, 2002; Veenman *et al.*, 1989).

Les besoins de formation des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles sont reconnus (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a). Considérant que sans la présence d'interventions efficaces, les problèmes de comportements présents au début de la scolarisation chez les jeunes élèves vont s'aggraver (Patterson, Reid & Dishion, 1992) et que le but ultime du développement professionnel des enseignants est d'améliorer la réussite des jeunes (Guskey, 2003), la qualité de la formation offerte aux enseignants est déterminante. Par conséquent, la capacité à bien gérer la classe constitue une habileté très importante à acquérir (Stoughton, 2007).

1.3.3 La gestion des comportements en classe

Cette thèse s'intéresse particulièrement au développement des habiletés de gestion de classe des enseignants. Pour Brophy (2006), les fonctions de l'enseignant se présentent sous deux axes : les activités d'enseignement et d'évaluation et les activités de gestion de classe. La gestion de classe réfère aux actions permettant de créer ou de maintenir un environnement propice aux apprentissages (organisation physique des lieux ; établissement de règles et de procédures ; maintien de l'attention des élèves sur les activités d'apprentissages scolaires) (Brophy, 2006, p. 17). Freiberg et Lapointe (2006), suite à leur recension des écrits,

définissent la gestion de classe comme étant « la capacité des enseignants et de leurs élèves à convenir et instaurer un cadre commun pour les interactions d'ordre social et scolaire, en créant une culture de l'effort dans un tissu social qui se construit avec le temps, menant les élèves à l'autodiscipline » (p. 737).

Le caractère multidimensionnel de la classe rend sa gestion encore plus difficile. Doyle (2006) décrit la classe comme étant un milieu unique qui se caractérise par la multiplicité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la notoriété et l'historicité. Peu importe l'âge des élèves ou la matière enseignée, ces caractéristiques sont toujours présentes en classe et influencent de façon considérable le déroulement des activités qui y prennent place. Le tableau 1.8 présente un aperçu de ses implications pour la gestion de classe.

Tableau 1.8.
Caractéristiques de la classe (Doyle, 2006, p. 98-99)

Caractéristiques	Implications pour la gestion de classe
<i>Multiplicité</i>	- Nombre impressionnant d'événements et d'activités qui se produisent en classe. - Ressources limitées pour atteindre l'objectif. - Un même événement peut avoir des conséquences différentes d'une fois à l'autre.
<i>Simultanéité</i>	- Plusieurs événements se produisent en même temps. Par exemple, cela suppose que lorsque l'enseignant aide un élève individuellement, il doit garder un œil ouvert sur le reste des élèves et répondre à leurs besoins.
<i>Immédiateté</i>	- L'enseignant doit prendre des décisions rapides et efficaces en réaction aux événements. Vu le nombre élevé d'interactions avec les élèves (plus de 500 par jour), le temps de réflexion dans l'action est très court.
<i>Imprévisibilité</i>	- Les événements prennent inévitablement une tournure imprévue puisqu'ils sont créés par l'enseignant et ses élèves. Plusieurs facteurs restent en dehors du contrôle de l'enseignant.
<i>Notoriété</i>	- La plupart des événements qui surviennent en classe sont connus de l'ensemble des individus présents. L'enseignant est donc constamment observé dans ses faits et gestes. - Les comportements dérangeants de certains élèves se produisent publiquement. Il est facile pour un élève de perturber tout le groupe.

<i>Historicité</i>	- Les rencontres fréquentes des élèves et de l'enseignant les amènent à développer une histoire commune au fil des mois. La classe adoptera alors des manières d'agir, des activités routinières et des règles de fonctionnement qui lui sont propres.
--------------------	--

Lorsque des problèmes disciplinaires s'ajoutent, l'enseignant doit alors composer avec de nouvelles variables (caractéristiques de l'élève indiscipliné, état de la relation enseignant-élève, état émotionnel de l'enseignant, etc.). C'est alors que même de solides bases en gestion de classe ne suffisent plus. L'enseignant doit alors posséder des connaissances et avoir développé suffisamment ses habiletés d'intervention en matière de gestion comportementale pour être en mesure d'agir de manière éducative dans l'intérêt de ses élèves (Doyle, 2006). Pour ce faire, il doit répondre à la fois aux besoins individuels des élèves et aux besoins du groupe : une approche pluraliste-analytique est alors à privilégier (Chouinard, 2001; Weber, 1986). Cette approche implique la maîtrise de différentes stratégies et techniques d'intervention issues des principaux courants théoriques en psychologie et en éducation (Chouinard, 2001 ; Evertson & Weinstein, 2006 ; Weber, 1986).

Parmi ces approches, on retrouve celles de nature behaviorale (Canter & Canter, 2001; Landrum & Kauffman, 2006), celles issues de l'approche d'enseignement-apprentissage (*process-outcome approaches*) (Gettinger & Kohler, 2006), du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1989 ; Doyle, 2006) et d'approches sociales et disciplinaires (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 1998 ; Glasser, 1977 ; Redl & Wattenberg, 1959 ; Redl & Wineman, 1985). Ces différents courants théoriques ont fait l'objet d'études empiriques qui ont permis de démontrer leur efficacité dans un contexte donné. Par conséquent, aucune ne permet de répondre aux besoins de tous les élèves ou de toutes les situations difficiles en classe. Une analyse de la situation est toujours nécessaire pour évaluer quelle stratégie privilégier.

Au sein des commissions scolaires, plusieurs enseignants du primaire qui œuvrent auprès des jeunes élèves se disent dépassés par les événements, à bout de souffle et mal outillés pour faire face à des problèmes d'indiscipline de plus en plus présents dans leur classe

(CSE, 2001). Les enseignants considèrent d'ailleurs que les élèves ayant des comportements agressifs et perturbateurs constituent la clientèle avec laquelle il est le plus difficile d'enseigner (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a, 2000b; Coleman & Giliam, 1983; Heflin & Bullock, 1999; Melby, 1995; Seeman, 2000). Par le fait même, la gestion des comportements difficiles en classe constitue une source de stress importante pour les enseignants (Blase, 1986 ; Borg, Riding & Falzon, 1991 ; Evertson & Weinstein, 2006 ; Friedman, 1995 ; Hastings & Bham, 2003 ; Hastings & Brown, 2002 ; Jeffrey & Sun, 2006 ; Kyriacou, 1987, Lewis, 1999 ; Melby, 1995).

D'ailleurs, l'étude menée en France par Kovess-Masféty, Rios-Siedel et Sevilla-Dedieu (2007) a mis en évidence que la crainte d'être victime d'agressions verbales ou physiques de la part des élèves ou de leurs parents a été associée à des niveaux plus élevés de détresse psychologique, surtout chez les femmes qui enseignent à la maternelle et au primaire. Ces résultats concordent avec ceux voulant que l'indiscipline et la violence des élèves soient une source importante de stress lié à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Brouwers & Tomic, 2000; Burke, Greenglass & Shwarzer, 1996; Hastings & Bham, 2003). Le fait d'être confronté à des élèves présentant des comportements difficiles en classe et surtout, d'avoir des difficultés à composer avec cette situation est lié à l'épuisement professionnel des enseignants (Hastings & Brown, 2002). Selon les données de la Régie des rentes du Québec, la profession enseignante présente le plus haut taux d'invalidité causée par le stress, en comparaison avec les autres professions libérales. Les trois causes identifiées étant le comportement des élèves, la charge de travail et le manque de ressources matérielles (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001).

Malgré les ajustements effectués en matière de formation initiale et continue, force est de constater que plusieurs enseignants affirment encore aujourd'hui qu'ils n'ont pas été suffisamment préparés pour faire face aux diverses situations rencontrées dans leur classe. Ces propos sont tenus à la fois par des professionnels, des dirigeants et les enseignants eux-mêmes (Begeny & Martens, 2006; Bullock, Ellis & Wilson, 1994; Chouinard, 1999; Conseil des ministres de l'Éducation, 2002; CSE, 2001; Dembo & Gibson, 1985; Jeffrey &

Sun, 2006; Lewis, 1999; Mukamurera, 2005, Ouellet & Archambault, 2009; Rosenberg *et al.*, 2004; Royer, 2006).

1.3.4. Formation des enseignants et intervention précoce

La situation des élèves présentant des difficultés comportementales est préoccupante puisqu'elle touche de plus en plus d'élèves qui amorcent leur scolarisation. Plus ces difficultés apparaissent tôt dans la vie de l'enfant, plus elles risquent de s'aggraver au fil du temps.

En effet, des études ont démontré que dès l'âge de huit ans, l'enfant qui présente des troubles de comportement depuis l'enfance sera considéré comme ayant des troubles chroniques de comportement puisqu'il est très à risque de continuer à manifester certains problèmes comportementaux tout au long de sa vie (Campbell & Ewing, 1990; Kazdin, Esveltd-Dawson, French & Unis, 1987; Lacourse, Côté, Nagin *et al.*, 2002; Lacourse, Nagin, Vitaro *et al.*, 2006; Patterson, Capaldi & Bank, 1991; Tremblay, 2003; Tremblay, LeMarquand & Vitaro, 1999; Walker *et al.*, 2004). D'autres études fondées sur de vastes échantillons au Canada, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis ont permis de tirer des conclusions semblables (Broidy *et al.*, 2003). Le développement précoce de problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire est également associé à la délinquance juvénile, à l'incarcération à l'âge adulte et à l'association à un gang ayant des actions déviantes (Reid, 1993). Certaines études ont mis en évidence que les difficultés de lecture qui persistent après la deuxième année du primaire et les comportements agressifs et violents chez les enfants de maternelle et de première année sont les meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz, Fallu & Deniger, 2000; Vitaro, Larocque, Janosz & Tremblay, 2001). À l'école, les élèves qui n'entretiennent pas de bonnes relations avec leurs pairs et leurs enseignants sont moins enclins à participer en classe, à connaître la réussite scolaire et à terminer leurs études secondaires (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Ladd & Troop-Gordon, 2003).

On remarque que les enfants présentant des troubles chroniques de comportement peuvent réussir à contrôler leur conduite à l'aide d'un bon encadrement et d'interventions adaptées. Toutefois, ils demeurent des *élèves à risque*, tel que défini précédemment. Nous savons également que plus nous tardons à mettre en place de services adaptés à l'enfant en difficulté de comportement, plus il sera difficile de remédier à la situation (Kamps & Tankersley, 1996; Kauffman et Landrum, 2009; Keenan, 2003; Patterson *et al.* 1992; Tremblay, 2003; Walker *et al.*, 2004). Par conséquent, il est suggéré d'intervenir dès l'apparition des comportements difficiles à l'âge préscolaire et au début de la scolarisation, puisque la grande majorité des élèves qui présentent des troubles ouverts de comportement à la fin de leur primaire, présentaient déjà des conduites agressives à leur entrée à l'école (Myers & Pianta, 2008; Patterson & DeGarmo, 1997).

Toutefois, le manque de connaissance des enseignants en matière d'intervention adaptée aux élèves présentant des difficultés de comportement, contribue à l'augmentation ou au maintien des comportements difficiles à l'école (Hastings, 2005, Royer, 2005). À cet effet, Hall et Oliver (1992) ont démontré à l'aide d'études de cas, la présence d'une relation entre les comportements de l'enseignant et ceux des élèves. On remarque que les changements de réponses de l'enseignant amènent un changement dans la conduite de l'élève. L'évidence d'une relation entre la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève et les conduites agressives de ce dernier a été démontrée par Doumen *et al.* (2008). Selon eux, la présence de conduites agressives chez l'élève au début de l'année scolaire est associée à la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève au milieu de l'année scolaire et à une augmentation du niveau d'agressivité des comportements de l'élève en fin d'année scolaire. Ces constats sont d'autant plus importants puisque d'autres recherches qualitatives, corrélationnelles et expérimentales supportent l'hypothèse voulant que les problèmes de comportements suscitent la colère, la frustration, la peur et la tristesse chez les intervenants (Bromley & Emerson, 1995; Hastings, 1995; Mossman, Hastings, & Brown, 2002). De son côté, Royer (2005) résume la situation en témoignant que « les enseignants se disent très mal préparés pour gérer les comportements difficiles en classe, ce qui les conduit à adopter une approche autoritaire qui ne fait qu'amplifier les comportements perturbateurs. Ils composent alors

avec des comportements d'indiscipline et d'opposition en ayant largement recours à la punition et se placent ainsi souvent dans un cycle de coercition » (p. A29).

L'avancement des connaissances actuelles en matière de développement des troubles de comportement chez les enfants a clairement démontré l'importance d'agir tôt afin d'éviter le maintien et l'aggravation de comportements d'opposition, d'agression et d'isolement social chez les jeunes enfants (Dishion & Patterson, 2006; Keenan, 2003). En ce sens, l'enseignant qui intervient tôt dans le cheminement scolaire de l'élève joue un rôle déterminant dans la trajectoire développementale du comportement de l'enfant et peut faire une réelle différence dans la vie de plusieurs élèves (Feil, Walker, Golly, Seeley & Small, 2010). En collaboration avec la famille, il a la possibilité de prévenir, dépister ou offrir un soutien particulier à l'élève avant qu'il ne présente des difficultés chroniques de comportement (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008).

L'étude menée par Hamre et Pianta (2005) abonde dans le même sens. Elle a démontré que les élèves identifiés à risque à la maternelle, qui vivent leur première année du primaire auprès d'un enseignant qui leur offre un encadrement chaleureux et un enseignement de qualité, réussissent mieux sur le plan scolaire et social à la fin de l'année scolaire. Les élèves à risque, qui n'ont pas bénéficié d'un tel enseignement et encadrement, réussissent moins bien sur le plan scolaire et vivent plus de conflits avec leur enseignant. Ces résultats confirment ceux des études suggérant qu'un climat positif associé à la présence d'un enseignant habile et sensible sur le plan relationnel aide l'enfant à auto-réguler ses comportements de manière positive (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007; Myers & Pianta, 2008; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998) et développe sa motivation scolaire (Connell & Wellborn, 1991; Myers & Pianta, 2008).

En cohérence avec les études citées précédemment, celle de Brophy-Herb *et al.* (2007), menée auprès d'enseignants et d'élèves du préscolaire, a révélé qu'une évaluation négative des élèves de la part de l'enseignant prédit la présence de comportements négatifs chez l'enseignant ainsi qu'un climat de classe difficile. À l'inverse, une évaluation positive de l'enseignant de ses élèves prédit la présence de comportements positifs chez l'enseignant et

celui d'un climat de classe plus agréable. Selon cette étude, le climat de la classe jouerait un rôle médiateur entre les comportements de l'enseignant et la compétence sociale des élèves. Les enseignants jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences sociales des jeunes (Brophy-Herb *et al.*, 2007). En soutenant son développement au cours des premières années de scolarisation, les enseignants aident l'élève à développer les habiletés nécessaires pour relever efficacement les défis sociaux qu'il aura à surmonter au cours de son parcours scolaire.

Plusieurs recherches ont aussi clairement démontré que l'environnement de la classe (climat d'apprentissage) et les comportements de l'enseignant au début de la scolarisation sont associés à la réussite scolaire des élèves. À l'opposé, la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève constitue un bon prédicteur de développement de troubles de comportement à l'école dans les années futures (Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Burgess, 2001) et le meilleur prédicteur de problèmes de comportement au primaire lorsque ces conflits sont présents dès le préscolaire (Howes, 2000). Par conséquent, plus les enseignants du premier cycle seront habiles à composer efficacement avec des élèves qui présentent des comportements difficiles, en les aidant à adopter des comportements de remplacement, tout en stimulant le développement de leurs compétences scolaires et sociales, plus ceux-ci seront en mesure de vivre des réussites à l'école (Brophy-Herb *et al.*, 2007; Myers & Pianta, 2008).

La préparation des enseignants est sans aucun doute importante. Toutefois, si ceux-ci ne croient pas en leur capacité à agir efficacement afin de surmonter les difficultés rencontrées en classe, ils risquent fort de ne pas tout mettre en œuvre pour réussir. Selon Bandura (2003), la croyance de l'individu en ses capacités à poser les gestes et à prendre les décisions nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée dans un contexte donné et la croyance que ses actions produiront les effets escomptés est déterminante. L'étude des croyances d'efficacité des enseignants qui poursuivent une formation continue prend ainsi tout son sens.

1.4 Les croyances d'efficacité des enseignants

Parce qu'elles influencent de manière importante la motivation, les choix, la persévérance à fournir des efforts malgré les obstacles et les échecs, les croyances d'efficacité des enseignants jouent un rôle important dans leur manière d'intervenir auprès des jeunes présentant des comportements difficiles en classe. Cette partie de la thèse vise à présenter sommairement les principaux concepts relatifs à la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) et à démontrer son apport important dans la formation des enseignants et dans la qualité de leurs interventions en classe. Ce sujet fait d'ailleurs l'objet du deuxième chapitre de cette thèse.

1.4.1 La théorie d'auto-efficacité

Ancré dans la théorie sociocognitive qui reconnaît l'apport de l'interinfluence de l'individu avec son milieu dans le développement des apprentissages sociaux, le concept d'auto-efficacité fut d'abord introduit par Albert Bandura (1977, 1986). Selon lui, les croyances d'efficacité personnelle teintent la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions, l'évaluation de nos actes avant d'agir ou d'abandonner, notre vulnérabilité au stress et à la dépression, nos engagements et la nature de nos choix de vie. À partir de plus de 1800 études et articles, Bandura (2003) fait la démonstration dans son ouvrage *Auto-efficacité – le sentiment d'efficacité personnelle*, de l'influence majeure des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des actions humaines. La force de la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003) repose dans le fait qu'elle intègre dans un seul cadre théorique les sources d'efficacité, leur structure et leur fonction ainsi que le processus par lequel les croyances d'efficacité produisent leurs effets.

Concept central de la théorie de Bandura (2003), l'auto-efficacité correspond à la perception qu'a un individu de sa capacité à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné (sentiment d'efficacité personnelle) et au sentiment que les actions réalisées produiront les résultats escomptés (attentes de résultat) dans un contexte donné.

L'efficacité personnelle (*personal efficacy et personal perceived efficacy*) fait référence à l'action de la personne sur son environnement. Elle est en relation étroite avec l'exercice du contrôle personnel. Selon Bandura (2003), pouvoir obtenir les résultats désirés et prévenir ceux non souhaités constitue un puissant stimulant pour le développement et l'exercice du contrôle personnel. Il précise que « le contrôle étant un élément central de la vie humaine, le niveau de motivation des individus, leurs états émotionnels et leurs comportements dépendent plus de ce qu'ils croient que de ce qui est objectivement vrai » (p. 11). Notons que le concept d'efficacité personnelle ne fait pas référence aux compétences réelles de l'individu de manière isolée mais bien à la capacité de recourir efficacement aux sous-compétences nécessaires à l'atteinte d'un but. Ainsi, une personne avec d'excellentes habiletés et de vastes connaissances peut ne pas être efficace dans ses actions si son sentiment d'auto-efficacité est faible et interfère sur sa capacité de poser les bons gestes pour parvenir à ses buts et ce, particulièrement dans des circonstances difficiles (Bandura, 2003).

Pour Bandura (2003), l'efficacité personnelle perçue ou le sentiment d'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12). En bref, nous sommes peu incités à agir lorsque nous ne croyons pas en notre capacité de produire les effets escomptés. De nombreuses études citées par Bandura (2003) ont démontré que « ...des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou les mêmes personnes dans des circonstances différentes peuvent obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle » (p. 63). L'étude de Bouffard-Bouchard (1990) a permis de démontrer comment l'efficacité personnelle perçue pouvait contribuer aux performances, quelles que soient les aptitudes réelles des individus. Ce chercheur a induit une efficacité personnelle perçue élevée et basse chez des étudiants en les comparant à leurs pairs indépendamment de la performance réelle. Les étudiants dont le sentiment d'efficacité personnelle était illusoirement élevé se sont fixé des buts plus élevés, ont utilisé des stratégies de résolution de problèmes plus efficaces, et ont obtenu des performances intellectuelles plus élevées que les étudiants d'aptitude cognitive équivalente amenés à croire qu'ils n'avaient pas ces capacités.

L'efficacité personnelle perçue contribue donc fortement aux performances, quelles que soient les aptitudes réelles.

Le sentiment d'efficacité personnelle est basé sur un jugement de l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances alors que l'attente de résultat est un jugement sur la conséquence probable que ces performances entraîneront (Bandura, 2003, p. 39). Les attentes de résultats positifs servent d'incitateurs à agir tandis que les attentes de résultats négatifs démobilisent l'individu. Les effets physiques (expériences sensorielles), sociaux (manifestations d'autrui) et les auto-évaluations constituent les trois formes que peuvent prendre les attentes de résultats. Le schéma suivant présente clairement les relations entre ces concepts.

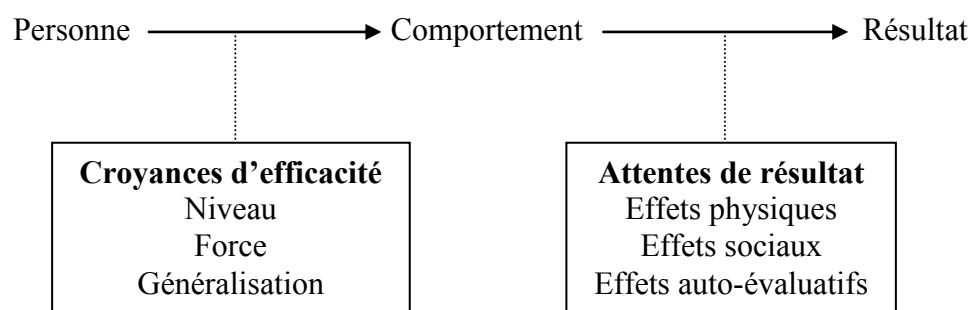


Figure 1.3.

Les relations conditionnelles entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultat (Bandura, 2003, p. 39)

Ainsi, dans une situation donnée, l'individu qui présente de fortes croyances d'efficacité a davantage confiance en sa capacité de prendre les bonnes décisions et d'agir dans le but de produire les résultats escomptés. Par le fait même, il se perçoit aussi plus en contrôle des situations vécues puisqu'il se perçoit capable de produire les effets qui en découlent (effets sociaux, physiques, auto-évaluatifs). À l'inverse, celui qui présente de faibles croyances d'efficacité a peu confiance en sa capacité de produire les résultats souhaités. Par conséquent, il se perçoit aussi moins en contrôle de la situation et moins en mesure d'obtenir les effets désirés.

Concepts apparentés

La notion de sentiment d'efficacité personnelle est complexe. Les conceptions de soi touchent plusieurs facettes qui ne concernent pas nécessairement le sentiment d'efficacité personnelle. À cet égard, Bandura (2003) souligne que « même les théories qui parlent explicitement du thème de l'efficacité diffèrent sur leur conception des croyances d'efficacité, l'origine de celles-ci, leurs effets, leur capacité de se modifier, et les processus par lesquels elles modifient le fonctionnement psychosocial » (p. 22).

L'estime de soi. Le concept d'estime de soi est très près de celui du sentiment d'efficacité personnelle. Selon Bandura (2003), l'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. L'estime de soi provient d'auto-évaluations basées sur la compétence personnelle et sur la possession de caractéristiques personnelles ayant une valeur positive ou négative. Par conséquent, des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée sans perdre leur estime de soi parce qu'elles n'engagent pas leur valeur personnelle dans cette activité (Bandura, 2003). Il précise que le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi n'exercent pas une influence systématique l'un sur l'autre. L'assimilation de l'estime de soi et de l'efficacité personnelle perçue a selon lui des origines méthodologiques et conceptuelles. Il précise que certains auteurs considèrent à tort l'estime de soi comme la forme généralisée de l'efficacité personnelle perçue. Selon lui, les évaluations de la valeur et de l'efficacité personnelle sont des phénomènes distincts, et non des relations à part entière au sein du même phénomène (p. 25). Cela explique pourquoi le fait d'avoir une estime de soi élevée ne suffit pas à agir conformément à ses objectifs et que des personnes très performantes demeurent dures envers elles-mêmes parce qu'elles se fixent des standards difficiles à atteindre. Mone, Baker et Jeffries (1995) ajoutent que l'efficacité personnelle perçue prédit les buts fixés par les gens ainsi que leur performance, tandis que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance.

Le « locus » de contrôle. Souvent considérés par erreur comme étant le même phénomène, le sentiment d'efficacité personnelle et le *locus* de contrôle font appel à des réalités

différentes. Les croyances relatives à la capacité de produire certaines actions appartiennent au sentiment d'efficacité personnelle tandis que celles relatives au fait que les actions affectent ou non les résultats découlent du *locus* de contrôle (Bandura, 2003, p. 37). En fait, le construit de « *locus* de contrôle », développé originalement par Rotter (1966), se définit comme « la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent sont le résultat de leurs actions ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'État » (Larose, Terrisse, Lefebvre & Grenon, 2000, p. 5). Dans le premier cas, l'individu manifeste un «locus» de contrôle interne alors que, dans le second, il manifeste un «locus» de contrôle externe. En général, les gens qui croient que leurs résultats dépendent de leur comportement (contrôle interne) sont plus actifs que ceux qui estiment qu'ils sont dus à la fatalité (contrôle externe).

Les processus médiateurs

Les croyances d'efficacité personnelle régulent le fonctionnement humain à travers quatre principaux processus qui agissent de manière simultanée : les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection.

Les processus cognitifs agissent lorsque les croyances d'efficacité affectent les modes de pensée susceptibles d'améliorer ou de miner la performance. Selon Bandura (2003), les constructions cognitives servent de guide pour l'action. Ainsi, les croyances d'efficacité influencent l'interprétation des situations et les types de scénarios envisagés par l'individu. Par conséquent, la personne qui a un sentiment élevé d'efficacité considère les situations comme réalisables et imagine des scénarios à succès qui guident positivement la performance. À l'inverse, la personne qui s'estime inefficace envisage davantage un scénario d'échec qui mine sa capacité à réussir (Krueger & Dickson, 1994). Certaines recherches ont d'ailleurs démontré que les simulations cognitives positives augmentent la performance ultérieure (Bandura, 1983, Corbin, 1972, Kazdin, 1978).

Le rôle de la pensée inférentielle dans les croyances d'efficacité a aussi été largement documenté. Considérer l'aptitude comme une capacité inhérente diminue l'efficacité

personnelle perçue et ralentit le développement des compétences (Jourden, Bandura & Banfield, 1991). Par ailleurs, les croyances des individus sur la contrôlabilité de leur environnement jouent un rôle crucial puisque les personnes qui doutent de leurs capacités à contrôler leur destinée sont peu motivées à fournir les efforts nécessaires, qu'ils jugent inutiles. À l'opposé, celles qui ont une forte croyance en leur efficacité à provoquer des changements entreprennent et maintiennent les actions destinées à améliorer la situation (Wood & Bandura, 1989). Les études de Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée (1991) et de Collins (1992 cité dans Bandura, 2003) ont démontré que parmi les personnes ayant des aptitudes identiques, celles qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé abandonnent plus rapidement les stratégies cognitives infructueuses pour en adopter de meilleures et font également preuve de davantage de persévérance.

Les processus motivationnels jouent également un rôle dans l'interprétation des expériences vécues influençant ainsi les croyances d'efficacité personnelle. Selon la théorie de l'attribution de la motivation (Weiner, 1985), les personnes qui attribuent leurs succès à leurs capacités et leurs échecs à un effort insuffisant s'engagent dans des activités difficiles et persistent face à l'échec tandis que celles qui attribuent leurs échecs à leur manque d'aptitude et leurs succès à des facteurs situationnels font peu d'efforts et renoncent rapidement face aux difficultés (Bandura, 2003). Ainsi, les personnes faisant preuve d'efficacité croient que leurs réalisations sont contrôlables et ont tendance à considérer que leurs échecs découlent d'un effort insuffisant, alors que celles qui ont un faible sentiment d'efficacité estiment qu'ils sont dus à un manque d'aptitude. Par conséquent, les croyances d'efficacité influencent à leur tour les attributions causales (Silver, Mitchell & Cist, 1995). La théorie de l'attente de résultat (*expectancy-value*) vient également jouer un rôle dans l'établissement des croyances d'efficacité. Bandura (2003) explique que la valeur qu'un individu accorde à un résultat attendu influence le comportement de la personne. D'autres auteurs ajoutent que plus l'on croit qu'un certain comportement peut assurer les résultats souhaités, plus ces résultats sont appréciés et plus la motivation à réaliser cette activité est forte (Ajzen & Fishbein, 1980; Vroom, 1994). Notons aussi que l'autosatisfaction découlant de l'atteinte de critères personnels compte parmi les récompenses les plus appréciées, dépassant même les récompenses concrètes (Bandura, 1986). À cet effet, Lee,

Locke et Phan (1997) ajoutent que quel que soit le système de récompense, les individus ayant une efficacité et des buts élevés performant mieux que ceux qui doutent de leur efficacité à atteindre des buts difficiles ayant pour effet de réduire leurs aspirations.

Les études de Locke et Latham (1990, 2002) portant sur la théorie du but ont montré que les buts explicites et présentant un défi augmentent la motivation. Pour ce faire, l'individu doit à la fois connaître son niveau de performance et se fixer un critère personnel de réussite (Bandura & Cervone, 1983). Lorsqu'un individu approche ou dépasse le critère qu'il a fixé, il se planifie souvent de nouveaux buts. Ainsi, un but clair et accessible produit un niveau de performance plus élevé qu'une vague intention de s'améliorer (Bandura & Cervone, 1983; Locke & Latham, 1990). Les sous-buts rapprochés dans le temps mobilisent davantage la personne dans l'immédiat, tandis que les buts distaux seuls sont trop éloignés pour stimuler efficacement l'action présente. Selon Stock et Cervone (1990), les sous-buts proximaux jugés accessibles permettent également d'augmenter l'efficacité personnelle perçue.

Les processus émotionnels sont aussi très présents dans le mécanisme d'interprétation des expériences vécues chez les individus où le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans l'autorégulation des émotions. D'après Bandura (2003), le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion constitue le principal moyen par lequel les croyances d'efficacité influencent l'état émotionnel. Le contrôle personnel sur la pensée guide l'attention et influence la façon d'interpréter les événements et de s'en souvenir de manière positive ou émotionnellement perturbante. Le contrôle personnel sur l'action s'exerce lorsque les croyances d'efficacité régulent les états émotionnels en soutenant les actions visant à modifier le potentiel émotif de l'environnement. Pour sa part, le contrôle personnel sur l'émotion utilise l'efficacité perçue de manière à diminuer les états émotionnels désagréables. Ainsi, la personne qui croit être en mesure de pouvoir contrôler les menaces ne s'inquiète pas. À l'opposé, celle qui les perçoit ingérables s'attarde sur ses incapacités et exagère leur gravité (Lazarus & Folkman, 1984).

Les processus de sélection s'opèrent lorsque l'individu sélectionne son environnement. Selon Bandura (2003), les gens évitent les activités et les environnements qu'ils supposent excéder leurs capacités, mais entreprennent facilement des activités et sélectionnent les environnements sociaux qu'ils estiment capables d'affronter (p. 242). Par conséquent, plus leur sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus les activités choisies représentent des défis. C'est ainsi que les croyances d'efficacité personnelle affectent le cours de l'existence des individus par l'intermédiaire des processus de sélection tel que démontré par les études portant sur le choix et le développement de la carrière (Betz & Hackett, 1986 ; Lent & Hackett, 1987). Ces études proposent que plus les croyances d'efficacité personnelle des gens sont grandes, plus vastes sont les choix de carrière considérés et meilleure est leur préparation scolaire.

Les sources qui influencent le développement du sentiment d'efficacité personnelle

Les croyances d'efficacité personnelle résultent d'expériences d'apprentissage. Plusieurs chercheurs ont identifié quatre principales sources qui influencent le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

L'expérience de maîtrise. Les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité. Elles démontrent clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir (Bandura, 2003; Bong & Skaalvik, 2003; Ross, 1994). Selon Bandura (2003), tous les types d'expériences contribuent à la construction des croyances d'efficacité de l'individu et « un petit succès qui persuade l'individu qu'il possède tout ce qu'il faut pour réussir lui permet de s'élever ensuite bien au-dessus de cette performance » (p. 127). Ainsi, l'expérience de l'individu constituée de succès et d'échecs l'amène à porter un jugement sur ses capacités affectant ainsi ses croyances d'efficacité personnelle de manière positive ou négative.

L'expérience vicariante. Les personnes évaluent aussi leurs capacités en se comparant aux autres (Bandura, 2003; Lecompte, 2004). Cette comparaison avec des pairs ayant un statut identique permet de développer les croyances d'efficacité. Le fait de surpasser ses pairs dans un contexte donné augmente les croyances d'efficacité, tandis que d'être supplanté les

abaisse (Weinberg, Gould & Jackson, 1979). Toutefois, si l'individu estime que le modèle est très différent de lui-même, les croyances d'efficacité personnelle ne seront pas influencées par les réussites ou les échecs de ceux-ci. L'observation des pairs permet aussi aux individus d'apprendre. D'après Bandura (1986), l'apprentissage vicariant est un apprentissage socioconstructif par observation. Ainsi, l'observation d'une personne performante dans une activité donnée peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle notamment dans le cas où l'observateur n'aurait que peu d'expérience dans l'activité dont il est question. À l'inverse, la confrontation à l'échec de ses pairs risque de l'affaiblir. Les individus se forgent une idée de leurs capacités en se basant sur leur expérience, mais aussi en comparant leurs performances à celles des autres. Ils peuvent évaluer qu'ils sont ou ne sont pas capables d'atteindre le même niveau de réussite ayant ainsi pour effet d'augmenter ou de diminuer leur sentiment d'efficacité personnelle.

La persuasion verbale. La persuasion verbale permet elle aussi de renforcer les croyances d'efficacité des individus « puisqu'il est plus facile pour quelqu'un de persévérer malgré les difficultés lorsque d'autres personnes significatives expriment leur confiance dans ses capacités que s'ils ont des doutes » (Bandura, 2003, p. 156). Les sujets qu'on persuade verbalement qu'ils possèdent les capacités de maîtriser certaines activités ont plus de chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir que ceux qui doutent d'eux-mêmes et qui se basent sur leurs insuffisances personnelles quand surviennent les difficultés (Poulou, 2007). La persuasion verbale est particulièrement influente quand les gens doutent de leurs capacités ou quand ils ont peu d'expérience antérieure avec une activité donnée (Schunk, 1984).

L'état physiologique et émotionnel. Pour juger ses aptitudes, une personne peut se référer aux sensations qu'elle éprouve au cours d'une activité. Ainsi, les tremblements, les palpitations cardiaques ou un sentiment de panique au cours d'une activité jugée stressante peuvent être interprétés comme des signes de faiblesse ou de vulnérabilité chez l'individu (Bandura, 2003) alors que pour Tschannen-Moran et Hoy (2007), un niveau d'anxiété ou de stress élevé associé à un sentiment de perte de contrôle favorise le développement de faibles croyances d'efficacité. Dans le même ordre d'idée, éprouver du plaisir ou du bien-

être au cours d'une expérience favorise le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé et augmente la motivation à reproduire le même comportement. Le maintien d'une bonne condition physique associé à une bonne gestion du stress par le contrôle des idées négatives sont des exemples de moyens qui peuvent diminuer l'influence négative de certains états physiologiques et émotionnels sur les croyances d'efficacité (Bandura, 1991).

Ces principales sources qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle agissent sur l'individu qui construit peu à peu son sentiment d'efficacité personnelle par un processus complexe d'autopersuasion. Pour Bandura (2003), « les croyances d'efficacité qui en résultent sont le produit du traitement cognitif de diverses sources d'information d'efficacité transmises par l'action, par le processus vicariant, socialement et physiologiquement » (p. 177). Considérer l'influence de ces sources d'efficacité dans le développement des croyances d'efficacité des enseignants s'avère très pertinent pour la formation des maîtres. Ses fondements amènent à croire que plus les activités de développement professionnel sont soutenues par la présence de persuasion verbale, d'expériences de maîtrise et d'expériences vicariantes, plus les enseignants en formation risquent d'accroître leurs croyances d'efficacité personnelle.

1.4.2 Le sentiment d'efficacité des enseignants : concepts et évaluation

Appliqué au contexte scolaire, le sentiment d'efficacité des enseignants, aussi appelé sentiment d'efficacité pédagogique (teaching efficacy) a d'abord été utilisé à partir des résultats des études de Armor *et al.* (1976) et de Berman, McLaughlin, Bass, Pauly et Zellman (1977). Par la suite, plusieurs chercheurs intéressés par le sujet ont contribué à la définition de ce concept (Ashton, 1984; Ashton & Webb, 1986; Denham & Michael, 1981; Gibson & Dembo, 1984; Soodak, Podell & Lehman, 1998 et Woolfolk & Hoy, 1990). Basé sur le modèle de Bandura (2003), le sentiment d'efficacité des enseignants (les croyances d'efficacité des enseignants) comporte deux principales dimensions: le sentiment d'efficacité générale (teaching efficacy) et le sentiment d'efficacité personnelle (personal teaching efficacy). Selon Soodak *et al.* (1998), le sentiment d'efficacité personnelle

comprend deux sous-dimensions : la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner aux élèves de manière efficace (*personal teaching efficacy*) et la croyance de l'enseignant que ses interventions produiront les effets escomptés chez l'élève (*outcomes efficacy*). Tandis que le sentiment d'efficacité générale réfère à la croyance que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire d'un élève malgré les influences familiales, le statut socio-économique et les autres facteurs extrascolaires.

La littérature française et anglaise portant sur le sujet du sentiment d'efficacité des enseignants utilise de nombreuses appellations pour faire référence à ce concept et à ses dérivées. Il n'est donc pas toujours facile de s'y retrouver. Ainsi, l'efficacité pédagogique personnelle perçue (*perceived teaching self-efficacy*), le sentiment d'efficacité pédagogique personnelle (*personal teaching self-efficacy*) et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (*teaching self-efficacy*) font référence au même concept. Il en est de même pour l'efficacité pédagogique générale perçue, le sentiment d'efficacité pédagogique générale et le sentiment d'efficacité générale des enseignants (*teaching efficacy*). Finalement, le sentiment d'efficacité pédagogique, le sentiment d'efficacité de l'enseignant et les croyances d'efficacité de l'enseignant (*teachers' self-efficacy beliefs*) font référence au concept global d'efficacité qui incluant les dimensions: le sentiment d'efficacité pédagogique générale et personnelle, incluant les attentes de résultats.

Dans le cadre de cette thèse, les concepts de sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (SEP), de sentiment d'efficacité générale de l'enseignant (SEG) et de sentiment d'efficacité ou croyances d'efficacité de l'enseignant ont été retenus afin de faciliter la compréhension du texte.

Selon Ashton et Webb (1986), les croyances d'efficacité de l'enseignant sont négociées quotidiennement, dépendamment des situations de classe, des interactions entre les individus, de l'environnement scolaire et de la culture éducationnelle. Ashton (1985) précise que le sentiment d'efficacité de l'enseignant est continuellement menacé puisqu'il doit résister aux différentes « attaques » en provenance d'élèves difficiles, de parents en colère ou de collègues insatisfaits.

Selon Bandura (2003), les croyances d'efficacité des enseignants sont également influencées par le sentiment d'efficacité scolaire collective des enseignants ou l'efficacité scolaire collective perçue. Bandura (1986, 2003) définit l'efficacité scolaire collective perçue comme étant la croyance partagée par le personnel scolaire de leurs capacités collectives à produire les résultats escomptés en fonction de leurs rôles spécifiques. Selon Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca (2003), il s'agit de la croyance qu'ont les membres de l'équipe scolaire de leur capacité à travailler en concertation afin de répondre aux besoins du milieu et de ses acteurs. Selon Goddard, Hoy et Woolfolk (2004), les succès scolaires passés construisent la croyance d'efficacité collective des enseignants, tandis que les échecs ont tendance à miner cette croyance. Ces chercheurs soutiennent que de hautes aspirations collectives créent une pression qui encourage tous les enseignants à faire ce qu'ils peuvent pour exceller. Cela a également pour effet d'amener les enseignants à davantage surmonter les situations difficiles. Les modèles de gestion scolaire influencent aussi le développement du sentiment d'efficacité collective des enseignants. Dans son étude, Frase (1998) a démontré que la présence fréquente de la direction d'école au sein des classes de l'établissement contribue de manière positive au développement du sentiment d'efficacité des enseignants et de leur sentiment d'efficacité scolaire collective. Par les influences qu'il exerce sur les croyances d'efficacité de l'enseignant, le sentiment d'efficacité scolaire collective influence les enseignants en matière de satisfaction au travail et de la perception des élèves et de leur famille (Caprara *et al.*, 2003).

L'évaluation des croyances d'efficacité des enseignants

Il existe plusieurs échelles d'auto-évaluation du sentiment d'efficacité des enseignants. Les échelles présentées ne constituent qu'un échantillon des instruments de mesure développés par les chercheurs dans le domaine. L'échelle développée par Gibson & Dembo (1984), le *Teacher efficacy scale*, est l'instrument le plus utilisé dans les études portant sur l'auto-efficacité des enseignants (Ross, 1998). Elle se compose de 16 énoncés où l'enseignant indique son opinion sur une échelle Likert allant de 1 (tout à fait d'accord) à 6 (tout à fait en désaccord). Le SEP est évalué à partir de 9 items tandis que les 7 autres portent sur le SEG correspondant aux attentes de résultats de Bandura (2003). Des résultats élevés

indiquent un sentiment d'efficacité élevé chez l'enseignant. Une validation canadienne-française de cette échelle a été réalisée par Dussault, Villeneuve & Deaudelin (2001), *l'échelle d'auto-efficacité des enseignants*.

Emmer & Hickman (1991) ont construit une échelle d'auto-évaluation nommée *Teacher efficacy scale in classroom management and discipline* qui se compose de 35 items, dont 14 items tirés du *Teacher efficacy scale* (Gibson et Dembo, 1984). Cet instrument de mesure comporte des items permettant d'évaluer trois dimensions principales : 1) la perception des enseignants de leur compétence en gestion de classe et de la discipline; 2) leur perception de l'importance des facteurs externes à l'école dans la réussite éducative des élèves et 3) l'auto-efficacité perçue des enseignants.

Le *Teacher interpersonal self-efficacy scale* (Brouwers & Tomic, 2001) s'avère très intéressant puisqu'il mesure l'efficacité personnelle perçue de l'enseignant sur le plan interpersonnel. Il s'intéresse aux relations de l'enseignant avec les élèves, les collègues et la direction de l'école. Plusieurs énoncés permettent d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant en contexte de gestion de la classe et des comportements difficiles. Les autres énoncés portent sur la capacité perçue de l'enseignant à demander le soutien de ses collègues et de la direction. Cette échelle comporte 24 items, dont 14 tirés de l'échelle d'Emmer & Hickman (1991) portant sur l'auto-efficacité perçue de la gestion de la classe et des comportements.

L'échelle développée par Selaledi (2000), *Teachers' classroom discipline and management self-efficacy scale*, se compose de 26 items permettant d'évaluer trois aspects de l'auto-efficacité perçue des enseignants : la capacité à maintenir les élèves centrés sur la tâche scolaire; la capacité à gérer les comportements perturbateurs en classe et celle visant à donner une rétroaction à l'élève sur son travail scolaire

Pour sa part, le *Teacher Locus of Control (TLC) Scale* (Rose & Medway, 1981) permet d'évaluer la perception des enseignants du primaire de l'origine du contrôle de leur classe (contrôle interne ou externe) faisant ainsi référence au *locus* de contrôle de Bandura

(2003). Cet instrument comporte 28 « choix forcés », 14 énoncés décrivent des situations positives ou de succès et 14 énoncés décrivent des situations négatives ou d'échec. Le tableau 1.9. présente une synthèse des propriétés de ces échelles.

Tableau 1.9
Instruments de mesure des croyances d'efficacité des enseignants

Instrument de mesure	Sous-échelles (dimensions évaluées)	Nombre d'items	Consistance interne (alpha de Cronbach)	Stabilité temporelle (Test Re-test)
<i>Teacher efficacy scale</i> (Gibson & Dembo, 1984)	SEP	9	0,79	-
	SEG	7		-
<i>L'échelle d'auto- efficacité des enseignants</i> (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001)	SEP	9	0,71	0,83
	SEG	6		
<i>Teacher efficacy scale in classroom management and discipline</i> (Emmer & Hickman, 1991)	Gestion disciplinaire de la classe	18	0,79	0,75
	Influences extérieures	15	0,78	0,86
	SEP	10	0,68	0,84
<i>Teacher interpersonal self-efficacy scale</i> (Brouwers & Tomic, 2001)	SEP en gestion de la classe et des comportements	14	0,91	-
	SEP à demander le soutien des collègues	5	0,90	-
	SEP à demander le soutien de la direction	5	0,94	-
<i>Teachers' classroom discipline and management self-efficacy scale</i> (Selaledi, 2000)	Maintien de l'attention scolaire	16	0,91	-
	Réduction des comportements inappropriés	6	0,82	-
	Rétroaction sur le travail scolaire	4	0,82	-
<i>Teacher Locus of Control (TLC) Scale</i> (Rose & Medway, 1981)	Situation d'échec	14	0,81 Kuder- Richardson	-
	Situation à succès	14	0,71 Kuder- Richardson	-

L'étude dont a fait l'objet cette thèse s'intéresse aux croyances d'efficacité des enseignants sur plusieurs plans : 1) le SEP faisant référence à la croyance qu'un enseignant a dans sa capacité d'influencer les apprentissages des élèves, 2) le SEG perçue faisant référence à la croyance que l'enseignant a dans la capacité des élèves à apprendre, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire, 3) le SEP en contexte de gestion de la classe et des comportements qui réfère à la croyance de l'enseignant de sa capacité à gérer les comportements difficiles en classe, 4) le SEP à demander le soutien des collègues qui concerne la perception qu'a l'enseignant de sa capacité à demander le soutien de ses collègues dans le cadre de ses fonctions et 5) le SEP à demander le soutien de la direction qui porte sur la perception qu'a l'enseignant de sa capacité à demander le soutien de la direction de son école lorsqu'il en ressent le besoin. Par conséquent, les échelles développées par Gibson et Dembo (1984) (traduite par Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) et Brouwers et Tomic (2001) constituent des instruments d'auto-évaluation des croyances d'efficacité des enseignants tout à fait appropriés pour répondre aux besoins de cette recherche.

1.4.3 L'influence des croyances d'efficacité des enseignants dans leurs pratiques d'intervention

De nombreuses recherches ont démontré que les enseignants qui présentent de plus fortes croyances d'efficacité sont plus ouverts aux nouvelles idées et plus enclins à expérimenter de nouvelles manières d'intervenir en classe (Cousins & Walker, 2000, Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ils s'investissent davantage auprès des élèves qui présentent des difficultés et persèverent malgré les obstacles rencontrés. Ils ont aussi tendance à s'appuyer sur des moyens persuasifs plutôt que sur un contrôle autoritaire; à soutenir la croissance de la motivation intrinsèque et de l'autocontrôle des élèves et à différencier leurs attentes en fonction des besoins particuliers de leurs élèves (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Melby, 1995; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004).

D'autres recherches ont démontré que les activités de développement professionnel portant sur la gestion de la classe et des comportements produisent souvent des effets positifs sur la

qualité des interventions des enseignants auprès des élèves en difficulté de comportement (Allen & Blackston, 2003; Evertson, 1989; Lewis, 2001). Lorsque ces activités permettent de mobiliser les enseignants à l'application de stratégies d'intervention en contexte de classe (expérimentations en classe au cours de la période de formation), elles permettent également de développer de meilleures croyances d'efficacité chez les enseignants (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer & MacPhee, 1995; Lewis, 2001; Rimm-Kauffman & Sawyer, 2004). D'autre part, l'étude de Carleton, Fitch et Krochover (2008) révèle que plus les enseignants présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé au début des activités de formation continue, plus ils sont ouverts à implanter de nouvelles méthodes pédagogiques en classe. Il y a donc une influence réciproque entre les croyances d'efficacité de l'enseignant et sa participation à des activités de formation en cours d'emploi.

Considérant la présence d'un lien important entre le bien-être des enseignants et le comportement des élèves en classe (Hastings & Bham, 2003), que ceux-ci sont fortement influencés par les pratiques d'intervention des enseignants (Brophy-Herb *et al.*, 2007; Myers & Pianta, 2008; Skinner *et al.*, 1998), que les enseignants sont peu préparés pour agir efficacement face aux comportements difficiles (Begeny & Martens, 2006; Conseil des ministres de l'Éducation, 2002; CSE, 2001; Jeffrey & Sun, 2006; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg *et al.*, 2004; Royer, 2006), que les croyances d'efficacité des enseignants jouent un rôle central dans le choix de leurs interventions auprès des élèves (Bandura, 2003; Melby, 1995), que les activités de formation en cours d'emploi peuvent influencer positivement la qualité des interventions des enseignants et leurs croyances d'efficacité personnelles, il s'avère important de proposer aux enseignants des activités de perfectionnement de qualité qui permettent de répondre à leurs besoins ainsi qu'à ceux de leurs élèves présentant des comportements difficiles (Hastings & Bham, 2003).

1.5 Objectifs de la recherche

La tâche des enseignants qui œuvrent auprès des jeunes élèves est sans conteste considérable. Toutefois, la présence de mesures de soutien aux enseignants qui prévoient

des activités de formation sachant répondre à leurs besoins en matière de gestion des comportements difficiles s'avère une solution intéressante. Une meilleure préparation des enseignants permettraient à ceux-ci d'en retirer de nombreux bénéfices. D'abord celui d'être mieux formé pour composer avec les problèmes de comportement en classe et ainsi contribuer plus efficacement au développement des compétences scolaires et sociales des jeunes (Siegel & Jausovec, 1994). Puis, celui d'améliorer leur qualité de vie professionnelle, diminuant ainsi l'absentéisme dû à l'épuisement (Alvarez, 2007).

Cette recherche doctorale s'intéresse à la qualité des interventions des enseignants qui œuvrent auprès des jeunes élèves pour prévenir les comportements difficiles en classe. Elle s'inscrit dans la suite de la politique de l'adaptation scolaire du Ministère de l'Éducation (MEQ, 1999), qui définit comme première voie d'intervention la prévention, en faisant appel à la prévention primaire (prévenir les problèmes avant même leur apparition par la création d'un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite) et à la prévention secondaire (intervenir rapidement dès les premières manifestations des difficultés).

En tenant compte de l'avancement de la recherche en matière : 1) de besoins de formation continue chez les enseignants; 2) de gestion de classe; 3) d'intervention adaptée aux élèves présentant des comportements difficiles et 4) de stratégies d'animation et d'accompagnement favorisant le développement des croyances d'efficacité des enseignants, cette recherche doctorale évalue les effets d'un programme de formation portant sur la gestion des comportements difficiles en classe (Gaudreau, 2008) sur le sentiment d'efficacité des enseignants.

Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis par cette thèse sont de :

- (1) Clarifier le rôle du sentiment d'efficacité des enseignants dans leur enseignement et leur manière d'intervenir auprès des jeunes en difficulté (chapitre 2).
- (2) Développer un programme de formation en cours d'emploi susceptible de répondre aux besoins des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles en classe et de contribuer positivement au développement de leurs croyances d'efficacité (chapitre 3).

- (3) Évaluer les effets du programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) sur les croyances d'efficacité des enseignants (chapitre 4).

Chapitre 2 : premier article

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2011) Cet article sera soumis à la Revue des sciences de l'Éducation

Résumé

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, faisant référence à sa perception de sa capacité à jouer efficacement son rôle auprès de l'élève, exerce une influence importante sur une multitude de variables responsables de la réussite scolaire. Parmi celles-ci, on retrouve les pratiques éducatives et collaboratives des enseignants et les méthodes privilégiées pour composer avec l'indiscipline en classe. Le présent article présente une recension des écrits permettant de comprendre les principaux modèles théoriques qui expliquent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et ses effets sur le vécu scolaire des enseignants et de leurs élèves présentant des difficultés comportementales. Des propositions pour améliorer la formation des maîtres en gestion des comportements difficiles en classe sont aussi formulées.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, difficulté de comportement, pratiques pédagogiques des enseignants

Introduction

L'influence du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur leurs pratiques éducatives et sur la réussite scolaire des élèves a suscité un intérêt croissant chez les chercheurs au cours des vingt dernières années (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Certains enseignants réussissent à gérer leur classe plus efficacement que d'autres en créant un milieu propice aux apprentissages tout en comptant plusieurs élèves présentant des difficultés comportementales dans leur groupe (Archambault & Chouinard, 2009; Evertson & Weinstein, 2006). Ceux-ci persévèrent, demeurent confiants et adaptent leurs interventions en fonction des besoins particuliers de leurs élèves (Burke, 1992; Darch & Kameenui, 2004; Darling-Hammond, 2006; Evertson & Emmer, 2009; Glasser, 1986; Jones & Jones, 2007; Melby, 1995). De nombreuses recherches inspirées de la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1977, 1986, 2003) ont permis jusqu'à présent de mieux comprendre les facteurs d'influence de la motivation et de la persévérance des enseignants en matière d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés.

Au cours des dernières décennies, la recherche en psychopédagogie a accordé énormément d'attention au concept de sentiment d'efficacité de l'enseignant (*teacher efficacy*). La recension des écrits de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy (1998) a relevé des centaines de livres ou articles portant sur le sujet. Au fil des ans, ce concept d'efficacité a été associé à une multitude d'autres variables exerçant une influence importante les unes sur les autres. Cet article présente une recension des écrits permettant de mieux comprendre l'influence du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant sur ses pratiques éducatives auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. Pour ce faire, les concepts théoriques seront d'abord présentés afin de permettre une meilleure compréhension des résultats de recherche faisant état de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et ses pratiques éducatives.

La théorie de l'auto-efficacité (le sentiment d'efficacité personnelle)

Le concept d'auto-efficacité introduit par Bandura (1977, 1986) stipule que les croyances d'efficacité personnelle teintent la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions, l'évaluation de nos actes avant d'agir ou d'abandonner, notre vulnérabilité au stress et à la dépression, nos engagements et la nature de nos choix de vie. À partir de nombreuses études, Bandura (2003) fait la démonstration de l'influence majeure des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des actions humaines.

Le sentiment d'efficacité personnelle (aussi appelée efficacité personnelle perçue) est un concept bidimensionnel qui se compose de croyances et d'attentes. C'est donc la croyance (vraie ou fausse) que l'individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé alors que l'efficacité personnelle désigne le fait d'atteindre réellement un objectif poursuivi. Les attentes de résultat sont représentées par le jugement que l'individu porte sur les conséquences probables découlant de ses performances (Bandura, 2003). Ainsi, les attentes positives de résultats incitent la personne à agir alors que les attentes négatives la démobilisent. Par conséquent, une personne avec un niveau élevé d'habiletés et de grandes connaissances peut ne pas être efficace dans ses actions si son sentiment d'efficacité personnelle est faible et interfère sur sa capacité de poser les bons gestes pour parvenir à ses buts et ce particulièrement dans des circonstances difficiles (Bandura, 2003).

Les sources qui influencent le développement du sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle résulte d'expériences d'apprentissage qui proviennent de quatre sources : les expériences antérieures, les expériences vicariantes, les expériences de persuasion verbale et celles liées aux effets physiologiques et émotionnels vécus par l'individu dans un contexte donné.

Les expériences antérieures de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité. Elles démontrent clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir (Bandura, 2003; Bong & Skaalvik, 2003; Ross, 1994). Selon Bandura (2003), tous les types d'expériences contribuent à la construction des croyances

d'efficacité de l'individu. Ainsi, l'expérience de l'individu constituée de succès et d'échecs l'amène à porter un jugement sur ses capacités modulant ainsi son sentiment d'efficacité personnelle.

L'expérience vicariante informe l'individu sur ses capacités lorsqu'il évalue ses habiletés en se comparant à des personnes jugées semblables (Bandura, 2003; Lecompte, 2004). Le fait de surpasser ses pairs dans un contexte donné augmente le sentiment d'efficacité personnelle, tandis que d'être supplanté les abaisse (Weinberg, Gould & Jackson, 1979). Selon Bandura (1986), l'observation des pairs permet aussi aux individus d'apprendre. Ainsi, l'observation d'une personne performante dans une activité donnée peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle notamment dans le cas où l'observateur n'aurait que peu d'expérience dans l'activité dont il est question. À l'inverse, la confrontation à l'échec de ses pairs risque de l'affaiblir.

La persuasion verbale permet de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des individus lorsque des personnes significatives les encouragent à persévérer malgré les difficultés (Bandura, 2003). Le fait de persuader quelqu'un qu'il possède les capacités de maîtriser certaines activités augmente les chances qu'il produise un effort supplémentaire pour atteindre ses buts. Schunk (1984) précise à cet effet que la persuasion verbale est particulièrement influente quand les gens doutent de leurs capacités ou quand ils ont peu d'expériences antérieures avec une activité donnée.

Finalement, pour juger ses aptitudes, une personne peut se référer aux sensations qu'elle éprouve au cours d'une activité. L'état physiologique et émotionnel de l'individu est une source importante d'information sur son efficacité personnelle. Le fait d'éprouver du plaisir ou du bien-être au cours d'une expérience favorise le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé et augmente la motivation à reproduire le même comportement (Bandura, 1991). Ainsi, les tremblements, les palpitations cardiaques ou un sentiment de panique au cours d'une activité jugée stressante peuvent être interprétés comme des signes de faiblesse ou de vulnérabilité chez l'individu (Bandura, 2003).

Les sources d'efficacité personnelle agissent sur l'individu qui construit peu à peu son sentiment d'efficacité personnelle par un processus complexe d'autopersuasion. Pour Bandura (2003), « les croyances d'efficacité qui en résultent sont le produit du traitement cognitif de diverses sources d'information d'efficacité transmises par l'action, par le processus vicariant, socialement et physiologiquement » (p. 177).

Le sentiment d'efficacité des enseignants

L'étude du sentiment d'efficacité des enseignants a d'abord été abordée par Armor *et al.* (1976) et Berman, McLaughlin, Bass, Pauly et Zellman (1977). Par la suite, plusieurs chercheurs ont contribué à la définition de ce concept (Ashton & Webb, 1986; Denham & Michael, 1981; Gibson & Dembo, 1984; Soodak, Podell & Lehman, 1998 et Woolfolk & Hoy, 1990). Gibson et Dembo (1984) présente le sentiment d'efficacité des enseignants comme étant constitué du sentiment d'efficacité générale (*teaching efficacy*) faisant référence aux attentes de résultats de Bandura (2003) et du sentiment d'efficacité personnelle (*personal teaching efficacy*) faisant référence aux croyances d'efficacité de Bandura (2003). Le sentiment d'efficacité générale réfère à la croyance que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire d'un élève malgré les influences familiales, le statut socio-économique et les autres facteurs extrascolaires (attentes de résultats). Quant à lui, le sentiment d'efficacité personnelle fait référence à la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner efficacement à ses élèves (attentes d'efficacité personnelle) ainsi qu'à la croyance que ses actions produiront les effets escomptés (attentes personnelles de résultats) (Soodak & Podell, 1996; Soodak *et al.*, 1998).

L'étude des croyances d'efficacité des enseignants a été réalisée à l'aide de plusieurs instruments de mesure appliqués à différents contextes. Gibson et Dembo (1984) ont développé un instrument de mesure nommé le *Teacher efficacy scale* qui fut traduit et adapté en plusieurs langues, dont le français par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001). Constitué de seize questions avec une échelle de type Likert à six niveaux (tout à fait d'accord, d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, en désaccord et tout à fait en désaccord), cet outil permet d'évaluer les deux principales dimensions du sentiment

d'efficacité des enseignants : le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle. Ross (1998) affirme qu'au moins la moitié des études portant sur le sujet ont utilisé cet instrument de mesure. Aujourd'hui, plusieurs chercheurs utilisent encore cette échelle ou ses dérivés. Au cours des dernières décennies, plusieurs autres instruments de mesure du sentiment d'efficacité des enseignants ont été développés. Certains permettent d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant en contexte de gestion de la classe (Brouwers & Tomic, 2001; Emmer & Hickman, 1991; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001); lorsqu'il recourt au soutien de ses pairs et de la direction (Brouwers & Tomic, 2001); concernant sa capacité à maintenir les élèves centrés sur leurs apprentissages (Selaledi, 2000; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001); à gérer l'indiscipline en classe (Emmer & Hickman, 1991; Selaledi, 2000) et à recourir à des stratégies pédagogiques efficaces (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Qu'il s'agisse de leurs pairs, de la direction ou des professionnels de l'éducation, les enseignants sont amenés quotidiennement à collaborer étroitement avec d'autres éducateurs et les parents. Lorsqu'il est question de répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté de comportement, ce partenariat est appelé à s'étendre auprès des collaborateurs externes (services sociaux et organismes communautaires). L'efficacité scolaire collective perçue ou le sentiment d'efficacité scolaire collective fait référence à la croyance qu'avec des efforts soutenus, les membres du personnel seront en mesure ensemble, de motiver et d'enseigner aux élèves, quel que soit leur milieu d'origine (Bandura, 2003, p. 378). Selon Ashton (1984), l'isolement, le manque de soutien des pairs et de la direction et le sentiment d'impuissance émergeant d'un pouvoir décisionnel limité nuisent de façon importante au développement d'un fort sentiment d'efficacité collective chez les enseignants.

Les succès scolaires passés construisent la croyance d'efficacité collective des enseignants, les échecs ont tendance à la saper (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004). De hautes aspirations collectives créent une pression qui encourage tous les enseignants à faire de leur mieux pour exceller (Goddard *et al.*, 2004). Cela a également pour effet d'amener les enseignants à davantage surmonter les situations difficiles. L'efficacité scolaire collective perçue des

enseignants influence aussi directement leur satisfaction au travail et leur perception des élèves et de leur famille (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta & Rubinacci, 2003).

Processus médiateurs

Selon Bandura (2003), les croyances d'efficacité produisent leurs effets par l'entremise de processus médiateurs nommés processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection.

Les constructions cognitives servent de guide pour l'action. Par l'interprétation des situations et les types de scénarios envisagés, le sentiment d'efficacité personnelle influence l'individu. Chez l'enseignant, plus celui-ci est élevé, plus il interprète les situations difficiles en classe comme étant gérables, le guidant ainsi positivement vers la performance. À l'inverse, lorsque l'enseignant s'estime inefficace, il envisage davantage des scénarios d'échec qui minent sa capacité à réussir (Krueger & Dickson, 1994). Il a d'ailleurs été démontré qu'il est possible d'augmenter les performances ultérieures à l'aide de simulations cognitives positives (Bandura, 1983, Corbin, 1972, Kazdin, 1978).

Les processus motivationnels jouent également un rôle dans l'interprétation des expériences vécues influençant ainsi le sentiment d'efficacité personnelle. Lorsque l'enseignant attribue ses succès à ses capacités et ses échecs à un effort insuffisant, il davantage porté à s'engager dans des activités difficiles et à persister face à l'échec que lorsqu'il les attribue à des facteurs situationnels (Weiner, 1985). Ainsi, plus l'enseignant croit que certaines de ses actions peuvent assurer les résultats souhaités, plus ceux-ci sont appréciés et plus sa motivation à reproduire les mêmes actions sera grande (Ajzen & Fishbein, 1980; Vroom, 1994).

Les processus émotionnels jouent également un rôle important dans l'interprétation des expériences vécues chez les individus. Selon Bandura (2003), le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion constitue le principal moyen par lequel les croyances d'efficacité influencent l'état émotionnel. Il estime que le sentiment d'être efficace à contrôler des événements jugés menaçants joue un rôle central dans l'activation de l'anxiété

puisque le sentiment d'efficacité personnelle détermine en grande partie la dangerosité subjective des événements. Cela explique pourquoi plus une personne croit être en mesure de pouvoir contrôler les menaces, moins elle s'inquiète. À l'opposé, plus elle les perçoit ingérables, plus elle s'attarde sur ses incapacités (Lazarus & Folkman, 1984).

Pour leur part, les processus de sélection entrent en jeu lorsque la personne fait des choix concernant ses activités et ses environnements. D'après Bandura (2003), l'individu est porté à éviter les activités qu'il perçoit trop difficiles, mais il s'engage facilement dans celles qu'il se juge capable d'affronter. Ainsi, plus grandes sont les croyances d'efficacité personnelle de l'individu, plus vaste est le choix d'activités ou d'environnements qui seront considérés.

Les enseignants qui interviennent auprès des élèves présentant des comportements difficiles activent les différents processus médiateurs présentés en fonction de leurs croyances d'efficacité personnelle. Ainsi, ils interprètent les situations vécues selon des constructions cognitives qui élaborent des scénarios de succès ou d'échec. Les processus motivationnels par les attributions causales, la perception du contrôle et les attentes de résultats viennent moduler l'intérêt et la motivation des enseignants à s'engager et à persévérer lorsqu'ils rencontrent des difficultés rencontrées dans leur travail auprès de ces jeunes. De manière simultanée, les croyances d'efficacité influencent l'interprétation émotionnelle des expériences vécues affectant ainsi les pensées, les actions et les émotions des enseignants. De leur côté, les processus de sélection s'opèrent en influençant les enseignants dans leurs choix de pratiques éducatives et collaboratives dans la gestion des comportements difficiles en classe. Tel que démontré par Bandura (2003), les croyances d'efficacité jouent un rôle central dans l'action humaine. Les enseignants sont constamment influencés par leurs croyances d'efficacité dans leurs choix, leurs décisions et leurs actions. Former les enseignants afin qu'ils soient plus efficaces dans la gestion des comportements difficiles en classe ne peut se faire sans considérer l'apport important de leurs croyances d'efficacité personnelle dans leurs pratiques.

L'influence des croyances d'efficacité des enseignants

Selon Bandura (2003), les croyances d'efficacité sont basées sur une perception du niveau de compétence plutôt que sur les compétences elles-mêmes. Souvent, les individus surévaluent ou sous-évaluent leurs capacités ce qui a pour effet d'influencer le cours des actions posées ainsi que les efforts fournis pour atteindre les objectifs visés. L'assurance avec laquelle une personne aborde et gère une épreuve détermine donc la bonne ou la mauvaise utilisation de ses capacités réelles.

Influence sur la réussite des élèves

Les croyances d'efficacité des enseignants affectent leur conception de la pédagogie aussi bien que leurs activités pédagogiques. Plusieurs études ont permis de confirmer la présence de liens entre l'efficacité personnelle perçue de l'enseignant, la réussite scolaire des élèves, la motivation des élèves et les pratiques pédagogiques. En effet, des études ont établi que la présence d'un fort sentiment d'efficacité personnelle est associée à une meilleure réussite des élèves en lecture, en arts, en sciences sociales (Anderson, Greene & Loewen, 1988; Armor *et al.* 1976; Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992) et en mathématiques (Ashton & Webb, 1986; Ross & Cousins, 1993). D'autres recherches ont par ailleurs démontré l'existence de liens entre le sentiment d'efficacité de l'enseignant et l'attitude des élèves envers l'école (Miskel, Mc Donald & Bloom, 1983), leur sentiment d'efficacité personnelle (Anderson *et al.*, 1988; Ross, Hogaboam, Gray & Hannay, 2001) et leur motivation scolaire (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989). Aussi, les travaux de Ross (1998) ont permis de constater la présence d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et la performance des élèves : les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs élèves réussissent bien et de leur côté, les élèves performant mieux lorsque leur enseignant se perçoit efficace.

Influence sur les pratiques collaboratives

Les recherches de Hoover-Dempsey, Walker, Jones et Reed (2002) ont mis en relation la collaboration parentale et le sentiment d'efficacité des enseignants. Les résultats révèlent que les enseignants convaincus de leurs capacités sollicitent et soutiennent fortement les

parents. Plus l'efficacité personnelle perçue de l'enseignant est forte, plus les parents veulent collaborer avec lui, l'aider en classe et soutenir les apprentissages scolaires de leur enfant et l'inverse est aussi vrai. Par le fait même, ces pratiques collaboratives soutiennent le développement d'aptitudes parentales à aider les enfants à apprendre. Le progrès scolaire et le soutien parental des activités scolaires qui en résultent ont pour effet de renforcer davantage le sentiment d'efficacité des enseignants.

D'autres recherches ont démontré que plus les croyances d'efficacité de l'enseignant sont fortes plus les enseignants demandent facilement conseil ou assistance à leurs collègues (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Melby, 1995). Aussi, plus ils se sentent soutenus, plus ils sont prêts à modifier leurs façons d'intervenir et d'encadrer les élèves ayant des besoins particuliers (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Treder, Morse & Ferron, 2000).

Influence sur la satisfaction au travail

L'étude de Chwalisz, Altmaier, et Russell (1992) a mis en évidence que les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé consacrent leurs efforts à la résolution de problèmes lorsqu'ils sont confrontés à des stressseurs. Ces enseignants perçoivent leur travail comme étant beaucoup moins stressant que leurs pairs (Melby, 1995; Klassen & Chiu, 2010). Un fort sentiment d'efficacité personnelle favorise la satisfaction au travail (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Chan, 2007; Moè, Pazzaglia & Roncini, 2010; Klassen & Chiu, 2010) et diminue les risques d'épuisement professionnel des enseignants (Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999; Chan, 2007; Domenech Betoret, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Les enseignants qui n'ont pas confiance en leur efficacité évitent de régler les problèmes scolaires et consacrent leurs efforts à tenter de soulager leur détresse émotionnelle, nourrissant ainsi leur sentiment d'inutilité et leur épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2000; Friedman & Farber, 1992; Melby, 1995; Opdenakker & Van Damme, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007). L'étude de Melby (1995) les décrit comme étant plus insécures, plus stressés et comme ayant des attitudes négativistes. Selon cette étude, ceux-ci

doutent fortement de la capacité d'amélioration des élèves, et ne choisiraient pas le métier d'enseignant s'ils pouvaient recommencer.

Influence sur leurs pratiques éducatives à l'égard des élèves en difficulté de comportement

La relation entre la perception des enseignants des élèves en difficulté de comportement et leur sentiment d'efficacité personnelle a largement été étudiée. Celle-ci teinte leurs pratiques d'intervention pour composer avec les comportements difficiles (Ghaith & Yaghi, 1997; Gordon, 2001; Milner, 2002); leur ouverture à accueillir des élèves en difficulté de comportement au sein de leur classe et leurs croyances quant à la réussite scolaire de ces élèves (Baker, 2005; Gordon, 2001; Poulou & Norwich, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

De nombreuses recherches ont démontré que les enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont plus ouverts aux nouvelles idées et plus enclins à expérimenter de nouvelles manières d'intervenir en classe (Cousins & Walker, 2000, Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ils s'investissent davantage auprès des élèves qui présentent des difficultés et persévèrent malgré les obstacles rencontrés. Ceux-ci consacrent plus de temps aux activités scolaires, fournissent aux élèves en difficulté l'aide nécessaire pour réussir et ont davantage recours au renforcement positif pour motiver leurs élèves (Gibson & Dembo, 1984; Gordon, 2001; Melby, 1995; Soodak & Podell, 1994). Ils ont aussi tendance à s'appuyer sur des moyens persuasifs plutôt que sur un contrôle autoritaire; à soutenir la croissance de la motivation intrinsèque et de l'autocontrôle des élèves et à différencier leurs attentes en fonction des besoins particuliers de leurs élèves (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Melby, 1995; Rimm-Kauffman & Sawyer, 2004).

Les travaux de Woolfolk et Hoy, (1990) et Woolfolk, Rosoff et Hoy, (1990) démontrent que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle consacrent plus de temps à des activités non scolaires, abandonnent plus rapidement les élèves qui n'obtiennent pas de résultats rapides et les critiquent pour leurs échecs. Ils favorisent des mesures contraignantes, considèrent avec pessimisme la motivation des élèves, mettent

l'accent sur le contrôle du comportement par des règles strictes et utilisent les récompenses extrinsèques et les sanctions pour amener les élèves à effectuer leurs tâches scolaires.

Selon Gordon (2001), les enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible se sentent davantage contrariés par les difficultés de comportement de leurs élèves. Ils apprécient peu les élèves qui présentent des problèmes de comportement et utilisent davantage les punitions sévères et les conséquences négatives. Cette chercheuse précise que cette inefficacité perçue les incite à recourir à une gestion punitive de la classe en ayant recours à des modes disciplinaires restrictifs et punitifs médiatisée par le stress et l'énervement. Conséquemment, ces pratiques coercitives ont pour effet de favoriser la dévalorisation des élèves et de leur niveau d'aptitude (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984). Au cours de son étude, Gordon (2001) a réussi à mettre en évidence la présence de relations qui permettent de prédire l'usage de conséquences négatives et de punitions sévères en classe (figure 2.1.). L'analyse des données indique la présence d'un lien indirect significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'usage de méthodes punitives. L'état émotionnel de l'enseignant joue ici un rôle de médiateur. Les résultats de cette étude permettent de démontrer que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant affecte de façon significative sa capacité à gérer les situations stressantes en classe et par le fait même les méthodes disciplinaires employées. Ils suggèrent également que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, moins il a tendance à vivre du stress et des émotions négatives comme la colère et moins il fera l'usage de punitions sévères auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe.

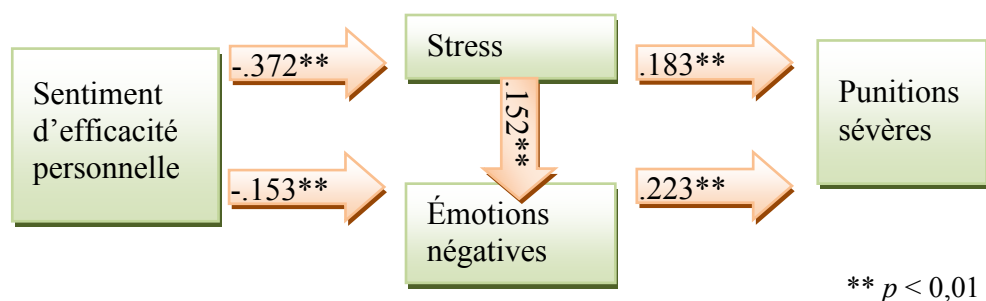


Figure 2.1

Effets du sentiment d'efficacité personnelle, du stress et de la colère sur l'usage de punitions sévères (Gordon, 2001, p. 53)

D'autres études révèlent que les enseignants possédant un fort sentiment d'efficacité personnelle rapportent moins d'élèves en difficulté dans leur classe (Melby, 1995) et sont moins portés à les référer en adaptation scolaire (Gordon, 2001; Meijer & Foster, 1988; Melby, 1995; Soodak & Podell, 1993). L'étude menée par Hamre, Pianta, Downer et Mashburn (2007) auprès d'enseignants du préscolaire confirme cette théorie. Elle révèle que les enseignants présentant un faible sentiment d'efficacité personnelle offrent moins de soutien affectif à leurs élèves et rapportent plus fréquemment la présence de conflits élève-enseignant même en absence de problèmes de comportement dans leur classe.

Parce qu'il influence directement les attitudes de l'enseignant à l'égard des élèves en difficulté de comportement, il est prévisible que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle critique dans la réussite de l'inclusion des élèves à risque ou en trouble du comportement à l'école (Baker, 2005; Soodak *et al.*, 1998). Le sentiment d'efficacité personnelle jouerait ainsi le rôle de facteur de protection permettant de prévenir le développement de conflits entre l'enseignant et ses élèves (Pianta *et al.* 2005).

Enseigner aux élèves présentant des difficultés de comportement

La présence de comportements difficiles en classe représente un défi de gestion de classe et une source importante de stress pour plusieurs enseignants. Cela leur exige beaucoup de temps et d'énergie (Gray, Millet & Noakes, 1996; Gray & Richer, 1995). Certaines études se sont d'ailleurs penchées sur les liens existant entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et sa réaction au stress.

Plusieurs recherches ont démontré que la gestion des comportements difficiles en classe constitue une source de stress importante pour les enseignants (Blase, 1986 ; Borg, Riding & Falzon, 1991 ; Evertson & Weinstein, 2006 ; Friedman, 1995 ; Hastings & Bham, 2003 ; Hastings & Brown, 2002 ; Jeffrey & Sun, 2006 ; Kyriacou, 1987, Lewis, 1999 ; Melby, 1995). Au cours des dernières années, Hastings (2005) s'est intéressé aux différentes variables qui influencent la façon d'intervenir des intervenants face aux élèves présentant

des difficultés de comportement. Les résultats de ses recherches, à partir de données empiriques, lui ont permis d'identifier les relations d'influence exercées par les facteurs qui façonnent l'intervention auprès de l'élève en difficulté comportementale (figure 2.2). Le sentiment d'efficacité personnelle y joue un rôle particulièrement important.

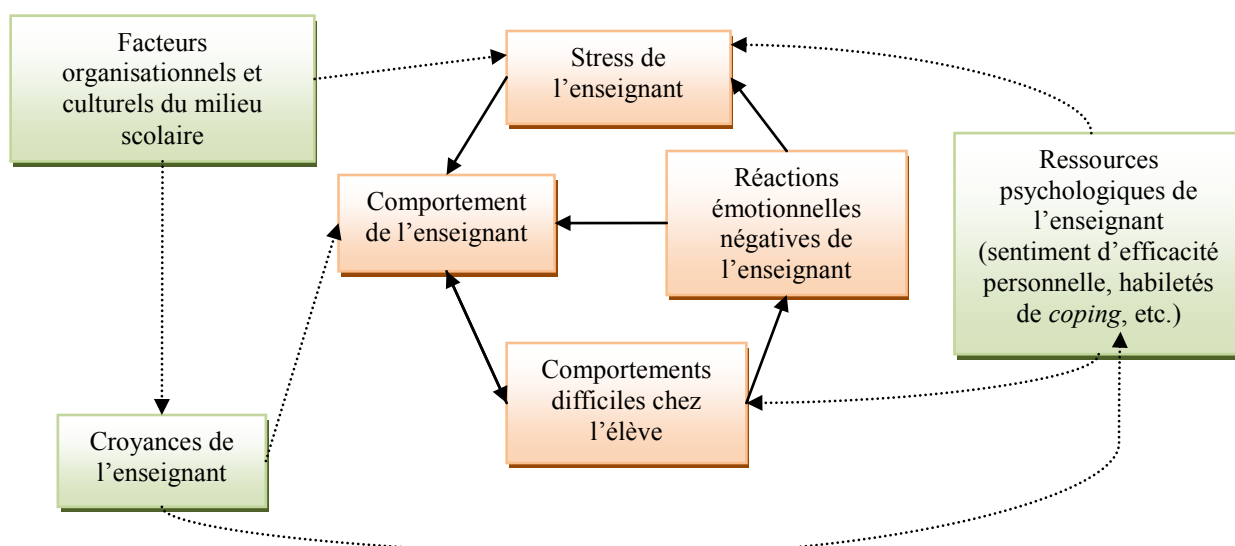


Figure 2.2

Les relations entre les problèmes de comportement et les variables associées au personnel scolaire (traduction libre de Hastings, 2005, p. 209)

Selon Hastings (2005), les comportements difficiles des élèves provoquent une réaction émotionnelle négative chez l'enseignant qui a pour effet d'augmenter son niveau de stress ce qui influence ensuite sa façon de se comporter envers l'élève et par le fait même, les comportements de ce dernier. À leur tour, les comportements difficiles de l'élève influencent le comportement de l'enseignant. De manière simultanée, la réponse de l'enseignant aux comportements déviants de l'élève est influencée par les croyances de l'enseignant, ses ressources psychologiques (sentiment d'efficacité personnelle, perception du contrôle et attentes de résultats). Au même titre, les facteurs organisationnels et culturels du milieu scolaire (présence de soutien et les croyances collectives des enseignants) exercent également une influence sur leur façon d'intervenir.

L'importance de bien préparer les enseignants

Parmi les clientèles d'élèves en difficulté, les élèves présentant des difficultés comportementales sont considérés comme étant ceux à qui il est le plus difficile d'enseigner (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a, 2000b; Coleman & Giliam, 1983; Heflin & Bullock, 1999; Melby, 1995; Seeman, 2000). Cette perception négative peut s'expliquer en partie par la présence de faibles croyances d'efficacité personnelle chez plusieurs enseignants ou encore par leur manque de préparation pour y faire face (Begeny & Martens, 2006; Jeffrey & Sun, 2006; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg, Sindelard & Hardman, 2004). Tout cela n'est pas sans conséquence.

Les études de Brophy et McCaslin (1992) auprès d'enseignants en exercice et de Stoughton (2007) auprès de futurs enseignants ont d'ailleurs démontré que les enseignants et les futurs enseignants ont tendance à recourir à des moyens d'intervention qui permettent uniquement de faire cesser les comportements dérangeants à court terme. Les interventions qui répondent aux besoins spécifiques des élèves en difficulté et ayant une visée de développement de compétences sociales chez l'élève se font beaucoup plus rares. Le manque de préparation des enseignants explique peut-être la présence limitée d'interventions permettant d'agir de manière efficace et durable sur les comportements des élèves.

Considérant le rôle central joué par les croyances d'efficacité des enseignants dans l'intervention auprès des jeunes présentant des comportements difficiles, il s'avère essentiel de porter une attention particulière à son développement au cours de la formation initiale et continue des enseignants.

Plusieurs études confirment que le sentiment d'efficacité personnelle est plus malléable et se développe positivement lors de la formation initiale des enseignants (Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1993, Woolfolk Hoy & Spero, 2005) et ce, de manière plus significative lorsque la formation pratique (stages) est vécue au sein d'établissements scolaires situés au centre des grandes villes (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Par contre, au cours de la première année d'enseignement, il aurait tendance à décliner (Woolfolk Hoy & Spero,

2005). D'autres chercheurs n'ont observé aucun changement ou encore une baisse du sentiment d'efficacité personnelle au cours de la formation universitaire des futurs enseignants (Lin & Gorell, 2001; Romi & Daniel, 1999 cité dans Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Ces divergences de résultats peuvent entre autres s'expliquer par l'utilisation d'instruments de mesure différents (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Certaines études suggèrent que le sentiment d'efficacité personnelle a tendance à résister aux changements chez les enseignants d'expérience (Anderson *et al.*, 1988; Ohmart, 1992; Tschannen-Moran *et al.* 1998). D'autres études indiquent que ces derniers ont une meilleure perception de leur efficacité personnelle que leurs jeunes collègues (Dembo & Gibson, 1985; Melby, 1995) qui sont moins confiants quant à leur capacité de gérer les comportements difficiles en classe (Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner, 1988). Au début de leur carrière, ils possèdent toutefois un sentiment d'efficacité générale plus élevé que leurs pairs expérimentés. Tout semble indiquer qu'au cours des premières expériences d'enseignement, alors qu'ils développent leur sentiment d'efficacité personnelle en maîtrisant davantage les habiletés nécessaires à leur tâche (Ross, 1994; Stein & Wang, 1988), leur sentiment d'efficacité générale aurait tendance à diminuer peu à peu (Beady & Hansell, 1981; Hoy & Woolfolk, 1993). Ces résultats suggèrent qu'avec le temps, le sentiment d'efficacité générale des enseignants s'effrite, laissant place à un sentiment d'impuissance de l'école face aux situations rencontrées. Parmi les causes possibles de ce déclin, les styles de gestion scolaire sont montrés du doigt. Les enseignants qui travaillent seuls, qui ne participent pas aux décisions, qui ne sont pas sollicités à coopérer avec leurs collègues afin d'optimiser l'efficacité scolaire collective de l'école sont maintenus dans un faible sentiment d'efficacité générale, même s'ils ont un fort sentiment d'efficacité personnelle.

Au cours des dernières années, peu de recherches se sont penchées sur le développement du sentiment d'efficacité des enseignants qui entreprennent une formation en cours d'emploi (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer & MacPhee, 1995). Pourtant, plusieurs études démontrent l'importance de son développement dans l'implantation de pratiques pédagogiques novatrices (Dembo & Gibson, 1985; Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990;

Stein & Wang, 1988; Woolfolk & Hoy, 1990). Les travaux de Fritz *et al.* (1995) ont d'ailleurs démontré que les enseignants qui s'engagent plus activement⁴ dans les activités de perfectionnement en cours d'emploi sont ceux qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé au début des activités de formation. Pour sa part, l'étude de Ross (1994) constate que le sentiment d'efficacité générale des enseignants avait augmenté suite à une formation sur l'apprentissage coopératif d'une durée de huit mois. Le sentiment d'efficacité personnelle était alors demeuré stable.

D'autres recherches ont étudié l'influence des sources d'efficacité personnelle chez des enseignants en formation. Elles ont aussi permis de constater le rôle déterminant de la persuasion verbale et de l'expérience vicariante dans le développement du sentiment d'efficacité des enseignants en formation (Fritz *et al.* 1995; Poulou, 2007). Toutefois, Tschannen-Moran et Hoy (2007) ont découvert que chez les enseignants débutants, des facteurs contextuels comme le soutien des pairs et les ressources disponibles influencent davantage leurs croyances d'efficacité des enseignants que les expériences vécues. Chez les enseignants d'expérience, comme le propose Bandura (1986, 2003), l'expérience de maîtrise (succès vécus dans les expériences antérieures) demeure la plus importante source d'efficacité personnelle.

L'étude de Knoblauch et Woolfolk Hoy (2008) rappelle l'influence majeure du contexte sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant indiquant que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants novices varie en fonction du lieu de travail. Cela permet entre autres d'expliquer pourquoi les enseignants anticipent de manière négative le travail au sein des écoles situées au centre des grandes villes où les défis en terme de gestion des comportements en classe sont perçus plus grands (Darling-Hammond, 1995, 2006). Selon Knoblauch et Woolfolk Hoy (2008), il est impératif que la préparation initiale des enseignants puisse permettre de développer un sentiment d'efficacité personnelle suffisamment fort pour faire face aux différents contextes des écoles d'aujourd'hui. Comme le précisent Ashton et Webb (1986), le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant

⁴ On fait ici référence à une participation active lors des activités d'enseignement et à une expérimentation des nouvelles pratiques pédagogiques en classe.

est négocié quotidiennement, dépendamment des situations de classe, des interactions entre les individus, de l'environnement scolaire et de la culture éducationnelle. Ainsi, il se retrouve continuellement menacé par les différentes « attaques » en provenance d'élèves difficiles, de parents en colère ou de collègues insatisfaits (Ashton, 1985).

Conclusion

L'avancement de la recherche portant sur le sentiment d'efficacité des enseignants a permis de faire des découvertes importantes. Il a été démontré que ce construit exerce une influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants, sur leurs pratiques collaboratives, sur leur perception des élèves présentant des difficultés et sur les moyens d'intervention privilégiés pour contrer l'indiscipline en classe. Par le fait même, les croyances d'efficacité influencent la réussite scolaire des élèves ainsi que leur parcours scolaire.

L'importance du rôle joué par les croyances d'efficacité des enseignants dans leur pratique n'est plus à démontrer. Malgré tout, force est de constater qu'il existe très peu de recherches portant sur le développement de sentiment d'efficacité des enseignants en exercice. Puisqu'il joue un rôle déterminant sur les croyances d'efficacité des jeunes élèves (Bandura, 2003), sur la réussite scolaire des élèves en difficulté de comportement ainsi que dans l'épuisement professionnel des enseignants, il apparaît nécessaire de mieux connaître comment soutenir son développement chez les enseignants en exercice. À ce jour, très peu d'études ont été réalisées auprès des enseignants qui poursuivent une formation en cours d'emploi (Ross & Bruce, 2007). De nouvelles études doivent se pencher sur le développement des croyances d'efficacité chez les enseignants, plus particulièrement en contexte d'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles au début de leur scolarisation. L'élaboration et l'expérimentation de programmes de formation adaptés aux besoins des enseignants en matière de gestion de la classe et des comportements permettraient alors de combler le manque de préparation des enseignants de ce domaine, d'étudier les effets de ces programmes sur les croyances d'efficacité des enseignants et de prévenir le développement de troubles émergeant de comportements chez les jeunes élèves. L'étude des effets de programmes de formation en cours d'emploi

sensibles au développement de fortes croyances d'efficacité chez les enseignants permettrait aussi de définir et de valider des modèles de formation qui s'appuient sur l'avancement des connaissances dans le domaine. Réunir au sein d'un même programme de formation le développement de compétences pour prévenir et gérer efficacement les comportements difficiles en classe et la mise en œuvre de pratiques d'animation et de suivi qui visent le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants s'avère une piste de développement prometteuse.

Références

- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Anderson, R., Greene, M. et Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (ERIC Document No. ED 130 243). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P.T. (1984) Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32
- Ashton, P.T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. Dans C. Ames & A. Ames (Eds.), *Research on motivation in education Vol. 2 The classroom milieu*, (pp. 141-171). Orlando, FL.: Academic Press.
- Ashton, P.T. et Webb, R. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New-York, NY: Longman.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000a). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge ? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health promoting behavior. Dans J. Madden, *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229-270). New-York, NY: Raven.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck.
- Beady, C. et Hansell, S. (1981). Teacher race and expectations of student achievement. *American Educational Research Journal*, 18, 191-206.
- Begeny, J. C. et Martens, B.K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly* 21(3), 262-285.
- Berman, P., McLaughlin, M.W., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational*. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA : The Rand Corporation.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. et Kiosseoglou, G (1999). The relation between teacher burnout and teacher's attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217
- Blase, J.J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 23-40.
- Bong, M. et Skaalivik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Borg, M.G., Riding, R.J. et Falzon, J.M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Brophy, J. et McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-66.
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-45.
- Burke, K. (1992). *What to do with the kid who... Developing cooperation, self-discipline, and responsibility in the classroom*. Palatine, IL: IRI/Skylight.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L. et Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P. et Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom stimuli. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Chan, D.W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27, 33-49.
- Chwalisz, K.D., Altmaier, E.M. et Russell, D.W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Coleman, M.C. et Gilliam, J.E. (1983). Disturbing behaviors in the classroom: a survey of teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 17, 121-129.
- Corbin, C. (1972). Mental practice. Dans W. Morgan (Ed.). *Ergogenic aids and muscular performance* (pp. 93-118). New-York, NY: Academic.
- Cousins, J.B. et Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian journal of program evaluation* (Special Issue), 25-53.
- Darch, C.B. et Kameenui, E.J. (2004). *Instructional classroom management: a proactive approach to behaviour management* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and access to knowledge. Dans J.A. Banks et C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 465-483). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21th century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dembo, M.H. et Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy : An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Denham, C.H. et Michael, J.J. (1981). Teacher sense of efficacy: a definition of construct and model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6, 39-63.
- Domenech Betoret, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539.

- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27, 181-194.
- Emmer, E.T. et Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement* 51, 755-65
- Evertson, C.M. et Emmer, E.T. (2009). *Classroom Management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Evertson, C.M. et Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, I.A. et Farber, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J.C. et MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Ghaith, G. et Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56-582.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York, NY: Harper and Row.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. et Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Gordon, L.M. (2001, automne). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gray, J., Miller, A. et Noakes, J. (1996). *Challenging Behaviour in Schools*. Londres: Routledge.
- Gray, J. et Richer, J. (1995). *Classroom Responses to Disruptive Behaviour*. Londres: Routledge.

- Greenwood, G.E., Olejnik, S.F. et Parkay, F.W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-106.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T. et Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hastings, R.P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2/3), 207-221.
- Hastings, R.P. et Bham, M.S. (2003). The relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hastings, R.P. et Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviours on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156.
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-112.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. et Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49-64.
- Hoy, W. et Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jones, V.F. et Jones, L.S. (2007). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kazdin, A.E. (1978). Covert modeling: the therapeutic application of imagined rehearsal. Dans J.L. Singer et K.S. pope (Eds.). *The power of human imagination: new methods in psychotherapy. Emotions, Personality, and Psychotherapy* (pp. 255-278). New-York, NY: Plenum.

- Klassen, R.M. et Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Knoblauch, D. Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 24, 166-179
- Krueger, N., Jr. et Dickson, P.R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25, 385-400.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New-York, NY: Springer.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Dans J. Beillerot (Ed.) *Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura* (pp. 59-90). Paris: L'Harmattan.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
- Lin, H. et Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
- Meijer, C. J. W. et Foster, S. F. (1988). the effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: a study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*, Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, Oakland, CA.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematic during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Milner, H. (2002). A case of study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86, 28-35.
- Miskel, C., Mc Donald, D. et Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 49-82.

- Moè, A., Pazzaglia, F. et Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, récupéré le 20 novembre 2009 du site Web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104>
- Ohmart, H. (1992). *The effects of an efficacy intervention on teachers' efficacy feeling*. Thèse de doctorat inédite. Université du Kansas, Manhattan, Kansas.
- Opdenakker, M.-C. et Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R.M., Early, D.M. et Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27, 191-218.
- Poulou, M. et Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138.
- Rimm-Kaufman, S.E. et Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-341.
- Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. et Hardman, M.L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29, 266-278.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in research on teaching*, 7, 49-73.
- Ross, J.A. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.

- Ross, J.A. et Cousins, J.B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science & Technological Education*, 11, 191-206.
- Ross, J.A., Hogaboam-Gray, A. et Hannay, L. (2001). Effect of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of canadian students in grade K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156.
- Schunk, D.H. (1984). Sequential attributional feedback and childrens achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- Seeman, H. (2000). *Preventing classroom discipline problems: A guide for educators* (2th ed.). Lancaster, PA: Technomic.
- Selaledi, D.K. (2000). Teacher's classroom discipline and management self-efficacy scale. *South African Journal of Education*, 20, 258-262.
- Skaalvik, E.M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625
- Soodak, L.C. et Podell, D.M. (1993). teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L.C. et Podell, D.M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Soodak, L.C., Podell, D.M. et Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stein, M. et Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and teacher Education*, 4, 171-187.
- Stoughton, E.H. (2007). « How will I get them to bahave? » : Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and teacher education*, 23, 1024-1037.
- Treder, D.W., Morse, W.C. et Ferron, J.M. (2000). The relationship between teacher effectiveness and teacher attitudes toward issues related to inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 23, 202-210.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). teacher efficacy: capturing and elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Vroom, V.H. (1994). *Work and motivation*. New-York, NY: Wiley.
- Weinberg, R.S., Gould, D. et Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Woolfolk, A.E. et Hoy, W.K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- 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.
- Woolfolk Hoy, A. et Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Chapitre 3 : deuxième article

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

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2011). Cet article sera soumis à la Revue Enfance en difficulté

Résumé

Plusieurs auteurs dénoncent depuis quelques années le fait que la préparation des enseignants à la gestion efficace des comportements difficiles en classe est insuffisante. Afin de soutenir la réussite des élèves qui présentent des difficultés de comportement, il s'avère essentiel de développer des modèles de formation en cours d'emploi qui répondent aux besoins des enseignants. Cet article présente le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS), spécialement conçu pour les enseignants du premier cycle du primaire à partir des données probantes de recherches dans le domaine. Il vise le développement des compétences professionnelles des enseignants en matière de gestion de la classe et des comportements difficiles. Les formules pédagogiques proposées ont pour but de soutenir le développement des croyances d'efficacité personnelle chez les enseignants afin de favoriser l'implantation de pratiques éducatives permettant de prévenir et d'agir efficacement face aux comportements difficiles en classe.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, formation continue, difficulté de comportement, programme de formation, enseignant, primaire

Introduction

Cet article présente un modèle de formation en cours d'emploi permettant de soutenir le développement des compétences des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles en classe. L'originalité du programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) (Gaudreau, 2008) tient au fait qu'il vise également le développement de fortes croyances d'efficacité chez les enseignants. Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant comprend deux sous-dimensions : la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner aux élèves de manière efficace (*personal teaching efficacy*) et la croyance que ses interventions produiront les effets escomptés chez l'élève (*outcomes efficacy*). Conscient de l'importance d'agir tôt auprès des élèves présentant des difficultés à l'école, le programme de formation GPS s'adresse particulièrement aux enseignants du premier cycle du primaire qui jouent un rôle déterminant dans la réussite éducative de ces élèves (Myers & Pianta, 2008).

Composer avec les élèves qui présentent des comportements difficiles en classe exige beaucoup de temps de la part de l'enseignant (Gray, Miller & Noakes, 1996). De plus, certains comportements rendent l'enseignant plus vulnérable quant à sa capacité de mener à bien sa mission éducative au sein de la classe. Les travaux de Brouwers et Tomic (2001) ont d'ailleurs permis de mettre en lumière la présence d'un lien entre un niveau élevé de comportements perturbateurs en classe et de faibles croyances d'efficacité personnelle en gestion de classe chez les enseignants concernés. Ainsi, plus les croyances d'efficacité de l'enseignant sont faibles, plus les comportements inappropriés en classe sont élevés. Inversement, plus ceux-ci sont fréquents, plus l'enseignant met en doute ses capacités, le rendant ainsi plus vulnérable au stress et à l'épuisement professionnel. À cet effet, Poulou (2005) précise : « Il est évident que les enseignants jouent un rôle déterminant auprès des élèves qui présentant des troubles de comportement. L'inverse est aussi vrai, ces élèves représentent le plus grand défi des enseignants sur le plan personnel et professionnel » (p. 138). C'est pourquoi les formules pédagogiques proposées dans le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) présenté dans cet article visent le

développement des croyances d'efficacité chez les enseignants afin de favoriser l'implantation de pratiques éducatives adéquates pour prévenir et agir efficacement face aux comportements difficiles en classe.

Cet article présente un modèle de formation en cours d'emploi permettant de soutenir le développement des compétences des enseignants en gestion des comportements difficiles en classe. L'originalité du programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) (Gaudreau, 2008) tient au fait qu'il vise également le développement de fortes croyances d'efficacité chez les enseignants. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, faisant référence à ses croyances quant à sa capacité de prendre les bonnes décisions et de poser des actions efficaces pour mener l'élève à la réussite, influence ses pratiques éducatives et la réussite des élèves (Ross, 1994; Woolfolk & Hoy, 1990). Conscient de l'importance d'agir tôt auprès des élèves présentant des difficultés à l'école, il s'adresse particulièrement aux enseignants du premier cycle du primaire qui jouent un rôle déterminant dans la réussite éducative de ces élèves (Myers & Pianta, 2008).

Composer avec les élèves qui présentent des comportements difficiles en classe exige beaucoup de temps de la part de l'enseignant (Gray, Miller & Noakes, 1996). De plus, certains comportements rendent l'enseignant plus vulnérable quant à sa capacité de mener à bien sa mission éducative au sein de la classe. Les travaux de Brouwers et Tomic (2001) ont d'ailleurs permis de mettre en lumière la présence d'un lien entre un niveau élevé de comportements perturbateurs en classe et de faibles croyances d'efficacité personnelle en gestion de classe chez les enseignants concernés. Ainsi, plus les croyances d'efficacité de l'enseignant sont faibles, plus les comportements inappropriés en classe sont élevés. Inversement, plus ceux-ci sont fréquents, plus l'enseignant met en doute ses capacités, le rendant ainsi plus vulnérable au stress et à l'épuisement professionnel. À cet effet, Poulou (2005) précise : « Il est évident que les enseignants jouent un rôle déterminant auprès des élèves qui présentant des troubles de comportement. L'inverse est aussi vrai, ces élèves représentent le plus grand défi des enseignants sur le plan personnel et professionnel » (p. 138). C'est pourquoi les formules pédagogiques proposées dans le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) présenté dans cet article visent le

développement des croyances d'efficacité chez les enseignants afin de favoriser l'implantation de pratiques éducatives adéquates pour prévenir et agir efficacement face aux comportements difficiles en classe.

Enseigner aux élèves présentant des comportements difficiles

La saine gestion des comportements difficiles en classe exige avant tout la mise en place de mesures permettant de prévenir l'indiscipline. Puisque le concept de gestion de classe est au cœur de la formation des enseignants et qu'il peut être interprété de différentes manières, la définition proposée par Evertson et Weinstein (2006) a été retenue puisqu'elle apporte un éclairage intéressant. Elle stipule que la gestion de classe est constituée d'actions posées par l'enseignant qui permettent de créer un environnement qui soutient et facilite l'apprentissage scolaire et social" (p.4 – traduction libre). Ainsi, la gestion de classe ne fait pas uniquement référence à la discipline, mais bien à la création d'un environnement propice au développement intellectuel, social et moral des élèves. Pour faire œuvre d'éducation auprès des élèves présentant des comportements difficiles, l'enseignant doit d'abord maîtriser les ficelles d'une bonne gestion de classe (mesures universelles), puis connaître comment composer efficacement avec des élèves en difficulté de comportement à l'aide de pratiques ayant fait leurs preuves sur le plan scientifique.

Plusieurs études se sont penchées sur les effets des pratiques éducatives des enseignants sur les comportements des élèves. Hamre et Pianta (2001) ont révélé que les élèves qui présentent des difficultés comportementales à la maternelle présentent moins de problèmes plus tard à l'école si leur enseignant est sensible à leurs besoins et leur prodigue des rétroactions positives fréquentes au début de leur scolarisation. Helm (2007) ajoute que même si les élèves ne bénéficient pas du soutien de leurs parents, ils peuvent bien réussir à l'école si leurs enseignants s'engagent à s'investir auprès d'eux. Pour ce faire, les enseignants doivent être en mesure de faire preuve de sensibilité, d'éthique et de positivisme. L'étude de Pianta et Steinberg (1992) confirme cette théorie auprès d'un groupe de jeunes élèves du préscolaire identifiés à risque. Parmi ceux-ci, les élèves qui n'ont finalement pas été référés en classe spécialisée malgré leur comportement à risque

avaient de loin une relation plus positive avec leur enseignant que ceux qui ont été dirigés vers une classe spécialisée.

Pour sa part, l'article d'Ellis (1997) rappelle de manière originale l'importance de la relation maître-élève dans la gestion des comportements en classe tel que le rapporte ce témoignage de Terry, 12 ans, invité à commenter sa perception d'une bonne relation maître-élève :

« Gardez votre porte de classe ouverte quand les élèves arrivent. Accueillez-les à la porte et parlez avec eux. Intéressez-vous à eux, ils vous comprendront et ils cesseront de se moquer de vous après la classe. Prenez le temps d'apprendre à les connaître, demandez-leur ce qu'ils font de leurs soirées ou sur l'heure du dîner. » (Ellis, 1997, p. 19, traduction libre)

Les élèves attendent de leurs enseignants qu'ils mettent en place des routines, qu'ils adaptent leur enseignement en fonction de leurs capacités, qu'ils les encouragent et les félicitent (Ellis, 1997). Dans le même sens, les résultats des études menées par Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme et Maes (2008) soulignent l'importance d'établir une relation positive entre l'enseignant et les élèves présentant des comportements difficiles en classe. Toutefois, ils précisent que l'intervention ne doit pas être dirigée uniquement sur l'élève, comme c'est souvent le cas. Selon Hamre et Pianta (2005), davantage d'efforts doivent être concentrés sur le climat de la classe puisqu'il exerce une influence importante sur le développement des problèmes de comportements à l'école. Conséquemment, l'enseignant doit de toute évidence établir un lien de confiance avec les élèves tout en ayant recours à des pratiques efficaces de gestion de la classe.

La préparation des enseignants

Plusieurs recherches ont mis en évidence la présence d'une relation entre les comportements difficiles des élèves, le stress vécu par les enseignants (Alvarez, 2007; Kovess-Masféty, Rios-Seidel & Sevilla-Dedieu, 2007; Wisniewski & Gargiulo, 1997), l'épuisement professionnel et l'abandon de la profession (Brouwers & Tomic, 2000; Burke, Greenglass & Shwarzer, 1996; Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss, 2001; Hastings & Bham, 2003).

Certaines études démontrent que le bien-être des enseignants est également associé à leur capacité à gérer efficacement les situations difficiles qui se présentent en classe (Perkins & Leadbetter, 2002). Toutefois, nombre d'écrits tant scientifiques que professionnels mentionnent que la préparation des enseignants en matière d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés de comportement est insuffisante (Begeny & Martens, 2006; Conseil des ministres de l'Éducation, 2002; Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2001; Couture, 2005; Jeffrey & Sun, 2006; Merrett & Wheldall, 1993; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg, Sindelard & Hardman, 2004; Royer, 2006).

Selon les enseignants interrogés au cours de l'étude de Merrett et Wheldall (1993), les habiletés de gestion de classe sont d'une importance majeure dans leur travail. Cependant, près du tiers des enseignants répondants affirment ne pas être suffisamment formés dans ce domaine. Dans le même sens, les travaux de Jeffrey et Sun (2006) révèlent que seulement un enseignant sur cinq possède une connaissance suffisante des différentes stratégies d'intervention adaptées aux élèves en difficulté de comportement lors de leur entrée sur le marché du travail. Pour ces derniers, la présence d'un fossé important entre les connaissances et la pratique dans le domaine de la discipline et du comportement des élèves à l'école rend les enseignants très vulnérables au stress vécu lors de la gestion des comportements difficiles en classe. Dembo et Gibson (1985) ajoutent même que certains individus peuvent développer un sentiment d'inadéquation lorsqu'ils réalisent qu'ils ne possèdent pas les connaissances ou les habiletés nécessaires pour composer avec les situations auxquelles ils ont à faire face. De plus, comme le mentionnent Mayer (2001) et Royer (2006), les enseignants ont trop souvent recours à des méthodes punitives pour gérer les comportements perturbateurs en classe. Pour Skiba et Peterson (2000), certaines écoles se retrouveraient avec des ressources insuffisantes ou mal préparées pour faire face aux problèmes liés à l'indiscipline et à la violence.

Formation continue et gestion des comportements difficiles en classe

La formation en cours d'emploi est perçue comme un excellent moyen de développement professionnel bien que les chercheurs ne s'y intéressent que depuis récemment (McEvoy,

McDonnell & Dearden, 1991). Très souvent, la formation continue des enseignants prend la forme du modèle de Milne (1986) voulant que l'on offre une formation en espérant qu'elle produise les effets escomptés (*Train and Hope*). Les recherches portant sur le développement professionnel des enseignants sont la plupart du temps menées en contexte universitaire ou dans des conditions qui répondent d'abord aux exigences de la recherche. Rares sont celles qui ont été réalisées en milieu scolaire auprès d'enseignants en exercice dans leur contexte naturel (Shernoff & Kratochwill, 2007), alors que peu de recherches se sont penchées sur l'évaluation de modèles de formation adressés aux enseignants sur le marché du travail afin d'en évaluer les effets (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Bref, bien que plusieurs chercheurs, dont Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry (2005), recommandent fortement la formation en cours d'emploi, la *Coalition for Evidence-Based Policy*⁵ (2002) stipule que peu de recherches visent à en évaluer l'efficacité.

Les effets de la formation sur la qualité de l'intervention en classe

Il a été démontré que le développement professionnel des enseignants en gestion de la classe et des comportements représente un facteur clé dans le développement comportemental des élèves du primaire (Lindauer, Petrie, Garth & Vickers, 1998) et dans la réussite de leur inclusion à l'école (Dickens-Smith, 1995). De fait, plusieurs études révèlent que les enseignants mieux formés sont plus aptes à répondre aux besoins de leurs élèves en créant un environnement de classe positif pour l'ensemble d'entre eux (Allen & Blackston, 2003; Evertson, 1989; Lewis, 2001; Melby, 1995; Sawka, McCurdy & Mannella, 2002; Swinson & Cording, 2002 et Veenman, Lem & Roelofs, 1989). Pour Alvarez (2007), des enseignants mieux formés sont également plus efficaces dans leur réponse aux comportements agressifs des élèves.

Les effets de la formation sur les croyances d'efficacité des enseignants

À l'aide du développement des compétences professionnelles des enseignants, on augmente les probabilités que ceux-ci vivent des expériences de succès favorisant ainsi la croissance

⁵ Organisme américain à but non lucratif visant à accroître l'efficacité du gouvernement par l'utilisation des résultats de recherche probants (domaine médical, social et de l'éducation).

des croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). D'ailleurs, plusieurs chercheurs ont observé des effets particulièrement positifs lorsque les activités de formation visent à mobiliser les enseignants à l'application de stratégies pédagogiques enseignées dans leur pratique professionnelle (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer & MacPhee, 1995; Lewis, 2001; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004 ; Ross, 1994 ; Stein & Wang, 1988). Pour Robardeck, Allard et Brown (1994) de même que pour Ross (1994), les programmes ayant prévu des moments d'interactions entre les participants obtiennent également de meilleurs résultats. Ces derniers rejoignent la thèse de Bandura (2003) voulant que cette modalité d'animation crée des opportunités où les enseignants peuvent témoigner de leur réussite ce qui constitue un excellent moyen persuasif pour inciter leurs pairs à expérimenter de nouvelles stratégies d'enseignement.

Les ingrédients essentiels à une formation en cours d'emploi

Certaines recherches portant sur le processus de changement des enseignants révèlent qu'offrir une formation axée uniquement sur le développement de connaissances et d'habiletés est inefficace (Ohlhausen, Meyerson & Sexton, 1992; Stein & Wang, 1988). Pour Bissonnette et Richard (2010) et Fritz *et al.* (1995), des programmes capables de répondre aux besoins exprimés par les enseignants qui prévoient des mesures de soutien efficaces sont nécessaires. D'autres chercheurs mentionnent que les approches traditionnelles de développement professionnel comme les conférences et les ateliers de formation (d'une journée) suscitent l'intérêt des enseignants, mais ne permettent pas de provoquer de changements de pratique durables chez ceux-ci (Corcoran, Shields & Zucker, 1998; Hustler *et al.*, 2003; Shields, Marsh & Adelman, 1998; Weiss, Montgomery, Ridgeway & Bond, 1998). Par ailleurs, Levin et Rock (2003) mentionnent que les activités de développement professionnel à plus long terme permettent pour leur part d'intégrer une pratique réflexive nécessaire à l'analyse critique des pratiques, élément préalable au changement. C'est pourquoi plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de prévoir des séances de formation en cours d'emploi qui s'échelonnent dans le temps et qui prévoient des mesures de soutien et d'accompagnement pour les enseignants qui en ressentent le besoin (Bissonnette & Richard, 2010; Hoffman, Hutchinson & Reiss, 2009; Jones & Chronis-Tuscano, 2008; Joyce & Showers, 2002; Shields, Marsh & Adelman, 1998;

Shernoff et Kratochwill, 2007; Weiss *et al.*, 1998). Selon Kariuki (2009), un développement professionnel de haut niveau se réalise sur une période de temps suffisamment longue (voire plusieurs années) pour provoquer un changement de pratiques chez l'enseignant, ce qui est difficile à faire lors d'une activité de formation très courte (ex. : une activité de formation d'une journée sans suivi).

Les résultats de l'étude menée par Fritz *et al.* (1995) portant sur l'évaluation des effets du programme de formation *Dare to be you* permettent de dégager certaines conditions gagnantes concernant la formation continue des enseignants. Cette étude a été réalisée auprès de 241 enseignants du primaire répartis de manière aléatoire dans le groupe expérimental (n=130) et témoin (n=111). Les analyses de variance à mesures répétées (un pré-test et un post-test) ont permis d'examiner les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle et générale des enseignants ainsi que leur degré de satisfaction et d'investissement dans l'enseignement. Le programme de formation *Dare to be you* vise à développer l'estime de soi, le locus de contrôle interne et les habiletés de communication chez l'enseignant et ses élèves. À l'aide d'activités à réaliser avec les élèves en classe et en développant les habiletés interpersonnelles de l'enseignant et ses élèves, il favorise la création d'un climat d'apprentissage positif. Les résultats de cette étude démontrent que la participation à ce programme de formation a un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle et générale des enseignants ainsi que sur leur sentiment de compétence et leur niveau de satisfaction à exercer le métier d'enseignant. Pour ces chercheurs, un programme axé sur la participation volontaire d'enseignants qui s'engagent à expérimenter en classe le programme auprès des élèves est particulièrement efficace auprès des enseignants les plus motivés qui possèdent déjà un fort sentiment d'efficacité personnelle. Selon ces auteurs, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants se développe par la participation active des enseignants aux activités proposées, l'encouragement des pratiques novatrices et le soutien par les pairs. Le tout réalisé en mettant l'emphasis sur les apprentissages et les prises de conscience lors des échecs plutôt que sur le blâme.

Les activités de formation permettent certes de contribuer positivement au développement des croyances d'efficacité des enseignants. Néanmoins, l'inverse est aussi vrai. Par

l'influence qu'elles exercent sur l'implication des enseignants lors des activités de perfectionnement, les croyances d'efficacité personnelle des enseignants influencent les effets de la formation reçue. Comme le mentionnent Carleton, Fitch et Krochover (2008) « Les enseignants qui présentent un fort sentiment d'efficacité personnelle sont plus enclins à expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques et technologiques et démontrent plus d'enthousiasme envers l'enseignement » (p. 47). Par conséquent, plus l'enseignant possède de fortes croyances d'efficacité personnelle, plus les activités de formation auxquelles il participe produisent les effets escomptés. Ainsi, les croyances d'efficacité de l'enseignant exercent une influence sur son implication dans les activités relatives à son développement professionnel (Carleton *et al.*, 2008). Baker, Kupersmith, Voegler-Lee, Arnold et Willoughby (2010) ajoutent que la qualité de la participation aux activités de formation est également influencée par les croyances relatives à la présence de soutien au sein de l'équipe scolaire, à la satisfaction au travail et à l'engagement dans celui-ci.

En résumé, la littérature consultée fait ressortir le fait que la formation en cours d'emploi sera plus efficace si elle satisfait les critères de réussite mentionnés par les scientifiques qui ont étudié le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la formation en cours d'emploi. Ces critères se définissent ainsi : 1) la formation doit répondre aux besoins exprimés par les enseignants; 2) elle doit se dérouler sur une période de temps suffisamment longue (plusieurs mois, voire des années); 3) elle doit offrir des mesures de soutien et d'accompagnement individualisées (rencontre, appel téléphonique, visite dans les classes); 4) elle doit proposer des activités qui incitent les enseignants à expérimenter de nouvelles pratiques et finalement 5) elle doit favoriser le soutien par les pairs.

Modèle de formation à la gestion des comportements difficiles en classe

Le programme de formation GPS (Gaudreau, 2008) vise à développer les compétences des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles en classe. Inspiré par la théorie sociocognitive de l'auto-efficacité (sentiment d'efficacité personnelle) de Bandura (1977, 1986, 1991, 2003), de Garet *et al.* (2001); Ross (1994); Ross & Bruce (2007); Wheldall et Merrett (1992) et Siegel et Jausovec (1994), le programme GPS soutient que

certaines conditions de réussite sont nécessaires pour offrir une formation en cours d'emploi de qualité susceptible de provoquer des changements de pratiques chez les enseignants en exercice.

1. Le formateur et les participants doivent adhérer à la philosophie du programme voulant que l'expérimentation, les échanges entre collègues et la réflexion sur sa pratique facilitent la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives en classe;
2. Les participants doivent reconnaître l'influence du climat relationnel de la classe sur la conduite des élèves;
3. Les participants doivent reconnaître l'influence réciproque exercée par les comportements de l'élève et de l'enseignant;
4. Les participants doivent s'impliquer activement dans les activités de développement professionnel proposées et le formateur doit leur permettre de réfléchir sur des situations problématiques réelles;
5. La formation doit répondre aux besoins exprimés par les participants et le formateur doit procéder à une évaluation continue des activités de formation afin d'effectuer les ajustements nécessaires;
6. Les participants doivent être amenés à percevoir les situations difficiles en classe comme étant de bonnes opportunités d'apprentissage;
7. Le formateur doit reconnaître la complexité des habiletés professionnelles nécessaires chez les enseignants qui œuvrent auprès des élèves présentant des comportements difficiles;
8. Les participants doivent apprendre à délaisser le modèle d'intervention intuitive au profit de méthodes d'intervention s'inspirant de l'avancement des connaissances dans le domaine.

Lorsqu'elles sont respectées, ces conditions viennent bonifier les chances que les activités de formation continue produisent les effets escomptés chez les enseignants participants. Dans le cas contraire, la formation risque d'être moins efficace à susciter la mise en œuvre de pratiques d'intervention renouvelées chez les enseignants participants.

Soutenir le développement des croyances d'efficacité des enseignants

Pour Gordon (2001), il existe une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et sa capacité à gérer efficacement les comportements difficiles des élèves. Il est donc primordial de prévoir des moyens susceptibles d'accroître le sentiment d'efficacité des enseignants pendant leur développement professionnel (Baker, 2005). À cet effet, Bandura (2003), dans sa théorie sociocognitive de l'auto-efficacité (sentiment d'efficacité personnelle) a identifié quatre sources spécifiques qui contribuent à façonner le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : l'expérience de maîtrise (expériences antérieures), l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques.

L'expérience de maîtrise (les expériences antérieures)

Considérée comme étant la source la plus puissante d'efficacité, l'expérience de maîtrise fait référence au fait de vivre une expérience de succès dans un contexte donné. Chaque expérience de maîtrise contribue à l'augmentation des croyances d'efficacité dans le même champ d'activités. À l'inverse, les expériences antérieures d'échec affectent de manière négative le sentiment d'efficacité personnelle de la personne. Dans le cadre des activités de formation du programme GPS, afin de favoriser les opportunités d'expériences de maîtrise, certains moyens de développement professionnel jugés efficaces par Ross et Bruce (2007) sont privilégiés : présentation d'exemples tirés de la pratique; activités de modelage de stratégies efficaces; opportunités de réflexion sur sa pratique; mise en pratique en contexte réel et rétroaction. Ainsi, les enseignants sont invités à planifier des objectifs précis et réalistes à court terme. Par le fait même, l'auto-évaluation est facilitée.

L'expérience vicariante

Seconde source d'efficacité personnelle, l'expérience vicariante s'actualise lorsqu'un pair jugé équivalent (de même statut ou ayant des aptitudes similaires) par l'individu vit une réussite. Au cours de cette expérience, l'individu développe la confiance en sa propre capacité de réussir à son tour là où son collègue a vécu du succès. L'observation des pairs permet aussi aux individus d'apprendre. D'après Bandura (1986), l'apprentissage vicariant est un apprentissage socioconstructif par observation. Ainsi, l'observation d'une personne

performante dans une activité donnée peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle notamment dans le cas où l'observateur n'aurait que peu d'expérience dans l'activité dont il est question. À l'inverse, la confrontation à l'échec de ses pairs risque de l'affaiblir. Puisque les croyances d'efficacité personnelle de l'enseignant se développent lorsque les enseignants observent leurs pairs réussir auprès de leurs élèves, les modalités d'animation des rencontres de formation du programme GPS favorisent les échanges d'expériences entre les participants. Pour ce faire, chacune des rencontres de formation débute par une activité de partage favorisant le témoignage d'expériences de réussite communément appelées « les bons coups » tel que proposé par Ross (1994). Les activités de résolution de problèmes donnent également lieu à des échanges constructifs entre collègues qui constituent également des expériences vicariantes.

La persuasion verbale

Selon Bandura (2003), le fait d'être entouré et soutenu par des personnes qui nous encouragent à poursuivre nos objectifs et à surmonter les difficultés a un effet positif sur les croyances d'efficacité de la personne. Les sujets que l'on persuade verbalement qu'ils possèdent les capacités de maîtriser certaines activités ont plus de chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir que ceux qui doutent d'eux-mêmes et qui se basent sur leurs insuffisances personnelles quand surviennent les difficultés (Poulou, 2007). Particulièrement importante dans le développement des croyances d'efficacité des jeunes enseignants (Ross, 1994; Ross & Bruce, 2007), la persuasion verbale s'actualise dans le cadre des activités de formation du programme GPS par la présence de rétroactions positives et fréquentes entre les pairs et entre le formateur et les participants tel que recommandé par Baker (2005). Lors des ateliers de formation GPS, le formateur incite ainsi les participants à participer activement aux activités proposées et à recourir à des nouvelles pratiques éducatives auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe. Il leur fait part de sa confiance en leurs capacités et leur rappelle qu'il demeure disponible pour les soutenir dans leur démarche.

Toutefois, la persuasion verbale du formateur ne sera efficace que si celui-ci est jugé compétent et expérimenté aux yeux des participants.

« L'impact des opinions persuasives sur les croyances d'efficacité dépend de la confiance que le destinataire a de la personne qui les exprime. La confiance est médiatisée par la crédibilité perçue et par l'expertise de l'individu cherchant à persuader le sujet. Les gens ont tendance à croire l'évaluation de leurs capacités par ceux qui sont eux-mêmes doués dans l'activité ou qui possèdent un riche fond de connaissances acquises en observant et en comparant de nombreux candidats différents ainsi que leurs réalisations ultérieures. (Crundall & Foddy, 1981; Wenster & Sobieszek, 1974, cités dans Bandura, 2003 p. 161) »

L'étude de Parent *et al.* (1997) auprès d'enseignants en exercice soutient également cette thèse. Les enseignants interrogés sur leurs besoins en formation continue désirent des personnes renommées capables de leur offrir une formation sur mesure, partant de leur vécu. Ils disent aussi accorder plus de crédibilité à la personne qui anime la session de formation qu'au contenu de celle-ci. Le pouvoir d'influence de la personne qui prend en charge l'animation de la formation des enseignants est réel, il faut donc s'assurer de sa crédibilité pour obtenir des résultats optimaux (Bissonnette & Richard, 2010 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

L'état psychologique et physiologique

Dans la mesure où l'individu peut réguler ce qu'il pense, il peut influencer sa manière de ressentir et de se comporter. L'intervention auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement est souvent source de stress (Hastings, 2005). Les enseignants qui éprouvent de la difficulté à contrôler leur pensée se retrouvent rapidement en réaction aux événements, victimes de la situation au lieu d'être efficaces et en contrôle de leurs actions. Ainsi, les émotions négatives, le stress et la nervosité communiquent de l'information négative à propos des compétences (Bandura, 2003; Ross & Bruce, 2007). La régularité des états émotionnels par l'efficacité du contrôle de la pensée joue alors un rôle important. L'efficacité du programme de formation GPS est tributaire de sa capacité à accompagner les enseignants vers la recherche d'un meilleur contrôle des pensées et des actions en contexte d'intervention lors de situations difficiles en classe. La planification de scénarios efficaces d'intervention, les activités régulières de réflexion sur sa pratique et la mise en place de stratégies personnelles pour mieux gérer son stress sont des exemples de moyens proposés dans le cadre du programme de formation GPS.

Compétences visées par le programme de formation GPS

Puisque le programme de formation GPS s'inscrit dans un contexte de formation continue des enseignants, il s'impose de cibler les compétences professionnelles qui sont visées par les contenus enseignés et les activités d'intégration réalisées. La notion de compétence fait référence à la capacité de savoir-agir qui exige la mise en œuvre du savoir (les connaissances), du savoir-faire (les habiletés) et du savoir-être (les attitudes) en contexte réel d'action (MELS, 2001, p. 50). Pour réussir à intervenir efficacement auprès des élèves présentant des comportements difficiles, les enseignants doivent ainsi développer des compétences variées. Par conséquent, la mise à jour des connaissances en la matière (à l'aide des lectures et des ateliers de formation), le développement d'habiletés d'intervention (à l'aide d'expérimentation en classe et de témoignages vicariants) et le développement d'attitudes d'ouverture (à l'aide de témoignages vicariants, de la persuasion verbale et des expériences de maîtrise) s'avèrent essentiels. À partir du cadre de référence sur la formation à l'enseignement du MELS (2001), les compétences suivantes ont été ciblées dans le cadre du programme GPS⁶ :

- Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
- Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

⁶ Compétences professionnelles tirées de : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. (voir Annexe A)

La sélection de ces compétences a été effectuée en tenant compte de leurs composantes respectives⁷ et des liens qu'elles entretiennent avec les contenus de formation.

Contenus des formations offertes dans le cadre du programme GPS

La lecture d'ouvrages portant sur la gestion des comportements en classe a permis de dégager les conditions essentielles à l'intervention efficace auprès des élèves présentant des comportements difficiles.⁸

Parmi les habiletés les plus importantes à développer chez les enseignants, la capacité de donner des directives claires joue un rôle central (Bertsch, Houlihan, Lenz & Patte, 2009; Canter & Canter, 2001). Celles-ci permettent de promouvoir les habiletés sociales et scolaires des élèves tout en facilitant l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage (Matheson & Shriver, 2005). Badia Martin (2006) ajoute que la capacité à établir des routines, à donner des rétroactions positives et à demander le soutien des parents et de ses collègues est essentielle pour intervenir efficacement auprès des élèves présentant des comportements difficiles à l'école. Selon Woolfolk (2004, p. 21), cela se traduit par le respect de tous les élèves et de leurs parents en toute circonstance, la reconnaissance du potentiel de chacun et la capacité de faire preuve de spontanéité et de créativité afin de reconnaître les moments propices aux apprentissages.

À la lumière des travaux d'Archambault et Chouinard (2005, 2009), Beaman et Wheldall (2000), Doyle (2006), Evertson (1989), Evertson et Emmer (2009), Evertson et Weinstein (2006) et Jones et Jones (2007) portant sur les conditions préalables à une gestion de classe efficace, ainsi que de ceux de Bertsch *et al.* (2009), Boynton et Boynton (2009), Canter et Canter (2001), Jolivet et Steed (2010), Kauffman, Mostert, Trent et Pullen (2006), Kehle, Bray, Theodore, Jenson & Clark (2000) et Massé, Desbiens et Lanaris (2006) portant sur la gestion de comportements difficiles en milieu scolaire, voici une synthèse des conditions

⁷ Le MELS publiait en 2001 son cadre de référence sur la formation à l'enseignement qui présente les orientations et le référentiel des douze compétences professionnelles à développer chez le personnel enseignant. Chacune de ces compétences s'opérationnalise à l'aide de composantes prenant la forme de comportements attendus chez l'enseignant.

⁸ Voir la liste des principales références consultées dans l'élaboration du programme de formation GPS à l'Annexe B.

essentielles à une intervention efficace auprès des élèves présentant des comportements difficiles :

- 1) Établir et maintenir l'ordre et la discipline dans la classe en annonçant des attentes claires et en élaborant un système de règles et de procédures cohérent où les conséquences aux manquements sont connues par les élèves.
- 2) Enseigner aux élèves à bien se comporter et en les faisant participer aux décisions de la classe.
- 3) Établir des routines et donner des rétroactions positives fréquentes.
- 4) Obtenir le soutien des parents, des collègues et de la direction.
- 5) Anticiper les problèmes et ramener rapidement les élèves à l'ordre.
- 6) Observer et analyser les effets des interventions afin d'ajuster ses pratiques de gestion de classe.
- 7) Intervenir de manière différenciée, rapide et efficace afin de diminuer la fréquence des comportements difficiles souvent maintenus, voire augmentés, par l'attention inadéquate qu'ils obtiennent de la part de l'enseignant.
- 8) Respecter tous les élèves et leurs parents en toute circonstance.

Il va sans dire que la présence d'une relation maître-élève positive est essentielle. Il s'agit là d'un préalable à toute intervention visant à accompagner l'élève en difficulté de comportement. Le programme de formation GPS a été élaboré en accordant une attention particulière au développement des compétences des enseignants afin qu'ils soient en mesure d'adopter des pratiques éducatives respectueuses des conditions essentielles à une intervention efficace auprès des élèves présentant des comportements difficiles. Le choix des contenus de formation a été effectué en tenant compte de l'avancement de la recherche en gestion de la classe et en gestion des comportements tel que présenté précédemment.

L'étude de Bullock, Wilson et Ellis (1994) a permis de répertorier 201 éléments portant sur des connaissances, des habiletés et des attitudes à développer chez les enseignants qui œuvrent auprès d'élèves en troubles du comportement. Les 102 enseignants consultés lors de cette étude ont classé chacun des éléments répertoriés selon leur importance, leur fréquence d'utilisation et leur niveau de compétence à les mettre en œuvre. Les résultats de

cette étude permettent de dégager certains éléments de contenus jugés essentiels pour la formation des enseignants à l'intervention auprès des jeunes présentant des comportements difficiles en classe. De plus, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2001), la formation continue des enseignants doit porter sur la gestion de la classe, l'intervention en situation de crise, l'intervention auprès d'élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement et la gestion des problèmes disciplinaires susceptibles de survenir au sein de groupes d'enfants. Les choix de contenus du programme de formation GPS ont été faits selon les recommandations issues des travaux de Bullock *et al.* (1994) et du CSE (2001). Ils sont présentés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1.
Contenus de formation du programme GPS

Ateliers	Sujets traités
1	• La gestion de la classe : mieux vaut prévenir que punir • Les mesures préventives en classe
2	• L'observation et le dépistage des difficultés de comportement en classe • Les caractéristiques de l'élève en difficulté de comportement à l'école
3	• L'analyse fonctionnelle du comportement • L'intervention individualisée
4	• Les techniques d'intervention non-aversives • Les pratiques exemplaires
5	• L'intervention auprès de l'élève présentant un TDAH
6	• Les comportements agressifs chez les jeunes élèves • L'intervention face aux comportements d'opposition • L'intervention en situation de crise
7	• La gestion du stress • La collaboration et la communication avec les parents
8	• Le développement des habiletés sociales

Modalités d'application du programme de formation GPS auprès d'enseignants en cours d'emploi

Le programme de formation GPS prévoit huit rencontres mensuelles d'une durée de trois heures chacune sur une période d'une année scolaire. Cela permet d'augmenter la portée du programme auprès des participants (Corcoran, 1995; Darling-Hammond, 1995; Lieberman,

1996; Little, 1993). Le programme prévoit aussi la mise en place de dispositifs qui favorisent l'établissement de pratiques collaboratives (en personne ou de manière virtuelle) entre les participants ainsi qu'avec le formateur tel que le recommandé par plusieurs chercheurs (Bissonnette & Richard, 2010; Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005). Par exemple, en accédant au portail des enseignants de la commission scolaire, les participants peuvent rejoindre la communauté privée "GPS" afin d'échanger des documents (dépôts et téléchargements) avec les autres membres (autres enseignants participants et formateur). Ils peuvent aussi communiquer par courrier électronique, à l'aide du forum de discussion ou encore par clavardage.

Afin de soutenir les enseignants dans l'expérimentation de nouvelles pratiques éducatives en classe, une banque d'outils est proposée aux participants (*les outils GPS*). Spécialement conçus pour répondre aux besoins des enseignants et des élèves du premier cycle du primaire, ces outils visent à faciliter le transfert des connaissances dans la pratique. Ils prennent la forme de modèles d'affiches pour l'encadrement (règles, responsabilités, horaire), de stratégies de résolution de problèmes et de développement des habiletés sociales, de formulaires d'observation, de planification de l'intervention et de fiches de réflexion sur sa pratique. Des exemples d'activités à animer en classe pour stimuler la motivation des élèves à bien se comporter sont également proposés. Aussi, afin de soutenir la réflexion et l'apprentissage, chacun des ateliers de formation s'accompagne de lectures. Pour ce faire, un recueil de textes est offert à tous les participants lors de la première rencontre de formation. Ce recueil est composé d'extraits de publications ministérielles, d'articles professionnels et scientifiques et de chapitres de livres portant sur le sujet. La figure 3.1 présente les caractéristiques du déroulement des activités de formation GPS dans le temps.

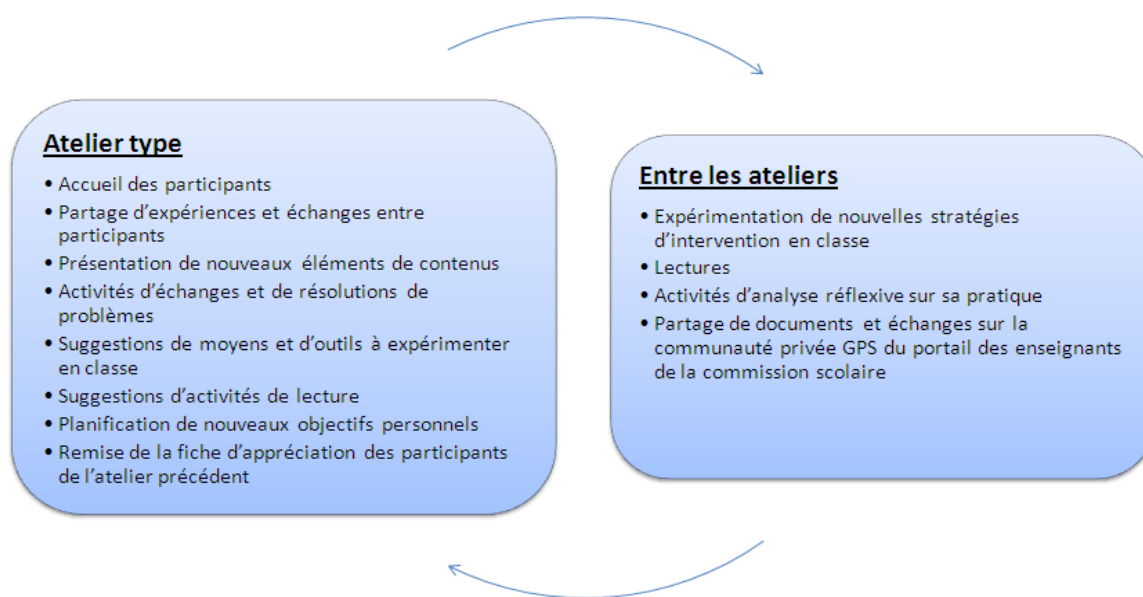


Figure 3.1
Déroulement des activités de formation GPS

Effets attendus auprès des enseignants ayant participé au programme GPS

Développé selon les recommandations issues d'une recension des écrits portant sur le développement professionnel des enseignants, la gestion des comportements en classe et le développement des croyances d'efficacité des enseignants, le programme de formation GPS constitue un moyen prometteur pour soutenir la réussite éducative des élèves tel qu'illustré par la figure 3.2.

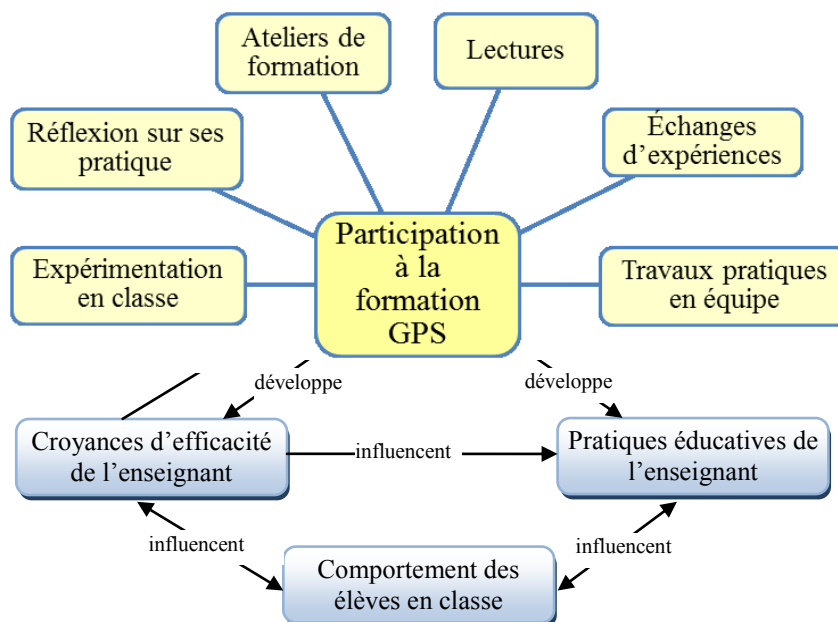


Figure 3.2

Effets escomptés de la participation au programme de formation GPS

Les résultats des recherches antérieures permettent de croire qu'en animant des activités de formation qui favorisent la mise en place de pratiques collaboratives entre enseignants, en incitant ceux-ci à expérimenter de nouvelles pratiques éducatives en classe et en leur proposant de réfléchir sur leurs pratiques, le programme de formation GPS soutient la mise en œuvre des différentes sources d'efficacité présentées précédemment. Aussi, par le développement de meilleures croyances d'efficacité personnelle en actualisant des pratiques éducatives permettant de gérer efficacement les comportements difficiles, les enseignants peuvent influencer le comportement de leurs élèves. Le comportement des élèves influence à son tour les pratiques éducatives de l'enseignant et ses croyances d'efficacité personnelle, mais le processus par lequel ces changements s'opèrent demande du temps. C'est pourquoi le programme de formation GPS s'échelonne sur plusieurs mois. Ainsi, lors de chacune des rencontres mensuelles, il devient plus facile de provoquer des moments d'échanges vicariants qui soutiennent le développement des croyances d'efficacité personnelle des enseignants. Par exemple, lors des activités de pratique

réflexive, les enseignants identifient peu à peu les situations jugées les plus difficiles et les solutions envisageables afin d'intervenir plus efficacement en prenant soin de planifier des scénarios d'intervention qui favorisent un meilleur contrôle de ses états physiologiques et émotionnels.

Le processus de changement de pratique chez les enseignants en exercice

À la lumière de leur recension des écrits en éducation et en psychologie, Stein et Wang (1988) ont représenté certains facteurs qui favorisent l'appropriation de nouvelles approches pédagogiques chez les enseignants en formation. Leur modèle conceptuel attribue un rôle central à deux composantes dans le processus de changement : les croyances d'efficacité de l'enseignant dans l'implantation des nouvelles approches pédagogiques et la valeur qu'il accorde au programme. Toutes deux jouent un rôle important dans le succès du changement de pratiques et dans la motivation de l'enseignant à persévérer dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Selon ces chercheurs, l'auto-évaluation de l'enseignant, basée sur les résultats des élèves et les rétroactions des différents acteurs du milieu éducationnel influence à son tour le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. La perception de l'enseignant de l'efficacité du programme, du rôle joué par l'école et ses objectifs professionnels personnels influencent pour leur part la valeur perçue du programme et des pratiques qu'il propose.

Les travaux de Ross et Bruce (2007), basés sur le modèle théorique de l'auto-efficacité (sentiment d'efficacité personnelle) de Bandura (2003), ont aussi permis de dresser un modèle intéressant permettant d'illustrer le processus de changement de pratiques chez l'enseignant en formation où l'auto-évaluation de l'enseignant joue un rôle central. Selon le modèle de Ross et Bruce (2007), l'enseignant se base sur l'observation des réalisations de ses élèves pour porter un jugement sur l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés, influençant ainsi son degré de satisfaction personnelle (réaction). Ce modèle suggère que ces processus individuels sont influencés par d'autres agents (pairs et formateurs) qui fournissant à l'enseignant des indicateurs d'efficacité personnelle qui teintent l'auto-évaluation de ce dernier. Cette contribution à l'auto-évaluation combinée à l'enseignement de pratiques novatrices intensifie le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, qui,

à son tour, influence les buts fixés et les efforts fournis par celui-ci. Les changements de buts et l'effort fourni contribuent pour leur part au développement des pratiques professionnelles qui en résultent par une amélioration de la réussite scolaire des élèves.

À partir du modèle de Ross et Bruce (2007), la figure 3.3 présente le processus de changement attendu chez l'enseignant participant au programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) proposée dans cet article.

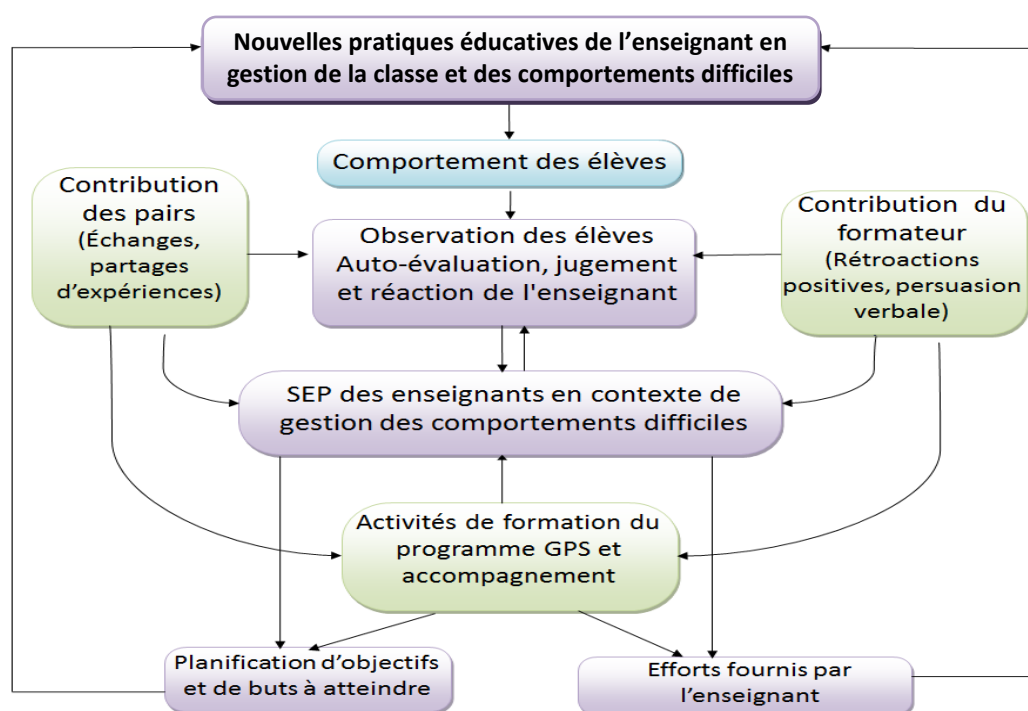


Figure 3.3
Processus de changement chez l'enseignant en formation

Les modalités d'animation et d'accompagnement représentent des sources potentielles de développement des croyances d'efficacité de l'enseignant. La contribution des pairs et de l'animateur influence le processus d'auto-évaluation de l'enseignant et le jugement qu'il porte sur le comportement des élèves, les croyances d'efficacité de l'enseignant et le développement de pratiques pédagogiques renouvelées. Tel que soutenu par la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003), les croyances d'efficacité de l'enseignant influencent

le processus d'auto-évaluation et le jugement porté par l'enseignant sur les comportements de ses élèves. En contrepartie, le jugement porté par l'enseignant concernant sa capacité à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements difficiles influence à son tour les croyances d'efficacité de l'enseignant. Pour leur part, les croyances d'efficacité de l'enseignant et le développement de nouvelles approches d'intervention et de nouvelles connaissances influencent la planification des objectifs et des buts à atteindre et les efforts fournis par l'enseignant. Ces derniers agissent sur ses pratiques pédagogiques en classe, facteur déterminant de la réussite des élèves.

Conclusion

Cet article avait pour but de présenter les prémisses de base ayant mené à la création du programme de formation GPS. Il constitue un outil de formation continue original conçu à partir de la littérature scientifique qui s'est intéressée aux domaines de la formation continue, des interventions en gestion de classe ainsi qu'à partir de la théorie sociocognitive de l'auto-efficacité de Bandura. Le programme de formation GPS est unique en son genre. D'abord, il innove en permettant d'offrir aux enseignants la possibilité de développer leurs compétences en gestion de la classe et des comportements difficiles tout en portant une attention particulière aux facteurs d'influence du processus de changement de pratiques éducatives de ces derniers (tel que présenté dans la figure 3). Bien qu'il ait été conçu afin de répondre d'abord aux besoins des enseignants du premier cycle du primaire (1^{re} et 2^e années de l'élémentaire), il s'avère tout aussi pertinent pour les enseignants des autres années de l'élémentaire, voire du secondaire. Par la promotion de saines pratiques éducatives auprès des jeunes élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école, il représente constitue un moyen novateur de prévention des problèmes de comportement à l'école. Finalement, il a été conçu de manière à permettre aux enseignants de vivre une expérience optimale de formation en cours d'emploi en proposant des activités de formation, des modalités d'animation, de soutien et d'accompagnement qui soutiennent le changement de pratiques d'intervention en gestion des comportements difficiles en classe tout en développement de plus fortes croyances d'efficacité personnelle chez les enseignants.

Références

- Allen, S.J. & Blackston, A.R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and student behaviour change in real-world settings, *School Psychology Quarterly* 18, 22–51.
- Alvarez, H.K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2005). Les dix conditions d'une gestion de classe efficace. *Vivre le primaire*, 18(4), 30-35.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Badia Martin, M.d.M. (2006). Disruptive behaviour in schools. *Education Journal*, 92, 32-35.
- Baker, C. N., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., Arnold, D. H., & Willoughby, M. T. (2010). Predicting teacher participation in a classroom-based, integrated preventive intervention for preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 270-283.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: how ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health promoting behavior. Dans J. Madden, IV (ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229-270). New-York, NY: Raven.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.
- Beaman, R. & Wheldhall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446.
- Begeny, J. C. & Martens, B.K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly* 21(3), 262-285.

- Bertsch, K.M., Houlihan, D., Lenz, M.A., & Patte, C.A. (2009). teachers commands and their role in preschool classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 133-162.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 24-36.
- Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1-27.
- Boynton, M. & Boynton, C. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*. Adaptation de Mylène Mercier. Montréal : Chenelière Éducation.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000, august). *Disruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, D.C.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*; 61(3), 433-45.
- Bullock, L.M., Ellis, L.L., & Wilson, M.J. (1994). Knowledge/skills needed by teachers who work with students with severe emotional/behavioural disorders: a revisitation. *Behavioral Disorders*, 19, 108-125.
- Burke, R.J., Greenglass, E. R., & Shwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time; Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, stress and coping: an international journal*, 9, 261-275.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive discipline : positive behavior management for today's classroom* (3nd ed.). Santa Monica, CA : Lee Canter & Associates.
- Carleton, L.E., Fitch, J.C., & Krockover, G.H. (2008). An in-service teacher education program's effect on teacher efficacy and attitudes. *The Educational Forum*, 72, 46-62.
- Coalition for Evidence-Based Policy (2002). *Bringing evidence-driven progress to education: A recommended strategy for the US Department of Education*. Report of the Coalition for Evidence-Based Policy, Novembre 2002. Récupéré le 8 novembre 2008 à partir de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED474378.pdf>

- Conseil des ministres de l'éducation (2002). Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures. *Rapport du colloque du programme pancanadien de recherche en éducation 2001*. Statistique Canada. Récupéré le 10 janvier 2009 à partir de : <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/Statcan/81-593-X/81-593-XIF2001001.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré le 20 octobre 2006 à partir de: http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf
- Corcoran, T.B. (1995, june). *Helping teachers teach well: transforming professional development*. CPRE Policy Briefs. Consortium for policy research in education, New Brunswick, NJ. Récupéré le 22 mars 2008 à partir de : http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb16.pdf
- Corcoran, T.B., Shields, P.M. & Zucker, A.A. (1998). *Evaluation of NSF's Statewide Systemic Initiatives (SSI) program: The SSIs and professional development for teachers*. Menlo Park, CA: SRI International. Récupéré le 22 mars 2008 à partir de: <http://policyweb.sri.com/cep/publications/ssiprfdv.pdf>
- Couture, C. (2005). Les enseignants du primaire face au trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Vie pédagogique*, 135, 1-8.
- Darling-Hammond, L. (1995). Changing Conceptions of Teaching and Teacher Development. *Teacher Education Quarterly*, 22(4), 9-26.
- Dembo, M.H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago, IL: Chicago Public Schools. Récupéré le 20 mars 2008 à partir de : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED381486.pdf>
- Doyle, W. (2006). Ecological Approches to Classroom Management. Dans C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, J. (1997). What a seriously at-risk student would really like to say to teachers about classroom management. *Education Canada*, 37(2), p. 17.
- Evertson, C. (1989). Improving elementary classroom management: A school-based training program for beginning the year. *The Journal of Educational Research*, 83, 82-90.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J.C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Gaudreau, N. (2008). *Programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS)*. Document interne. Commission scolaire de la Capitale, Québec, Canada.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549-567.
- Gordon, L.M. (2001, automne). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gray, P., Miller, A., & Noakes, J. (1996). *Challenging behaviour*. Londres: Routhledge.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967
- Hastings, R.P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2/3), 207-221.
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Helm, C. (2007). Teacher dispositions affecting self-esteem and student performance. *The Clearing House*, 80(3), 109-110.
- Hoffman, L.L., Hutchinson, C.J., & Reiss, E. (2009). On improving school climate: reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(3), 13-23.

- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A., & Howson, J. (2003). *Teachers' Perspectives of Continuing Professional Development: DfES Research Report No. 429*, London: DfES.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jolivet, K. & Steel, E.A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198-213.
- Jones, H.A. & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-929.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (2007). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kariuki, C. (2009). *Professional development for 21st century teachers: effective classroom management*. Jackson State University. Récupéré le 10 octobre 2010 à partir de : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505988.pdf>
- Kauffman, J.M., Mostert, M.P., Trent, S.C., & Pullen, P.L. (2006). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon / Merrill.
- Kehle, T.J., Bray, M.A., Theodore, A.A., Jenson, W.R., & Clark, E. (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behaviour. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.
- Kovess-Masféty V., Rios-Seidel C., & Sevilla-Dedieu C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1177-1192.
- Levin, B. B. & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54 (2), 135-149.
- Lewis, V.E. (2001). *User assessments of Glasser-based behavioral management inservice programs for teachers*. Thèse de doctorat inédite, Drake University, Des Moines, IA.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.

- Lindauer, P., Petrie, G., Garth, L., & Vickers, L. (1998). Five keys to successful non-gradues primary schools in Hardin County, Kentucky. *Reading Improvement*, 35(1), 38-44.
- Little, W. (1993). Teachers' Professional Development In A Climate Of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Matheson, A.S. & Shriver, M.D. (2005). Training teachers to give effective commands: Effects on student compliance and academic behaviours. *School Psychology Review*, 34, 202-219.
- Mayer, G.R. (2001). Antisocial behavior : Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- McEvoy, J., McDonnell, A., & Dearden, B. (1991). Challenging behaviour in the classroom. *British Journal of Special Education*, 18(4), 141-143.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: a study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*, Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, Oakland, CA.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management, *Educational Studies*, 19(1), p. 91-105.
- Milne, D. (1986). *Training nurses as behaviour therapists*. Londres : Croom Helm.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Murik, J., Shaddock, A., Spinks, A., Zilber, D., & Curry, C. (2005). Reported strategies for responding to the aggressive and extremely disruptive behaviour of students who have special needs. *Australasian Journal of Special Education*, 29(1), 21-39.
- Myers, S.S. & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationship and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Ndoreraho, J.-P. & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, récupéré le 20 novembre 2009 du site Web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE): <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104>

- Ohlhausen, M., Meyerson, M., & Sexton, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model : A whole language application. *Journal of Reading*, 35(7), 536-541.
- Parent, G., Cartier, R., Laurin, P., Lavoie, L., Rhéaume, D., Toussaint, P. *et al.* (1997). Les perceptions d'enseignantes et d'enseignants en adaptation scolaire quant à la formation continue. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 24(1), 117-154.
- Perkins, J. & Leadbetter, D. (2002). An evaluation of aggression management training in a special education setting. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7, 19-34.
- Pianta, R. & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships And The Process Of Adjusting To School. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Poulou, M. (2005). Perceptions of students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*, 10(2), 137-160.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Robardeck, C.P., Allard, D.W., & Brown, D.M. (1994). An Assessment of the Effectiveness of Full Option Science System Training for Third- through Sixth-Grade Teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 6(1), 17-29.
- Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T., & Hardman, M.L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29(3), 266-278.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 381-394.
- Ross, J.A. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec: Corporation École et Comportement.
- Sawka, K.D., McCurdy, B.L., & Mannella, M.C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behaviour disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10(4), 223-232.

- Shernoff, E.S. & Kratochwill, T.R. (2007). Transporting an Evidence-Based Classroom Management Behavior Problem to a School: An analysis of Implementation, Outcomes, and Contextual Variables. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 449-472.
- Shields, P.M., Marsh, J.A., & Adelman, N.E. (1998). *Evaluation of NSF's Statewide Systemic Initiatives Program: The SSI's impact on classroom practice*. Menlo Park, CA: SRI.
- Siegel, J. & Jausovec, N. (1994, juillet). *Improving teachers' attitudes toward students with disabilities*. Paper presented at the International Council on Education for Teaching Conference. Istanbul, Turquie.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625
- Skiba, R.J. & Peterson, R.L. (2000). School discipline at a crossroads: from zero tolerance to early response. *The Council for Exceptional Children*, 66(3), 335-347.
- Stein, M. & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Swinson, J. & Cording, M. (2002). Assertive discipline in a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 29(2), 72-75.
- Veenman, S., Lem, P., & Roelofs, E. (1989). Training teachers in mixed-age classrooms: effects of staff development programme. *Educational Studies*, 15(2), 165-180.
- Weiss, I.R., Montgomery, D.L., Ridgway, C.J., & Bond, S.L. (1998). *Local systemic change through teacher enhancement: Year three cross-site report*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1992). Effective classroom behaviour management: Positive teaching. Dans K. Wheldall (Ed.), *Discipline in schools: psychological perspectives on the Elton report*. (pp. 46-65). New-York, NY: Routledge.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R.M. (1997). Occupational stress and burn out among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*, (9th ed.), Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Chapitre 4 : troisième article

Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation en cours d'emploi sur les croyances d'efficacité des enseignants du primaire.

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É. & Beaumont, C. (2011) Cet article sera traduit en anglais et soumis à la revue américaine Behavioral Disorders

Résumé

Cet article traite de l'évaluation d'un programme de formation à la gestion positive des situations de classe sur les croyances d'efficacité perçue des enseignants. Ce programme de formation a été éprouvé à partir d'un devis quasi expérimental à trois temps de mesure avec un groupe témoin (n=24) auprès de 27 enseignants du premier cycle du primaire basé sur le territoire de la ville de Québec. Les résultats d'analyses de variance à mesures répétées révèlent des effets positifs particulièrement sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et sur leur sentiment d'efficacité personnelle en contexte de gestion des comportements en classe. Un effet d'interaction entre le groupe et le temps (pré-test et premier post-test) est également présent concernant le sentiment d'efficacité à demander l'aide de la direction de l'école. Les résultats de cette étude suggèrent que certains facteurs influencent le développement des croyances d'efficacité des enseignants dans un contexte de formation continue.

Mots-clés : auto-efficacité pédagogique, sentiment d'efficacité personnelle, difficulté de comportement, formation continue des enseignants

Introduction

Les pratiques éducatives d'un enseignant influencent de manière importante la conduite des élèves. Plus précisément, elles affectent les relations avec les élèves, le type d'activités d'apprentissage privilégiées ainsi que les pratiques collaboratives avec les parents, les collègues et la direction. Les connaissances actuelles permettent de mieux comprendre les facteurs qui influencent les pratiques des enseignants en matière de gestion de la classe et des comportements difficiles. Parmi ces facteurs, la préparation de l'enseignant ainsi que ses croyances d'efficacité jouent un rôle déterminant. Cet article présente les résultats de l'expérimentation d'un programme de formation en cours d'emploi visant le développement des compétences professionnelles des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles au début du primaire et ses effets sur les croyances d'efficacité des enseignants. Ce sont plus spécifiquement les effets de cette intervention sur le sentiment d'efficacité personnelle et générale des enseignants qui ont été évalués et discutés.

Cadre théorique

La théorie de l'auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle

Selon la théorie sociocognitive, le sentiment d'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p.12). De nature bidimensionnelle, elle se fonde sur les croyances de la personne et sur ses attentes quant aux résultats escomptés. De nombreuses études, citées par Bandura (2003), ont démontré que des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou les mêmes personnes dans des circonstances différentes peuvent fournir de bonnes ou de mauvaises performances, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle varie en fonction des exigences ponctuelles et contextuelles et se construit à partir de différents facteurs tels : les expériences antérieures, la persuasion verbale, les expériences vicariantes et les effets physiologiques et émotionnels. En contexte scolaire, le concept du sentiment d'efficacité des enseignants (teacher efficacy) a d'abord été développé par Armor *et al.* (1976) et Berman, McLaughlin, Bass, Pauly et Zellman (1977), puis par Ashton et Webb

(1986) et Gibson et Dembo (1984). D'autres chercheurs ont ensuite démontré beaucoup d'intérêt pour ce champ de recherche (Denham & Michael, 1981; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Woolfolk & Hoy, 1990). Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité des enseignants fait référence aux concepts de sentiment d'efficacité générale (*teaching efficacy*) et de sentiment d'efficacité personnelle (*personal teaching efficacy*). Le sentiment d'efficacité générale réfère à la croyance que l'enseignement peut mener l'élève à la réussite scolaire malgré les influences familiales, le statut socio-économique et les autres facteurs extrascolaires. De son côté, le sentiment d'efficacité personnelle réfère à la croyance de l'enseignant de sa capacité à conduire ses élèves à la réussite.

Des études ont aussi permis de définir le concept de sentiment d'efficacité scolaire collective. Il fait référence aux croyances qu'avec des efforts soutenus, les membres du personnel seront en mesure de motiver et d'enseigner aux élèves, quel que soit leur milieu d'origine (Bandura, 2003, p. 378). Celles-ci exercent une influence directe sur le sentiment d'efficacité générale de l'enseignant. Les enseignants sont amenés quotidiennement à travailler étroitement en collaboration avec leurs collègues et la direction de l'établissement scolaire. Selon Ashton (1984), l'isolement, le manque de soutien des pairs et de la direction et le sentiment d'impuissance nuisent de manière importante au développement d'un fort sentiment d'efficacité collective des enseignants. Lorsqu'il est question de gestion des comportements difficiles en classe, la capacité des enseignants à demander le soutien de ses collègues et de la direction devient alors essentielle.

Les influences des croyances d'efficacité de l'enseignant

Plusieurs études ont permis de confirmer la présence de liens entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, les pratiques pédagogiques et la réussite des élèves. En effet, il ressort de ces études que la présence d'un fort sentiment d'efficacité personnelle est associée et une meilleure réussite des élèves en lecture, en arts, en sciences sociales (Anderson, Greene & Loewen, 1988; Armor *et al.* 1976; Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992) et en mathématiques (Ashton & Webb, 1986; Ross & Cousins, 1993) et l'inverse est aussi vrai. D'ailleurs, les travaux de Ross (1998) ont permis de constater la présence d'une

relation entre l'efficacité personnelle perçue de l'enseignant et la performance scolaire des élèves.

La relation entre la perception qu'ont les enseignants des élèves en difficulté de comportement et leurs propres croyances d'efficacité personnelle a largement été étudiée. Ces croyances teintent leurs pratiques d'intervention face aux comportements difficiles (Ghaith & Yaghi, 1997; Gordon, 2001; Milner, 2002); leur ouverture à accueillir des élèves en difficulté de comportement au sein de leur classe et leurs croyances quant à la réussite scolaire de ces élèves (Baker, 2005; Gordon, 2001; Poulou & Norwich, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Les enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé sont plus ouverts aux nouvelles idées et plus enclins à expérimenter de nouvelles manières d'intervenir en classe (Cousins & Walker, 2000; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ils ont aussi tendance à s'appuyer sur des moyens persuasifs plutôt que sur un contrôle autoritaire; à soutenir la croissance de la motivation intrinsèque et de l'autocontrôle des élèves et à différencier leurs attentes en fonction des besoins particuliers de leurs élèves (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Melby, 1995; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). D'autres études ajoutent que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle consacrent plus de temps à des activités non scolaires, critiquent davantage les élèves pour leurs échecs et mettent l'accent sur le contrôle du comportement par des règles strictes et l'usage de sanctions pour amener les élèves à étudier (Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk *et al.*, 1990). Les résultats de l'étude de Gordon (2001) suggèrent que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, moins il a tendance à vivre du stress et des émotions négatives comme la colère. Par conséquent, moins il fera l'usage de punitions sévères auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe.

Certaines études se sont penchées sur la relation entre les croyances d'efficacité de l'enseignant et ses pratiques collaboratives. Les résultats démontrent que plus le sentiment d'efficacité personnelle est fort, plus les enseignants se sentent à l'aise de demander de l'aide à leurs collègues (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Melby, 1995). Aussi, plus ils se sentent soutenus, plus ils sont prêts à modifier leurs façons d'intervenir et d'encadrer

les élèves ayant des besoins particuliers (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Treder, Morse & Ferron, 2000).

Formation des enseignants, pratiques éducatives et sentiment d'efficacité personnelle

Comme le révèle l'enquête réalisée par Blaya et Beaumont (2007) auprès de 59 institutions d'enseignement supérieur issues de 11 pays différents, la formation initiale des enseignants réserve actuellement très peu de temps à la gestion des comportements difficiles en classe. Cela permet d'expliquer pourquoi les enseignants se sentent peu préparés et se retrouvent souvent épuisés face aux défis des classes d'aujourd'hui (Begeny & Martens, 2006; Conseil des ministres de l'Éducation, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Couture, 2005; Jeffrey & Sun, 2006; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg, Sindelard & Hardman, 2004; Royer, 2006). Une fois sur le marché du travail, les enseignants ont l'opportunité de poursuivre leur formation en participant à des journées de perfectionnement, des colloques ou en poursuivant leurs études universitaires. Certaines recherches ont permis d'évaluer les effets de la formation en cours d'emploi sur les pratiques enseignantes. Les résultats des études portant sur le sujet suggèrent des effets positifs sur les changements de pratiques pédagogiques des enseignants en exercice (Behnke, 2006; Evertson, 1989; Jones, 1991; Raver *et al.*, 2008, Roelofs, Veeman & Raemaekers, 1994; Veenman, Lem & Roelofs, 1989) et sur leurs croyances d'efficacité (Lewis, 2001; Ross & Bruce, 2007).

D'autres recherches ont permis de mieux connaître comment se développent les croyances d'efficacité des enseignants. Elles seraient plus malléables au cours de la formation initiale (Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1993, Woolfolk Hoy & Spero, 2005); auraient tendance à résister aux changements chez les enseignants d'expérience (Anderson *et al.*, 1988; Ohmart, 1992; Ross, 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) et seraient plus faibles chez les jeunes enseignants quant à la gestion des comportements difficiles en classe (Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner, 1988). Pour Beady et Hansell (1981) et Hoy et Woolfolk (1993), les enseignants qui travaillent seuls, qui ne participent pas aux décisions, qui ne sont pas sollicités à coopérer avec leurs collègues maintiendraient un faible sentiment d'efficacité générale, même s'ils ont un fort sentiment d'efficacité personnelle. Au cours des dernières années, peu de recherches se sont penchées sur le développement

des croyances d'efficacité des enseignants en exercice. Certains chercheurs, à partir d'études portant sur les changements de pratiques enseignantes suggèrent que le simple fait d'offrir une formation axée sur le développement de connaissances ou d'habiletés, sans soutien au développement des croyances d'efficacité de l'enseignant est inefficace (Ohlhausen, Meyerson & Sexton, 1992; Stein & Wang, 1988). Considérant que les enseignants les plus réticents à modifier leur gestion de classe sont aussi moins enclins à s'engager dans les activités de perfectionnement et à recourir à l'aide de leurs pairs ou de la direction (Raver *et al.*, 2008) et considérant l'influence capitale du sentiment d'efficacité personnelle dans le processus de changement des pratiques (Ross & Bruce, 2007), il est étonnant de constater le peu d'importance qui lui est accordée au sein des programmes de formation (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer & MacPhee, 1995).

La préparation des enseignants à intervenir de manière efficace auprès des jeunes élèves présentant des difficultés comportementales est essentielle. De fait, l'avancement des connaissances actuelles a clairement démontré l'importance d'agir tôt afin d'éviter le maintien et l'aggravation de comportements d'opposition, d'agression et d'isolement social chez les jeunes enfants (Dishion & Patterson, 2006; Keenan, 2003; Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994). L'étude menée par Hamre et Pianta (2005) spécifie que les élèves identifiés à risque à la maternelle, qui vivent leur première année du primaire dans un encadrement chaleureux et un enseignement de qualité, réussissent mieux sur le plan scolaire et social à la fin de l'année scolaire. Ces résultats confirment le fait qu'un climat positif en présence d'un enseignant habile et sensible sur le plan relationnel aide l'enfant à auto-réguler positivement ses comportements (Myers & Pianta, 2008; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998) et à développer sa motivation scolaire (Connell & Wellborn, 1991; Myers & Pianta, 2008). À l'opposé, la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève constitue un bon prédicteur de développement de troubles de comportement à l'école dans les années futures (Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Burgess, 2001). Le début de l'élémentaire est donc un moment extrêmement important. Bien qu'il soit souhaitable que tous les enseignants développent de bonnes habiletés en gestion des comportements en classe, il s'avère que les enseignants qui interviennent au début de la scolarisation jouent un rôle déterminant dans la trajectoire comportementale des élèves présentant des difficultés

(Myers & Pianta, 2008). C'est pourquoi les enseignants du premier cycle du primaire (1^{re} et 2^e années) ont été ciblés pour participer à cette recherche.

Programme de formation à la Gestion Positive des Situations de classe (GPS)

Dans le cadre de cette étude, le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) élaboré par Gaudreau (2008a) a été développé à partir des résultats de recherches dans le domaine. Une synthèse des pratiques efficaces a été effectuée afin d'identifier les compétences professionnelles essentielles à une gestion éducative des comportements en classe. Pour ce faire, les travaux réalisés dans le domaine de la gestion de classe (Archambault & Chouinard, 2005, 2009; Beaman & Wheldall, 2000; Doyle, 2006; Evertson & Emmer, 2009; Evertson & Weinstein, 2006; Jones & Jones, 2007) et de l'intervention visant à prévenir l'indiscipline en classe (Bertsch, Houlihan, Lenz & Patte, 2009; Boynton & Boynton, 2009; Canter & Canter, 2001; Jolivet & Steed, 2010; Kauffman, Mostert, Trent & Pullen, 2006; Massé, Desbiens & Lanaris, 2006) ont été consultés.

Dans ce programme, les formules d'animation et les activités proposées aux participants visent à soutenir le développement d'un fort sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants tel que proposé par les modèles expérimentés par Ross (1994) et Ross et Bruce (2007). Selon la perspective sociocognitive de Bandura (2003), le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants s'effectue (a) lorsqu'ils vivent des réussites (expérience de maîtrise); (b) lorsqu'ils observent leurs pairs réussir (expérience vicariante); (c) lorsqu'ils sont encouragés à expérimenter de nouvelles pratiques (la persuasion verbale) et (d) lorsqu'ils vivent des situations d'enseignement moins stressantes, où ils se perçoivent plus en contrôle. Le partage d'expériences entre enseignants (expérience vicariante), les activités d'expérimentation en classe (expérience de maîtrise), les activités de réflexion sur sa pratique visant le développement d'une meilleure gestion émotionnelle lors de l'intervention (l'état physiologique et psychologique) et le recours à la persuasion verbale, par des encouragements fréquents, lors des activités de formation sont privilégiés. Entre chacune des rencontres de formation, les enseignants effectuent les lectures prévues dans leur recueil de textes. Ils expérimentent de nouvelles pratiques

éducatives au sein de leur classe pour ensuite partager leur expérience à leurs collègues du groupe.

Parmi les sources d'efficacité personnelle, des études ont permis de constater le rôle déterminant de la persuasion verbale et de l'expérience vicariante dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en formation (Fritz *et al.*, 1995; Poulou, 2007). Toutefois, Tschannen-Moran et Hoy (2007) ont découvert que chez les enseignants débutants, le soutien des pairs et les ressources disponibles influencent davantage leurs croyances d'efficacité que les expériences vécues. Chez les enseignants d'expérience, l'expérience de maîtrise demeure la plus importante source d'efficacité personnelle telle que décrite par Bandura (1977, 1986, 2003).

Tel que présenté au tableau 4.1, le programme GPS (Gaudreau, 2008a) dont a fait l'objet cette étude est constitué de huit ateliers thématiques d'une durée de trois heures chacun, d'études de cas, de moments d'échanges entre enseignants, de lectures et d'activités de réflexion sur sa pratique. Aussi, une communauté virtuelle privée sur le portail de la commission scolaire a été créée afin de faciliter les échanges entre les participants et ainsi favoriser le développement de liens de collaboration entre eux. Cet outil était également utile pour communiquer des informations pratiques relatives aux rencontres ou partager de la documentation complémentaire aux ateliers de formation.

Tableau 4.1
Sujets traités lors des ateliers de formation du programme GPS

Période de l'année	Sujets traités
Octobre	• La gestion de la classe : mieux vaut prévenir que punir • Les mesures préventives en classe
	• Le profil de gestion de classe
Novembre	• L'observation et le dépistage des difficultés de comportement en classe • Les caractéristiques de l'élève en difficulté de comportement à l'école

Décembre	• L'analyse fonctionnelle du comportement • L'intervention individualisée
Janvier	• Les techniques d'intervention non-aversives • Les pratiques exemplaires
Février	• L'intervention auprès de l'élève présentant un TDAH
Mars	• Les comportements agressifs chez les jeunes élèves • L'intervention face aux comportements d'opposition • L'intervention en situation de crise
Avril	• La gestion du stress • La collaboration et la communication avec les parents
Mai	• Le développement des habiletés sociales

But et questions de recherche

À partir d'un devis quasi expérimental à trois temps de mesure (un pré-test et deux post-tests) avec groupe témoin, cette recherche a pour but d'évaluer les effets du programme de formation GPS sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Elle vise à évaluer les effets du programme sur les deux principales dimensions du sentiment d'efficacité des enseignants : le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité générale ainsi que sur leur sentiment d'efficacité personnelle en contextes particuliers. Plus précisément, elle cherche à répondre aux questions suivantes :

Est-ce que le fait de participer au programme de formation GPS influence positivement...

- 1) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ?
- 2) le sentiment d'efficacité générale des enseignants ?
- 3) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en contexte de gestion de la classe et des comportements difficiles ?
- 4) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à demander le soutien de ses collègues ?
- 5) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à demander le soutien de la direction ?

Méthodologie

Participants

Cette étude a été réalisée au sein d'une commission scolaire située sur le territoire de la ville de Québec. Pour ce faire, les 210 enseignants du premier cycle du primaire, soit 199 femmes et 11 hommes répartis dans les 48 écoles primaires de la commission scolaire et provenant de milieux socio-économiques très variés (indices de défavorisation allant de 1 à 10)⁹ ont été invités à participer à l'étude par écrit¹⁰. Ceux qui désiraient participer à la recherche devaient s'engager sans connaître à l'avance s'ils seraient assignés au groupe témoin ou expérimental. Les enseignants du groupe expérimental ont participé aux activités de formation au cours de l'année scolaire 2008-2009, tandis que ceux du groupe témoin y ont participé l'année suivante. Lors du recrutement des enseignants, les volontaires ont rempli le formulaire de consentement de participation à la recherche¹¹ approuvé par le CERUL¹² ainsi que la fiche du participant¹³. Les directions des écoles primaires de la commission scolaire ont aussi été informées de la tenue de cette étude par écrit¹⁴.

Sur une base volontaire, 56 enseignants ont accepté de participer à l'étude. Ils ont été assignés de manière aléatoire au groupe expérimental (n= 30) ou au groupe témoin (n= 26). Afin d'obtenir des groupes présentant des caractéristiques similaires, les variables suivantes ont été contrôlées lors de l'assignation: l'école d'origine (assignation par grappe), le niveau scolaire d'enseignement, le niveau de spécialisation en adaptation scolaire, l'âge, l'expérience d'enseignement et l'indice de défavorisation du lieu de travail. Pour des raisons de santé, cinq participants se sont retirés de la recherche avant le premier post-test (trois du groupe expérimental et deux du groupe témoin). Les caractéristiques des participants à l'étude sont présentées au tableau 4.2. Les analyses obtenues à l'aide de tests de Khi-deux et de tests-*t* ne révèlent aucune différence significative entre les deux groupes.

⁹ Voir le tableau des indices de défavorisation du MELS (2008) pour les écoles primaires de la Commission scolaire de la Capitale en Annexe D.

¹⁰ Voir la lettre d'invitation destinée aux enseignants en Annexe E.

¹¹ Voir le formulaire de consentement en Annexe F.

¹² Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval, lettre du CERUL en Annexe G.

¹³ Voir la fiche du participant en Annexe H.

¹⁴ Voir la lettre destinée aux directions des écoles primaires en Annexe I.

Tableau 4.2.
Caractéristiques des enseignants

Caractéristiques	Échantillon total (n=51)	Groupe expérimental (n=27)	Groupe témoin (n=24)	Tests de comparaison
Âge				
Moyenne (Écart-type)	40,08 (8,15)	38,48 (7,36)	41,88 (8,77)	$t = -1,502$
Expérience d'enseignement				
Moyenne (Écart-type)	13,85 (6,92)	12,67 (6,39)	15,17 (7,37)	$t = -1,298$
Genre				
Femme	49	25	24	$\chi^2_{(1)} = 1,850$
Homme	2	2	0	
Niveau d'enseignement				
1 ^{re} année	21	14	7	$\chi^2_{(2)} = 2,726$
2 ^e année	25	11	14	
1 ^{re} et 2 ^e années	5	2	3	
Inscription au programme				
Seul de son école	14	8	6	$\chi^2_{(3)} = 2,863$
Avec un collègue	12	4	8	
Avec deux collègues	13	7	6	
Avec trois collègues	12	8	4	
Indice de défavorisation				
Moyenne (écart-type)	4,65 (2,47)	4,89 (2,19)	4,38 (2,57)	$t = 0,771$

* $p > .05$

Instruments

L'Échelle d'Auto-Efficacité des Enseignants (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001) a été utilisée pour évaluer les deux principales dimensions du sentiment d'efficacité des enseignants : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et le sentiment d'efficacité générale (SEG). Cette échelle est la version canadienne-française du *Teacher efficacy scale* de Gibson et Dembo (1984) et elle présente une bonne stabilité temporelle ($r_{\text{test-retest}} = 0,83$) et une bonne consistance interne ($\alpha = 0,71$). Elle se compose de 16 énoncés où l'enseignant indique son opinion sur une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait en accord). Lors de la présente recherche, une analyse d'items a révélé que les

énoncés 1 (de la sous-échelle SEP) et 15 (de la sous-échelle SEG) présentaient de mauvaises qualités psychométriques à chaque temps de mesure (corrélation item-total < 0,20). Ils ont donc été retirés dans les analyses subséquentes (Crocker & Algina, 1986). Notons que l’item 15 s’était avéré également problématique lors de la validation canadienne-française effectuée par Dussault *et al.* (2001). Le tableau 4.3 présente les deux dimensions évaluées par cet instrument ainsi que leurs propriétés métrologiques.

Tableau 4.3.
Caractéristiques métrologiques de l’Échelle d’Auto-Efficacité des Enseignants

Sous-échelles (Dimensions évaluées)	Nombre d’énoncés	Consistance interne (α)			Moyenne (écart-type)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
SEP	8	0,75	0,83	0,81	33,37 (4,70)	36,14 (4,92)	36,29 (4,61)
SEG	5	0,63	0,77	0,81	18,73 (3,60)	18,84 (3,81)	18,92 (4,02)

T1= pré-test, T2= 1^{er} post-test et T3= 2^e post-test de l’étude (n=51)

L’Échelle d’Auto-Efficacité des Enseignants sur le Plan Interpersonnel (Gaudreau, 2008b) a été utilisée pour évaluer les effets du programme de formation GPS sur les trois dimensions suivantes : le sentiment d’efficacité personnelle en contexte de gestion des comportements en classe (SEP-GC), le sentiment d’efficacité personnelle à demander le soutien des collègues (SEP-SC) et le sentiment d’efficacité personnelle à demander le soutien de la direction (SEP-SD). Elle permet donc d’évaluer de manière plus spécifique certaines dimensions du sentiment d’efficacité personnelle des enseignants par la mise en contextes telle que suggérée par Bandura (2003), Brouwers et Tomic (2001) et Emmer et Hickman (1991). Cette échelle est une traduction française du *Teacher interpersonal self-efficacy scale* de Brouwers et Tomic (2001)¹⁵. Elle comporte 24 énoncés mesurant la perception de l’enseignant quant à son efficacité personnelle et interpersonnelle à l’école à l’aide d’une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait en accord). Puisque cette échelle n’était pas disponible en français, une traduction a été

¹⁵ Voir les énoncés de la version originale anglaise en Annexe J.

effectuée pour la réalisation de cette étude selon les étapes de la procédure proposée par Vallerand (1989) (voir le tableau 4.4). Quant au tableau 4.5, il présente les propriétés métrologiques de cette échelle. Notons que tout comme la version originale anglaise, l'énoncé 10 de la sous-échelle SEP-GC a dû être retiré, car il présentait de mauvaises qualités psychométriques (corrélation item-total $< 0,20$; Crocker & Algina, 1986).

Tableau 4.4.

Validation transculturelle du Teacher interpersonal self-efficacy scale

Étapes de Vallerand (1989)	Interventions effectuées
1) Version préliminaire par traduction inversée.	• Traduction vers le français par un traducteur professionnel. • Traduction vers l'anglais par un 2^e traducteur professionnel.
2) Évaluation de la version préliminaire et préparation d'une version expérimentale par une approche de type comité.	• Adaptation des items divergents afin qu'ils respectent le sens d'origine dans la langue parlée au Québec. • Étape réalisée par l'étudiante-chercheuse et deux psychologues et conseillères pédagogiques en adaptation scolaire.
3) Pré-test de la version expérimentale par la méthode de sondage.	• 10 personnes (enseignants et conseillers pédagogiques) ont évalué sur une échelle de 1 à 7 la clarté des items de la version expérimentale. • Deux modifications ont ensuite été apportées (recours à des synonymes meilleurs porteurs de sens)
4) Validité concomitante et validité de contenu par l'approche des participants bilingues.	• L'échelle d'origine (version anglaise) a été administrée à 4 enseignants bilingues. • Une semaine plus tard, ils ont complété la version expérimentale (version française). • Comparaison des résultats : 2 sujets ont répondu de façon identique aux 2 échelles; les 2 autres ont répondu de façon identique à 92% des items avec une différence d'un point.
5) Analyse de la fidélité par la cohérence interne.	• Des analyses de fiabilité ont été effectuées auprès d'un groupe de futurs enseignants (n=37). Les résultats des analyses pour chacune des trois dimensions sont similaires : - SEP-GC : Version anglaise $\alpha = 0.91^*$ Version française $\alpha = 0.93$ - SEP-SC : Version anglaise $\alpha = 0.90^*$ Version française $\alpha = 0.92$ - SEP-SD : Version anglaise $\alpha = 0.94^*$ Version française $\alpha = 0.91$

- | | |
|--|--|
| 6) L'évaluation de la validité de construit | • Cette étape n'a pas été réalisée étant donné le faible nombre de répondants. |
| 7) Établissement de normes par le choix de la population et les indices statistiques | • Les moyennes et les écarts-types sont présentés au tableau 4.5 |

*Valeur du coefficient de consistance interne tirée de Brouwers et Tomic (2001)

Tableau 4.5.

Caractéristiques métrologiques de l'Échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel

Sous-échelles (Dimensions évaluées)	Nombre d'énoncés	Consistance interne (α)			Moyenne (écart-type)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
SEP-GC	13	0,90	0,92	0,93	58,33 (7,50)	62,31 (7,89)	62,94 (7,65)
SEP-SC	5	0,93	0,93	0,97	26,57 (4,13)	27,27 (3,39)	27,50 (3,59)
SEP-SD	5	0,92	0,93	0,94	24,59 (4,43)	24,88 (4,03)	25,50 (3,98)

T1= pré-test, T2= 1^{er} post-test et T3= 2^e post-test de l'étude (n=51)

Procédure

Les enseignants du groupe expérimental ont participé au programme de formation GPS au cours de la période du mois d'octobre 2008 à mai 2009 à raison d'une rencontre aux cinq semaines. L'ensemble des activités de formation et d'accompagnement a été offert tel que prévu dans le programme GPS (Gaudreau, 2008a).

Les huit ateliers thématiques d'une durée de trois heures chacun ont été animés par la chercheuse qui agissait alors à titre de conseillère pédagogique en adaptation scolaire au sein de la commission scolaire. L'intégrité et la fidélité de l'intervention ont été contrôlées à l'aide des différents moyens. D'abord, à la fin de chacune des rencontres, tous les participants devaient remplir un questionnaire d'appréciation de l'atelier¹⁶. Ils devaient alors commenter chacun des sujets traités par l'atelier. Les huit questionnaires recueillis (un

¹⁶ Voir un exemple de fiche d'appréciation en Annexe K.

par atelier) des 27 participants témoignent du respect de l'intégrité de l'intervention planifiée. Les participants ont aussi complété une fiche d'appréciation à la fin du programme afin d'évaluer l'efficacité des différents dispositifs de formation (ateliers de formation en salle, expérimentation en classe, lectures, échanges entre collègues et pratique réflexive)¹⁷. Ensuite, un journal de bord a été tenu par la chercheuse afin d'y inscrire l'ensemble des activités de formation réalisées. Finalement, une conseillère pédagogique a été présente à titre d'observatrice au cours de deux ateliers de formation choisis au hasard par celle-ci. Elle a alors pris des notes sur le déroulement des activités et elle a utilisé le plan de formation prévue au cahier du participant comme liste des contenus à cocher lorsqu'ils étaient couverts. Elle a complété le tout par quelques commentaires personnels sur l'activité de formation.

Procédure d'analyse

Afin de pouvoir répondre aux questions de la recherche, cette étude utilise un devis de type quasi expérimental avec un pré-test et deux post-tests et groupe témoin. Les deux échelles d'auto-efficacité présentées précédemment ont été utilisées pour évaluer les effets du programme de formation GPS sur les enseignants. Tous les participants à l'étude (groupe expérimental et groupe témoin) ont complété ces échelles avant les activités de formation (septembre 2008)¹⁸, après (juin 2009)¹⁹ et au retour des vacances estivales (septembre 2009)²⁰. Le premier post-test sert à vérifier les effets du programme de formation. Quant à lui, le deuxième post-test permet de vérifier la stabilité des effets du programme.

Avant de procéder aux analyses, des tests *t* pour groupes indépendants ont été effectués sur les cinq variables dépendantes à l'étude. Aucune différence significative n'a été notée entre le groupe expérimental et le groupe témoin avant le début de l'expérimentation. Par conséquent, il n'est pas nécessaire de contrôler pour des différences initiales entre les groupes lors des analyses.

¹⁷ Voir le questionnaire d'appréciation générale remis aux participants en Annexe L.

¹⁸ Voir la lettre aux enseignants du groupe expérimental en Annexe M, celle du groupe témoin en Annexe N et le questionnaire d'auto-efficacité des enseignants en Annexe O.

¹⁹ Voir la lettre aux enseignants du groupe expérimental pour le 1^{er} post-test en Annexe P et celle adressée au groupe témoin en Annexe Q.

²⁰ Voir la lettre adressée à tous les enseignants participants pour le 2^e post-test en Annexe R.

La vérification des effets du programme de formation GPS sur les croyances d'efficacité des enseignants a été réalisée au moyen d'analyses de variance à mesures répétées à partir de la procédure GLM (*General linear model*) du progiciel statistiques SPSS version 17.0. Cette procédure permet de calculer la variance des moyennes afin d'en évaluer l'écart (c'est-à-dire la variance intergroupe) et de comparer celle-ci à la variance à l'intérieur de chaque groupe (variance intragroupe). Elle permet aussi d'étudier les interactions possibles entre divers facteurs, dans ce cas-ci l'effet temps*groupes.

Les analyses de variance ont été effectuées sur les cinq variables dépendantes suivantes: le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (SEP), le sentiment d'efficacité générale des enseignants (SEG), le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en contexte de gestion de la classe et des comportements (SEP-GC), le sentiment d'efficacité personnelle à demander le soutien de leurs collègues (SEP-SC) et le sentiment d'efficacité personnelle à demander le soutien de la direction (SEP-SD). Deux variables indépendantes ont été retenues : le temps (avant l'expérimentation [T1], à la fin des activités de formation [T2], trois mois plus tard [T3]) et le groupe de sujets (expérimental ou témoin). Les effets du programme ont été mesurés en comparant (a) les résultats aux échelles en fonction du temps de la mesure (T1 vs T2 et T1 vs T3) en utilisant le test de contraste avec le pré-test comme référence et (b) les groupes (expérimental et témoin) aux trois temps de mesure. La valeur de signification unilatérale a été retenue puisque les questions de recherche visent à vérifier l'hypothèse d'un effet positif du programme GPS sur les croyances d'efficacité des enseignants.

Résultats

Les résultats des analyses de variance à mesures répétées révèlent des différences entre les groupes, les temps de mesure et un effet d'interaction temps*groupes significatifs pour la variable du SEP-GC ainsi que pour celle du SEP. Un effet d'interaction temps*groupes significatif est obtenu pour la variable du SEP-SD. La présentation de ces résultats sera donc traitée de manière plus exhaustive. Les résultats concernant les variables de SEP-SC et de SEG, étant non significatifs, seront traités dans la discussion. Le tableau 4.6 présente

les moyennes et écarts types pour les cinq sous-échelles évaluées aux trois temps de mesure et les résultats obtenus suite aux analyses de variances à mesures répétées pour les mêmes variables dépendantes.

Tableau 4.6.

Moyennes et écarts types des résultats aux échelles d'auto-efficacité et résultats obtenus suite aux analyses de variances à mesures répétées sur les variables dépendantes

Sous-échelles	Temps de mesure	Moyennes (écarts-types)		Types d'effets	F	dl	p [*]	η ²
		Groupe GPS (n=27)	Groupe témoin (n=24)					
SEP	T1	32,96 (4,27)	33,83 (5,21)	Temps	17,57	2, 46	.000	.433
	T2	38,74 (4,23)	33,21 (3,93)	Groupe	8,06	1, 47	.003	.146
	T3	38,54 (3,46)	33,74 (4,47)	Temps*Groupes	22,52	2, 46	.000	.495
SEG	T1	18,78 (3,12)	18,67 (4,15)	Temps	0,02	2, 46	.491	.001
	T2	19,59 (3,15)	18,00 (4,35)	Groupe	1,04	1, 47	.156	.022
	T3	19,38 (4,08)	18,39 (3,97)	Temps*Groupes	1,05	2, 46	.179	.044
SEP-GC	T1	57,74 (7,60)	58,96 (7,66)	Temps	10,87	2, 47	.000	.316
	T2	65,59 (6,75)	58,87 (7,63)	Groupe	4,68	1, 48	.001	.089
	T3	65,89 (6,74)	59,48 (7,29)	Temps*Groupes	9,36	2, 47	.000	.285
SEP-SC	T1	26,93 (3,81)	26,22 (4,60)	Temps	1,17	2, 47	.159	.047
	T2	28,26 (3,06)	26,43 (3,27)	Groupe	2,81	1, 48	.050	.055
	T3	28,26 (2,57)	26,61 (4,40)	Temps*Groupes	0,46	2, 47	.159	.019
SEP-SD	T1	24,11 (3,77)	25,13 (5,22)	Temps	1,64	2, 47	.102	.065
	T2	25,96 (3,56)	23,78 (4,32)	Groupe	0,66	1, 48	.209	.014
	T3	26,15 (3,89)	24,74 (4,04)	Temps*Groupes	6,65	2, 47	.001	.221

T1= pré-test, T2= 1^{er} post-test et T3= 2^e post-test de l'étude

* Valeur de signification unilatérale

Effets de la formation GPS sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (SEP)

Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées effectuée sur la variable dépendante SEP révèlent une différence significative dans le temps ($F_{(2,46)} = 17,572$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,433$) et la présence d'un effet temps*groupes significatif ($F_{(2,46)} = 22,524$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,495$). De plus, les résultats révèlent une différence significative entre les deux groupes ($F_{(1,47)} = 8,063$, $p < .01$, $\eta_p^2 = 0,146$). Notons que le test de Levene pour l'homogénéité de la variance de la variable est respecté pour tous les temps de mesure. Ces résultats sont illustrés graphiquement à l'aide de la figure 4.1.

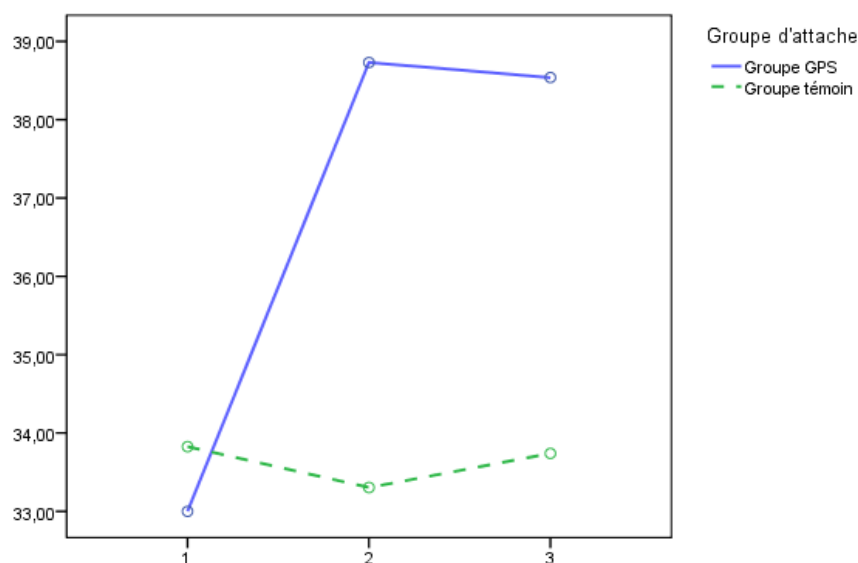


Figure 4.1

Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans le temps selon les groupes.

Les résultats au test de sphéricité de Mauchly ne révèlent pas de différence concernant la variance de la variable dans le temps ($W_{(2)} = 0,985$, $p > .05$). Les analyses intra-sujets (sphéricité-présumée) révèlent une différence dans le temps ($F_{(2, 94)} = 19,538$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,294$) et une différence d'interaction temps*groupes ($F_{(2, 94)} = 24,42$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,342$). Plus précisément, les analyses de contraste confirment une différence significative

entre le pré-test et le premier post-test ($F_{(1,47)} = 28,776$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,380$) et entre le pré-test et le deuxième post-test ($F_{(1,47)} = 27,393$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,368$). Les analyses de contrastes indiquent aussi une différence significative d'interaction temps*groupes entre le pré-test et le premier post-test ($F_{(1,47)} = 41,46$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,469$) et entre le pré-test et le deuxième post-test ($F_{(1,47)} = 29,169$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,383$).

Les résultats de ces analyses permettent d'affirmer que les enseignants du groupe expérimental ont développé de manière significative leur sentiment d'efficacité personnelle après avoir suivi les activités de formation du programme GPS. Cette augmentation est jugée significative en comparaison avec le groupe témoin et elle se maintient dans le temps.

Effets de la formation GPS sur le sentiment d'efficacité personnelle en contexte de gestion de la classe et des comportements (SEP-GC)

Les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées effectuée sur la variable dépendante SEP-GC révèlent une différence significative dans le temps ($F_{(2,47)} = 10,87$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,316$) et la présence d'un effet temps*groupes significatif ($F_{(2,47)} = 9,355$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,285$). De plus, les résultats révèlent une différence significative entre les deux groupes ($F_{(1,48)} = 4,684$, $p < .05$, $\eta_p^2 = 0,089$). Notons que le test de Levene pour l'homogénéité de la variance de la variable est respecté pour tous les temps de mesure. Ces résultats sont illustrés graphiquement à l'aide de la figure 4.2.

Le test de Greenhouse-Geisser pour la correction des degrés de liberté a été retenu pour les analyses intra-sujets puisque les résultats au test de sphéricité de Mauchly révèlent une différence concernant la variance de la variable dans le temps ($W_{(2)} = 0,648$, $p < .001$) (Tabachnick & Fidell, 2006). Ces analyses intra-sujets démontrent une différence dans le temps ($F_{(1,479; 71,006)} = 17,084$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,262$) et une différence d'interaction temps*groupes ($F_{(1,479; 71,006)} = 15,205$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,241$). Plus précisément, les analyses de contraste confirment une différence significative entre le pré-test et le premier post-test ($F_{(1,48)} = 17,287$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,265$) et entre le pré-test et le deuxième post-test

($F_{(1,48)} = 22,062, p < .001, \eta_p^2 = 0,315$). Les analyses de contrastes indiquent aussi une différence significative d'interaction temps*groupes entre le pré-test et le premier post-test ($F_{(1,48)} = 18,071, p < .001, \eta_p^2 = 0,274$) et entre le pré-test et le deuxième post-test ($F_{(1,48)} = 17,071, p < .001, \eta_p^2 = 0,262$).

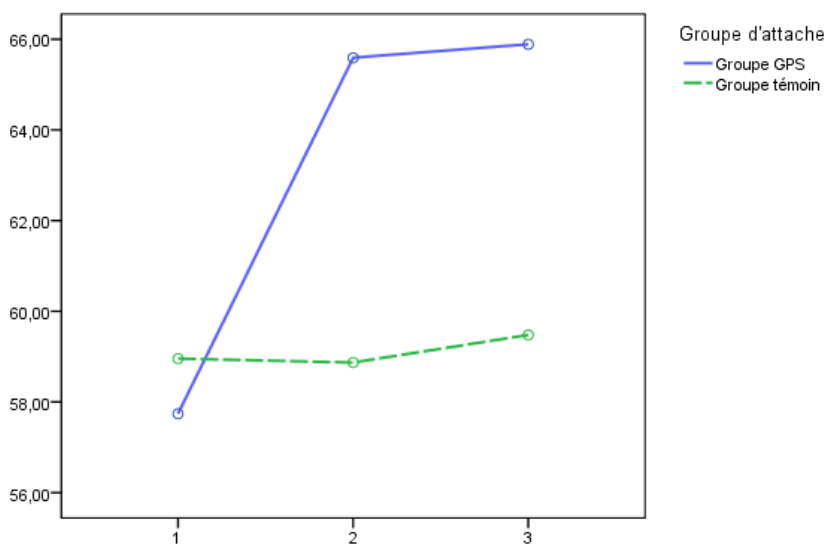


Figure 4.2

Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en contexte de gestion de la classe et des comportements dans le temps selon les groupes.

En résumé, les résultats démontrent que les enseignants ayant participé au programme GPS ont développé un plus grand sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la classe et des comportements suite aux activités de formation. Cette augmentation est jugée significative en comparaison avec le groupe témoin et elle se maintient dans le temps.

Effets de la formation GPS sur le sentiment d'efficacité personnelle à demander le soutien de la direction (SEP-SD)

Les résultats des analyses de variance sur la variable dépendante SEP-SD ne révèlent aucune différence significative dans le temps ($F_{(2,47)} = 1,64, p = 0,1, \eta_p^2 = 0,065$). Toutefois,

ils indiquent la présence d'un effet d'interaction significatif temps*groupes ($F_{(2,47)} = 6,649$, $p < .01$, $\eta_p^2 = 0,221$). Les analyses selon le groupe ne révèlent pour leur part aucune différence significative ($F_{(1,48)} = 0,664$, $p > .05$, $\eta_p^2 = 0,126$). Notons que le test de Levene pour l'homogénéité de la variance de la variable est respecté pour tous les temps de mesure.

Les résultats au test de sphéricité de Mauchly ne révèlent pas de différence concernant la variance de la variable dans le temps ($W_{(2)} = 0,995$, $p > .05$). Les analyses intra-sujets (sphéricité-présumée) démontrent uniquement une différence d'interaction temps*groupes ($F_{(2,96)} = 6,897$, $p = .001$, $\eta_p^2 = 0,126$). Plus précisément, les analyses de contraste révèlent un effet d'interaction significatif dans le temps, mais uniquement entre le pré-test et le premier post-test ($F_{(1,48)} = 12,914$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,212$). Ces résultats sont illustrés graphiquement à l'aide de la figure 4.3.

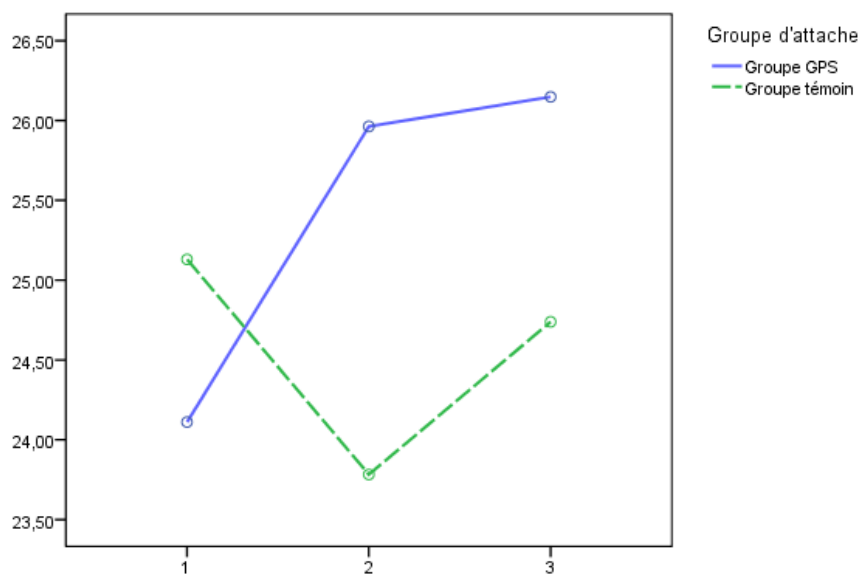


Figure 4.3.

Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à demander le soutien de la direction dans le temps selon les groupes.

En résumé, les résultats révèlent une interaction temps*groupes entre le pré-test et le premier post-test. Bien qu'aucune différence entre les deux groupes ne soit identifiée pour la variable dépendante SEP-SD au pré-test, le groupe témoin présente une moyenne légèrement plus élevée. Au premier post-test, une perception inversée est obtenue entre les groupes, amenant la présence d'une interaction statistique.

Discussion

Cette étude avait pour but d'étudier les effets du programme de formation en cours d'emploi GPS sur plusieurs variables d'auto-efficacité. Elle visait à connaître si le programme de formation GPS permettait de soutenir le développement de fortes croyances d'efficacité chez les enseignants en formation continue. Puisque l'âge, le sexe, les années d'expérience d'enseignement, le niveau de spécialisation en adaptation scolaire, l'indice de défavorisation du milieu de travail et le mode d'inscription au programme (seul ou avec des collègues) risquaient d'influencer les croyances d'efficacité des enseignants, ces variables ont été contrôlées lors de la formation des groupes.

Les résultats indiquent que la participation aux activités de formation du programme GPS a permis aux enseignants du groupe expérimental de développer un plus fort sentiment d'efficacité personnelle en contexte de gestion de la classe et des comportements. Ces résultats peuvent s'expliquer de différentes manières. Tout d'abord, ils s'expliquent sans doute par le fait que les contenus des activités de formation portaient principalement sur la gestion de la classe et des comportements difficiles. Une meilleure connaissance des élèves présentant des difficultés de comportement à l'école ainsi qu'une appropriation de moyens d'intervention efficaces favorisent le développement d'attitudes d'ouverture à l'égard de ces élèves et des problèmes qui peuvent se produire en classe (Gordon, 2001; Raver *et al.* 2008). Le programme de formation GPS porte une attention très particulière à la gestion émotionnelle en contexte d'intervention. Les activités d'échange et d'analyse réflexive sur sa pratique jouent un rôle important dans le développement de fortes croyances d'efficacité en gestion de classe. Elles permettent entre autres d'influencer la perception des situations de classe qui occasionnent du stress aux enseignants (comme l'indiscipline ou les

comportements d'opposition). En planifiant des scénarios d'intervention efficaces, les enseignants développent un meilleur sentiment d'efficacité personnelle pour faire face aux situations qu'ils jugent difficiles. Ils élaborent ainsi de nouvelles constructions cognitives qui leur serviront de guide lors de l'action (Bandura, 2003). Comme les résultats de l'étude de Tschannen-Moran et Hoy (2007) le démontrent, cela aura ensuite pour effet de diminuer le niveau de stress associé au sentiment de perte de contrôle.

Les multiples expériences vécues en classe à partir des contenus présentés lors des activités de formation ont sans doute grandement contribué au développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en contexte de gestion de la classe et des comportements. Les activités de formation présentaient des contenus théoriques qui proposaient des applications concrètes en classe ce qui constitue, comme le mentionnent Raver *et al.* (2008), un moyen efficace pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Aussi, les participants étaient fortement incités à expérimenter ces nouvelles pratiques et à partager leurs expériences avec les autres participants lors des rencontres. Cette formule pédagogique permettait ainsi de faire vivre plusieurs expériences positives de maîtrise appuyées par les commentaires des autres enseignants participants (expériences vicariantes et persuasion verbale), sources puissantes d'efficacité personnelle comme le mentionnent Bandura (2003), Fritz *et al.* (1995), Poulou (2007) et Tschannen-Moran et Hoy (2007).

Pour sa part, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants constitue un résultat des plus intéressants considérant que les recherches précédentes avaient démontré qu'il était peu malléable chez les enseignants d'expérience (Anderson *et al.*, 1988; Ohmart, 1992; Ross, 1994; Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Le fait que la formation GPS exige vingt-quatre heures de rencontres échelonnées sur une année scolaire et qu'elle prévoit différentes mesures de soutien et d'accompagnement (exercices, lectures, portail) constitue une formule efficace de développement professionnel selon les critères que suggèrent Bissonnette et Richard (2010) et Stein et Wang (1988). Les nombreuses activités animées lors des rencontres incitaient les enseignants à réfléchir sur leur pratique, à se remettre en question et à expérimenter de nouvelles approches. La grande importance accordée aux

formules pédagogiques qui soutiennent la mise en œuvre des différentes sources d'efficacité et l'accent mis sur les attitudes d'ouverture à l'égard des élèves présentant des difficultés comportementales sont sans doute des conditions de réussite pouvant expliquer les résultats obtenus (Fritz *et al.* 1995; Poulou, 2007; Tschannen-Moran et Hoy, 2007).

Les résultats portant sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle à demander le soutien de la direction permettent de constater un effet d'interaction temps*groupes significatif entre le début des activités de formation et la fin de celles-ci (premier post-test). Toutefois, au retour des vacances estivales (deuxième post-test), cet effet d'interaction entre les groupes dans le temps n'est pas significatif. Ces résultats suggèrent qu'au cours de l'année scolaire, les enseignants du groupe témoin ont vu diminuer leur confiance en ce qui concerne leur capacité à demander le soutien de leur direction tandis que ceux du groupe expérimental ont vu ce sentiment d'efficacité s'accroître. On peut croire que le fait de participer à la formation ait joué le rôle de facteur de protection pour les enseignants concernant cette variable. Les activités de formation du programme GPS accordent une place importante au travail de collaboration avec les différents partenaires de l'éducation. Au cours de ces activités, les enseignants participants ont été amenés à mieux définir leur rôle et celui de la direction auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. Chez les enseignants du groupe expérimental, une meilleure compréhension des problématiques comportementales, des manières d'observer et d'intervenir auprès des élèves présentant des comportements difficiles a pu contribuer au développement de plus fortes croyances d'efficacité personnelle à demander le soutien de la direction au cours de l'année scolaire tandis que leurs pairs du groupe témoin perdaient pour le part peu à peu confiance en leurs capacités dans le même domaine. Puisque le sentiment d'efficacité personnelle est variable en fonction des contextes où se retrouve l'individu (Bandura, 2003), il est possible qu'après les vacances estivales (lors du 2^e post-test), les enseignants du groupe expérimental et ceux du groupe témoin aient été confrontés à de nouvelles variables contextuelles ayant pu contribuer à la modification du sentiment d'efficacité à demander le soutien de la direction (ex. : changement de direction d'école, changement d'école pour l'enseignant, changement de pratiques de gestion au sein de l'établissement).

Pour leur part, le sentiment d'efficacité générale des enseignants et le sentiment d'efficacité personnelle à demander le soutien des collègues sont demeurés stables. Ces résultats peuvent s'expliquer de différentes manières. D'abord, la formule pédagogique retenue visait surtout à soutenir les enseignants dans un changement de pratiques pédagogiques en classe. Pour ce faire, la plupart des activités étaient axées sur la relation de l'enseignant avec ses élèves. Bien que les pratiques collaboratives avec les pairs aient été valorisées lors des ateliers, il était difficile d'exploiter davantage ce créneau. En effet, la formation des groupes de sujets a été effectuée à partir d'une population d'enseignants du premier cycle répartis dans différentes écoles primaires de la commission scolaire. Puisque le sentiment d'efficacité scolaire collective et le sentiment d'efficacité générale des enseignants sont directement reliés au contexte du milieu scolaire et que ceux-ci se développent de concert auprès de l'équipe-école dans un contexte propre à chaque école, le programme de formation expérimenté offrait peu de possibilités d'améliorer le soutien parmi les membres des équipes scolaires.

Limites de l'étude et nouvelles avenues de recherche

Malgré les résultats encourageants, cette étude comporte certaines limites dont le nombre limité de sujets pour les analyses retenues. Pour des raisons financières et logistiques, cette recherche a été expérimentée au sein d'une seule commission scolaire. Il serait intéressant d'expérimenter le même modèle de formation en cours d'emploi auprès d'un plus large échantillon afin d'effectuer des analyses approfondies sur certaines variables indépendantes. Par exemple, l'influence du sexe, de l'âge, des années d'expérience, du niveau socio-économique du milieu d'enseignement pourrait alors être étudiée. Il serait alors davantage possible de généraliser les résultats à une plus grande population d'enseignants.

Bien que des mesures aient été prises pour assurer l'intégrité de l'intervention, l'animation des ateliers de formation a été réalisée par la conceptrice du programme de formation GPS qui agissait alors à titre de conseillère pédagogique en adaptation scolaire. Il faut reconnaître que sa maîtrise des éléments de contenus du programme ainsi que des sources de développement des croyances d'efficacité ont sans doute contribué aux retombées

positives du programme. La crédibilité de l'animatrice auprès des enseignants a peut-être également joué en faveur des résultats obtenus en offrant une plus value au programme de formation (Parent *et al.*, 1997). Il serait donc pertinent d'évaluer les effets du programme de formation GPS animée par une personne-ressource différente. Celle-ci devrait toutefois démontrer une excellente maîtrise des contenus de formation et de ses formules pédagogiques.

Dans l'optique de respecter le plus possible les pratiques actuelles en terme de formation en cours d'emploi, aucune observation en classe n'a été faite. Il aurait toutefois été intéressant d'observer concrètement les changements de pratiques des enseignants en matière de gestion de la classe et des comportements. La méthode employée par Wheldall et Merrett (1992) qui consiste à relever et catégoriser le type d'intervention utilisé en classe pourrait alors s'avérer intéressante. Néanmoins, selon la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003), il y a lieu de croire que les enseignants qui présentent de plus fortes croyances d'efficacité en gestion de la classe et des comportements sont dans les faits plus efficaces en classe et réussissent mieux à accompagner leurs élèves.

Finalement, une adaptation de la formation GPS aux besoins des enseignants de la première à la sixième année du primaire pourrait permettre une expérimentation au sein d'une équipe-école. Il serait ainsi possible de mieux évaluer les effets du programme sur le sentiment d'efficacité générale affecté par le soutien des pairs enseignants du milieu.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer les effets du programme de formation GPS sur les croyances d'efficacité des enseignants. Les écrits sur le sujet mettent en évidence que les sentiments d'efficacité personnelle et générale des enseignants sont plus malléables au cours de la formation initiale et tendent ensuite à demeurer stables en cours de carrière. Par ailleurs, plusieurs recherches ont démontré les effets positifs de la formation continue sur les pratiques enseignantes. Toutefois, peu de programmes de formation accordent une importance particulière au développement de fortes croyances d'efficacité chez les

enseignants. Pourtant, l'avancement des connaissances suggère que celles-ci joueraient un rôle catalyseur dans le processus de changement des pratiques. La présente étude a démontré les effets bénéfiques d'un programme de formation adapté aux besoins des enseignants en exercice conçu en tenant compte des différentes sources d'influence de leur sentiment d'efficacité (1) les performances antérieures en terme de succès et d'échecs; (2) l'influence de modèles observés; (3) la persuasion verbale et (4) les aspects physiologiques et émotionnels.

Les résultats indiquent une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants ayant participé à l'étude. Certaines conditions de réussite doivent cependant être prises en compte pour parvenir à des effets positifs de la formation en cours d'emploi. Selon nous, les facteurs suivants ont pu contribuer positivement aux effets de la formation expérimentée : le volontariat des participants, la durée et la répartition des activités de formation, les moments de rencontres (libérations des enseignants lors de jours de classe), les contenus adaptés aux besoins des enseignants, l'animation des activités par une personne-ressource crédible aux yeux des participants et l'homogénéité du groupe de participants (tous du premier cycle du primaire).

Les pratiques éducatives des enseignants qui œuvrent auprès des jeunes élèves présentant des comportements difficiles jouent un rôle capital dans la trajectoire comportementale de ceux-ci. Il est donc essentiel qu'ils soient formés adéquatement pour intervenir de manière efficace. La mise en place de programmes de formation en cours d'emploi qui visent le développement du sentiment d'efficacité personnelle en contexte de gestion de la classe et des comportements est également importante. Ceux-ci permettront d'accompagner les enseignants désireux d'adopter des pratiques éducatives efficaces qui répondent aux besoins des élèves tout en diminuant leur niveau de stress. Plus les enseignants croiront en leur capacité à bien encadrer leurs élèves et à les mener à la réussite, plus grande sera leur ouverture à scolariser les élèves présentant des difficultés comportementales dans leur classe.

Finalement, bien que les limites méthodologiques présentées précédemment incitent à la prudence dans l'interprétation des résultats, cette étude encourage l'implantation de formules de formations en cours d'emploi similaires permettant aux enseignants de prévenir et de mieux faire face aux situations difficiles en classe.

Références

- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2005). Les dix conditions d'une gestion de classe efficace. *Vivre le primaire*, 18(4), 30-35.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (ERIC Document No. ED 130 243). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P.T. (1984) Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5). 28-32
- Ashton, P.T. & Webb, R. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New-York, NY: Longman.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge ? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.
- Beady, C, & Hansell, S. (1981). Teacher race and expectations of student achievement. *American Educational Research Journal*, 18, 191-206.
- Beaman, R. & Wheldhall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446.
- Begeny, J. C. & Martens, B.K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly* 21(3), 262-285.
- Behnke, P. (2006). *Brief in-service teacher training in a proactive approach to classroom behavior management: Teacher and student outcomes*. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, Toronto, Canada.

- Berman, P., McLaughlin, M.W., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational*. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA : The Rand Corporation.
- Bertsch, K.M., Houlihan, D., Lenz, M.A. & Patte, C.A. (2009). teachers commands and their role in preschool classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 133-162.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 24-36.
- Blaya, C. & Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de la violence à l'école: un tour d'horizon international*. Conférence présentée lors de la Journée sur la violence à l'école. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Boynton, M. & Boynton, C. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*. Adaptation de Mylène Mercier. Montréal : Chenelière Éducation.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*; 61(3), 433-45.
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive discipline : Positive behavior management for today's classroom* (3nd ed.). Santa Monica, CA : Lee Canter & Associates.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom stimuli. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process. Dans R. Gunnar & A.L. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology*, 23 (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conseil des ministres de l'éducation (2002). Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures. *Rapport du colloque du programme pancanadien de recherche en éducation 2001*. Statistique Canada. Récupéré le 10 janvier 2009 à partir de : <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/Statcan/81-593-X/81-593-XIF2001001.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré le 20 octobre 2006 à partir de : http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf
- Cousins, J.B. & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation* (Special Issue), 25-53.

- Couture, C. (2005). Les enseignants du primaire face au trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Vie pédagogique*, 135, 1-8.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Denham, C.H. & Michael, J.J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of construct and model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6, 39-63.
- Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. Dans D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (Revised ed., pp. 503-541). New York, NY: Wiley & Sons.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approches to Classroom Management. Dans C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 181-194.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991), Teacher efficacy in classroom management and discipline, *Educational and Psychological Measurement* 51, 755-65
- Evertson, C. (1989). Improving elementary classroom management: A school-based training program for beginning the year. *The Journal of Educational Research*, 83, 82-90.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *Classroom Management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J.C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Gaudreau, N. (2008a). *Programme de formation à la Gestion Positive des Situations de classe (GPS)*. Document interne. Commission scolaire de la Capitale, Québec.
- Gaudreau, N. (2008b). *Échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel*. Document interne publié. Université Laval, Québec, Canada

- Ghaith, G. & Yaghi, M. (1997). Relationships among Experience, Teacher Efficacy and Attitudes toward the implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56-582.
- Gordon, L.M. (2001, automne). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76, 949-967
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*. 38(1), 49-64.
- Hoy, W. & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jolivet, K. & Steel, E.A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198-213.
- Jones, V.F. (1991). Experienced teachers' assessment of classroom management skills presented in a summer course. *Journal of Instructional Psychology*, 18(2), 103-110.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (2007). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kauffman, J.M., Mostert, M.P., Trent, S.C. & Pullen, P.L. (2006). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon / Merrill.

- Keenan K. (2003). Le développement et la socialisation de l'agressivité pendant les cinq premières années de la vie. Dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R. de V. Peters (Eds). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, QC: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1-5. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/KeenanFRxp.pdf>. Page consultée le 20 mars 2008.
- Kellam, S.G., Rebok, G.W., Ialongo, N.S. & Mayer, L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school : Results of a developmental epidemiology-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 983.
- Ladd, G.W. & Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment ? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Lewis, V.E. (2001). *User assessments of Glasser-based behavioral management inservice programs for teachers*. Thèse de doctorat inédite, Drake University, Des Moines, IA.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (Eds.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: a study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*, Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, Oakland, CA.
- Milner, H. (2002). A case of study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86, 28-35.
- Ministère de l'éducation, de loisirs et du sport (MELS) (2008b). *Indice de défavorisation par commissions scolaires et par établissement*. Récupéré sur le site du MELS le 3 juin 2010 : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/732000.pdf
- Myers, S.S. & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationship and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Ndoreraho, J.-P. & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, récupéré le 20 novembre 2009 du site Web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104>

- Ohlhausen, M., Meyerson, M., & Sexton, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model : A whole language application. *Journal of Reading*, 35, 536-541.
- Ohmart, H. (1992). *The effects of an efficacy intervention on teachers' efficacy feeling*. Thèse de doctorat inédite. Université du Kansas.
- Parent, G., Cartier, R., Laurin, P., Lavoie, L., Rhéaume, D., Toussaint, P. *et al.* (1997). Les perceptions d'enseignantes et d'enseignants en adaptation scolaire quant à la formation continue. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 24, 117-154.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27, 191-218.
- Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138.
- Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C.P., Metzger, M., Champion, K.M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10-26.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Sawyer, B.E. (2004). Primary-Grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-341.
- Roelofs, E., Veenman, S., & Raemaekers, J. (1994). Improving instruction and classroom management behaviour in mixed-aged classrooms: Results of two improvement studies. *Educational Studies*, 20, 105-127.
- Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T., & Hardman, M.L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29, 266-278.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49-73.

- Ross, J.A. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Ross, J.A. & Cousins, J.B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science & Technological Education*, 11, 191-206.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec: Corporation École et comportement.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J., & Connell, J.P. (1998). Individual differences in the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(254). Chicago: The University of Chicago Press.
- Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stein, M. & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Treder, D.W., Morse, W.C., & Ferron, J.M. (2000). The relationship between teacher effectiveness and teacher attitudes toward issues related to inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 23, 202-210.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de la validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.

- Veenman, S., Lem, P. & Roelofs, E. (1989). Training teachers in mixed-age classrooms: effects of staff development programme. *Educational Studies*, 15, 165-180.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1992). Effective classroom behaviour management: Positive teaching. Dans K. Wheldall (Ed.), *Discipline in schools: psychological perspectives on the Elton report*. (pp. 46-65). New-York, NY: Routledge.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Chapitre 5 : Conclusion

Ce dernier chapitre de la thèse comporte trois parties. La première présente une synthèse des premiers chapitres de l'ouvrage. La seconde rappelle les objectifs de l'étude, ses résultats et ses limites méthodologiques et la dernière suggère des pistes de recherche et d'intervention pour les chercheurs et praticiens intéressés par le sujet.

5.1. Synthèse

De nombreuses recherches ont démontré l'influence de la qualité de l'encadrement pédagogique et des interventions des enseignants sur le comportement des élèves. Les attitudes des enseignants, leurs pratiques éducatives et leur capacité à établir un lien positif avec leurs élèves font toute la différence pour les jeunes élèves qui présentent des difficultés comportementales. Pourtant, il existe actuellement un fossé important entre l'état des connaissances dans le domaine de la prévention et de l'intervention concernant les problèmes de comportement à l'école et les pratiques actuelles dans le milieu scolaire (Hastings, 2005; Jeffrey & Sun, 2006; Royer, 2006). La formation initiale des enseignants est actuellement insuffisante pour développer les compétences professionnelles nécessaires pour agir efficacement auprès des jeunes en difficulté de comportement (Begeny & Martens, 2006; Jeffrey & Sun, 2006; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg *et al.*, 2004; Royer, 2005, 2006;). De son côté, la formation continue offre des avenues intéressantes pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

Depuis quelques années, un intérêt marqué pour l'étude des croyances d'efficacité des enseignants se fait sentir dans le milieu de la recherche. L'étude de la présence de relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques pédagogiques en a intéressé plusieurs (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Gordon, 2001; Melby, 1995; Rim-Kaufman & Sawyer, 2004; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk *et al.*, 1990). Leurs découvertes permettent aujourd'hui d'affirmer qu'il existe une relation entre la qualité des interventions éducatives en classe et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Les enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus fort sont plus ouverts et plus positifs quant aux capacités de réussite des élèves en difficulté

(Cousins & Walker, 2000; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ils adoptent aussi des pratiques éducatives plus respectueuses de l'élève et de ses besoins et collaborent davantage avec les parents, les collègues et la direction que leurs pairs moins confiants (Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Hoover-Dempsey *et al.*, 2002; Melby, 1995). D'autres recherches ont mis en évidence que plus l'enseignant possède un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus il est en mesure de gérer efficacement le stress vécu au travail et moins il est susceptible de vivre un épuisement professionnel (Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999; Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003; Chan, 2007; Domenech Betoret, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Le sentiment d'efficacité personnelle influence de manière importante le niveau d'engagement des enseignants dans ce qu'ils entreprennent et leur persévérance à poursuivre leurs efforts lorsqu'ils font face à des difficultés. Confronté à des problèmes de comportement dans leur classe, ces croyances d'efficacité agissent comme un catalyseur qui permet à l'enseignant d'exploiter ses ressources de manière optimale (Hastings, 2005). Lorsque l'enseignant doute de ses capacités à surmonter un obstacle dans sa gestion de classe, il peut alors plus difficilement accéder à ses ressources personnelles et professionnelles, le rendant ainsi moins efficace. Intervenir auprès des jeunes qui présentent des comportements difficiles en classe exige la maîtrise de ses émotions et des réactions physiologiques liées au stress. Pour ce faire, un bon contrôle de ses pensées en vue d'opter pour des actions éducatives efficaces est nécessaire. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant joue ici un rôle important en lui procurant l'assurance nécessaire pour persévérer et conserver un état de bien-être malgré les difficultés.

Les enseignants d'aujourd'hui doivent être en mesure de composer efficacement avec les problèmes de comportement en classe. La participation à des activités de formation contribue à améliorer la qualité des interventions éducatives en classe. Ces activités permettent aussi de soutenir le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez les enseignants. Cependant, certaines conditions s'appliquent. La formation doit être échelonnée sur plusieurs rencontres, elle doit répondre à des besoins exprimés par les participants, elle doit prévoir des dispositifs de suivi et d'accompagnement et des activités

d'expérimentation en classe et d'échanges entre les participants (Bissonnette & Richard, 2010; Hoffman, Hutchinson & Reiss, 2009; Jones & Chronis-Tuscano, 2008; Joyce & Showers, 2002; Sheilds, Marsh & Adelman, 1998; Shernoff et Kratochwill, 2007; Weiss, Montgomery, Ridgeway & Bond, 1998).

Dans le cadre de cette étude, le programme de formation en cours d'emploi sur la gestion positive des situations de classe (GPS) (Gaudreau, 2008a) a été conçu en accordant une attention très particulière à prévoir des modalités d'animation et d'accompagnement qui soutiennent le développement de fortes croyances d'efficacité personnelle chez les enseignants. Développé pour répondre aux besoins des enseignants du premier cycle du primaire, il porte sur la prévention et l'intervention efficace auprès des jeunes élèves qui présentent des comportements difficiles en classe. Il est constitué de huit ateliers de formation d'une durée de trois heures chacun et il s'actualise par des rencontres mensuelles de formation, des activités d'échanges et de résolution de problèmes, des expérimentations en classe, des lectures et des activités de pratique réflexive. Il suggère également différents outils qui soutiennent la mise en œuvre des stratégies d'intervention proposées pour les élèves ou la classe.

5.2 Objectifs, résultats et limites de l'étude

L'étude réalisée dans le cadre de cette thèse doctorale visait à évaluer les effets du programme de formation GPS sur le sentiment d'efficacité des enseignants. À partir d'un devis quasi expérimental à trois temps de mesure (une fois avant les activités de formation et deux fois après) avec groupe témoin, cette étude cherchait à répondre aux cinq questions suivantes :

La participation au programme de formation GPS a-t-elle une influence positive sur (1) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, (2) le sentiment d'efficacité générale des enseignants, (3) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en contexte de gestion de la classe et des comportements difficiles, (4) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à demander le soutien de leurs collègues et (5) à demander celui de la direction ?

Pour réaliser cette recherche, tous les enseignants du premier cycle du primaire de la commission scolaire de la Capitale située sur le territoire de la ville de Québec ont été sollicités pour participer à l'étude. Parmi eux, 56 enseignants se sont montrés volontaires. Un groupe expérimental de 30 enseignants et un groupe témoin de 26 enseignants ont été formés. Pour des raisons de santé, trois participants du groupe expérimental et deux participants du groupe témoin n'ont pas été en mesure de participer à l'étude. Les enseignants du groupe expérimental ont participé aux activités de formation du programme GPS au cours de l'année 2008-2009. Au cours de cette année scolaire, tous les participants à l'étude ont complété à trois reprises (septembre 2008, juin 2009 et septembre 2009) les versions françaises de deux échelles d'auto-efficacité suivantes : *L'Échelle d'Auto-Efficacité des Enseignants* (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001) du *Teacher efficacy scale* de Gibson et Dembo (1984) et *L'Échelle d'Auto-Efficacité des Enseignants sur le Plan Interpersonnel* (Gaudreau, 2008b) réalisée à partir du *Teacher interpersonal self-efficacy scale* de Brouwers et Tomic (2001).

Les résultats de l'étude révèlent que le programme de formation GPS a eu un effet positif principalement sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et sur le sentiment d'efficacité personnelle en contexte de gestion de la classe et des comportements. Les résultats des analyses de variances à mesures répétées permettent d'affirmer que les enseignants participants au programme de formation GPS ont développé un meilleur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la classe et des comportements que leurs collègues du groupe témoin. Cette différence est significative à la fin des activités de formation et elle se maintient dans le temps (4 mois plus tard). Selon la théorie de Bandura (2003), il est possible de déduire de ces résultats que ces enseignants sont dans les faits plus efficaces en classe pour composer avec les problèmes de comportement. Ils seraient ainsi plus disposés à accueillir des élèves en difficulté dans leur classe et à travailler en collaboration avec les différents partenaires de l'éducation concernés par ces élèves (Baker, 2005; Gordon, 2001; Poulou & Norwich, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Woolfolk *et al.*, 1990). En cohérence avec les travaux de Baker (2005), Gibson et Dembo (1984), Melby (1995), Rimm-Kaufman et Sawyer (2004), on peut aussi croire qu'ils ont davantage recours à des moyens d'intervention moins restrictifs en privilégiant des pratiques éducatives plus

respectueuses de l'élève et surtout plus efficaces. En ayant davantage confiance en leurs capacités à intervenir face aux situations difficiles, ils sont susceptibles d'exercer un meilleur contrôle sur leur état psychologique et physiologique en situation d'intervention les rendant ainsi moins à risque de vivre le stress lié à l'épuisement professionnel (Bibou-Nakou *et al.*, 1999; Chan, 2007; Domenech Betoret, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Sous un angle plus général, le fait que les enseignants participants aient augmenté leur croyance d'efficacité personnelle nous porte à croire qu'ils sont plus confiants d'être en mesure de mener à bien leur mission éducative au sein de leur classe, et ce, en dépit des influences extérieures. Ils seraient donc plus persévérants dans leur démarche éducative auprès des élèves, davantage enclins à apporter des modifications à leurs pratiques face à l'échec et ils exerceraient un meilleur contrôle sur différents facteurs scolaires impliqués dans la réussite éducative des jeunes. À l'opposé, comme le mentionnent Woolfolk et Hoy (1990) et Woolfolk *et al.* (1990), leurs collègues qui possèdent un faible sentiment d'efficacité personnelle seraient davantage portés à justifier les échecs en classe par des facteurs individuels liés à l'élève et à se positionner en situation d'impuissance face aux difficultés.

Comme l'ont avancé plusieurs chercheurs, augmenter les croyances d'efficacité personnelle des enseignants est une manière efficace de contribuer concrètement à la réussite des élèves (Anderson, Greene & Loewen, 1998; Armor *et al.* 1976; Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992, 1998). L'influence des croyances d'efficacité personnelle est présente dans tout ce que nous faisons. Elle module nos décisions, les gestes que nous posons et notre manière de réagir face au stress (Bandura, 2003). Par sa contribution au développement de fortes croyances d'efficacité personnelle des enseignants de classes régulières, le programme de formation GPS propose une manière intéressante de soutenir la réussite des jeunes en difficulté de comportement en milieu inclusif.

Les résultats de l'étude démontrent certains effets du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à demander le soutien de la direction. Effectivement, un effet d'interaction temps*groupe s'est révélé significatif. Ce qui signifie

que les enseignants participants au programme de formation GPS sont plus confiants d'être en mesure de demander le soutien de leur direction d'école après avoir suivi les activités de formation que ceux qui n'y ont pas participé, cependant cet effet s'estompe au début de l'année scolaire suivante. Une étude avec un troisième post-test à la fin de la deuxième année aurait pu apporter un éclairage sur la persistance de cet effet lors d'une année scolaire. Le programme de formation GPS ayant aussi pour objectif de mieux outiller les enseignants en matière d'observation des comportements en classe et de l'analyse fonctionnelle du comportement permet ainsi de les soutenir dans leur démarche à demander le soutien de la direction. Ceux-ci se présentent devant la direction mieux préparés en ayant en main une description objective des comportements de l'élève en difficulté et en étant plus en mesure de témoigner des mesures d'aide et d'encouragement mises en place pour aider l'élève. Cette préparation contribue sans doute au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle à demander le soutien de la direction.

Les résultats des analyses de variances effectuées sur les variables dépendantes du sentiment d'efficacité personnelle à demander le soutien des collègues et du sentiment d'efficacité générale ne sont pas significatifs. Cette étude ne permet donc pas d'affirmer que le programme de formation GPS influence ces variables dans le contexte d'expérimentation vécu.

Toute recherche présente ses limites et celle-ci ne fait pas exception à la règle. La première réside dans le fait que nous étions restreints à un nombre de participants limité. Pour des raisons financières et logistiques, l'étude a été réalisée au sein d'une seule commission scolaire où un seul groupe expérimental a pu être formé. Il n'a aussi pas été possible d'étudier la présence de relations entre l'âge des participants, leurs années d'expérience en enseignement ou encore le fait de suivre la formation seul ou avec des collègues et les résultats obtenus aux échelles d'auto-efficacité. Un plus grand échantillonnage serait alors nécessaire. Le choix d'un protocole de recherche de type quasi-expérimental a néanmoins permis de bien contrôler les variables individuelles des enseignants des deux groupes. Par conséquent, si certaines de ces variables exercent une influence quelconque sur les résultats, leurs effets ont été contrôlés. Nous sommes conscients que les 27 enseignants

participants à l'expérimentation ne représentent qu'une petite partie de la population enseignante du premier cycle du primaire au Québec. Comme c'est souvent le cas dans les recherches qui consistent à évaluer les effets d'une formation sur ses participants, il est difficile d'augmenter le nombre de participants, car ceux-ci doivent recevoir la formation. Bien que l'augmentation de la taille de l'échantillon permettrait d'accroître la puissance des tests statistiques et que la sensibilité aux différences entre les groupes serait plus facilement observable dans les résultats, offrir la formation à un plus grand nombre d'enseignants s'avèrerait possible seulement dans le contexte d'une recherche de très grande envergure.

Le fait que la conceptrice du programme GPS ait aussi assuré le rôle d'animatrice des ateliers a sans doute permis d'obtenir des résultats optimaux. Il pourrait aussi être intéressant d'étudier les effets du programme lorsqu'il est animé par une personne moins impliquée dans le milieu scolaire où s'est déroulée l'expérimentation.

5.3. Pistes d'intervention

Au cours des vingt dernières années, la question des élèves en difficulté de comportement a fait couler beaucoup d'encre. L'avancement de la recherche a permis d'identifier clairement les pratiques pédagogiques qui soutiennent efficacement la mise en place d'un climat propice aux apprentissages en classe. L'avancement des connaissances permet aujourd'hui de comprendre, prévenir et intervenir efficacement auprès des élèves présentant des comportements difficiles. Les pistes d'intervention que nous proposons ont pour but de soutenir les enseignants qui œuvrent auprès des jeunes présentant des comportements difficiles. Dans le cadre de cette étude, la voie privilégiée choisie est celle de la formation des enseignants.

L'importance de bien préparer les enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté de comportement est sans équivoque. En effet, la présence de comportements d'inattention, de comportements perturbateurs, provocateurs ou encore d'opposition fait aujourd'hui partie de la réalité de la classe. Tous les enseignants y seront un jour confrontés. La formation initiale des enseignants doit donc bien les préparer à cette réalité.

Actuellement, rares sont les programmes de formation initiale des maîtres qui y consacrent plus de 5% du temps (Blaya & Beaumont, 2007). Ce qui est nettement insuffisant (Begeny & Martens, 2006; Jeffrey & Sun, 2006; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg *et al.*, 2004; Royer, 2006). Selon Charles et Senter (2008) la formation initiale proposée aux futurs enseignants en matière de gestion des comportements difficiles est basée sur une présentation souvent simpliste des problématiques comportementales et des moyens d'intervention jugés efficaces. Ces mêmes auteurs précisent que la prévention des problèmes de comportement en classe implique une analyse écosystémique plus complexe permettant de bien comprendre la situation des élèves dans le contexte de la classe afin d'intervenir de manière efficiente.

La formation continue représente une alternative très intéressante pour soutenir le développement des compétences des enseignants en gestion de la classe et des comportements. Elle offre aux enseignants en exercice un contexte de formation offrant plus de possibilités d'analyse du contexte de la classe et d'expérimentation de nouvelles pratiques répondant aux besoins réels de l'enseignant et de ses élèves. Toutefois, comme le mentionnent Ross et Bruce (2007), la plupart des formations offertes aux enseignants se consacrent sur l'acquisition de connaissances. Bien qu'elle soit nécessaire, cela demeure insuffisant pour apporter une contribution notable sur les changements de pratiques des enseignants (Ohlhausen, Meyerson & Sexton, 1992; Stein & Wang, 1988).

Davantage d'attention doit être accordée au développement des compétences des enseignants et de leurs croyances d'efficacité personnelle. Par conséquent, il y aurait lieu d'investir dans les programmes de formation en cours d'emploi élaborés dans le but de répondre aux besoins exprimés par les enseignants sur le marché du travail. Ces activités de formation doivent prévoir des dispositifs d'accompagnement et de suivi efficaces qui soutiennent les participants en fonction de leurs différences individuelles. L'animation des ateliers de formation doit prévoir des activités qui permettent les échanges d'expériences entre les participants. Le programme de formation doit s'étaler sur plusieurs rencontres à raison d'une rencontre par mois pour permettre aux participants de vivre l'expérimentation de nouvelles pratiques en classe et d'apporter les ajustements nécessaires (Bissonnette &

Richard, 2010; COFPE, 2000; Hoffman *et al.*, 2009; Jones & Chronis-Tuscano, 2008; Joyce & Showers, 2002; Shields *et al.*, 1998; Shernoff et Kratochwill, 2007; Weiss *et al.*, 1998).

De plus, la mise à contribution des ressources du milieu scolaire est souhaitée. Les professionnels de l'éducation qui détiennent une expertise sur la question des difficultés de comportement à l'école doivent être davantage sollicités pour accompagner les enseignants dans le développement de leurs compétences auprès de ces élèves. Ainsi, les enseignants qui participent à des activités de formation se sentiraient mieux soutenus et s'engageraient plus activement dans les activités proposées (Baker, Kupersmidt, Voegler Lee & Willoughby, 2010)

Les directions d'école jouent également un rôle important dans le développement de fortes croyances d'efficacité chez le personnel enseignant. En adoptant des pratiques de gestion axées sur la confiance et l'entraide, ils encouragent les enseignants à croire en eux et à se soutenir. Concrètement, les études de Frase (1998) ont démontré que la présence fréquente de la direction d'école en classe contribue de manière positive au développement du sentiment d'efficacité des enseignants, au sentiment d'efficacité collective des enseignants et au développement professionnel de ces derniers. On peut donc en déduire que plus la direction réussit à développer une structure organisationnelle qui soutient le personnel enseignant dans son travail, plus celui-ci développe un fort sentiment d'efficacité générale. Œuvrer en éducation auprès d'une clientèle très difficile exige la présence d'un réseau de soutien efficace entre les enseignants et entre la direction et l'ensemble du personnel. Les écoles efficaces se caractérisent entre autres par la présence d'une direction d'école qui agit à titre de leader pédagogique capable de trouver des moyens pour faire face aux politiques et aux règles qui entravent l'innovation pédagogique (Bandura, 2003, p. 369). C'est ainsi que la direction de l'école devient un leader qui contribue positivement au développement de fortes croyances d'efficacité chez les enseignants (Coladarci, 1992). Les directions d'école devraient être mieux informées des implications de certains styles de gestion sur les croyances d'efficacité personnelle des enseignants. Ainsi, ils seraient en mesure d'adopter

des pratiques de gestion qui favorisent l'engagement du personnel scolaire dans sa mission éducative.

5.4. Pistes de recherches

Notre sujet d'étude a encore été très peu exploré. L'influence des croyances d'efficacité des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques a été étudiée et certains programmes de formation en cours d'emploi ont fait l'objet de recherches. Ainsi, les résultats de ces recherches ont permis d'identifier des modèles de formation en cours d'emploi plus prometteurs. Malgré tout, les recherches qui portent sur la formation continue des enseignants concernant la gestion de la classe et des comportements difficiles se font plus rares et il existe encore moins d'études qui s'y intéressent en visant également le développement de leurs croyances d'efficacité. Plusieurs questions demeurent encore sans réponse.

Une nouvelle expérimentation du programme de formation GPS effectuée à partir de plus larges échantillons d'enseignants permettrait d'analyser les influences possibles des facteurs individuels sur le développement des croyances d'efficacité des enseignants en formation. Une adaptation du programme de formation GPS permettant de répondre aux besoins de tous les enseignants du primaire est aussi une avenue de recherche intéressante. Il serait alors possible d'étudier les effets du programme auprès des enseignants d'une même école. Une telle expérimentation permettrait de proposer de nouveaux dispositifs de soutien entre les enseignants au sein de l'école. Les effets du programme sur le sentiment d'efficacité générale seraient alors peut-être plus grands.

Une adaptation de programme de formation GPS qui tient compte des besoins spécifiques de formation des enseignants au cours de leur carrière serait aussi une avenue intéressante de recherche. En effet, selon Klassen et Chiu (2010), les enseignants ont des besoins de formation différents lorsqu'ils débutent leur carrière, lorsqu'ils se retrouvent au milieu de leur parcours professionnel et lorsqu'ils sont en fin de carrière. Selon eux, il est important que la formation en cours d'emploi tienne compte ces différences. Il pourrait alors être

intéressant d'évaluer les effets d'une version du programme de formation GPS adapté aux besoins des enseignants selon le stade de leur carrière sur leurs croyances d'efficacité personnelle et sur le développement de leurs compétences en gestion des comportements difficiles en classe.

Les résultats de l'étude de Gordon (2001) suggèrent que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, moins il a tendance à vivre du stress et des émotions négatives comme la colère. Il serait aussi pertinent d'évaluer les effets du programme de formation GPS sur le stress vécu par les enseignants. Est-ce qu'un tel programme de formation permet aux enseignants de vivre un mieux-être?

Au Québec, la question de l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement demeure un sujet d'actualité. Les travaux de Hamre et Pianta (2001) et Ladd et Burgess (2001) témoignent que la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève au début de la scolarisation constitue un bon prédicteur de développement de troubles du comportement à l'école dans les années futures. Est-ce que les enseignants qui se considèrent bien préparés pour gérer les comportements difficiles en classe vivent effectivement moins de conflits avec leurs élèves ? Quelles pratiques éducatives sont jugées plus efficaces par ces enseignants pour composer efficacement avec des problèmes de comportement en classe ?

L'étude des effets de certains programmes de formation destinés aux enseignants en exercice sur leurs pratiques pédagogiques et leurs croyances d'efficacité a permis à ce jour de bien connaître les conditions de réussite de ces activités de formation. Nous savons que ces programmes doivent répondre aux besoins des enseignants et prévoir des mesures d'accompagnement et du suivi qui soutiennent la mise en œuvre des nouvelles pratiques pédagogiques dans la classe. Ces activités de formation exigent davantage d'investissement de la part des commissions scolaires désireuses de soutenir les enseignants dans leur démarche de changement de pratiques. Néanmoins, les résultats des études portant sur les modalités d'efficacité de la formation continue sont clairs. Le respect de certaines balises

est déterminant si on souhaite offrir de réelles opportunités de développement professionnel aux enseignants.

Les pratiques inclusives des élèves présentant des comportements difficiles exigent que les enseignants soient bien préparés pour offrir à ces jeunes les meilleures chances de réussite. Comme plusieurs l'ont déjà mentionné (Begeny & Martens, 2006; Conseil des ministres de l'Éducation, 2002; CSÉ, 2001; Jeffrey & Sun, 2006; Merrett & Wheldall, 1993; Ndoreraho & Martineau, 2006; Rosenberg & al, 2004; Royer, 2006), la formation initiale ne répond actuellement pas aux besoins des enseignants en cette matière. Il est donc important que le milieu de la pratique prévoie des formules de formation en cours d'emploi qui permettent aux enseignants de développer de bonnes connaissances ainsi que les habiletés nécessaires pour intervenir efficacement face aux situations difficiles en classe. Une meilleure préparation des enseignants aurait alors des effets bénéfiques sur leur bien-être personnel et professionnel et sur la réussite scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement.

Bibliographie

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Allen S.J. & Blackston A.R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and student behavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18, 22-51.
- Alvarez, H.K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126.
- American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e édition révisée). Paris: Masson.
- American Psychiatric Association (2004). *Mini DSM-IV-TR. Critères diagnostiques*. Paris : Masson.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. *et al.* (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (ERIC Document No. ED 130 243). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P.T. (1984) Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P.T., & Webb, R. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New-York, NY: Longman.
- Ashton, P.T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & A. Ames (Eds.), *Research on motivation in education Vol. 2 The classroom milieu*, (pp. 141-171). Orlando, FL.: Academic Press.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

- Badia Martin, M. d. M. (2006). Disruptive behaviour in schools. *Education Journal*, 92, 33-35.
- Baker, C.N., Kupersmidt, J.B., Voegler-Lee, M.E., Arnold, D.H. & Willoughby, M.T. (2010). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 270-283
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge ? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.:
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health promoting behavior. Dans J. Madden, IV (ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229-270). New-York, NY: Raven.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Barkley, R.A. (1998). *ADHD: A handbook for diagnosis and treatment*, (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly* 21(3), 262-285.
- Behnke, P. (2006). *Brief in-service teacher training in a proactive approach to classroom behavior management: Teacher and student outcomes*. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, Toronto, Canada.
- Bennett, D.S. & Gibbons, T.A. (2000). Efficacy of child cognitive-behavioral interventions for antisocial behavior: A meta-analysis. *Child & family behavior therapy*, 22(1), 1-15.
- Berman, P., McLaughlin, M.W., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational*. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA : The Rand Corporation.

- Betz, N.E., & Hackett, G. (1986). Application of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G (1999). The relation between teacher burnout and teacher's attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 24-36.
- Blase, J.J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 23-40.
- Blaya, C. & Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de la violence à l'école: un tour d'horizon international*. Conférence présentée lors de la Journée sur la violence à l'école. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bong, M. & Skaalivik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Borg, M.G., Riding, R.J., & Falzon, J.M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence regulation and performance among junior and senior school age student. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A. *et al.* (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviours and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Bromley, J. & Emerson, E. (1995). Beliefs and emotional reactions of care staff working with people with challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 341-352.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Dans R. Vasta (Ed.) *Annals of child development*, (Vol. 6, pp.187-250). Boston, MA: JAI Press, Inc.

- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. Dans C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy-Herb, H.E., Lee, R.E., Nievar, M.A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' Social Competence: Relations to Family Characteristics, Teacher Behaviors and Classroom Climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000, august). *Disruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, D.C.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Bullock, L.M., Ellis, L.L., & Wilson, M.J. (1994). Knowledge/skills needed by teachers who work with students with severe emotional/behavioural disorders: A revisitation. *Behavioral Disorders*, 19, 108-125.
- Burke, R.J., Greenglass, E. R., & Shwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time; Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9, 261-275.
- Campbell, S. B. & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Early Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines*, 31(6), 871-889.
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive discipline : Positive behavior management for today's classroom* (3nd ed.). Santa Monica, CA : Lee Canter & Associates.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Carleton, L.E., Fitch, J.C., & Krockover, G.H. (2008). An in-service teacher education program's effect on teacher efficacy and attitudes. *The Educational Forum*, 72, 46-62.
- Centre national de prevention du crime. (2008). *Facteurs de risque et de protection dans les familles et leurs effets sur la délinquance juvénile: qu'en savons-nous?* Récupéré le 26 décembre 2010 du site web de la sécurité publique du Canada: http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/_fl/rpf-jd-fra.pdf
- Chan, D.W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27, 33-49.

- Charles, C.M. & Senter, G.W. (2008). *Elementary classroom management* (5th ed.). Boston: Pearson
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des Sciences de L'éducation*, 25(3), 497-514
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie Pédagogique*, 119, 25-27.
- Coie, J.D. & Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coleman, M.C. & Gilliam, J.E. (1983). Disturbing behaviors in the classroom: a survey of teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 17, 121-129.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (1999). *Résultat d'un sondage sur les pratiques de perfectionnement du personnel enseignant des commissions scolaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement. Avis du COFPE*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 3 février 2010 du site Web du COFPE : <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/pdf/69-2091.pdf>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 20 novembre 2009 du site Web du COFPE : <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/pdf/profession.pdf>
- Comité patronal des négociations (2007). *Convention collective des enseignantes et enseignants des commissions scolaires francophones, entente nationale 2005-2010*. CPNCF et CSQ. Récupéré le 1^{er} décembre 2009 du site Web de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement (FSE) : http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/DC/DCCN-Entente_2005-2010.PDF
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process. Dans R. Gunnar & A.L. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology*, (vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conseil des ministres de l'éducation (2002). Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures. *Rapport du colloque du programme pancanadien de recherche en éducation*. Statistique Canada.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1995). *Une école pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Corbin, C. (1972). Mental practice. Dans W. Morgan (Ed.). *Ergogenic aids and muscular performance* (pp. 93-118). New-York, NY: Academic.
- Cousins, J.B. & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian journal of program evaluation* (Special Issue), 25-53.
- Couture, C. (2005). Les enseignants du primaire face au trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Vie Pédagogique*, 135, 1-8.
- Couvillon, M., Peterson, R.L., Ryan, J.B., Scheuermann, B., & Stegall, J. (2010). A Review of Crisis Intervention Training Programs for Schools. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 6-17.
- Dembo, M.H. & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy : An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Denham, C.H. & Michael, J.J. (1981). Teacher sense of efficacy: a definition of construct and model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6, 39-63.
- Department of Education Science and Training. (2003). *Australia's teachers: Australia's future: Advancing innovation, science, technology and mathematics*. Canberra, Australie: AGPS.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28, 1-23.
- Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. Dans D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (Revised ed., pp. 503-541). New York, NY: Wiley & Sons.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents: A peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Domenech Betoret, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539.

- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: a three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). Oxford: Taylor Francis.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants: Validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27, 181-194.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement* 51, 755-65
- Evertson, C.M. (1989). Improving elementary classroom management: A school-based training program for beginning the year. *The Journal of Educational Research*, 83, 82-90.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Dans C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrington, D.P. & Welsh, B.C. (2007). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. Oxford: Oxford University Press.
- Feil, E.G., Walker, H., Golly, A., Seeley, J.R., & Small, J.W. (2010). Using positive behavior support procedures in head start classroom to improve school readiness : a group training and behavioral coaching model. *NHSA Dialog*, 12(2), 88-103.
- Frase, L.E. (1998, avril). *An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in Large Inner-City and Urban School Districts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Freiberg, H.J. & Lapointe, J.M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. Dans C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 735-786). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.

- Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J.C. et MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Gaudreau, N. (2008a). *Programme de formation à la Gestion Positive des Situations de classe (GPS)*. Document interne. Commission scolaire de la Capitale, Québec.
- Gaudreau, N. (2008b). *Échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel*. Document interne. Université Laval, Québec, Canada.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, *Vie Pédagogique*, 111, 12-17.
- Gettinger, M. & Kohler, K.M., (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. Dans C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 73-95). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56-582.
- Glasser, W. (1977). Ten steps to good discipline. *Today's Education*, 66, 61-63.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Gordon, L.M. (2001, automne). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gouvernement du Canada (2006). L'évolution du développement des jeunes enfants au Canada (chapitre 3). *Le bien-être des jeunes enfants au Canada*. Ressources humaines et Développement social Canada, Agence de santé publique du Canada et Affaires indiennes et du Nord Canada. Récupéré le 1^{er} décembre 2010 du site Web de l'union sociale: http://www.socialunion.gc.ca/well_being/2007/fr/chapitre_3.shtml
- Gouvernement du Québec. (2009). *Gazette officielle du Québec*, Loi sur l'Instruction publique, Éditeur officiel du Québec. Récupéré le 10 novembre 2009 du site Web des Publications du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Gravel, M., Ouellette, N., & Tremblay, C. (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé pour les gestionnaires scolaires*. Alma, Québec : FORGESCOM Éditeur.

- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T.R. (2003). How classroom assessment improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6-11.
- Hall, S. & Oliver, C. (1992). Differential effects of severe self-injurious behaviour on the behaviour of others. *Behavioral Psychotherapy*, 20, 355-365.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967
- Hastings, R.P. (1995). Understanding factors that influence staff responses to challenging behaviours: An exploratory interview study, *Mental Handicap Research*, 8, 296-320.
- Hastings, R.P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2/3), 207-221.
- Hastings, R.P. & Bham, M.S. (2003). The relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hastings, R.P. & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviours on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156.
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-112.
- Hoffman, L.L., Hutchinson, C.J., & Reiss, E. (2009). On improving school climate: reducing reliance on rewards and punishment. *International journal of whole schooling*, 5(3), 13-23.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationship and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Ingersoll, R.M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: CSTP

- Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2000). *La prévention du décrochage scolaire : Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention, Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., George, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'intervention. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises: portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Johnson, J. (2005). Isn't it time for school of education to take concerns about student discipline more seriously? *Teachers College Record*. Document récupéré le 14 février 2006 du site Web du Teacher College Record : <http://www.tcrecord.org>.
- Jones, H.A. & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-929.
- Jourden, F., Bandura, A., & Banfield, J.T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kamps, D. M. & Tankersley, M. (1996). Prevention of behavioral and conduct disorders : Trends and research issues. *Behavioral Disorders*, 22(1), 36-40.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2009) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kauffman, J.M., Mostert, M.P., Trent, S.C., & Pullen, P.L. (2006). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon / Merrill.

- Kazdin, A.E. (1978). Covert modeling: the therapeutic application of imagined rehearsal. Dans: J.L. Singer & K.S. pope (Eds.). *The power of human imagination: new methods in psychotherapy. Emotions, Personality, and Psychotherapy* (pp. 255-278). New-York, NY: Plenum.
- Kazdin, A.E., Esveldt-Dawson, K., French, N.H., & Unis, A.S. (1987). Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 76-85.
- Keenan, K. (2003). Le développement et la socialisation de l'agressivité pendant les cinq premières années de la vie. Dans R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.de V. Peters, (Eds). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Kerr, M.M. & Neilson, C.M. (2002). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1177-1192.
- Krueger, N., Jr. & Dickson, P.R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25, 385-400.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Reasearch*, 29, 146-152.
- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D.S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2002). Longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology*, 14, 909-924
- Lacourse, E., Nagin, D.S., Vitaro, F., Côté, S., Arseneault, L., & Tremblay R.E. (2006). Prediction of early onset deviant peer group affiliation: A 12 year longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*. 63(5), 562-568.
- Ladd, G.W. & Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment ? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G.W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5),1344-1367.

- Landrum, T.J. & Kauffman, J.M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larose, F., Terrisse, B., Lefebvre, M.L., & Grenon, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ecep). *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions*, 4(2), 103-127.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New-York, NY: Springer.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Dans : J. Beillerot (Ed.) *Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura* (pp. 59-90). Paris: L'Harmattan.
- Lee, T.W., Locke, E.A., & Phan, S.H. (1997). Explaining the assigned goal-incentive interaction: the role of self-efficacy and personal goals. *Journal of Management*, 23 (4), 541-559.
- Lent, R.W. & Hackett, B. (1987). Career self-efficacy : Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
- Lewis, V.E. (2001). *User assessments of Glasser-based behavioral management inservice programs for teachers*. Thèse de doctorat inédite, Drake University, Des Moines, IA.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation, A 35 – Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Loeber, R. & Farrington, D.P. (Eds.) (1998). *Serious and violent juvenile offenders : Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Long, N. (1996). The conflict cycle paradigm on how troubled students get teachers out of control. Dans N. Long, W. Morse, & R.J. Newman (Eds). *Conflict in the classroom* (5th ed., pp. 244-266). Austin, TX: Pro-Ed.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (Eds.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mayer, G.R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 28, 467-478.

- Mayer, G.R. (2001). Antisocial behavior : Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: a study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*, Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, Oakland, CA.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Direction générale de la formation et des qualifications. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1997a). *Quelques éléments de synthèse et comparaison entre la situation actuelle, l'avant-projet de loi présenté en commission parlementaire en septembre 1997 et le projet de loi*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 17 novembre 2009 du site Web du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/legislat/av_proje/ecole_f.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1997b). *L'école, tout un programme*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1997c). *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2004). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (MELS) (2008a). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, de loisirs et du sport (MELS) (2008b). *Indice de défavorisation par commissions scolaires et par établissement*. Récupéré sur le site du MELS le 3 juin 2010 : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/732000.pdf

- Ministère de l'éducation, de loisirs et du sport (MELS) (en préparation). *Cadre de référence visant à soutenir les milieux concernant les modalités d'intervention à l'intention des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mone, M.A., Baker, D.D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Mossman, D. A., Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Mediators' Emotional Responses to Self-Injurious Behavior: An Experimental Study. *American Journal on Mental Retardation*, 107(4), 252-260.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Civididi & J.F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, (pp. 313-336). Sherbrooke : Les Éditions CRP.
- Murray, J., Irving, B., Farrington, D.P., Colman, I., & Bloxsom, C.A.J. (2010). Very early predictors of conduct problems and crime: results from national cohort study. *Journal of Child and Psychiatry*, 51(11), 1198-1207.
- Myers, S.S. & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationship and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Ndoreraho, J.-P. & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, récupéré le 20 novembre 2009 du site Web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104>
- Normandin, P.A. (2004). Des enseignants mal préparés pour gérer les crises. *Le Soleil*, actualités, 9 mai 2004, p. A3.
- Ohlhausen, M., Meyerson, M., & Sexton, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model : A whole language application. *Journal of Reading*, 35, 536-541.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* Paris : OCDE.
- Ouellet, M.C. & Archambault, J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie Pédagogique*, 152, récupéré le 22 novembre 2009 du site Web du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS): <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=horsDos>

- Paternite, C.E., Loney, J., & Roberts, M.A. (1995). External validation of oppositional disorder and attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23 (4), 435-471.
- Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. Dans D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, G.R. & DeGarmo, D.S. (1997, november). *In search of growth in antisocial behaviour: Prelude to early-onset delinquency*. Paper presented at the American Society of Criminology, San Diego, CA.
- Patterson, G.R., Kupersmidt, J.B., & Vaden, N.A. (1992). *A social learning approach: Vol. 4. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R., Littman, R.A., & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step towards a theory of aggression. *Monographs of society for research in Child Development*, 32(5), 1-43.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *A social learning approach: IV. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Co.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27, 191-218.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138.
- Redl, F. & Wattenberg, D. (1959). *Mental hygiene in teaching* (2nd ed.). New York: Harcourt, Brace & Co.
- Redl, F. & Wineman, D. (1985). *L'enfant agressif* (2^e Éd.). Paris : Éditions Fleurus.
- Reid, J. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243-
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 146-166.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-341.
- Roelofs, E., Raemaekers, J., & Veenman, S. (1991). Improving instructional and classroom management skills: Effects of a staff development programme and coaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 192-212.

- Roelofs, E., Veenman, S. & Raemaekers, J. (1994). Improving instruction and classroom management behaviour in mixed-aged classrooms: Results of two improvement studies. *Educational Studies*, 20, 105-127.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcomes. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. & Hardman, M.L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29, 266-278.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in research on teaching*, 7, 49-73.
- Ross, J.A & Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50-60.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80(609).
- Royer, É. (2005, 5 mai). Formation inadéquate : Les enseignants se plaignent que la formation qu'ils ont reçue en ce qui a trait aux élèves en difficulté de comportement est nettement insuffisante. *La Presse*, p. A29.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec: Corporation École et comportement.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119, 5-8.
- Rutter, M., Giller, F., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge University Press.
- Sawka, K.D., McCurdy, B.L., & Mannella, M.C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behaviour disorders, *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, p. 223-232.
- Schunk, D.H. (1984). Sequential attributional feedback and childrens achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- Seeman, H. (2000). *Preventing classroom discipline problems: A guide for educators* (2th ed.). Lancaster, PA: Technomic.
- Selaledi, D.K. (2000). Teacher's classroom discipline and management self-efficacy scale. *South African Journal of Education*, 20, 258-262.

- Shader, M. (2003). *Risk factors for delinquency: on overview*. Washington DC: U.U. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Shernoff, E.S. & Kratochwill, T.R. (2007). Transporting an Evidence-Based Classroom Management Behavior Problem to a School: An analysis of Implementation, Outcomes, and Contextual Variables. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 449-472.
- Siegel, J. & Jausovec, N. (1994, july). *Improving teachers' attitudes toward students with disabilities*. Paper presented at the International Council on Education for Teaching Conference, Turkey, Istanbul.
- Silver, W.S., Mitchell, T.R., & Cist, M.E. (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organisational behavior and human decision process*, 62, 286-299.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J., & Connell, J.P. (1998). Individual differences in the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(254). Chicago: The University of Chicago Press.
- Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stage, S.A. & Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education. *School Psychology Review*, 26, 333-369.
- Stein, M., & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and teacher Education*, 4, 171-187.
- Steinberg, L. & Silverberg, S.B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Stock, J., & Cervone, D. (1990). Proximal goal setting and self regulatory processes. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 483-498.
- Stoughton, E.H. (2007). "How will I get them to behave?": preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037.
- Swinson, J. & Cording, M. (2002). Assertive discipline in a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 29, p. 72-75.

- Tremblay R.E. (2003). Why socialization fails? The case of chronic physical aggression. Dans B.B. Lahey, T.E. Moffitt & A. Caspi (Eds). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (p. 182-224). New York: Guilford Publications.
- Tremblay, R.E., Gervais, J., & Petitcherc, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Montréal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Tremblay, R. E., LeMarquand, D., & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. Dans H. C. Kay & A. E. Hogan (dir.), *Handbook of disruptive behaviour disorders* (p. 525-555). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (1999). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire*. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois. Trois-Rivières: UQTR, Département des sciences de l'éducation.
- Veenman, S., Lem, P., & Roelofs, E. (1989). Training teachers in mixed-age classrooms: effects of staff development programme, *Educational Studies*, 15, 165-180.
- Veenman, S. & Raemaekers, J. (1995). Long-term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multigrade classes. *Educational Studies*, 27(2), 167-185.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R.E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational psychology*, 21(4), 401-415.
- Vroom, V.H. (1994). *Work and motivation*. New-York, NY: Wiley.
- Walker, H.M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Weber, W. A. (1986). *Classroom Teaching Skills* (3rd ed.). Lexington, MA : D.C. Heath and Co.
- Weinberg, R.S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiss, I.R., Montgomery, D.L., Ridgway, C.J., & Bond, S.L. (1998). *Local systemic change through teacher enhancement: Year three cross-site report*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1992) Effective classroom behaviour management: Positive teaching. In K-Wheldall (Ed.), *Discipline in schools: Psychological perspectives on the Elton Report* (pp-46-65). New York, NY: Chapman and Hall.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality & Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

ANNEXES

Annexe A : Les compétences professionnelles



Annexe B : Principales références utilisées pour élaborer le programme de formation GPS

- American psychiatric association (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e édition révisée). Washington, D.C.: APA.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^e Éd.) Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Armstrong, T. (2002). Traduction et adaptation de G. Sirois. *Déficit d'attention et hyperactivité: stratégies pour intervenir en classe*, Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Arpin, L. & Capra, L. (2007). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : Une pratique d'accompagnement pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge ? *American secondary education*, 33(3): 51-64.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.
- Beaulieu, D. (2000). *Techniques d'impact pour grandir: illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*. Québec: Éditions Académie Impact.
- Beaulieu, D. (2001). *Techniques d'impact en classe*. Québec : Impact Éditions.
- Beaulieu, D. (2005). *Techniques d'impact pour grandir : illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants*. Québec: Impact Éditions.
- Beaumont, C. (2006). Comment encourager les élèves qui présentent des difficultés de comportement à venir en aide à leurs pairs? *Bulletin du CRIRES*, mai-juin, p. 19-22.
- Begeny, J. C. & B.K. Martens (2006). Assessing Pre-Service Teachers' Training in Empirically-Validated Behavioral Instruction Practices. *School Psychology Quarterly* 21(3), 262-285.
- Bélair, F. (2007). *Ma classe-qualité*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Belvel, P.S. & Jordan, M.M. (2003). *Rethinking classroom management*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Bennett, D.S. & T.A. Gibbons (2000). Efficacy of child cognitive-behavioral interventions for antisocial behavior: A meta-analysis. *Child & family behavior therapy*, 22(1), 1-15.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bowen, F. & Desbiens, N. (2002). La prévention des conduites violentes à l'école : évaluer pour développer de meilleures pratiques, *Bulletin du CRIRES*, mai-juin, p. 17-24.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Canter, L. (1995). *Devoirs sans larmes : Guide à l'intention des enseignants (1^{re} à 3^e année)*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive discipline : positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica, CA : LeeCanter & Associates.
- Canter, L. Petersen, K. (2003). *Bien s'entendre pour apprendre : Réduire les conflits et accroître la coopération, du préscolaire au 3^e cycle*. (Adaptation française de Dore, L. & Rosenberg, S.). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Caron, A. (2002). *Programme Attentix*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Caron, A. (2006). *Aider son enfant à gérer l'impulsivité et l'attention*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre : Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Champoux, L. Couture, C., & Royer, É. (1992). *L'observation systématique du comportement*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Charlebois, P., Gauthier, J., & Rajotte, A. (2003). *Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs...et autres*. Québec : Éditions Brault & Bouthillier.
- Charles, C.M. (2002). *Essential Elements of Effective Discipline*. Boston : Allyn & Bacon,
- Chelsom Gossen, D. (1996). *La réparation : pour une restructuration de la discipline à l'école*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe: une affaire de profil et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27.

- Cloutier, R., Gosselin, P., & Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2e Éd.), Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Commission scolaire de Jonquière (1997). *Trousse d'intervention TAC TIC : trousse d'analyse et d'intervention comportementale*. Commission scolaire de Jonquière, Jonquière, Québec.
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (2004). *PACI-Raide : Projet de recherche-action sur la violence chez les jeunes enfants*. Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, St-Georges de Beauce, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Côté, D. (1999). *Jeunes en santé, techniques et activités pour susciter la réflexion sur son comportement*, Direction des services complémentaires : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Cummings, C. (2000). *Winning strategies for classroom management*. Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development.
- Desbiens, N. & Desrosiers, A. (2002). La perception négative des camarades de classe à l'égard des élèves présentant des difficultés de comportement : un obstacle au succès de nos interventions? *Vie pédagogique*, 125, p. 5-8.
- Desjardins, C. (1994). *Ces enfants qui bougent trop !* Montréal: Quebecor.
- Drouin, C. & Huppé, A. (2005). *Plan d'intervention pour les difficultés d'attention*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Émond, S. & Camiré, L. (2006). *Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et intervention jeunesse*. Québec, Centre Jeunesse de Québec : Institut universitaire.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management, research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C.M., Worsham, M.E., Emmer, E.T., & Emmer, E. (2005). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon
- Falardeau, G. (2006). *L'enfant impulsif*, Montréal: Les Éditions de l'homme.
- Flannery, M. E. (2005). A field guide to parents. *NEA Today*, 24, 36-37.

- Friend, M., Bursuck, W., & Hutchinson, N. (1998). *Including Exceptional Students. A practical guide for classroom teachers*, Scarborough: Allyn and Bacon.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56-582.
- Gingras, S. & Beaudoin, R. (1995). *Gestion des comportements difficiles des élèves (formation continue à l'intention du personnel enseignant)*, Service régional de soutien à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental, Région Mauricie - Bois-Francs.
- Girard, R. & Paquet, A. (2006). *Intervention en situation de crise, cahier du participant*. Québec: Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves en difficultés de comportement, région 03-12.
- Glasser, C. (traduit et adapté par Y. Bélanger, R. Desjardins et C. Robichaud) (1997). *Mon monde qualité*, Montréal: Éditions Chenelière Education.
- Glasser, W. (1990). *L'École qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Glasser, W. (1997). *La théorie du choix*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Haenggeli, C.A. (2002). *Toby et Lucy, deux enfants hyperactifs*, Paris: Georg Éditeur.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967
- Hastings, R.P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2/3), 207-221.
- Hébert, J.F., Audet, J. & Boissé, I. (2002). *La résolution de conflits au primaire - 1er cycle : vers le pacifique : promouvoir les conduites pacifiques*. Institut pacifique.
- Janelle, M.C. (2006). *Protocole d'intervention en cas de crise en classe*. Manuscrit non-publié, Université Laval, Québec.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération, un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (2007). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Kauffman, J.M. (2005). *Cases in emotional behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kauffman, J.M., Mostert, M.P., Trent, S.C., & Pullen, P.L. (2006). *Managing classroom behavior* (4th ed.). Pearson Education
- Knoff, H.M. (2001). *The Stop & Think Social Skills Program*, Longmont: Sopris West.
- Kochman, F. (2002, septembre). *Le TOP: Trouble oppositionnel avec provocation*, document électronique: http://www.tdah.be/TOP_Livret_Parents_1.pdf
- Kutscher, M. L. (2009). Adaptation de R. Maftoul, I. Farley, P. Lemaire & E.L. Amirali. *Les enfants atteints de troubles multiples : Guide complet pour les parents, les enseignants et les professionnels*, Montréal: Chenelière Éducation.
- Langness, T. (2003). *Ma première classe : stratégies gagnantes pour les nouveaux enseignants*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Lapointe, Y., Bowen, F., & Laurendeau, M.C. (2002). *Contes sur moi. Programme de promotion des compétences sociales*, Direction de la santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Montréal, Québec.
- Leclerc, D., Beaumont, C., Massé, L., Dumont, M., Allaire, L., & Lefebvre, P. (2007). *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation*. Québec : CSQ & CRIRES.
- Leclerc, M. (2001). *Au pays des gitans: Recueil pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lortie, M. & Panneton, J. (2008). *L'école au cœur de l'harmonie*. Boucherville : Manon Lortie, éditrice.
- Marleau, B. (2007). *Hou! Hou! Simon! Le déficit d'attention*. Montréal : Boomerang, Éditeur jeunesse.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'Être*. Paris : Fayard.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Melançon, M. & Gagné, C. (2007). *L'arc ne tire pas tout seul: Intervenir selon son style face aux comportements difficiles* (volume 1). DVD interactif préscolaire et primaire. Les Productions Grégame, Québec : Corporation École et Comportement.

- Melançon, M. & Gagné, C. (2008). *L'arc ne tire pas tout seul: Intervenir selon son style face aux comportements difficiles* (volume 2). DVD interactif préscolaire et primaire. Les Productions Grégame, Québec : Corporation École et Comportement.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation des loisirs et du Sport (2003). *Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*, [en ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/cd-tdah/index.htm>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Cadre d'organisation des services éducatifs adaptés à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental : - éducation préscolaire – primaire – secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Jeunes en Santé- Techniques et activités pour susciter la réflexion sur son comportement*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire, MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* : Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Québec (2003). *TDAA : Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Document de soutien à la formation, connaissance et interventions*. Québec : MEQ & MSSS.
- Nelson, J.R. & Carr, B.A. (1999). *The Think Time : Strategies for schools*. Longmont: Sopris West.
- Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., & St-Onge, B. (1995). *PARC : programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement*, (2^e éd.). Trois-Rivières, Québec: UQTR.
- Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Students with Emotional and Behavioural Difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138.
- Reavis, H.K., Kukic, S.J., Jenson, W.R., Morgan, D.P., Andrews, D.J., & Fister, S.L. (1996). *Les trucs du métier. 1- Motiver en faisant connaître les réussites et*

- L'apprentissage coopératif*. Adapté par Égide Royer. Corporation École et Comportement.
- Reavis, H.K., Kukic, S.J., Jenson, W.R., Morgan, D.P., Andrews, D.J., & Fister, S.L. (1996). *Les trucs du métier. 2- Les notes destinées aux parents et La surcorrection*. Adapté par Égide Royer. Corporation École et Comportement.
- Reavis, H.K., Kukic, S.J., Jenson, W.R., Morgan, D.P., Andrews, D.J., & Fister, S.L. (1996). *Les trucs du métier. 3- Comment utiliser efficacement les réprimandes et formuler des demandes précises, Les félicitations de l'enseignant et l'utilisation d'un contrat pour motiver l'élève*. Adapté par Égide Royer. Corporation École et Comportement.
- Reavis, H.K., Kukic, S.J., Jenson, W.R., Morgan, D.P., Andrews, D.J., & Fister, S.L. (1996). *Les trucs du métier. 4- La récompense de groupe, une bonne façon de favoriser la réussite scolaire/la suspension à l'école*. Adapté par Égide Royer. Corporation École et Comportement.
- Reavis, H.K., Kukic, S.J., Jenson, W.R., Morgan, D.P., Andrews, D.J., & Fister, S.L. (1996). *Les trucs du métier. 5- Le tutorat entre élèves/l'observation de son comportement pour un meilleur rendement scolaire*. Adapté par Égide Royer. Corporation École et Comportement.
- Reavis, H.K., Kukic, S.J., Jenson, W.R., Morgan, D.P., Andrews, D.J., & Fister, S.L. (1996). *Les trucs du métier. 6- Différents procédés relatifs à la suspension de renforcement*. Adapté par Égide Royer. Corporation École et Comportement.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Sawyer, B.E. (2004). Primary-Grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-341.
- Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. & Hardman, M.L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29, 266-278.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teachning and teacher education*, 10, 381-394.
- Ross, J.A. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise*. Québec : Corporation École et Comportement.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec : Corporation École et comportement.

- Sauvé, C. (2007). *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit d'attention*, Montréal: Hopital Sainte-Justine.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625
- Sprick, R. & Howard, L.M. (1995). *The teacher's encyclopedia of behavior management: 100 problems/500 plans*. Pacific Northwest Publishing Inc.
- Stage, S.A. & Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education. *School Psychology Review*, 26, 333-369.
- Stormont, M., Lewis, T.J., Beckner, R. & Johnson, N.W. (2008). *Implementing positive behavior support systems in early childhood and elementary settings*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Tessier, M. (2004). *Réflexion sur les dimensions juridiques des interventions physiques lors de situations de crise en milieu scolaire pouvant compromettre la sécurité physique des individus*. Perfectionnement aux personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme, en déficience intellectuelle, en trouble du comportement et en troubles de l'ordre de la psychopathologie, Ministère de l'éducation, Québec.
- Thomas, R. (2005). *Comprendre et dénouer les problèmes de comportement*. Montréal : Éditions Hurtubise Ltée.
- Tousignant, J.L., Desrochers, C., & Trudeau, H. (1997). *Et si un simple geste donnait des résultats : guide d'intervention personnalisée auprès des élèves*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Vincent, A. & Lafleur, M. (2006). *Portrait du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Québec: Institut universitaire en maladie mentale, Centre hospitalier Robert-Giffard.
- Vincent, A. (2004). *Mon cerveau a besoin de lunettes: vivre avec l'hyperactivité*. Québec: Éditions Académie Impact.
- Vincent, A. (2005). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes: le TDAH chez l'adulte*. Québec: Éditions Académie Impact.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. (Vols. 1-2). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Walker, H.M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial Behavior in School - Evidence based practices* (2e éd.). Stamford, CT : Thomson Wadsworth.

- Watson, G. (1998). *Classroom discipline Problem solver: Ready-to-use techniques & Materials for managing all kinds of behavior problems*. San Francisco, CA: Josey-Bass and Wiley.
- Watson, M., Ecken, L., & Kohn, A. (2003). *Learning to trust: transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.

Annexe C : Exemple d'outils GPS

J'exprime ma colère



Je m'arrête.



Je prends une grande respiration.



Je pense à ce que j'ai envie de dire ou de faire.



Je pense à faire le bon choix.



Je dis à l'autre ce que je n'aime pas ou je m'éloigne pour me calmer.





Rencontre avec l'élève pour le préparer à son plan d'intervention

1. Aimes-tu l'école ? Pourquoi?

2. Quelles sont tes qualités, tes forces ?

3. Quels progrès as-tu faits depuis la rentrée ?

4. Qu'est-ce que tu trouves difficile ?

5. Qu'est-ce que tu juges important à travailler pour mieux réussir et être plus heureux à l'école?

6. Comment peut-on t'aider ? (Commencer à élaborer des moyens avec l'élève)

7. Jusqu'à maintenant, qu'est-ce qui t'a aidé ? (Nomme des personnes ou des gestes qui t'aident à réussir)

8. Je ne veux pas oublier de dire... (autres commentaires personnels)

Annexe D : Indices de défavorisation par écoles

732000 Commission scolaire de la Capitale

Écoles primaires

Code de l'école	Nom de l'école	Indice du seuil de faible revenu	Rang décile (SFR)	Indice de milieu socio-économique	Rang décile (IMSE)	Nombre d'élèves (sept08)
732002	École Anne-Hébert	22,28	8	7,62	3	348
732003	École Chanoine-Côté	36,44	9	27,64	10	216
732004	École de Château-d'Eau	13,27	6	4,55	2	261
732005	École de La Chanterelle	16,36	7	7,58	3	309
732006	École de La Chaumière	12,02	5	5,86	2	266
732007	École de La Source	21,94	8	6,94	3	91
732008	École de l'Accueil	4,78	1	5,11	2	482
732009	École de l'Apprenti-Sage	10,41	4	3,60	1	440
732010	École de l'Arc-en-Ciel - de l'Aventure	19,53	8	10,98	5	305
732012	École Dominique-Savio	51,35	10	16,25	8	138
732014	École du Beau-Séjour	3,77	1	5,38	2	136
732015	École du Buisson	33,99	9	17,69	9	147
732017	École du Joli-Bois	0,26	1	6,08	2	95
732018	École du Val-Joli	15,99	7	7,30	3	370
732019	École du Vignoble	7,07	2	4,53	2	318
732023	École Du Domaine - Jean-XXIII	10,14	4	7,10	3	425
732024	École Jules-Émond - Amédée-Boutin	13,70	6	6,74	3	503
732025	École Les Prés-Verts - Saint-Bernard	8,87	3	3,54	1	321
732026	École Marguerite-Bourgeoys	39,13	10	18,12	9	191
732027	École de L'Escabelle	18,14	7	7,03	3	340
732028	École de la Mosaïque	27,34	9	9,45	5	246
732029	École Notre-Dame-de-Fatima	19,25	8	8,75	4	72
732030	École Notre-Dame-des-Neiges	13,02	6	5,68	2	320
732031	École Notre-Dame-du-Canada	30,99	9	20,21	9	221
732033	École Sacré-Coeur	43,21	10	23,55	10	123
732035	École Saint-Albert-le-Grand	33,88	9	14,32	7	152
732038	École Saint-Claude	10,23	4	3,43	1	243
732039	École Saint-Fidèle	49,70	10	14,69	7	197
732040	École de la Grande-Hermine	46,27	10	17,02	8	227
732041	École Saint-Jean-Baptiste	32,53	9	12,85	6	213
732043	École Saint-Malo	43,65	10	20,23	9	240
732045	École Saint-Paul-Apôtre	37,24	9	14,72	7	147
732047	École des Jeunes-du-Monde	60,29	10	26,55	10	325
732048	École Saint-Roch	33,03	9	14,89	7	251
732049	École internationale de Saint-Sacrement	22,58	8	7,77	3	276
732050	École des Grands-Saules	16,70	7	7,93	4	366
732051	École Sainte-Odile	36,81	9	18,71	9	187
732052	École à l'Orée-des-Bois	7,59	2	7,01	3	424
732097	École Alexander-Wolff	3,28	1	9,42	5	365
732166	École Jacques-Cartier - St-Denys-Garneau	5,38	1	8,87	4	422

MELS, (2008b). Indice de défavorisation par commissions scolaires et par établissement, récupéré sur le site du MELS le 3 juin 2010 :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/732000.pdf

Annexe E : Lettre d'invitation aux enseignants



Québec, le 2 septembre 2008

Aux Enseignantes et Enseignants du premier cycle du primaire,

Objet : Expérimentation d'un programme de formation portant sur l'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe.

Chers enseignants,

La présente est pour vous informer qu'une étude débutera prochainement à la Commission scolaire. Cette recherche-action est réalisée dans le cadre du programme d'études de doctorat en psychopédagogie de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval. Son sujet porte sur les comportements difficiles en classe : effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

À titre d'enseignants au premier cycle du primaire, vous êtes invités à participer au programme de formation « Gestion Positive de Situations de classe (GPS) ». Cette formation vise le développement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être des enseignants face aux situations de classe jugées difficiles. Les modalités de formation et d'accompagnement prévues permettront de soutenir le développement des compétences professionnelles, en portant une attention particulière au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Le programme prévoit : la participation à huit demi-journées de formation en groupe ; des activités d'auto-observation et de réflexion personnelle; des lectures complémentaires aux ateliers ; l'accès à une communauté privée sur le portail de la Commission scolaire pour l'échange de matériel et la création de liens entre les participants et un suivi individualisé sur demande.

Vous avez jusqu'au 26 septembre 2008 pour manifester votre intérêt à participer au programme en complétant le formulaire de consentement ainsi que la fiche du participant et en acheminant le tout aux Services éducatifs des jeunes à l'attention de Nancy Gaudreau en utilisant l'enveloppe de retour fournie. Un maximum de 60 participants pourra bénéficier

de ce programme, la priorité sera accordée en fonction de la date de réception des inscriptions. Si le nombre de volontaires le permet, deux groupes seront formés afin de respecter les conditions de réalisation d'une recherche de type expérimentale. Par conséquent, il y aurait alors un groupe « expérimental » et un groupe « témoin ». Une assignation aléatoire dans chacun des groupes sera faite en tenant compte du sexe, des années d'expérience et de l'indice de défavorisation du milieu de travail de chacun des participants afin de former deux groupes homogènes. Les participants du groupe expérimental participeront au programme de formation au cours des mois d'octobre 2008 à mai 2009. Toutefois, les participants assignés au groupe témoin auront l'opportunité d'y participer au cours de l'année 2009-2010.

Cette recherche est rendue possible grâce à l'appui financier du Fonds de recherche et de développement de la Commission scolaire qui assure les frais de suppléance des enseignants participants lors des périodes de formation. Si vous avez des questions sur cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec Nancy Gaudreau au poste 2236.

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, nous vous prions d'agréer l'expression de nos salutations distinguées.

Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire
CS de la Capitale
Doctorante en Psychopédagogie
Université Laval

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de
l'Université Laval (**no d'approbation 2008-148**), le 22 mai 2008.
Initiales _____

Annexe F : Formulaire de consentement



Titre de la recherche : Les comportements difficiles en classe : effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Formulaire de consentement

Présentation du chercheur

Cette recherche-action est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Nancy Gaudreau, dirigée par M. Égide Royer, du département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche s'intéresse à l'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement au premier cycle du primaire et elle a pour but d'étudier les effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à :

Pour les participants assignés au groupe expérimental :

- ❖ compléter à trois reprises les échelles d'auto-évaluation du sentiment d'efficacité personnelle au cours de l'année scolaire **2008-2009** (durée de 15 minutes);
- ❖ participer aux 8 demi-journées ateliers de formation en groupe au cours de l'année scolaire **2008-2009**;
- ❖ participer activement aux activités proposées (journal de bord personnel, lecture, réflexions sur ses pratiques pédagogiques) ;
- ❖ compléter les fiches d'appréciation des ateliers.

Sur une base volontaire, vous pourriez avoir l'opportunité de :

- ❖ collaborer aux mesures de soutien individualisé (si vous en sentez le besoin);

- ❖ participer à un groupe de discussion à la fin du programme de formation (à déterminer ultérieurement).

Pour les participants assignés au groupe témoin :

- ❖ compléter à trois reprises les échelles d'auto-évaluation du sentiment d'efficacité personnelle au cours de l'année scolaire **2008-2009** (durée de 15 minutes);
- ❖ participer aux 8 demi-journées ateliers de formation en groupe au cours de l'année scolaire **2009-2010**;
- ❖ participer activement aux activités proposées (journal de bord personnel, lecture, réflexions sur ses pratiques pédagogiques);
- ❖ compléter les fiches d'appréciation des ateliers.

Sur une base volontaire, vous pourriez avoir l'opportunité de :

- ❖ collaborer aux mesures de soutien individualisé (si vous en sentez le besoin);
- ❖ participer à un groupe de discussion à la fin du programme de formation (à déterminer ultérieurement).

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche-action vous offre une occasion de réfléchir, individuellement et collectivement sur vos pratiques en gestion des comportements difficiles en classe. Les activités de formation et d'accompagnement vous permettent de mettre à jour vos connaissances et de développer vos habiletés pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté de comportement. Les activités d'échange permettent de briser l'isolement et de prévenir l'épuisement professionnel par le soutien par les pairs et l'actualisation de son potentiel professionnel.

Les activités de perfectionnement ont lieu au cours de vos heures de travail et les frais de suppléance sont assumés par les Services éducatifs des jeunes à l'aide des Fonds de recherche et de développement de la Commission scolaire de la Capitale.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse à l'aide des coordonnées incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données seront conservés pendant deux ans après quoi ils seront détruits;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique au poste 2236 ou à l'adresse courriel suivante : gaudreau.nancy@cscapitale.qc.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(s) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Les comportements difficiles en classe : effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le mois d'avril 2010. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

Voici l'adresse à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche:

☐ Par courrier interne à mon lieu de travail

☐ Par courrier électronique :

☐ Par la poste à cette adresse :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature de la chercheuse

Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements- Secrétariat : (418) 656-3081
Télécopieur : (418) 656-3846
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe G : Lettre de consentement du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CERUL)



Vice-rectorat à la recherche et à la création
Comité d'éthique de la recherche

Québec, le 22 mai 2008

**Madame Nancy Gaudreau
Monsieur Égide Royer
204, rue Ste-Christine
Québec (Québec) G1E 7V5**

**Objet : Projet de recherche intitulé : Les comportements difficiles en classe : effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants
(Numéro d'approbation : 2008-148)**

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation a pris connaissance du projet cité en objet et, après l'avoir étudié, a conclu qu'il respecte les principes de l'éthique de la recherche. Par conséquent, le Comité **approuve ledit projet**, pour une période d'un an, soit **jusqu'au 1^{er} juin 2009**.

Toutefois, le Comité vous demande de lui faire parvenir la lettre qui sera utilisée pour inviter les enseignants à participer au projet ainsi que le questionnaire qu'ils auront à remplir. **De plus**, il faudrait paginer le formulaire de consentement de la manière suivante : 1 de 4, 2 de 4, etc. **Il est important de retourner** au Comité la version finale de la lettre d'invitation, du questionnaire ainsi que du formulaire de consentement mentionnant le numéro d'approbation (2008-148) suivi de la date d'approbation qui est celle de la présente lettre, **faute de quoi le projet pourrait sembler ne pas avoir été approuvé par le Comité**.

Le Comité d'éthique devra être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait à une date ultérieure à celle de la présente approbation et qui comporterait des changements dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. **De plus**, le Comité doit être avisé si le projet de recherche est interrompu pour une raison quelconque y compris en raison de la suspension ou de l'annulation d'approbation d'un organisme subventionnaire.

Le projet devra être réévalué un an à partir de cette date d'approbation, la chercheuse indiquant brièvement l'évolution et le déroulement de sa recherche, le nombre de participants recrutés et si le projet se déroule comme prévu. Un formulaire de demande de renouvellement est disponible sur le site Internet du Comité à l'adresse suivante : <http://www.cerul.ulaval.ca>.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Armelle Spain, présidente
Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation

Maison Michael-John-Brophy
2241, chemin Sainte-Foy
Québec (Québec) G1V 0A6
CANADA

418 656-2131, poste 4506
Télécopieur : 418 656-2840
cer@vrr.ulaval.ca
www.cerul.ulaval.ca

Annexe H : Fiche du participant



Fiche du participant

Notez que toutes les informations fournies demeurent confidentielles. Les renseignements reçus nous permettront de répartir les participants dans deux groupes homogènes.

Identification

Nom : _____

École : _____

J'enseigne en 1^{re} année du 1^{er} cycle ☐

J'enseigne en 2^e année du 1^{er} cycle ☐

Expérience

Je possède moins de 5 années d'expérience en enseignement ☐

Je possède entre 5 et 14 années d'expérience en enseignement ☐

Je possède entre 15 et 25 années d'expérience en enseignement ☐

Je possède plus de 25 années d'expérience en enseignement ☐

Formation

Je détiens un brevet d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ☐

Je détiens un brevet d'enseignement en adaptation scolaire ☐

Je détiens un brevet d'enseignement de spécialiste (anglais, musique, éducation physique, arts plastiques, etc.) ☐

Je détiens un brevet d'enseignement au secondaire ☐

J'ai poursuivi ou je poursuis une formation universitaire dans le ou les programmes suivants :

Certificat de perfectionnement en enseignement au primaire ☐

Diplôme de 2^e cycle en _____ ☐

Maîtrise en _____ ☐

Au cours des cinq dernières années, cochez les thèmes de formation auxquels vous avez participé dans le cadre de sessions de perfectionnement à l'intérieur ou à l'extérieur de la commission scolaire.

- Le plan d'intervention ☐
- La gestion de classe ☐
- La différenciation pédagogique ☐
- Le TDAH ☐
- Le trouble d'opposition ☐
- L'intervention en situation de crise ☐
- La collaboration famille-école ☐
- Les techniques d'intervention ☐

Annexe I : Lettre aux directions des écoles primaires



Québec, 4 septembre 2008

Aux Directions des écoles primaires

Objet: Expérimentation d'un programme de formation portant sur l'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe.

Mesdames les Directrices, Messieurs les Directeurs,

La présente est pour vous informer qu'une étude débutera prochainement à la Commission scolaire. Cette recherche-action est réalisée dans le cadre du programme d'études de doctorat en psychopédagogie de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval. Son sujet porte sur les comportements difficiles en classe : effets d'une formation en cours d'emploi sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Tous les enseignants du premier cycle du primaire seront invités personnellement à participer au programme de formation « Gestion Positive de Situations de classe (GPS) ». Cette formation vise le développement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être des enseignants face aux situations de classe jugées difficiles. Les modalités de formation et d'accompagnement prévues permettront de soutenir le développement des compétences professionnelles, en portant une attention particulière au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Le programme prévoit : la participation à huit demi-journées de formation en groupe ; des activités d'auto-observation et de réflexion personnelle ; des lectures complémentaires aux ateliers ; l'accès à une communauté privée sur le portail de la Commission scolaire pour l'échange de matériel et la création de liens entre les participants et un suivi individualisé sur demande.

Les enseignants intéressés à participer au programme ont jusqu'au 26 septembre 2008 pour manifester leur intérêt en complétant le formulaire du participant et en l'acheminant aux Services éducatifs des jeunes à l'attention de Nancy Gaudreau. Si le nombre de volontaires le permet

(plus de 40 personnes intéressées), deux groupes seront formés. Une assignation aléatoire dans chacun des groupes sera faite en tenant compte du sexe, des années d'expérience et de l'indice de défavorisation du milieu de travail de chacun des participants afin de former deux groupes homogènes. Les participants du groupe expérimental participeront au programme de formation au cours des mois d'octobre 2008 à mai 2009. Les participants assignés au groupe témoin auront l'opportunité d'y participer au cours de l'année 2009-2010.

Cette recherche-action est rendue possible grâce à l'appui financier du Fonds de recherche et de développement de la Commission scolaire qui assure les frais de suppléance des enseignants participants lors des périodes de formation. Si vous avez des questions sur cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec Nancy Gaudreau au poste 2236.

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, nous vous prions d'agréer, Mesdames les Directrices, Messieurs les Directeurs, l'expression de nos salutations distinguées.

Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire
Commission scolaire de la Capitale
Doctorante en Psychopédagogie
Université Laval

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (**no d'approbation 2008-148**), le 22 mai 2008.

Initiales _____

Annexe J : Teacher interpersonal self-efficacy scale

(Brouwers & Tomic, 2001, p. 441)

Perceived Self-Efficacy in Classroom Management (tiré de Edmund & Hickman, 1991)

13. I can keep defiant students involved in my lessons.
15. I am able to respond adequately to defiant students.
17. I can keep a few problem students from ruining an entire class.
11. I can manage my class very well.
8. I can take adequate measures that are necessary to keep activities running efficiently.
1. If a student disrupts the lesson, I am able to redirect him quickly.
5. I can get through to most difficult students.
4. There are very few students that I cannot handle.
24. I am able to begin the scholastic year so that students will learn to behave well.
14. I am always able to make my expectations clear to students.
18. If students stop working, I can put them back on track. (28)
9. I can communicate to students that I am serious about getting appropriate behavior.
22. I know what rules are appropriate for my students.
10. I am not always able to execute several activities at once.

Perceived Self-Efficacy in Eliciting Support From Colleagues

21. When it is necessary, I am able to ask a colleague for assistance.
23. I am able to approach my colleagues if I want to talk about problems at work.
20. If I feel confronted by a problem with which my colleagues can help me, I am able to approach them about this.
7. I can always find colleagues with whom I can talk about problems at work.
3. I am confident that, if necessary, I can ask my colleagues for advice.

Perceived Self-Efficacy in Eliciting Support From Principals

19. I am confident that if necessary I can ask principals for advice.
6. When necessary, I am able to bring up problems with principals.
2. I am able to approach principals if I want to talk about problems at work.
16. When it is necessary, I am able to get principals to support me.
12. I am confident that, if necessary, I can get principals to help me.

Annexe K : Exemple de fiche d'appréciation

Questionnaire d'appréciation

Atelier 8 : Le développement des habiletés sociales Date : _____

Dans le but de contribuer à l'identification des contenus, des mesures d'animation et des modalités d'accompagnement les plus susceptibles d'être efficace en formation en cours d'emploi, nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions suivantes. Nous vous invitons à accompagner votre réponse de commentaires liés à des points forts ou des points faibles que vous avez identifiés et, le cas échéant, de suggestions visant certaines améliorations.

Vos réponses et commentaires seront traités de façon strictement confidentielle.

<u>Question</u>	<u>Commentaires</u>	<u>Encerclez un chiffre</u>
1. Le contenu présenté lors de l'atelier de formation est pertinent et répond à mes attentes.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
2. Les informations reçues m'outillent afin de développer les habiletés sociales de mes élèves.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
3. Au cours de l'atelier, les échanges avec les collègues ont soutenu mes apprentissages.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
4. J'ai lu la documentation suggérée.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
5. Après lecture, je juge la documentation reçue utile.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas

<u>Question</u>	<u>Commentaires</u>	<u>Encerclez un chiffre</u>
6. J'ai effectué les exercices de planification et de pratiques réflexives du cahier du participant.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
7. Les outils offerts soutiennent mon intervention.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
8. Je compte implanter un programme de développement des habiletés sociales dans ma classe.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
9. Le soutien individuel que j'ai reçu m'a aidé(e) à développer mes connaissances et mes habiletés d'intervenant(e).	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas
10. Suite à cet atelier, j'ai modifié certaines de mes pratiques pédagogiques.	_____	4 : tout à fait d'accord
	_____	3 : plutôt d'accord
	_____	2 : plutôt désaccord
	_____	1 : tout à fait en désaccord
	_____	0 : ne s'applique pas

Gestion Positive des Situations de classe

Formation aux enseignants du 1er cycle



Commentaires généraux

Animation :

Soutien matériel :

Suggestions :

Annexe L: Questionnaire d'appréciation générale remis aux enseignants du groupe expérimental à la fin de l'expérimentation

Aux enseignants participants,

Dans le cadre de ma cueillette de données pour la recherche-action portant sur l'expérimentation du programme de formation GPS, j'aimerais que vous remplissiez ce court questionnaire. Dès qu'il est complété, je vous demande de le retourner à l'aide de l'enveloppe de retour avec l'échelle d'auto-efficacité avant le 12 juin 2009.

Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration.

Cordialement,

Nancy Gaudreau, doctorante en psychopédagogie

IMPORTANT : Tous les résultats demeurent confidentiels

CONSIGNES À SUIVRE

Remplissez le questionnaire seul dans un endroit calme.

Collez l'une des trois étiquettes d'identification fournies ou inscrivez votre numéro de participant.

Insérer le questionnaire complété dans l'enveloppe de retour.

Déposer l'enveloppe dans le courrier interne avant le 12 juin 2009.

Pour toute question, contactez-moi au poste 2236.

Merci!



Questionnaire aux participants à la formation GPS 2008-2009

Suite à votre participation au programme de formation GPS, sur une échelle de 1 à 4, comment évaluez-vous le développement de vos compétences en matière d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés?

1	2	3	4
Pas d'amélioration	Un peu d'amélioration	Amélioration modérée	Beaucoup d'amélioration

S'il y a lieu, qu'est-ce qui a le plus contribué à développer vos compétences ?

Est-ce que les activités de formation GPS ont contribué à certains changements de pratiques éducatives...

auprès de votre classe?

1	2	3	4
Pas de changement	Un peu de changement	Changement Modéré	Changement important

auprès de vos élèves en difficulté de comportement?

1	2	3	4
Pas de changement	Un peu de changement	Changement modéré	Changement important

auprès de vos parents d'élèves?

1	2	3	4
Pas de changement	Un peu de changement	Changement modéré	Changement important

S'il y a lieu, expliquez la nature de ces changements de pratiques auprès de votre classe, de vos élèves en difficulté de comportement et des parents de vos élèves. (Nommez des changements concrets).

[illegible]

Parmi les modalités de formation préconisées dans le cadre de la formation GPS, identifiez les 2 modalités qui ont le plus contribué à votre développement professionnel.

Les animations des ateliers en salle

Les moments d'échanges et de partage avec les collègues lors des ateliers

Les lectures

Les expérimentations en classe

Les activités de réflexion sur ma pratique

Commentez :

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Annexe M : Lettre aux enseignants du groupe expérimental



Québec, le 6 octobre 2008

Nom de l'enseignant
Enseignant
Nom de l'école

Objet : Assignment au groupe expérimental

Monsieur,

La présente est pour vous informer que dans le cadre de la recherche-action portant sur l'expérimentation du programme de formation sur la Gestion Positive des Situations de classe (GPS), vous êtes assignée au groupe expérimental. Par conséquent, vous participerez aux activités de perfectionnement au cours de la présente année scolaire.

Je vous transmets à nouveau le calendrier des rencontres de formation. Un avis de libération sera émis par les Services éducatifs des jeunes pour chacune de ces rencontres. Veuillez s.v.p. informer votre secrétaire d'école et votre direction d'école.

Je vous demande de bien vouloir compléter l'échelle d'auto-efficacité des enseignants jointe à cette lettre et me la retourner le plus rapidement possible à l'aide de l'enveloppe fournie.

Je profite de l'occasion pour vous remercier pour votre implication dans cette étude. J'espère que le programme de formation GPS saura vous soutenir dans votre démarche de formation professionnelle continue. Au plaisir de vous rencontrer, le 22 octobre prochain à 13h00, à la salle des commissaires du centre administratif, Place Côté.

Cordiales salutations,

Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CS de la Capitale
Doctorante en Psychopédagogie, Université Laval

Pièces jointes : Échelle d'auto-efficacité des enseignants
Formulaire de consentement signé

Annexe N : Lettre aux enseignants du groupe témoin



Québec, le 7 octobre 2008

Nom du participant
Enseignante
École

Objet : Assignment au groupe témoin

Madame,

La présente est pour vous informer que dans le cadre de la recherche-action portant sur l'expérimentation du programme de formation sur la Gestion Positive des Situations de classe (GPS), vous êtes assignée au groupe témoin. Par conséquent, vous participerez aux activités de perfectionnement au cours de l'année scolaire 2009-2010 (de septembre à février). Je suis consciente que vous auriez peut-être préféré bénéficier des activités de formation cette année. Toutefois, pour les besoins de la recherche, je suis dans l'obligation de former deux groupes les plus homogènes possible. Ainsi, les variables suivantes ont été considérées pour l'échantillonnage : le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement; le niveau de spécialisation en adaptation scolaire et le degré d'enseignement. Aussi, après consultation auprès de l'équipe de professeurs responsables de l'évaluation de la thèse, il a été convenu que les enseignants volontaires en provenance d'une même école ne seraient pas divisés au cours de l'assignation. Par conséquent, cette nouvelle variable a dû être prise en compte dans la formation des groupes.

Au cours de cette première année d'expérimentation, des ajustements seront effectués sur les contenus de formation et sur les mesures d'accompagnement offertes. Par le fait même, la version « améliorée » vous sera offerte l'an prochain.

Comme prévu dans le protocole d'expérimentation, je vous transmets l'échelle d'auto-efficacité des enseignants. Je vous demande de bien vouloir la compléter et me la retourner le plus rapidement possible à l'aide de l'enveloppe fournie.

Je profite de l'occasion pour vous remercier pour votre implication dans cette étude. J'espère que le programme de formation GPS saura vous soutenir dans votre démarche de formation professionnelle continue. Au plaisir de vous rencontrer, à la prochaine rentrée scolaire.

Cordiales salutations,

Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CS de la Capitale
Doctorante en Psychopédagogie, Université Laval

Pièces jointes : Échelle d'auto-efficacité des enseignants
Formulaire de consentement signé

Annexe O : Questionnaire d'auto-efficacité transmis en enseignants

Aux enseignants participants,

Tout d'abord, je tiens à vous remercier pour votre participation à cette recherche-action. Tel que convenu, je vous fais parvenir le questionnaire d'autoévaluation de l'enseignant. Il est important de le compléter en respectant les consignes qui suivent et de me le retourner une fois rempli à l'aide de l'enveloppe de retour.

Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration.

Cordialement,

Nancy Gaudreau, doctorante en psychopédagogie

IMPORTANT : Tous les résultats demeurent confidentiels

CONSIGNES À SUIVRE

Complétez l'échelle seul dans un endroit calme.

Collez l'une des trois étiquettes d'identification fournies.

Conservez les étiquettes restantes dans la pochette pour une utilisation ultérieure.

Lire attentivement chaque énoncé et encercler le chiffre correspondant le plus à votre perception.

Insérer le questionnaire complété dans l'enveloppe de retour.

Déposer l'enveloppe dans le courrier interne avant le 17 octobre 2008.

Pour toute question, contactez-moi au poste 2236.

Merci!

Pour chacun des items, encerclez le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

Échelle d'auto-efficacité des enseignants (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001)		Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel (traduction et adaptation du <i>Teacher interpersonal Self-Efficacy Scale</i> de Brouwers & Tomic, 2001)							
1	Si un élève perturbe le cours, je suis capable de le remettre rapidement sur la bonne voie.	1	2	3	4	5	6
2	Je suis capable de m'adresser à la direction si je veux parler des problèmes que j'éprouve au travail.	1	2	3	4	5	6
3	Je suis sûr que, si nécessaire, je peux demander conseil à mes collègues.	1	2	3	4	5	6
4	Il y a très peu d'élèves avec lesquels je ne sais pas comment m'y prendre.	1	2	3	4	5	6
5	Je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5	6
6	Lorsque cela est nécessaire, je suis capable de parler de problèmes à la direction.	1	2	3	4	5	6
7	Je peux toujours trouver des collègues avec qui parler des problèmes que j'éprouve au travail.	1	2	3	4	5	6
8	Je peux prendre les mesures adéquates et nécessaires afin que les activités se déroulent de manière efficace.	1	2	3	4	5	6
9	Je peux communiquer aux élèves que je suis sérieux au sujet de l'obtention d'un comportement attendu.	1	2	3	4	5	6
10	Je ne suis pas toujours capable d'exécuter plusieurs activités à la fois.	1	2	3	4	5	6
11	Je peux très bien gérer ma classe.	1	2	3	4	5	6
12	Je suis sûr que, si nécessaire, je peux obtenir l'aide de la direction.	1	2	3	4	5	6
13	Je peux maintenir les élèves rebelles impliqués dans mes cours.	1	2	3	4	5	6
14	Je suis toujours capable de préciser aux élèves quelles sont mes attentes.	1	2	3	4	5	6
15	Je suis capable de réagir adéquatement à des élèves rebelles.	1	2	3	4	5	6
16	Lorsque cela est nécessaire, je suis capable d'obtenir le soutien de la direction.	1	2	3	4	5	6
17	Je peux empêcher quelques élèves indisciplinés de détruire le climat de la classe.	1	2	3	4	5	6
18	Si des élèves cessent de travailler, je peux les remettre à la tâche.	1	2	3	4	5	6
19	Je suis sûr que, si nécessaire, je peux demander conseil à la direction.	1	2	3	4	5	6

	Items	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
20	Si je fais face à un problème et que mes collègues peuvent m'aider, je m'adresser à eux.	1	2	3	4	5	6
21	Lorsque cela est nécessaire, je suis capable de demander de l'aide à un collègue.	1	2	3	4	5	6
22	Je sais quelles règles sont appropriées pour mes élèves.	1	2	3	4	5	6
23	Je suis capable de m'adresser à mes collègues si je veux parler des problèmes que j'éprouve au travail.	1	2	3	4	5	6
24	Je peux débiter l'année scolaire de façon telle que les élèves apprendront à bien se comporter.	1	2	3	4	5	6
25	Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	1	2	3	4	5	6
26	Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.	1	2	3	4	5	6
27	La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.	1	2	3	4	5	6
28	Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.	1	2	3	4	5	6
29	Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	1	2	3	4	5	6
30	Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	1	2	3	4	5	6
31	Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5	6
32	Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.	1	2	3	4	5	6
33	Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	1	2	3	4	5	6
34	Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	1	2	3	4	5	6
35	Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	1	2	3	4	5	6

	Items	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
36	Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	1	2	3	4	5	6
37	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	1	2	3	4	5	6
38	Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	1	2	3	4	5	6
39	Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	1	2	3	4	5	6

Annexe P : Lettre aux enseignants - groupe expérimental (1^{er} post-test)



Québec, le 29 mai 2009

Nom de l'enseignant
Enseignante
Nom de l'école

Objet : Participation à l'expérimentation du programme GPS

Madame,

L'expérimentation du programme de formation à la Gestion Positive des Situations de classe est déjà terminée. Ce fut un réel privilège de vous compter parmi les participants au groupe expérimental.

Comme prévu, je vous transmets l'échelle d'auto-efficacité des enseignants ainsi qu'un court questionnaire d'appréciation générale. Je vous demande de les compléter et de me les retourner par courrier interne à l'aide de l'enveloppe ci-jointe **avant le 12 juin 2009**.

À la rentrée scolaire, vous aurez à compléter une dernière fois l'échelle d'auto-efficacité des enseignants pour des raisons de validité temporelle des résultats. Vous recevrez alors à nouveau l'échelle et l'enveloppe de retour.

Tout au long de l'année, le programme GPS fut élaboré ainsi que ses outils. Tel que promis, je vous remets en version électronique l'ensemble des outils GPS développés jusqu'à ce jour. Vous les retrouverez sur la mémoire USB au logo GPS que les Services éducatifs des jeunes ont le plaisir de vous offrir en guide de reconnaissance pour votre engagement. Notez que l'utilisation des fichiers des outils GPS est réservée exclusivement aux enseignants qui ont suivi la formation. Cependant, il vous est toutefois possible de partager des copies imprimées de certains outils avec vos collègues de l'école si vous le souhaitez. Aussi, puisque le programme

sera animé une seconde fois l'an prochain auprès des participants du groupe témoin, d'autres outils risquent d'être créés. Il me fera alors plaisir de vous les transmettre via le portail dans la communauté GPS.

Cordiales salutations,

Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CS de la Capitale
Doctorante en Psychopédagogie, Université Laval

Pièces jointes : Échelle d'auto-efficacité des enseignants
Questionnaire d'appréciation générale

Annexe Q: Lettre aux enseignants - groupe témoin (1^{er} post-test)



Québec, le 2 juin 2009

Nom de l'enseignante

Enseignante

Nom de l'école

Objet : Participation à l'expérimentation du programme GPS

Madame,

Au début de l'année scolaire, vous avez rempli le formulaire de participation à la recherche-action que je mène actuellement au sein de la Commission scolaire. La première année d'expérimentation du programme de formation à la **Gestion Positive des Situations de classe** est déjà terminée. L'an prochain, j'animerai la 2^e édition du programme auprès des enseignants de votre groupe selon le calendrier des rencontres que je vous transmets dans cet envoi.

Dans le cadre de la recherche, il a été annoncé qu'il vous serait demandé de compléter à trois reprises l'échelle d'auto-efficacité des enseignants. Je vous transmets donc cette échelle afin qu'elle soit remplie et retournée dans l'enveloppe de retour prévue à cet effet **avant le 12 juin prochain**. À la rentrée scolaire, vous aurez à compléter une dernière fois cette échelle d'auto-efficacité des enseignants pour des raisons de validité temporelle des résultats. Vous recevrez alors à nouveau l'échelle et une enveloppe de retour.

Je tiens à nouveau à vous remercier pour votre excellente collaboration et je serai heureuse de vous rencontrer à la prochaine rentrée scolaire. J'en profite pour vous souhaiter de belles vacances reposantes auprès de votre famille et de vos amis.

Au plaisir de vous rencontrer bientôt.

Cordiales salutations,

Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CS de la Capitale
Doctorante en Psychopédagogie, Université Laval

Pièces jointes : Échelle d'auto-efficacité des enseignants
Calendrier de formation – programme GPS, 2^e édition

Annexe R: Lettre aux enseignants - groupe témoin (2^e post-test) et participation au programme de formation GPS (2^e édition)



Québec, le 17 août 2009

Nom de l'enseignant

Enseignante

Nom de l'école

Objet : Dernière cueillette de données

Madame,

La rentrée scolaire se pointe le bout du nez et c'est déjà la fin des vacances. Tel que convenu, je vous envoie l'échelle d'auto-efficacité des enseignants à remplir pour une dernière fois. Je vous demande de bien vouloir me transmettre le tout complété à l'aide de l'enveloppe pré-adressée d'ici le 10 septembre 2009.

Je tiens à nouveau à vous remercier pour votre excellente collaboration et je serai heureuse de vous rencontrer lors de notre premier atelier de formation le 10 septembre prochain à 13h00 à la salle des Commissaires de Place Côté.

Au plaisir de vous rencontrer bientôt.

Cordiales salutations,

Nancy Gaudreau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire
CS de la Capitale
Doctorante en Psychopédagogie
Université Laval

Pièces jointes: Échelle d'auto-efficacité des enseignants