

# LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À GÉRER LA CLASSE : PORTRAIT DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS



4<sup>e</sup>  
Colloque  
international  
en éducation :  
enjeux actuels  
et futurs de la  
formation et de  
la profession  
enseignante  
colloque.cipe.ca



NANCY GAUDREAU, Université Laval  
MARIE-FRANCE NADEAU, Université de Sherbrooke  
CLAUDIA VERRET, Université du Québec à Montréal  
LINE MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières

Montréal, 19 mai 2017

## PLAN DE LA PRÉSENTATION

- Aperçu de la problématique
- Perspective théorique
- Recherche dans laquelle s'inscrivent les résultats présentés
- Méthodologie
- Résultats
- Discussion
- Conclusion



## INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES PDC

- ▶ Parmi les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) sont perçus par les enseignants comme les plus difficiles à intégrer (Kauffman et Landrum, 2009).
- ▶ Plusieurs enseignants se sentent **démunis et mal préparés** pour gérer les comportements difficiles des élèves (Begeny et Martens, 2006), particulièrement ceux du secondaire (Baker, 2005) et les enseignants débutants (State et al., 2011).
- ▶ Au Québec, plus de 70 % des enseignants expriment « qu'il est absolument nécessaire » qu'ils bénéficient d'une formation additionnelle pour mieux inclure les élèves PDC (Massé et al., 2015).

## PRÉSENCE DE LIENS ENTRE LE SEP DES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES

Les enseignants qui présentent un **fort** SEP...

- sont + ouverts à l'intégration d'élèves PDC
- perçoivent les situations difficiles comme des opportunités d'apprentissage
- consacrent + de temps aux activités scolaires
- ont + recours à la différenciation pédagogique
- collaborent + avec la famille

Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Melby, 1995; Poulou & Norwich, 2002; Rimm-Kauffman & Sawyer, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Treder, Morse & Ferron, 2000; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990

## PRÉSENCE DE LIENS ENTRE LE SEP DES ENSEIGNANTS ET LEURS PRATIQUES

Les enseignants qui présentent un **faible** SEP...

- sont plus pessimistes face à la motivation de leurs élèves
- ont recours à une gestion punitive de la classe en utilisant des modes disciplinaires plus restrictifs
- critiquent davantage les élèves pour leurs échecs
- doutent de l'influence positive d'une bonne collaboration avec les parents.

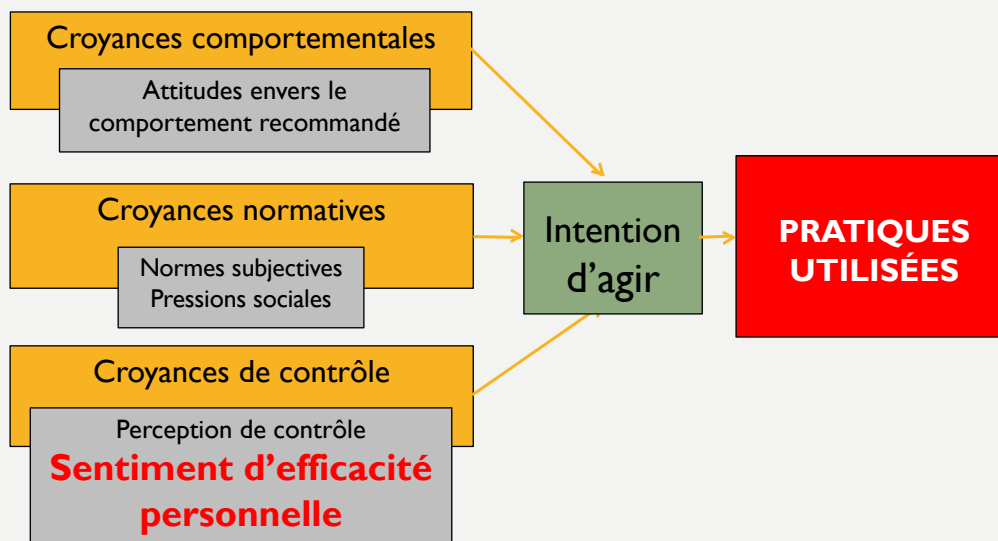
Baker, 2005; Gibson & Dembo, 1984; Melby, 1995; Poulou & Norwich, 2002; Rimm-Kauffman & Sawyer, 2004; Treder, Morse & Ferron, 2000; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990

## RELATIONS ENTRE LE SEP ET LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES

- Les comportements extériorisés des élèves négativement liés au SEP en GC (surtout la gestion des comportements difficiles) (Zee et al., 2016)
- Un faible SEP en GC est relié à une probabilité plus élevée d'avoir des relations conflictuelles avec les élèves (Gastaldi, et al. Quaglia, 2014)
- Les comportements difficiles des élèves jouerait un rôle médiateur entre un faible SEP en GC et l'épuisement émotionnel (Dicke et al., 2014)
- Le SEP des enseignants à gérer les comportements difficiles des élèves a un effet médiateur entre la perception de la mauvaises conduite des élèves et l'épuisement émotionnel, lui-même lié à l'intention de décrochage des enseignants. (Tsouloupas et al., 2010).

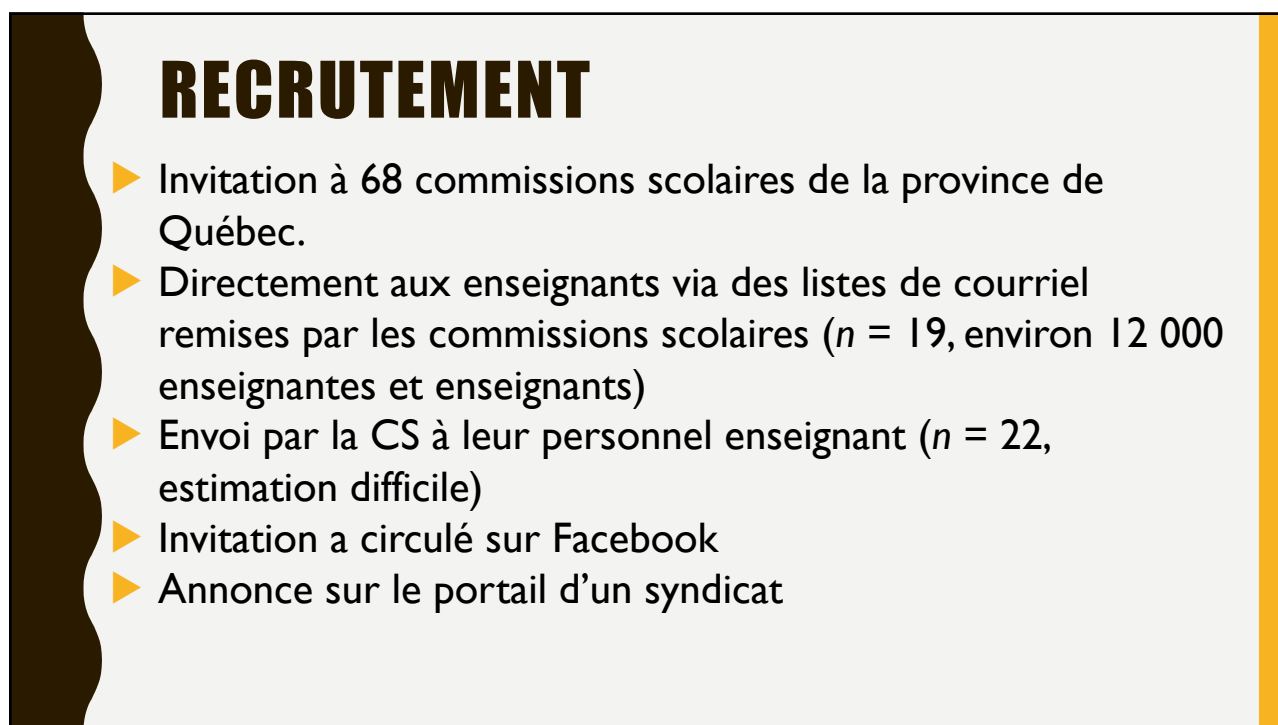
- Les enseignants qui présentent un faible SEP se disent + stressés et épuisés par leur charge de travail (Aloe et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010).
- Les enseignants débutants doutent davantage de leurs compétences à gérer les comportements difficiles (Onafowora, 2004), présentent un SEP plus faible que leurs collègues expérimentés (Rushton, 2000; Smart & Igo, 2010)
- L'expérience d'enseignement serait un prédicteur positif du SEP à gérer les comportements difficiles (Tsouloupas, et al. 2014).
- Effets positifs reconnus de la formation sur le développement des connaissances et le SEP des enseignants en GC (Gaudreau et al. 2013; Gaudreau, Frenette, 2015; Lentfer & Franks, 2015; Tzivinikou, 2015)

## PERSPECTIVE THÉORIQUE LA THÉORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIÉ (AJZEN, 2012)



## OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

- ▶ Dresser un **portrait du SEP d'enseignants québécois en matière de gestion de classe.**
- ▶ Vérifier la présence de différences en fonction des variables sociodémographiques (genre, âge, expérience, ordre et niveau d'enseignement et poste occupé)
- ▶ Vérifier la présence de relations entre le SEP et les besoins en formation et accompagnement



# INSTRUMENTS

- Données sociodémographiques
- Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC) (Gaudreau, Frenette & Thibodeau, 2015)

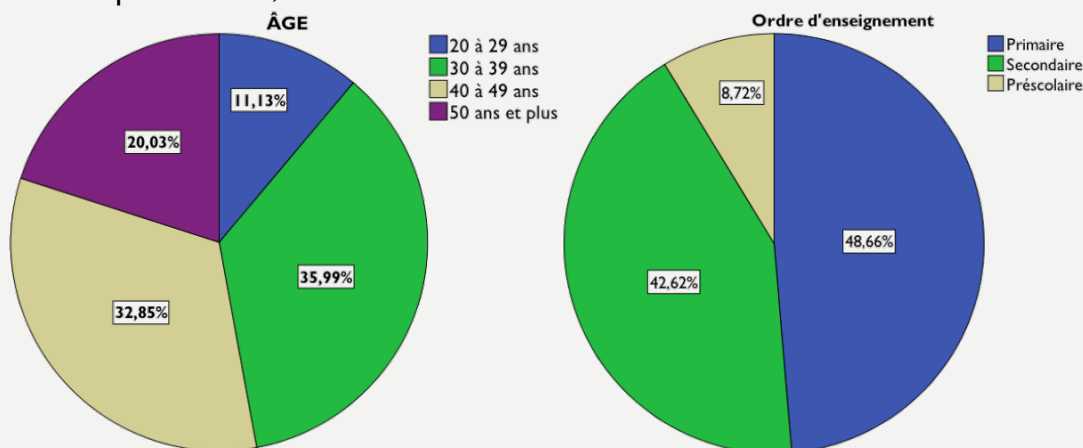
**5 dimensions (28 items)** Likert de 1 = tout à fait en désaccord à 6 = tout à fait d'accord.

1. **Gestion des ressources** (4 items;  $\alpha = 0,74$ ) « Je gère efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire »
2. **Établissement d'attentes claires** (5 items;  $\alpha = 0,82$ ) « Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance »
3. **Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage** (5 items;  $\alpha = 0,82$ ) « Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche »
4. **Développement de relations sociales positives** (5 items;  $\alpha = 0,77$ ) « Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe »
5. **Gestion des comportements difficiles** (9 items;  $\alpha = 0,90$ ) « Je me sens compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe »

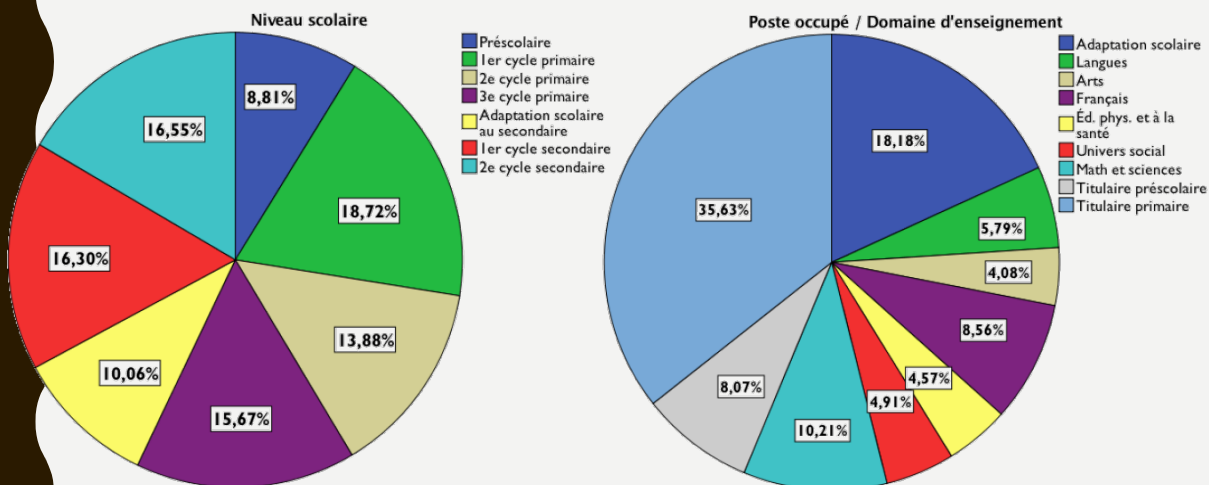
# PARTICIPANTS

2086 enseignants ont rempli tous les items relatifs à l'ÉSEPGC

- 83% de femmes pour 17% d'hommes
- Scolarité: 80 % baccalauréat, 9,3% DESS et 7,6% maîtrise
- Expérience: 15,8 ans



## PARTICIPANTS



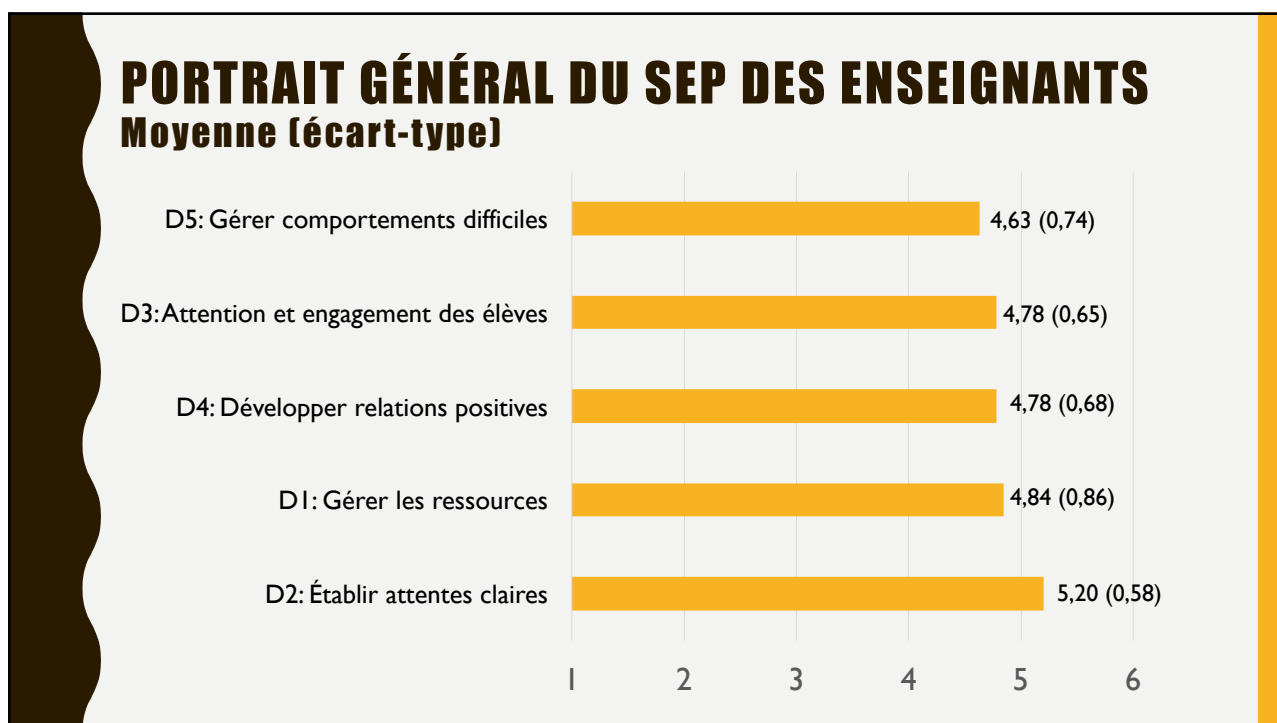
## PARTICIPANTS

- Heures de formation continue dans le domaine depuis 5 ans
  - Moyenne = 16,75 heures
  - Médiane = 6 heures
  - Mode = 0 heure (21% des enseignants)

Besoins exprimés	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Formation additionnelle	46%	19%	14%	9%	6%	5%
Soutien additionnel	46%	17%	13%	10%	7%	7%
Acc. professionnel	47%	20%	14%	9%	5%	5%



# RÉSULTATS



## DIFFÉRENCES SELON LE GROUPE D'ÂGE

D5: Gestion comportements difficiles

$F(3, 2063) = 14,39^{***}, \eta^2 = .02$

D4: Développement

$F(3, 2063) = 8,44^{***}, \eta^2 = .02$

D3: Attention

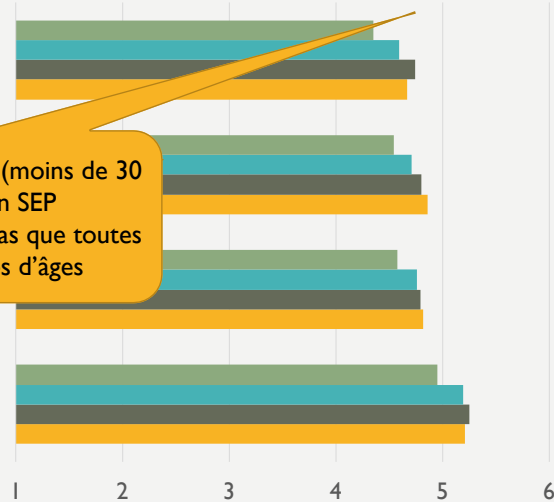
$F(3, 2063) = 5,34^{***}, \eta^2 = .02$

D2: Établissement attentes claires

$F(3, 2063) = 11,91^{***}, \eta^2 = .02$

■ 20-29 ans ■ 30-39 ans ■ 40-49 ans ■ 50 ans et plus

Les jeunes enseignants (moins de 30 ans) affichant un SEP significativement plus bas que toutes les autres tranches d'âges



## DIFFÉRENCES SELON L'EXPÉRIENCE

D5: Gestion comportements difficiles

$F(3, 2061) = 23,89^{***}, \eta^2 = .02$

D4: Développement relations positives

$F(3, 2061) = 17,94^{***}, \eta^2 = .02$

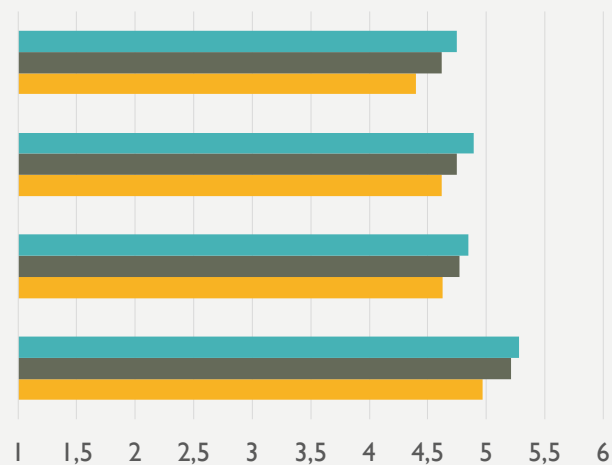
D3: Attention et engagement

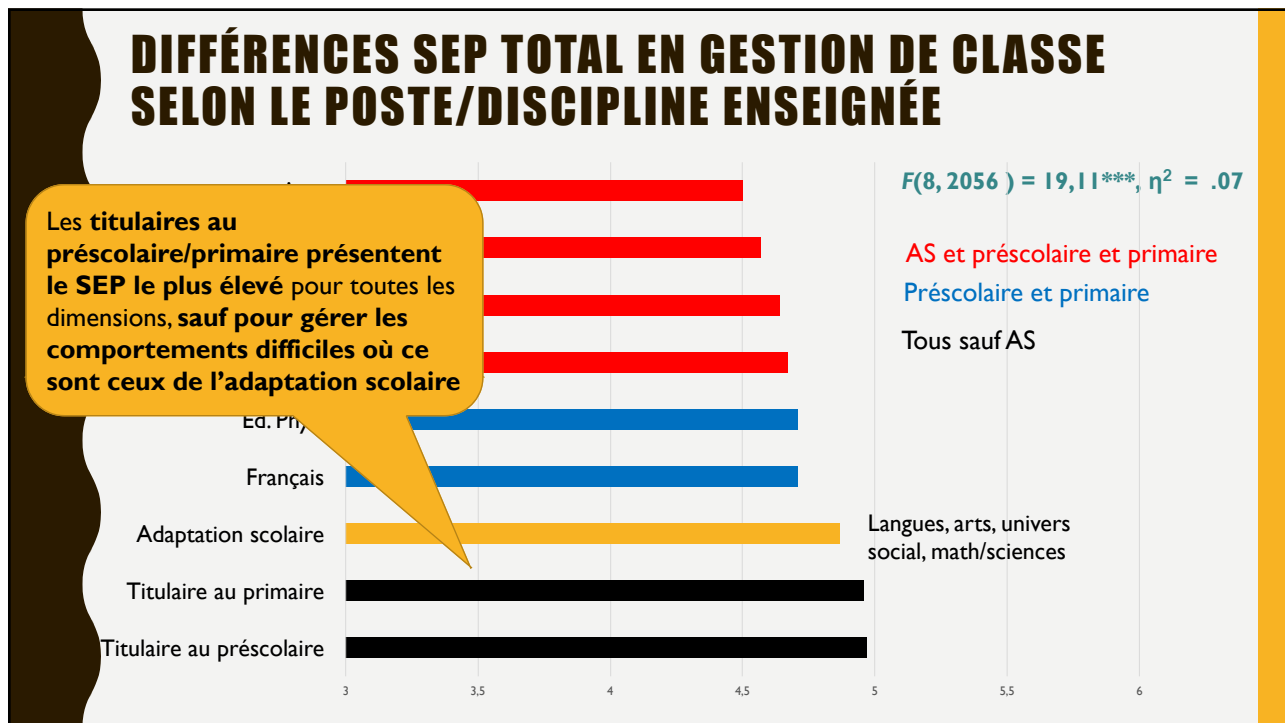
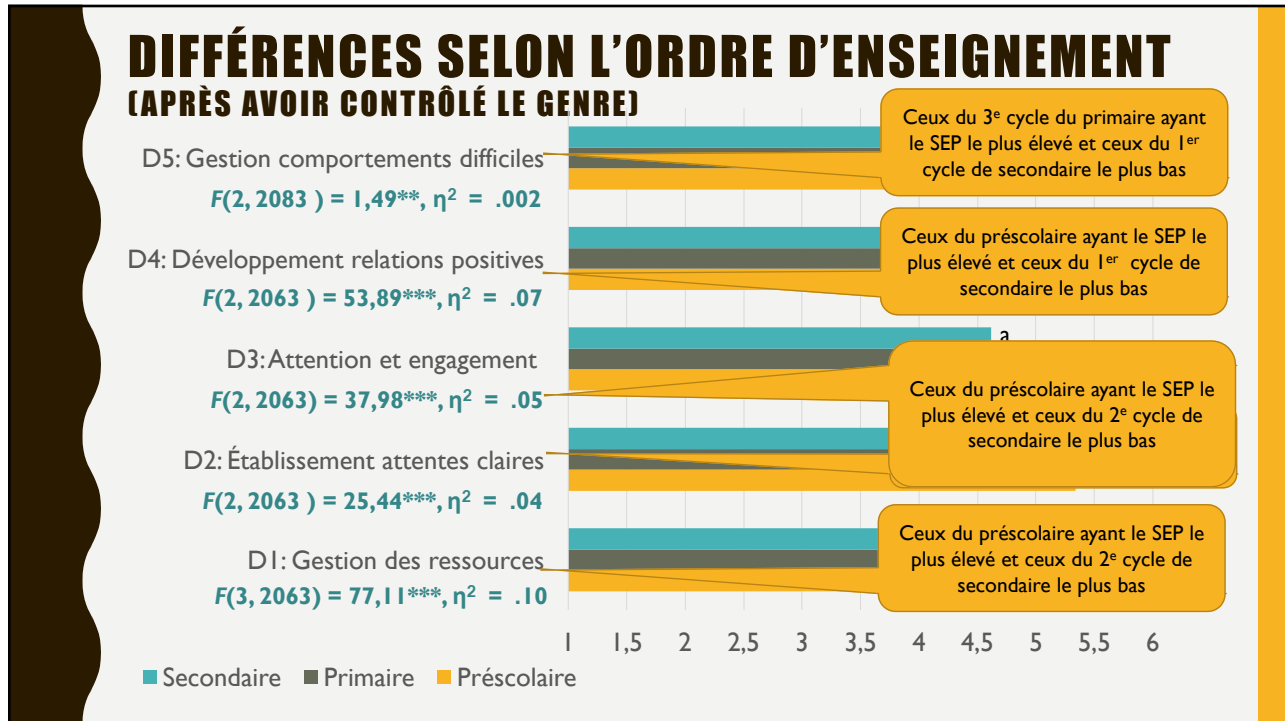
$F(3, 2061) = 13,11^{***}, \eta^2 = .01$

D2: Établissement attentes claires

$F(3, 2061) = 33,48^{***}, \eta^2 = .03$

■ Fin de carrière (19 ans et plus) ■ Mi-carrière (7-18 ans) ■ Début de carrière (0-6 ans)





## AUTRES DIFFÉRENCES

- Excluant les titulaires au préscolaire/primaire
  - (D1) les enseignants en ÉPS et adaptation scolaire présentent le SEP le plus élevé pour gérer les ressources et ceux d'univers social le plus faible.
  - (D2) Les enseignants en adaptation scolaire et ceux français présentent le SEP le plus élevé pour établir des attentes claires et ceux en arts le plus faible.
  - (D3+D4) Les enseignants en ÉPS et adaptation scolaire présentent le SEP le plus élevé pour maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et développer des relations positives et ceux d'arts le plus faible
  - (D5) Les enseignants en adaptation scolaire et en français présentent le SEP le plus élevé pour gérer les comportements difficiles des élèves, tandis que ceux d'arts et de langues présentent le plus faible.

## AUTRES DIFFÉRENCES

- Les enseignants oeuvrant en **milieu favorisé** présentent un SEP à capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (D3) significativement plus élevé que ceux oeuvrant en milieu moyen  $F(2, 2040) = 3,21^*$

## AUTRES DIFFÉRENCES

- Les titulaires au **préscolaire/primaire** présentent le **SEP le plus élevé** pour toutes les dimensions, sauf pour gérer les **comportements difficiles** où ce sont ceux de **l'adaptation scolaire**
- Les enseignants dans le domaine des **arts** présentent celui le plus **faible**
- Les **femmes** présentent un **SEP plus élevé** que les **hommes** pour **toutes les dimensions de la GC, sauf la gestion des comportements difficiles** qu'importe l'ordre d'enseignement

(D1:  $F(2, 2064) = 36,58^{***}$ ,  $\eta^2 = .03$ ) (D2:  $F(2, 2064) = 16,44^{***}$ ,  $\eta^2 = .02$ )

(D3:  $F(2, 2064) = 13,35^{***}$ ,  $\eta^2 = .01$ ) (D4:  $F(2, 2064) = 20,33^{***}$ ,  $\eta^2 = .02$ )

## RELATIONS ÉTABLIES

Les enseignants du secondaire manifestent davantage le besoin d'un accompagnement professionnel pour inclure les élèves PDC que ceux du préscolaire et du primaire

$F(2, 2056) = 21,51^{***}$ ,  $\eta^2 = .02$

des difficultés de comportement.

(D1: non significatif, D2:  $r = 0,051^*$ , D3:  $r = -0,087^{**}$ , D4:  $r = 0,077^{**}$ , D5:  $r = 0,103^{**}$ )

- Plus grand est leur besoin d'une **formation additionnelle** pour intervenir auprès des élèves PDC de leur classe

(D1:  $r = -0,056^*$ , D2:  $r = -0,126^{**}$ , D3:  $r = -0,103^{**}$ )

- Plus grand est leur besoin d'un **soutien additionnel** pour inclure les élèves PDC, plus leur SEP en GC est élevé.

(D1:  $r = -0,003^*$ , D2:  $r = -0,108^{**}$ , D3:  $r = -0,103^{**}$ , D4:  $r = -0,087^{**}$ , D5:  $r = -0,219^{**}$ )

- Plus grand est leur besoin d'un **accompagnement professionnel** pour mieux inclure les élèves PDC, plus leur SEP en GC est faible.

(D1: non significatif D2:  $r = -0,069^{**}$ , D3:  $r = -0,073^{**}$ , D4:  $r = -0,049^{**}$ , D5:  $r = -0,177^{**}$ )

Ces relations sont toujours plus forte chez les enseignants du secondaire

Les enseignants du secondaire manifestent davantage le besoin d'un soutien additionnel en classe pour inclure les

des élèves PDC que ceux du primaire

$F(2, 2056) = 30,58^{***}$ ,  $\eta^2 = .03$



# DISCUSSION

## PRINCIPAUX CONSTATS

- Le **SEP** des enseignants en gestion de classe (GC) est de manière générale **positif**. Il est **plus élevé** pour **établir des attentes claires** et **plus faible** pour **gérer les comportements difficiles**
- Pour toutes les dimensions de la GC, **les jeunes enseignants** (moins de 30 ans) présentent **le SEP le plus faible** et ceux de **plus de 40 ans, le plus fort**.
- Les **femmes** présentent un **SEP plus élevé** que les hommes, sauf en ce qui a trait à la gestion des comportements difficiles des élèves (pas de différence).
- Les **titulaires au préscolaire/primaire** affichent un **SEP plus élevé** que ceux du secondaire. Les **enseignants d'arts** affichant **le plus bas**.

- Les enseignants du **secondaire** présentent un **SEP plus faible** que ceux du primaire, particulièrement ceux du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (dont celui à développer des relations positives et gérer les comportements difficiles).
  - Est-ce que cela pourrait s'expliquer par une plus grande présence de comportements extériorisés en classe? (Dicke et al., 2014; Zee et al., 2016)
  - Par un plus grand nombre de relations conflictuelles avec les élèves ? (Gastaldi, et al. Quaglia, 2014)
- Bien qu'elles soient faibles, des relations négatives sont établies entre le SEP des enseignants et leur besoin de formation, de soutien et d'accompagnement professionnel pour inclure les élèves PDC. Ces relations étant **plus fortes au secondaire**.
  - Pertinence d'offrir davantage de formation et d'accompagnement professionnel particulièrement aux jeunes enseignants, particulièrement au secondaire

## PRINCIPALES LIMITES

- ★ Représentativité de la population enseignante du Québec (taux de réponse faible)
  - ★ Collecte de données dans un contexte de négociation syndicale (profil des répondants)
- ★ Désirabilité sociale
- ★ Prudence
  - ★ Portrait du SEP ≠ Portrait des pratiques

## REMERCIEMENTS

- Les commissions scolaires participantes
- Les étudiants-enseignants participants
- L'équipe de recherche
  - Marie-Josée Picher, UQTR
  - Jeanne Lagagé-Leblanc, UQTR
  - Céline Jean, UQAM
  - Julie Babin, Uds

**Cette recherche a été  
financée par le**

**Fonds de recherche  
Société et culture**

**Québec** 

**Merci pour votre  
écoute**

Pour plus de détails: [http:// www.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-enseignantes/](http://www.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-enseignantes/)

## PRINCIPALES RÉFÉRENCES

- Barnes, S. L. (2011). Examining the Relationship between Teacher Efficacy and Teacher Reward Behaviors as Perceived by In-service Teachers. *National Teacher Education Journal*, 4(1), 39-44.
- Christoffersen, K. A., Elstad, E., Turmo, A., & Solhaug, T. (2016). Teacher Education Programmes and Their Contribution to Student Teacher Efficacy in Classroom Management and Pupil Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 240-254.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583.
- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C. C. L. U. I., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *La medición de la influencia del estrés y del burnout en la relación profesor-alumno*, 7(1), 17-28.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564-584. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x
- Lentfer, V. S., & Franks, B. (2015). The Redirect Behavior Model and the Effects on Pre-Service Teachers' Self-Efficacy. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 79-87.
- Macfarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.