

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

Nancy Gaudreau

Université du Québec à Trois-Rivières

Égide Royer

Université Laval

Claire Beaumont

Université Laval

Éric Frenette

Université Laval

Résumé

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant exerce une influence importante sur une multitude de variables responsables de la réussite des élèves. 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 relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leur vécu scolaire et celui des élèves présentant des difficultés comportementales. Il suggère aussi certaines recommandations concernant la formation continue des enseignants.

Mots-clés : Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, difficultés comportementales, pratiques éducatives des enseignants

Abstract

Teachers' personal efficiency has an important influence on a range of variables that are directly related to student success. Among these, teachers have collaborative educational practices and preferred methods for dealing with poor behavior in the classroom. This article presents a literature review in order to profile the main theoretical models that explain teachers' personal efficiency and its effects on the experiences of both teachers and students with behavioral difficulties in school.

Keywords: Personal efficiency in teaching, behavioral disorders, classroom management

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

Introduction

Les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leurs pratiques éducatives et la réussite des élèves ont 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). Ces enseignants 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 comportementales.

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 & 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.

Malgré le nombre important d'études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, peu d'écrits mettent en relation les résultats de celles-ci avec les méthodes d'intervention des enseignantes à l'égard des élèves présentant des difficultés comportementales. De celles-ci, à notre connaissance, aucune ne s'intéresse de manière explicite à la formation continue des enseignants en la matière. Cet article innove en présentant un état d'avancement des connaissances permettant de mieux comprendre les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et ses pratiques éducatives auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. Il suggère aussi quelques recommandations relatives au développement des croyances d'efficacité personnelle des enseignants en formation.

Pour ce faire, certains concepts théoriques seront d'abord brièvement présentés afin d'assurer 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. Par la suite, certaines recommandations pour la formation continue des enseignants seront proposées de manière à soutenir le développement de plus fortes croyances d'efficacité personnelle chez les enseignants en exercice.

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 du rôle majeur des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des actions humaines.

Le sentiment d'efficacité personnelle (aussi appelé 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. 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).

Le Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

L'étude du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a d'abord été abordée par Armor *et al.* (1976) et Berman, McLaughlin, Bass, Pauly et Zellman (1977). Parmi les premiers chercheurs à appliquer la théorie d'auto-efficacité de Bandura (1977) aux enseignants, Ashton et Webb (1982) suggèrent la présence de deux dimensions dans le concept d'auto-efficacité de l'enseignant. C'est ensuite à partir de leurs travaux que Gibson et Dembo (1984) ont développé leur échelle d'auto-efficacité des enseignants. Selon ces chercheurs, la première dimension réfère au sentiment d'efficacité générale (*teaching efficacy*) faisant référence aux attentes de résultats de Bandura (2003). Le sentiment d'efficacité générale est la croyance de l'enseignant à l'effet que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire d'un élève malgré les influences familiales, le statut socioéconomique et les autres facteurs extrascolaires (attentes de résultats). La deuxième dimension réfère au sentiment d'efficacité personnelle (*personal efficacy*) faisant référence aux croyances d'efficacité personnelle de Bandura (2003). Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner efficacement à ses élèves (attentes d'efficacité personnelle).

Pour Woolfolk et Hoy (1990), le sentiment d'efficacité générale de l'enseignant (*teaching efficacy*) ne réfère pas aux attentes de résultats de Bandura (2003). Selon eux, il concerne la capacité des enseignants à surmonter les influences extérieures. Conséquemment, ils soutiennent qu'il représente une attente d'efficacité. Ils suggèrent aussi que le sentiment d'efficacité personnelle soit constitué de deux sous-dimensions : leurs croyances de l'enseignant quant à sa responsabilité personnelle dans résultats positifs ainsi que dans les résultats négatifs des élèves.

Plus récemment, Soodak et Podell (1996) ont identifié trois dimensions au sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant et suggèrent une interprétation différente de celle proposée par Woolfolk et Hoy (1990). Les résultats de leur étude proposent les trois dimensions suivantes : efficacité personnelle (*personal efficacy*), efficacité de résultats (*outcomes efficacy*) et efficacité de l'enseignement (*teaching efficacy*). Selon eux, l'efficacité personnelle et l'efficacité de résultats réfèrent au sentiment d'efficacité personnelle tel que défini par Gibson et Dembo (1984) englobant toutefois deux aspects distincts du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant : la croyance de posséder

les compétences professionnelles nécessaires pour agir efficacement dans une situation donnée et la croyance que ses actions produiront les effets escomptés chez les élèves. De son côté, l'efficacité de l'enseignement ou le sentiment d'efficacité générale de l'enseignant (*teaching efficacy*) fait référence à la croyance que l'enseignement peut surmonter les effets des influences extérieures (facteurs individuels, familiaux ou sociaux).

En résumé, les croyances d'efficacité personnelle de l'enseignant sont fondées sur ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence (Hoy & Spero, 2005). Elles sont spécifiques à des tâches et des situations (Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellet, 2008) et elles varient selon les contextes (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Les Processus Par Lesquels les Croyances d'Efficacité Personnelle Exercent leur Influence sur les Pratiques Éducatives.

Selon Bandura (2003), les croyances d'efficacité personnelle 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 influençant ainsi le sentiment d'efficacité personnelle. 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 intervenir efficacement (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). Par exemple, l'enseignant qui anticipe une période difficile auprès d'un groupe d'élèves pourrait visualiser des scénarios d'intervention au cours desquels il est en contrôle de ses émotions et de ses actions. Cela lui permettrait ainsi de se rappeler des stratégies d'interventions efficaces et de se voir agir de façon positive. Le moment venu, il devient ainsi plus en contrôle de ses capacités et mieux préparé pour affronter les situations perçues difficiles.

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 est 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 aussi 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 personnelle 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 un enseignant croit être en mesure de pouvoir contrôler les situations difficiles en classe, moins il s'inquiète.

À l'opposé, plus il les perçoit ingérables, plus il 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 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 dans leur travail auprès de ces jeunes. De manière simultanée, les croyances d'efficacité personnelle 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 d'élèves en classe. Tel que démontré par Bandura (2003), les croyances d'efficacité personnelle jouent un rôle central dans l'action humaine. Ainsi, les enseignants sont constamment influencés par leurs croyances d'efficacité personnelle dans leurs choix, leurs décisions et leurs actions. Par conséquent, la formation des enseignants à la gestion des comportements difficiles en classe ne peut se faire sans considérer l'apport important des processus médiateurs sur leurs croyances d'efficacité personnelle dans leurs pratiques éducatives.

Croyances d'Efficacité Personnelle des Enseignants et Pratiques Éducatives.

Les croyances d'efficacité personnelle des enseignants affectent leur conception de la pédagogie aussi bien que leurs pratiques éducatives. 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 éducatives. 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 personnelle de l'enseignant et l'attitude des élèves envers l'école (Miskel, McDonald & 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.

Pour leur part, les recherches de Hoover-Dempsey, Walker, Jones et Reed (2002) ont mis en relation la collaboration parentale et le sentiment d'efficacité personnelle 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 aux activités scolaires qui en résultent ont pour effet de renforcer davantage le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

D'autres recherches ont démontré que plus les croyances d'efficacité personnelle 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).

Sur le plan personnel, 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 qui ont un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé (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, & Ronconi, 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 ont de faibles croyances d'efficacité personnelle évitent de régler les problèmes scolaires et consacrent leurs efforts à tenter de soulager leur détresse émotionnelle, nourrissant ainsi un sentiment d'inutilité et d'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 la profession d'enseignant s'ils pouvaient recommencer.

Croyances d'Efficacité Personnelle des Enseignants et Intervention Auprès des Élèves Ayant des Difficultés Comportementales.

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 & Hoy, 2001). Ils s'investissent davantage auprès des élèves qui présentent des difficultés et persèverent 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 de 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 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. Les processus émotionnels de l'enseignant jouent ici un rôle 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.

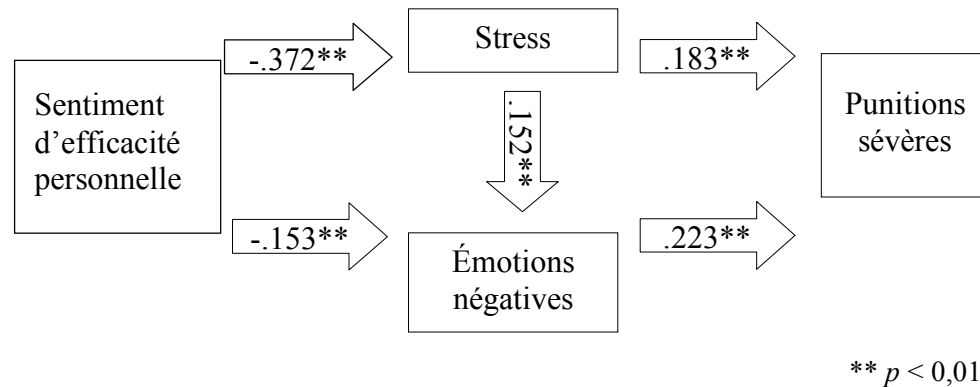


Figure 1. Effets du sentiment d'efficacité personnelle, du stress et de la colère sur l'usage de punitions sévères (Gordon, 2001, p. 53).

D'autres études révèlent que les enseignants possédant un fort sentiment d'efficacité personnelle déclarent 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 (2008) auprès d'enseignants du préscolaire confirme cette corrélation. 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 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 (Hamre & Pianta, 2005). D'autres études suggèrent que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant en sa capacité à enseigner aux élèves présentant des comportements difficiles ou démotivés constituerait la caractéristique la plus importante dans l'efficacité d'un programme visant à favoriser la réussite des élèves (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

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 exige beaucoup de temps et d'énergie (Gray, Miller, & 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 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). Le sentiment d'efficacité personnelle y joue un rôle particulièrement important.

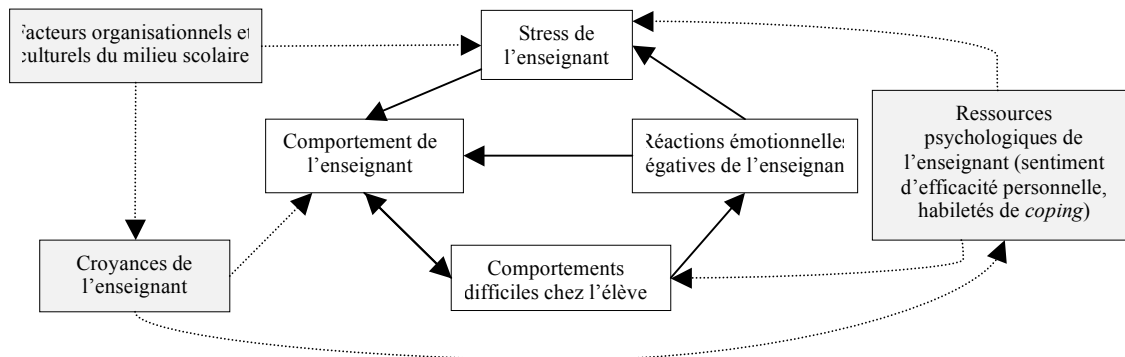


Figure 2. Les relations entre les problèmes de comportement et les variables associées au personnel scolaire (traduction libre de Hastings, 2005, p. 209).

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 ses croyances et 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 croyances collectives des enseignants) exercent également une influence sur les comportements de l'enseignant.

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 & Gilliam, 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 envers ces élèves ou encore par leur manque de formation pour y faire face (Begeny & Martens, 2006; Jeffrey & Sun, 2006; Ndoreroaho & Martineau, 2006; Rosenberg, Sindelard, & Hardman, 2004).

Les études de Brophy et McCaslin (1992) auprès d'enseignants en exercice et Stoughton (2007) auprès de futurs enseignants ont d'ailleurs démontré que ces deux

catégories d'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 formation des enseignants explique peut-être la présence limitée d'interventions permettant d'agir de manière efficace et durable sur les comportements difficiles des élèves.

Considérant le rôle central joué par les croyances d'efficacité personnelle des enseignants dans l'intervention auprès des élèves 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. À cet égard, 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 & Spero, 2005; Hoy & Woolfolk, 1993) 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 (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 Hoy & Spero, 2005). Ces divergences de résultats peuvent entre autres s'expliquer par l'utilisation d'instruments de mesure différents (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Au cours des dernières années, peu de recherches se sont penchées sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle 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 éducatives novatrices (Dembo & Gibson, 1985; Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990; Stein & Wang, 1988; Woolfolk & Hoy, 1990). 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 personnelle 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 personnelle 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 personnelle 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 difficiles en classe sont perçus plus grands (Darling-Hammond, 1995, 2006).

Caractéristiques d'une Formation Continue Efficace Pour Aider les Enseignants à Intervenir Efficacement Auprès des Élèves Présentant des Difficultés Comportementales

Après avoir réalisé une recension des écrits dans le domaine de la formation continue des enseignants, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (à paraître) ont identifié plusieurs conditions d'efficacité d'une formation continue visant le développement des compétences des enseignants en matière de gestion de comportements difficiles et de leurs croyances d'efficacité personnelle. Parmi celles-ci, on retrouve le développement des compétences de gestion de classe (offrir un encadrement clair et sécurisant; organiser la classe afin de gérer efficacement l'espace, le temps et le matériel; favoriser l'établissement d'une relation positive avec les élèves; prévenir et gérer efficacement les comportements perturbateurs, et favoriser l'engagement des élèves dans leurs études à l'aide d'approches pédagogiques stimulantes et variées).

Considérant la présence d'une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et sa capacité à gérer efficacement les comportements difficiles des élèves (Gordon, 2001), il est essentiel de favoriser son développement au cours des activités de développement professionnel des enseignants (Baker, 2005). Pour ce faire, Gaudreau et al. (à paraître) suggèrent l'exploitation des quatre sources d'efficacité personnelle telles que définies par Bandura (2003) : l'expérience antérieure de maîtrise (le fait de vivre des succès augmentent les croyances d'efficacité dans un contexte donné), l'expérience vicariante (observer ses pairs réussir permet d'apprendre de nouveaux comportements et de croire en ses propres capacités à réussir dans un contexte donné), la persuasion verbale (être entouré de personnes qui croient en nos capacités à pour effet d'accroître nos croyances d'efficacité) et les expériences physiologiques et psychologiques (vivre un sentiment de bien-être physique et psychologique dans une situation donnée favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle relatif à cette tâche ou ce contexte). Gaudreau et al. (à paraître) recommande que les activités de formation continue se déroulent sur une période de temps suffisamment longue pour favoriser un changement de pratique (une année scolaire). Ils suggèrent que les différentes sources d'efficacité personnelle sont exploitées de manière à multiplier les occasions où les enseignants sont appelés à expérimenter en contexte réel les stratégies d'intervention proposées (expérience de maîtrise). Les formules pédagogiques proposées incitent aussi les enseignants à partager leurs expériences afin d'en faire bénéficier leurs collègues (expériences vicariantes). De son côté, le formateur anime les ateliers de formation et offre un accompagnement individualisé en prenant soin d'encourager les enseignants à se mettre en action (persuasion verbale). Enfin, le modèle de formation proposé offre des activités d'analyse réflexive sur la pratique permettant aux enseignants de prendre conscience des expériences physiologiques et psychologiques antérieures pouvant influencer leur sentiment d'efficacité personnelle à intervenir efficacement en contexte difficile, les amenant ainsi à identifier des stratégies de *coping* efficaces.

Selon Knoblauch et Woolfolk Hoy (2008), il est impératif que la formation 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 est négocié quotidiennement, tout dépendant 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). Considérant le rôle central des croyances d'efficacité personnelle des enseignants dans leurs pratiques d'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement, il s'avère essentiel de se pencher sur des modèles de formation capables de soutenir le développement des compétences des enseignants en la matière tout en accordant une importance particulière au développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en contexte de gestion des comportements difficiles en classe.

Conclusion

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

L'importance du rôle joué par les croyances d'efficacité personnelle 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 du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en exercice. Puisqu'il joue un rôle déterminant sur les croyances d'efficacité personnelle des 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 personnelle chez les enseignants, plus particulièrement en contexte d'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe. L'élaboration et l'expérimentation de programmes de formation initiale et continue adaptés aux besoins des enseignants en matière de gestion de la classe et de comportements difficiles permettraient alors de combler le manque de formation des enseignants de ce domaine, d'étudier les effets de ces programmes sur les croyances d'efficacité personnelle des enseignants et de prévenir le développement de troubles émergeant de comportements chez les élèves. L'étude des effets de programmes de formation en cours d'emploi sensibles au développement de fortes croyances d'efficacité personnelle chez les enseignants permettrait aussi de définir et de valider des modèles de formation qui s'appuient sur l'avancement des connaissances. Réunir au sein d'un même programme de formation le développement de compétences pour prévenir et gérer efficacement les comportements difficiles d'élèves 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 pour augmenter la réussite et la persévérance des élèves.

Références

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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(2), 148-165.
- 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*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No ED130243).
- 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.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1982, March). *Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T., & Webb, R. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- 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(3), 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(2), 191-215.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.
- 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.

- 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.
- 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., & 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.
- 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.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-66.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- 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., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33-49.
- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), 377-400.
- Coleman, M. C., & Gilliam, J. E. (1983). Disturbing behaviors in the classroom: a survey of teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 17(2), 121-129.
- Corbin, C. (1972). Mental practice. In 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.
- Darch, C. B., & 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. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 465-483). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 751-766.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. [Article]. *Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Domenech-Betoret, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- 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.
- Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- 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., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (sous presse). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 560-582.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Gordon, L. M. (2001, October). *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., & Noakes, J. (1996). *Challenging behaviour in schools*. London: Routledge.

- Gray, J., & Richer, J. (1995). *Classroom responses to disruptive behaviour*. London: Routledge.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 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. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & 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., & 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(3), 103-112.
- 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(7), 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, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (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.
- 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.

- Kazdin, A. E. (1978). Covert modeling: The therapeutic application of imagined rehearsal. In 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: Plenum.
- 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.
- 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(1), 166-179
- Krueger, N., Jr., & Dickson, P. R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25(3), 385-400.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3(3), 155-171.
- Lin, H., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 623-635.
- Meijer, C. J. W., & 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*. Unpublished doctoral dissertation, University of California – Oakland, CA.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & 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(1), 28-35.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 49-82.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & 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(5), 1145-1153.

- Ndoreraho, J.-P., & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Retrieved November 20, 2009, from http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article104
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 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(1), 111-138.
- 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.
- 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(1), 51-65.
- 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(3), 191-206.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grade K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156.
- Seeman, H. (2000). *Preventing classroom discipline problems: A guide for educators* (2nd ed.). Lancaster, PA: Technomic.
- 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.
- Soodak, L. C., & 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., & 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., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. [Article]. *Journal of Special Education*, 31(4), 480.
- Stein, M., & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 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(7), 1024-1037.
- 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(3), 202-210.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vroom, V. H. (1994). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- 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.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.