

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**PORTRAIT DE LA GESTION DES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS DES
ENSEIGNANTS ET DE LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
MARYANN VALLERAND**

MARS 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Caroline Couture

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Caroline Couture

Prénom et nom

directeur de recherche

Natacha Brunelle

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

Les classes ordinaires des écoles primaires du Québec sont composées d'élèves avec des profils très variés, dus au fait que l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est privilégiée. Cette composition hétérogène amène son lot de défis, notamment en ce qui a trait à la gestion des comportements perturbateurs des élèves.

L'enseignant doit donc mettre en œuvre des stratégies efficaces dans sa gestion de classe.

Toutefois, devant la complexité de cette tâche, une grande majorité de ceux-ci se retrouvent démunis. Ils peuvent subir du stress, de l'épuisement professionnel et avoir un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Le SEP joue un rôle important dans l'adaptation de l'enseignant dans son milieu de travail afin qu'il puisse créer un environnement de classe qui favorise la réussite de tous les élèves (Gaudreau *et al.*, 2012). Cet essai vise à brosser un portrait du SEP des enseignants et des variables associées à leurs pratiques utilisées envers les comportements perturbateurs des élèves du primaire. Les résultats des huit études recensées suggèrent que le SEP de l'enseignant influence les pratiques positives de gestion des comportements des élèves. Les études soulignent également les effets positifs dans la proximité dans la relation maître-élève et de la perception optimiste de l'enseignant face aux comportements des élèves dans ses croyances d'efficacité. Des retombées scientifiques, pratiques et personnelles sont discutées.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux et des figures.....	v
Introduction	1
Comportements perturbateurs	2
Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe	2
Objectif de l'essai.....	5
Méthode.....	6
Recherche documentaire	6
Critères de sélection des articles	7
Critères d'inclusion	7
Critères d'exclusion.....	7
Résultats	9
Caractéristiques des participants	9
Les pratiques positives	10
Les pratiques punitives.....	13
La perception face aux comportements perturbateurs.....	14
Confiance	15
Doute	16
La relation maître-élève	16
Proximité	16
Conflits	18
Discussion	19
Considération pour la pratique psychoéducative	23
Limites de l'essai.....	24
Conclusion.....	26
Références	27
Appendice Portrait des études retenues dans la recension des écrits	32

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1	6
Figure 1	8

Introduction

Les classes ordinaires des écoles primaires du Québec sont composées d'élèves avec des profils très variés. En effet, dans un contexte où l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est privilégiée, on retrouve 69 % de ceux-ci en classe ordinaire en 2018-2019 (Banque de données des statistiques officielles du Québec, 2021). La composition hétérogène des classes ajoute une complexité à la tâche de l'enseignant, particulièrement pour ce qui est de la gestion des comportements perturbateurs des élèves.

Pour certains enseignants, la gestion des comportements perturbateurs représente un défi de taille (Gaudreau, 2011). Il est attendu que les enseignants offrent une aide personnalisée et mettent en œuvre des stratégies d'intervention efficaces qui préviennent les comportements perturbateurs (Gaudreau, 2011). Toutefois, la grande majorité de ceux-ci se retrouvent démunis devant les conduites agressives, les comportements d'opposition et de provocation de certains élèves qui présentent des troubles de comportement (Gaudreau, 2011).

La difficulté à gérer ce type de comportement entraîne à court terme une augmentation de la charge de travail, une diminution de la qualité de l'enseignement, une perte de satisfaction et une frustration liée au travail, une remise en question des compétences et une diminution du sentiment d'auto-efficacité et du bien-être (Massé *et al.*, 2020). La présence de ces comportements signifie également une perturbation du climat de classe (Potvin et Lacroix, 2009).

Des chercheurs ont mis en évidence l'existence d'un lien entre un niveau élevé de comportements perturbateurs en classe et un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez l'enseignant (Brouwers et Tomic, 2000). Le sentiment d'efficacité personnelle influencerait de manière importante les attitudes et les choix d'interventions des enseignants dans la gestion des comportements perturbateurs (Gordon, 2001). Ainsi, les enseignants qui présentent un faible SEP auraient de la difficulté à utiliser des stratégies efficaces et positives pour diminuer la fréquence des comportements perturbateurs en classe (Baker, 2005 ; Maini, 2011).

Comportements perturbateurs

Les comportements perturbateurs sont des comportements extériorisés qui perturbent le climat de classe. Chez l'élève, on fait référence ici à des comportements d'inattention à la tâche, une faible tolérance à la frustration, des difficultés d'autorégulation comportementale, à une motivation souvent plus externe qu'interne, des difficultés à suivre les consignes ou encore à établir des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants (Massé *et al.*, 2020).

Au Québec, les comportements perturbateurs des élèves sont principalement définis par cinq critères : la fréquence (le caractère répétitif des comportements inadaptés), la durée (la période de temps depuis l'apparition des comportements), la constance (la présence des comportements dans les différentes sphères de vie de l'élève), l'intensité (la gravité des comportements et des conséquences qu'ils engendrent) et la complexité ou comorbidité (la présence simultanée de plusieurs difficultés comportementales chez l'élève (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015)). Ces critères permettent de différencier les difficultés de comportement des troubles du comportement. Dans le cadre de cet essai, les élèves présentant des comportements perturbateurs, peu importe si les comportements découlent d'une difficulté ponctuelle ou d'un trouble, seront inclus dans la recherche.

Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe

Issu de la théorie de l'auto-efficacité, Albert Bandura (2012) décrit le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) comme faisant référence à la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser les actions nécessaires dans l'accomplissement d'une tâche. Il distingue deux composantes : 1) le sentiment d'efficacité, c'est-à-dire la croyance que la personne a la compétence pour réaliser une action dans un contexte donné et 2) le sentiment de la valeur du résultat, soit la croyance que l'action effectuée produira les résultats escomptés.

Selon Bandura (2012), le SEP se développe par les expériences antérieures (succès et échecs), les expériences vicariantes (l'observation des comportements d'autrui et les

conséquences de leurs actions), la persuasion sociale et les expériences physiologiques et psychologiques. Certains facteurs, tels que le genre, les années d'expérience, le milieu de travail, le niveau d'enseignement et les sources de stress influencent le SEP de l'enseignant dans sa gestion de classe (Klassen et Chiu, 2010).

La perception qu'une personne a les capacités à effectuer une action a des effets sur la poursuite de ses objectifs, son degré de motivation, ses processus décisionnels et ses comportements, sa persévérance malgré les difficultés, ses décisions et son autorégulation émotionnelle (Rondier, 2004 ; Reeve 2017). De ce fait, des enseignants différents, mais avec des capacités identiques peuvent obtenir des résultats faibles, bons ou excellents selon l'influence de leur SEP (Lecomte, 2004).

Puisque le SEP est spécifique à chaque domaine, celui-ci doit être évalué selon les activités et les circonstances concernant les tâches de l'enseignant (Bandura, 2019). Brouwers et Tomic (2000) définissent le SEP en gestion de classe comme étant l'évaluation de sa capacité à organiser et à mettre en place les actions nécessaires pour préserver l'ordre au sein de la classe. La gestion des comportements perturbateurs s'insère dans les pratiques de gestion de classe de l'enseignant.

Les pratiques des enseignants en gestion des comportements perturbateurs

Le SEP joue un rôle essentiel dans l'adaptation de l'enseignant dans son milieu de travail afin qu'il puisse créer un environnement de classe qui favorise la réussite de tous les élèves (Boudreault *et al.*, 2022). Dans sa gestion de classe, l'enseignant doit organiser les ressources et l'environnement de la classe, établir et mettre en place des règles, routines et attentes, maintenir l'attention des élèves sur la tâche, favoriser l'engagement scolaire et la socialisation des élèves et gérer les problèmes de comportements extériorisés (Gaudreau, 2017). Toutefois, la formation initiale des enseignants les prépare peu à la gestion de classe et à l'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementale (PDC) (plusieurs chercheurs dans Gaudreau, 2011).

Ce manque de formation rend les enseignants vulnérables au stress lors de la gestion des comportements perturbateurs (Gaudreau, 2011).

Par défaut de moyens, certains enseignants vont utiliser des stratégies d'intervention réactives et négatives (réprimandes, menaces, punitions, expulsions, etc.) en réponse aux comportements perturbateurs des élèves. Or, il est prouvé que ce sont les pratiques proactives et positives (directives efficaces, renforcement, relation positive, organisation de la classe, etc.) qui sont plus efficaces pour diminuer la fréquence et l'intensité de ce type de comportement (Clunies-Ross *et al.*, 2008). De plus, l'utilisation fréquente de stratégies punitives a des effets nuisibles sur la fréquence des comportements perturbateurs, l'anxiété et le sentiment d'épuisement chez l'enseignant (Dicke *et al.*, 2014).

Il apparaît donc nécessaire de mieux comprendre de quelle manière le sentiment d'auto-efficacité personnelle dans la gestion des comportements perturbateurs influencent les stratégies mises en place avec ces élèves.

Objectif de l'essai

Cet essai a pour objectif de recenser les connaissances actuelles sur le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et les variables associées à leurs pratiques utilisées envers les comportements perturbateurs des élèves du primaire. Cette recension permettra de mieux comprendre comment s'exprime le SEP de l'enseignant dans l'intervention auprès des élèves ayant des comportements perturbateurs dans un contexte de gestion de classe.

Méthode

Cette section présente la méthode utilisée afin de repérer les articles pour la recension des écrits. La recherche documentaire, les critères d’exclusion et d’inclusion ainsi qu’un diagramme de flux sont présentés.

Recherche documentaire

La recension des écrits a débuté en janvier 2024. La recherche des articles a été effectuée à partir des bases de données APA PsycInfo, ERIC et Érudit. Des mots-clés représentant les concepts de la recension des écrits ont été repérés avec l’aide d’une bibliothécaire et utilisés dans les bases de données. Les mots-clés en anglais ont été utilisés dans les bases de données anglophones PsycInfo et ERIC tandis que ceux en français dans la base de données francophone Érudit. Le Tableau 1 identifie les mots-clés et les concepts utilisés.

Tableau 1

Mots-clés et synonymes utilisés dans les bases de données

Langue	Sentiment d’efficacité personnelle	Gestion de classe
Anglais	Self-efficacy	Class* management
	Personal efficacy	Behavio* management
	Belief* in efficacy	Class* technique*
		Class* strateg*
		Behavio* intervention*
Français	Sentiment d'efficacité personnelle	Gestion de classe
	Sentiment d'auto-efficacité	Gestion du comportement*
	Sentiment d’autoefficacité	Intervention*
	Auto-efficacité	Gestion des comportements
	Autoefficacité	

Sélection des articles

Huit articles ont été inclus dans la recension. La figure 1 présente le diagramme de flux illustrant les articles conservés ou retirés à chaque étape de la recherche. La sélection des articles s'est basée sur des critères d'inclusion et d'exclusion. Ceux-ci ont permis de définir quelles études et quels participants pouvaient être inclus dans la recension des écrits.

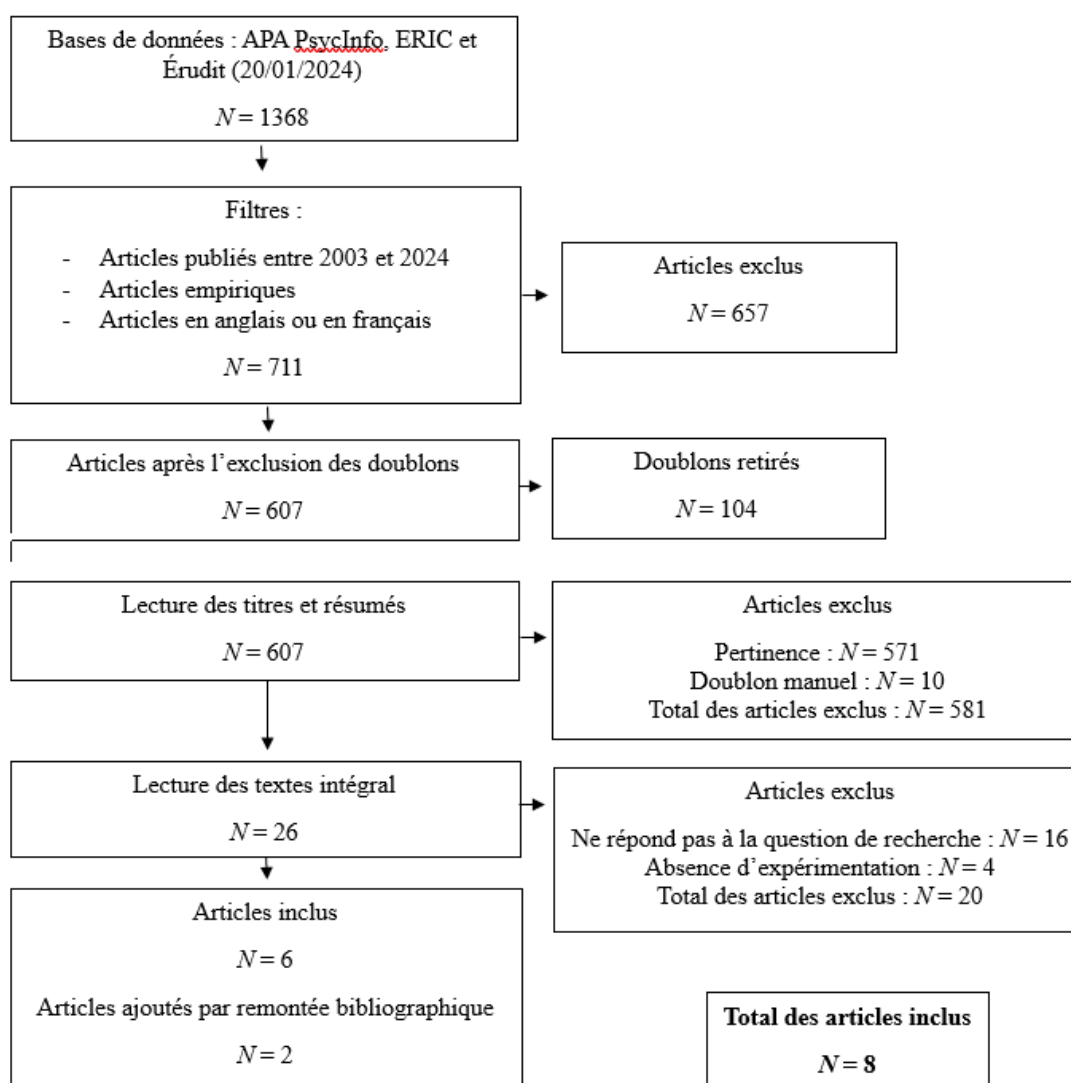
Critères d'inclusion

Les articles devaient être publiés en français ou en anglais, entre 2003 et 2024. Les échantillons des articles devaient contenir des enseignants de niveau préscolaire ou primaire dans une école d'un pays occidental. Les articles devaient également mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Critères d'exclusion

Étant donné que l'objectif de la recherche concerne les enseignants en cours d'emploi, les articles concernant les enseignants en cours de formation ont été exclus. Les thèses, rapports de recherche et les articles empiriques qui ne contenaient pas d'expérimentation ont aussi été exclus.

Figure 1
Diagramme de flux



Résultats

Cette section présente une synthèse des connaissances issues des articles abordant le rôle du SEP des enseignants sur la gestion des comportements perturbateurs des élèves. Les huit études sélectionnées proviennent d'articles scientifiques publiés entre 2006 et 2023. Elles utilisent toutes un devis quantitatif. L'Appendice présente un tableau des études retenues, en fonction des échantillons, objectifs, instruments de mesure et principaux résultats.

Caractéristiques des participants

Toutes les études ont au moins un échantillon composé d'enseignants. Dans ceux-ci, il y a une majorité d'enseignants de niveau primaire ou préscolaire. Quatre études ont également des élèves dans leur échantillon. Le nombre de participants varie entre 58 et 249 enseignants ainsi qu'entre 157 et 1290 élèves. Elles ont été conduites majoritairement en Europe ($n = 6$) et les autres en Amérique du Nord ($n = 2$) (voir Appendice 1 pour plus de détails).

Les différentes études ont mesuré le SEP des enseignants et différentes variables en lien avec la gestion des comportements perturbateurs en classe. Dans la prochaine section, les résultats seront regroupés en fonction du type de variable mesuré dans les études. Ces résultats se divisent en trois thèmes en lien avec les comportements perturbateurs, soit les pratiques utilisées par les enseignants, leurs perceptions de leurs capacités face à divers facteurs contextuels et finalement la relation maître-élève.

La gestion des comportements perturbateurs

Six études ont abordé le lien entre la gestion des comportements perturbateurs et le SEP des enseignants. Ces études ont révélé le lien entre le SEP des enseignants et leurs pratiques en matière de gestion des comportements. Les pratiques sont divisées selon qu'elles visent à soutenir l'apparition ou à apprendre un comportement souhaité (positives) ou selon qu'elles visent à cesser un comportement inapproprié le plus rapidement possible (punitives) (Archambeault et Chouinard, 2016).

Les pratiques positives

Parmi les études recensées, quatre abordent la relation entre les pratiques positives de gestion des comportements et le SEP des enseignants. Trois études sur quatre sont en accord sur le fait qu'il existerait un lien entre l'utilisation de ces pratiques dans la gestion des comportements perturbateurs et un fort SEP chez l'enseignant (Andreou et Rapti, 2010; Boudreault *et al.*, 2022; Brannon et Clark, 2023; Poulou *et al.*, 2019).

Tout d'abord, l'étude de Brannon et Clark (2023) a examiné l'association entre la perception du climat scolaire, le stress et le SEP des enseignants en lien avec les stratégies de gestion des comportements auprès de 112 enseignants de maternelle, primaire et secondaire. Ceux-ci étaient invités à remplir un questionnaire afin d'évaluer leurs perceptions de leurs pratiques disciplinaires en classe. Les réponses, de type Likert, variaient de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Ainsi, un score élevé dans les sous-échelles indiquait une fréquence d'utilisation élevée de la pratique disciplinaire désignée. Une analyse des profils latents a été menée afin d'identifier les sous-groupes d'enseignants en fonction de leur fréquence d'utilisation de pratiques positives ou punitives et des variables qui y sont associées. De cette analyse, trois profils distincts d'enseignants ont été formés. Le profil 1 regroupe 3,6% des enseignants. Ceux-ci utilisent les pratiques punitives de façon modérée ($M = 2,35$) et fréquemment les pratiques positives ($M = 3,18$). Ensuite, 70,5% des enseignants sont regroupés dans profil 2, qui désigne ceux qui utilisent peu de pratiques punitives ($M = 1,14$) et plutôt fréquemment les pratiques positives ($M = 2,99$). Finalement, le profil 3 regroupe les 25,9% des enseignants qui utilisent peu de pratiques punitives ($M = 1,75$), mais un peu plus que le profil 2 et plutôt fréquemment des pratiques positives ($M = 2,99$). Les auteurs rapportent ainsi que les enseignants perçoivent utiliser plus de stratégies positives que négatives pour gérer les comportements des élèves. De plus, les résultats suggèrent qu'il y a une relation positive entre le SEP des enseignants et la fréquence d'utilisation de techniques positives pour gérer les comportements ($r = 0,47$). En outre, les enseignants de cette étude rapportaient être plutôt confiants en leur capacité de gérer leur classe efficacement, ayant obtenu un score moyen de 7,21 sur une possibilité de 9 dans la mesure de leur SEP. Sommairement, les enseignants qui se

sentaient confiants dans leur rôle et capables de gérer les comportements d'indiscipline étaient plus susceptibles d'utiliser des techniques positives.

De leur côté, Andreou et Rapti (2010) ont réalisé des analyses de corrélation dans le but d'examiner la valeur prédictive des attributions causales sur les difficultés comportementales et le SEP en gestion de classe sur différentes interventions utilisées en classe. Ils ont également examiné la coopération au sein de l'équipe de travail afin de remédier à ces difficultés. Les 249 enseignants du primaire devaient évaluer 12 causes possibles d'un problème de comportement décrit dans une vignette. Ils devaient ensuite indiquer les interventions qu'ils utiliseraient parmi 19 propositions, puis identifier les types de soutien qu'ils préféreraient dans le but de répondre efficacement à la difficulté comportementale. Ils remplissaient également un questionnaire de type Likert en 8 points pour évaluer leur SEP. Les résultats ont révélé qu'un SEP élevé chez les enseignants dans la gestion de classe prédisait l'utilisation de récompenses et de renforcement positif ($\beta = 0,365$). Les enseignants avec un SEP élevé mettraient également en œuvre des pratiques de coopération avec la direction de l'école ($\beta = 0,221$) et avec leurs collègues ($\beta = 0,302$), en plus de prendre en note des informations sur les comportements des élèves ($\beta = 0,306$). Les résultats rapportent que les enseignants ayant un SEP élevé en gestion de classe adopteraient une attitude coopérative avec les élèves ($\beta = 0,566$), feraient de l'enseignement individualisé ($\beta = 0,439$), impliqueraient les élèves dans les activités de la classe ($\beta = 0,388$), miseraient sur l'établissement d'un lien de confiance avec les élèves ($\beta = 0,418$) et adopteraient une attitude de soutien ($\beta = 0,566$). Ainsi, les enseignants ayant un SEP plus élevé étaient plus susceptibles de faire preuve de coopération avec leur direction, leurs collègues et élèves, en plus de favoriser l'utilisation d'interventions positives qui misent notamment sur l'établissement d'un lien de confiance avec les élèves.

Dans leur étude, Boudreault et ses collègues (2022) ont utilisé une analyse factorielle confirmatoire pour estimer les corrélations entre divers facteurs, dont les stratégies verbales positives et le SEP des enseignants. Quatre-vingts enseignants et 157 élèves du préscolaire et du primaire ont participé à cette recherche. Afin d'identifier les processus par lesquels les variables à

l'étude influencent les problèmes de comportements extériorisés, les chercheurs ont évalué deux modèles théoriques sur les relations et directions entre les facteurs retenus. Les enseignants devaient d'abord répondre à un questionnaire afin d'identifier deux élèves de leur classe qui présentent un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisé. Le SEP de l'enseignant a été mesuré à l'aide d'un questionnaire, dont les items étaient évalués à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 9 (dans une large mesure). Ils ont aussi rempli quatre autres questionnaires dans le but d'évaluer leur SEP, leurs stratégies punitives et verbales positives, le niveau global de comportements extériorisés des élèves de la classe, puis le niveau d'intensité des problèmes de comportement des élèves ciblés. Dans le modèle retenu d'équations structurelles, les résultats mettent en lumière que le SEP élevé en gestion de classe était relié aux stratégies verbales positives ($\beta = 0,58$). D'ailleurs, l'usage de ces stratégies serait aussi lié à une réduction des problèmes de comportement extériorisés en classe ($\beta = -0,35$). Cette étude a également étudié d'autres variables et a rapporté que le SEP en gestion de classe était significativement et directement lié à la satisfaction au travail des enseignants ($\beta = 0,49$). Bref, les stratégies verbales positives seraient liées à un SEP élevé chez l'enseignant.

Enfin, dans leur étude, Poulou et ses collègues (2019) ont étudié les différences entre la perception de 58 enseignants du préscolaire, primaire et secondaire sur leur utilisation de certaines pratiques en gestion de classe et leur utilisation réelle. Les enseignants ont rempli un questionnaire portant sur leurs pratiques en gestion de classe, puis leurs pratiques ont été évaluées et observées à une ou deux reprises pendant 10 à 50 minutes par des observateurs indépendants à l'aide du même instrument de mesure. Les échelles de cotation étaient de type Likert, allant de 1 à 7. Cette recherche a utilisé des scores de disparité qui sont calculés en soustrayant la fréquence observée de la fréquence recommandée des pratiques de gestion de classe. Ainsi, un faible score de disparité indique un usage approprié des stratégies, alors qu'un score élevé suggère des points à améliorer ou un besoin de changement. Les scores portant sur le SEP des enseignants ont été corrélés à ces scores de disparité. Les corrélations de cette étude montrent qu'il y aurait une disparité entre la fréquence d'utilisation réelle et celle autorapportée par les enseignants ayant un SEP élevé, sur les mesures d'utilisation du renforcement positif ($r = 0,291$) et d'interventions

visant à corriger les comportements des élèves ($r = 0,319$). En effet, les enseignants rapportaient une utilisation plus élevée du renforcement positif que ce qu'ils font réellement dans leur classe. En réalité, ils n'utilisaient pas fréquemment le renforcement positif, mais étaient plus susceptibles d'utiliser les directives vagues, qui sont formulées sous forme de questions ou qui incluent plus de deux étapes, ($r = 0,292$) pour gérer les comportements des élèves.

Les pratiques punitives

Les enseignants utilisent également des pratiques punitives dans la gestion des comportements perturbateurs en classe. Trois études recensées s'entendent sur le fait qu'il n'existe pas de relation significative entre le SEP des enseignants et l'utilisation de pratiques punitives dans la gestion des comportements perturbateurs (Boudreault *et al.*, 2022 ; Brannon et Clark, 2023 ; Gibbs et Powell, 2012). Andreou et Rapti (2010), quant à eux, suggèrent qu'il y a un lien significatif entre le SEP et de telles pratiques.

L'étude de Boudreault et ses collègues (2022) indique que le SEP des enseignants serait lié partiellement à l'utilisation des stratégies de gestion des comportements en classe. Alors que cette étude rapportait des liens significatifs entre les stratégies verbales positives et le SEP de l'enseignant, ce dernier n'aurait pas de lien significatif avec l'usage de stratégies punitives, contrairement aux attentes des chercheurs. Toutefois, des liens significatifs ont été soulevés entre l'usage de stratégies punitives et le niveau global et l'intensité des problèmes de comportement extériorisés des élèves ($\beta = 0,33$). Donc, selon cette étude, le SEP de l'enseignant n'est pas lié à ses pratiques punitives, mais ces dernières ont un lien avec le niveau global et l'intensité des comportements extériorisés des élèves.

L'étude de Brannon et Clark (2023) arrive à la même conclusion que l'étude précédente. Les résultats des régressions linéaires montrent qu'il n'y aurait aucune relation entre l'utilisation des techniques punitives et le SEP des enseignants, contrairement à leurs prédictions. De plus, comme mentionné précédemment, les enseignants de cette étude rapportaient un faible usage de techniques négatives pour gérer les écarts de conduite en classe. Les auteurs expliquent ce

résultat en émettant comme hypothèse que les enseignants utiliseraient ces techniques parce que c'est plus facile ou qu'ils ne connaissent pas d'interventions plus efficaces pour gérer les écarts de conduite des élèves.

De façon plus spécifique, Gibbs et Powell (2012) ont mené une analyse factorielle exploratoire auprès de 197 enseignantes du préscolaire et primaire afin d'examiner s'il y avait un lien entre l'utilisation de la suspension comme méthode disciplinaire face aux comportements perturbateurs des élèves et les croyances d'efficacité de l'enseignant. Pour ce faire, les chercheurs ont recueilli les informations concernant le nombre de suspensions de 31 écoles, puis les enseignants devaient répondre à un questionnaire mesurant leur SEP. Les résultats de cette étude suggèrent que l'usage de la suspension n'est pas corrélé au SEP des enseignants, et ce, dans les trois domaines du SEP étudiés (gestion de classe, engagement des élèves et stratégies éducatives). Selon cette étude, l'usage de la suspension ne serait donc pas lié au SEP de l'enseignant.

Une seule étude, celle de Andreou et Rapti (2010), a rapporté des liens significatifs entre le SEP des enseignants et leur utilisation de pratiques punitives. L'étude arrive à la conclusion que le recours aux menaces ($\beta = -0,445$) et aux punitions ($\beta = -0,258$) pour gérer les comportements perturbateurs des élèves est prédit par une perception de faible efficacité en gestion de classe chez l'enseignant. Toutefois, le SEP ne semblerait pas interagir avec les pratiques de coopération avec les parents et les conseillers scolaires, sur le fait d'explicitier les règles comportementales en classe ou de souligner le problème dans des situations spécifiques. Somme toute, cette recherche soutient que le recours aux pratiques punitives est prédit par un faible SEP chez l'enseignant.

La perception face aux comportements perturbateurs

Parmi les études recensées, deux ont examiné les perceptions des enseignants à gérer divers facteurs contextuels en lien avec les comportements perturbateurs en classe et leur SEP. Les facteurs contextuels ayant été étudiés sont leurs perceptions des perturbations des activités académiques en classe, leur gestion des comportements perturbateurs ainsi que le sexe et l'âge

des élèves. Les résultats de ces études ont révélé que certains des enseignants sont confiants face aux facteurs contextuels, alors que d'autres doutent plutôt de leur efficacité (Wettstein *et al.*, 2021 ; Zee *et al.*, 2016).

Confiance

L'étude de Wettstein et ses collègues (2021) a étudié les liens entre le SEP de 164 enseignants du primaire (82 titulaires et 82 spécialistes) et 1) leur perception des perturbations en classe; 2) leur relation avec les élèves et; 3) leur autoévaluation quant à la gestion de classe. De plus, 1290 de leurs élèves ont participé à cette étude et ont rempli des questionnaires portant sur les trois mêmes variables. Bien que cette étude ait aussi étudié les perceptions des enseignants spécialistes, seulement les résultats en lien avec les enseignants titulaires seront pris en compte dans cet essai afin de répondre à la question de recherche. Les régressions linéaires de cette étude révèlent qu'il y a une association significative entre le SEP des enseignants et leur évaluation de la gestion de classe ($r = 0,37$). Aussi, les enseignants qui ont un fort SEP seraient plus confiants dans leur gestion de classe et percevraient moins de perturbations comportementales des activités académiques en classe ($r = -0,23$). En revanche, le SEP des enseignants ne semble pas être lié à leurs perceptions des comportements perturbateurs des élèves, qu'ils soient agressifs (menaces, exclusions) ou non (agitation, couper la parole). De son côté, la perception des élèves quant à la gestion de classe ou des perturbations comportementales en classe n'est pas associée au SEP de leur enseignant.

Zee et ses collègues (2016), pour leur part, ont étudié le SEP de l'enseignant spécifique à certains élèves. Soixante-neuf enseignants et 526 élèves du primaire ont participé à cette recherche. Pour ce faire les enseignants devaient remplir trois questionnaires. Le premier mesurait une variété de comportements socioémotionnels chez huit élèves de leur classe qui étaient sélectionnés aléatoirement par les chercheurs. Le deuxième évaluait leur perception du nombre de comportements perturbateurs en classe, puis un autre concernait leur SEP spécifique à l'élève, et ce, pour les huit élèves ciblés. Les corrélations de cette étude ont révélé que la quantité des comportements perturbateurs rapportée par les enseignants n'est pas associée à son SEP

spécifique à l'élève. Ainsi, il n'y aurait pas de liens entre le SEP spécifique à l'élève chez l'enseignant et le nombre de comportements perturbateurs rapportés par ceux-ci.

Doute

Les résultats de l'étude de Zee et ses collègues (2016) présentent une association négative entre le SEP spécifique à l'élève des enseignants et la gestion des comportements des élèves perturbateurs ($r = -0,73$). Ainsi, plus le SEP des enseignants est faible, plus ils perçoivent des difficultés dans la gestion des comportements perturbateurs. Les auteurs suggèrent qu'étant donné que cette association est la plus forte comparativement aux autres domaines du SEP, les enseignants se sentiraient moins confiants dans la gestion des comportements perturbateurs. De plus, le SEP spécifique à l'élève diminuerait pour la gestion des comportements perturbateurs auprès des élèves masculins ($r = 0,27$). De plus, les résultats suggèrent que plus les enseignants perçoivent de nombreuses perturbations comportementales en classe, moins leur SEP serait élevé pour l'intervention comportementale auprès d'un élève individuellement ($\beta = -.19$). Selon l'interprétation des auteurs, les élèves présentant des difficultés comportementales pourraient fragiliser le SEP spécifique à l'élève des enseignants dans la gestion des comportements perturbateurs et des situations stressantes en classe.

La relation maître-élève

Trois études recensées ont documenté le lien qui existe entre la relation maître-élève, le SEP de l'enseignant et la gestion des comportements perturbateurs (Andreou et Rapti, 2010 ; Zee *et al.*, 2017 ; Wettstein *et al.*, 2021). La relation peut être principalement négative ou positive. Les résultats sont ainsi présentés selon la proximité ou les conflits présents dans la relation maître-élève.

Proximité

Une relation principalement positive est définie par la présence de proximité entre l'enseignant et l'élève. Dans celle-ci, on retrouve une représentation positive de soi et de l'élève,

de la confiance, une communication ouverte ainsi qu'une meilleure réactivité et sensibilité face à un élève en particulier (Pianta, 1999).

L'étude longitudinale de Zee *et al.* (2017) a examiné l'interaction entre le SEP des enseignants et les comportements externalisés des élèves. Ceux-ci utilisent le même échantillon que l'étude de Zee *et al.* (2016). Dans cette étude-ci, les enseignants ont rempli des questionnaires concernant leurs perceptions de la relation maître-élève, sur les comportements extériorisés et sur le SEP spécifique à l'élève et en lien avec les domaines de l'enseignement. Les statistiques descriptives de l'étude ont révélé que la perception par l'enseignant d'une proximité dans sa relation avec les élèves était liée positivement à un SEP spécifique à l'élève dans tous les domaines de l'enseignement, dont la gestion des comportements et ce, pour les deux temps de mesure ($r = 0,22$ à $0,33$). Les auteurs ont testé différents modèles d'équations structurelles pour vérifier leurs hypothèses. Leurs conclusions soutiennent leur hypothèse alternative de la proximité et indiquent qu'il y aurait un effet indirect des comportements extériorisés sur la proximité à travers le SEP spécifique à l'élève de l'enseignant. De plus, les comportements extériorisés des élèves étaient associés subséquemment à des croyances d'efficacité plus faibles dans tous les domaines, dont la gestion des comportements ($\beta = -0,25$). En conséquence, le SEP spécifique à l'élève prédisait que les enseignants expérimentaient moins de proximité dans leur relation avec les élèves ayant des comportements extériorisés sur une période prolongée ($\beta = 0,16$). Autrement dit, le lien existant entre les comportements extériorisés des élèves et la perception des enseignants de proximité dans la relation maître-élève serait en partie expliqué par le SEP spécifique à l'élève.

L'étude de Wettstein *et al.* (2021) a étudié les liens entre le SEP des enseignants titulaires et 1) leur perception des perturbations en classe ; 2) leur relation avec les élèves ; et 3) leur autoévaluation quant à la gestion de classe. Les analyses de corrélations soulignent que plus les enseignants ont un SEP élevé, plus ils auraient une vision optimiste de la relation maître-élève ($r = 0,32$). Ces auteurs ont également examiné la perception des élèves quant aux variables

nommées plus tôt. Ainsi, le SEP des enseignants ne serait pas associé à la perception qu'ont les élèves des perturbations en classe, de la relation maître-élève et de la gestion de classe.

Conflits

Une relation principalement négative est définie par la présence de conflits dans la relation. On retrouve dans celle-ci la présence de négativité et un historique de conflits avec un élève en particulier (Pianta, 1999). Une telle relation indique que l'enseignant est à risque de vivre des difficultés, de se sentir épuisé émotionnellement et inefficace avec l'élève en question (Pianta, 1999).

L'étude longitudinale de Zee et ses collègues (2017) a retenu un modèle de médiation partielle afin d'expliquer les effets des conflits sur les variables. Les analyses descriptives ont révélé que la présence de conflits aurait un lien négatif avec le SEP spécifique à l'élève de l'enseignant face à la gestion des comportements, et ce, de façon stable à travers le temps ($r = -0,58$ à $-0,73$). De plus, les comportements extériorisés des élèves seraient liés à la perception de conflits dans la relation maître-élève ($r = 0,64$ à $0,69$). Les modèles de médiation longitudinale indiquent que les enseignants afficheraient un SEP pour la gestion des comportements moins élevé ($\beta = -0,25$) et plus de conflits ($\beta = 0,12$) avec les élèves qui présentent des comportements extériorisés. Par ailleurs, le SEP spécifique à l'élève des enseignants pour la gestion des comportements prédisait subséquemment moins de conflits dans la relation maître-élève ($\beta = -0,16$). Somme toute, ces résultats suggèrent que le SEP spécifique à l'élève expliquerait une partie de la relation entre les comportements extériorisés des élèves et les conflits dans la relation perçus par l'enseignant, indiquant que d'autres variables entrent en jeu dans cette relation.

Discussion

Cet essai avait pour objectif de broser un portrait des variables associées au SEP de l'enseignant en lien avec ses pratiques de gestion des comportements perturbateurs des élèves. Dans la littérature, plusieurs études abordent le SEP de l'enseignant en gestion de classe. Toutefois, peu d'entre elles s'intéressent spécifiquement à sa relation avec différentes variables associées à la gestion des comportements perturbateurs de leurs élèves en classe (Gaudreau *et al.*, 2012). Cette discussion synthétise donc les résultats des études retenues dans le cadre de cet essai.

D'abord, il semble y avoir un lien entre le sentiment d'efficacité personnel des enseignants et les pratiques positives de gestion des comportements perturbateurs. Les données recueillies révèlent que plus le SEP des enseignants est élevé dans la gestion des comportements d'indiscipline, et plus ils étaient susceptibles d'utiliser des techniques positives et des stratégies verbales positives pour gérer ces comportements (Boudreault *et al.*, 2022 ; Brannon et Clark, 2023). Les interventions positives s'inscrivent dans les recommandations du cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement du MEESR (2015). Ce guide prône des interventions visant la responsabilisation et l'autonomie des élèves tout en utilisant un vocabulaire positif dans le but de les encourager sur la bonne voie (MEESR, 2015). Ces interventions s'inscrivent dans une approche éducative, où les élèves sont guidés dans le développement de leurs compétences et l'apprentissage d'attitudes et de comportements adéquats (Belvel, 2004). Ainsi, il est possible de penser que les enseignants ayant un SEP plus élevé dans la gestion comportementale sont susceptibles de mettre en place des stratégies qui développent les compétences sociales, émotionnelles et comportementales de l'élève.

Par ailleurs, une relation significative est observée entre l'adoption de pratiques collaboratives avec la direction, les collègues et les élèves et le SEP élevé des enseignants (Andreou et Rapti, 2010). Ces pratiques sont également recommandées par le MEESR (2015) qui indique qu'une communication efficace permet d'apporter un éclairage nouveau sur la situation

des élèves et de rendre ses interventions plus efficaces, notamment en consultant ses collègues sur les interventions déjà tentées et celles ayant fait leurs preuves. De même, l'enseignant peut améliorer sa gestion de classe ou mieux cibler ses interventions en consultant sa direction d'école ou les services éducatifs complémentaires de son école (MEESR, 2015). Les enseignants ayant un SEP élevé seraient donc portés à collaborer avec leurs collègues, ce qui est susceptible de les soutenir dans l'adoption de meilleures interventions en réponse aux besoins des élèves et d'améliorer leur gestion de classe.

Bien que les stratégies positives démontrent leur pertinence et qu'elles soient recommandées, certaines études observationnelles montrent que les stratégies positives restent encore sous-utilisées pour prévenir les comportements extériorisés des élèves (Rydell et Henricsson, 2004 ; Scott *et al.* 2011). Cette tendance a également été observée par Poulou *et al.* (2019) qui montrent que les enseignants ayant un SEP plus élevé n'utiliseraient pas le renforcement positif aussi souvent qu'ils le rapportaient. Il est important de considérer que certaines interventions peuvent nécessiter une planification et une formation adéquate. Toutefois, la gestion comportementale est la compétence pour laquelle les enseignants ont reçu le moins de formation, particulièrement auprès des élèves rencontrant des difficultés comportementales (Reinke *et al.*, 2011; Gaudreau et Royer, 2012). Il est possible de penser que, même si les enseignants connaissent l'efficacité des interventions positives, celles-ci peuvent être perçues difficilement applicables en classe, particulièrement dans les classes plus difficiles.

Une majorité des études recensées ont suggéré qu'il n'existe pas de lien direct entre un SEP plus faible et le recours à des pratiques punitives ou à la suspension pour gérer les comportements perturbateurs des élèves (Boudreault *et al.*, 2022 ; Brannon et Clark, 2023 ; Gibbs et Powell, 2012). Ce résultat est inattendu, étant donné que certaines recherches tendent vers une relation positive entre un SEP plus faible et l'utilisation de stratégies négatives (Woolfolk et Hoy, 1990). Dans le cadre de cette recension, l'étude de Andreou et Rapti (2010) ont, pour leur part, obtenu un lien significatif pour ces deux variables. Pour expliquer l'absence de lien direct dans leur recherche, Boudreault *et al.* (2022) suggèrent que le SEP soit relié aux stratégies punitives,

mais via le stress vécu par l'enseignant. Cette hypothèse est également supportée par Gordon (2001) qui met de l'avant que les enseignants avec un SEP plus faible éprouveraient un stress plus élevé face aux comportements des élèves. Leurs réactions émotionnelles pourraient donc les mener à utiliser des stratégies plus punitives afin de gérer les comportements des élèves et maintenir l'ordre en classe (Gordon, 2001). Bien que les stratégies punitives puissent diminuer les comportements perturbateurs à court terme, la recherche démontre que ces pratiques sont peu favorables à l'adoption ou au maintien de comportements souhaités à long terme (Nadeau *et al.*, 2020). Elles peuvent notamment mener à une escalade de conflits entre l'enseignant et l'élève (Boudreault *et al.*, 2019).

Les enseignants avec un SEP plus élevé se percevaient plus confiants dans la gestion de leur classe et rapportaient moins de perturbations comportementales des activités académiques en classe que leurs élèves en rapportent (Wettstein *et al.*, 2021). Selon la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2019), le SEP influence les pratiques des enseignants par l'intermédiaire de quatre processus médiateurs, dont les processus cognitifs qui vont influencer l'interprétation et la planification des scénarios d'intervention. Par conséquent, les enseignants qui présentent un SEP plus élevé interprèteraient les défis de la gestion des comportements comme étant surmontables en visualisant des scénarios de succès et en planifiant les meilleures interventions possibles (Gaudreau, 2024). De plus, une bonne gestion de classe permet de prévenir la plupart des comportements perturbateurs et de réduire leur fréquence (Archambeault et Chouinard, 2016). Bien qu'aucune relation de causalité ne soit émise dans l'étude de Wettstein et ses collègues (2021), certaines recherches tendent à montrer que c'est le SEP de l'enseignant qui influence les problèmes de comportements des élèves plutôt que l'inverse, mais les études longitudinales à ce sujet restent rares (Boudreault *et al.*, 2021). Le SEP joue donc un rôle crucial dans la prévention des comportements perturbateurs, ce qui pourrait expliquer pourquoi les enseignants avec des croyances d'efficacité plus élevées vont rapporter moins de perturbations comportementales en classe.

Au contraire, les enseignants ayant un SEP spécifique à l'élève (c'est-à-dire lié à leurs perceptions des comportements d'un élève en particulier) plus faible perçoivent qu'ils ont le plus de difficultés dans la gestion des comportements perturbateurs (Zee *et al.*, 2016). En effet, lorsqu'un enseignant perçoit qu'il a peu de contrôle sur les comportements perturbateurs, parfois imprévisibles, il peut douter de ses capacités. Ce doute peut le mener à adopter des comportements d'évitement des situations problématiques et à développer un sentiment d'inadéquation si ces expériences négatives s'accumulent, ce qui amplifie les croyances d'échecs et pessimistes (Dembo et Gibson, 1985 ; Bandura, 2019). Ces enseignants qui perçoivent les comportements perturbateurs comme étant difficiles à gérer risquent donc d'éviter les situations problématiques, ce qui pourrait accentuer les difficultés comportementales des élèves et les croyances d'échecs de l'enseignant.

L'étude de Zee et ses collègues (2017) montre que les enseignants avec un SEP spécifique à l'élève plus élevé dans la gestion des comportements sont ceux qui perçoivent le plus de proximité dans leur relation avec les élèves. Cette même étude rapporte que le lien entre les comportements extériorisés des élèves et la perception de proximité dans la relation serait expliqué par le SEP de l'enseignant spécifique à l'élève. L'importance d'une relation positive entre l'élève et l'enseignant est largement reconnue dans la littérature scientifique (MEESR, 2015). Un encadrement chaleureux de la part de l'enseignant contribuerait à la réussite sur le plan social et scolaire des élèves à risque sur le plan comportemental (Hamre et Pianta, 2005). En effet, les élèves qui perçoivent positivement leur relation avec leur enseignant adoptent moins de comportements oppositionnels et antisociaux que leurs pairs qui la perçoivent plus négativement (Gastaldi *et al.*, 2014). Il est possible de constater dans la littérature certaines attitudes retrouvées chez les enseignants ayant un SEP plus élevé qui favorisent une relation de qualité avec leurs élèves. Ils seraient plus tolérants avec les élèves rencontrant des difficultés, moins susceptibles de percevoir les élèves comme étant problématiques et de les exclure de leur classe (Zee et Koomen, 2016). De plus, les enseignants qui présentent un SEP plus élevé démontrent une ouverture en favorisant l'inclusion des élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe (Gaudreau, 2024). Les enseignants qui se sentent compétents dans la gestion des

comportements auprès d'un élève adopteraient donc une attitude chaleureuse et développeraient plus de proximité avec celui-ci, même s'il adopte des comportements perturbateurs. D'autre part, cette proximité permettrait de diminuer la fréquence de ces comportements en classe.

En ce qui concerne les conflits dans la relation maître-élève, ils expliqueraient en partie le lien entre les comportements extériorisés et le SEP spécifique à l'élève (Zee *et al.*, 2017). Les enseignants rencontrent le plus de difficultés à établir des relations affectueuses et soutenantes avec les élèves rencontrant des difficultés de comportements (Evans *et al.*, 2019). Ces élèves peuvent remettre en question l'autorité de l'enseignant, refuser de collaborer et utiliser des propos blessants. Considérant que les écarts de conduite manifestés par ces élèves interfèrent avec les activités d'apprentissages, l'enseignant doit s'assurer du bien-être des autres élèves et de restaurer l'ordre en classe. Ainsi, les conflits pourraient amener les enseignants à trouver plus difficile d'intervenir avec les élèves qui adoptent des comportements extériorisés, ce qui diminuerait leurs croyances d'efficacité face à ces élèves par la suite.

Considération pour la pratique psychoéducative

Les psychoéducateurs en milieu scolaire jouent un rôle central dans l'adaptation des élèves à risque ou en difficulté d'adaptation. En effet, ceux-ci évaluent et interviennent auprès de ces élèves, notamment en leur offrant un soutien dans leurs apprentissages sociaux, et ce, dans le but de favoriser leur adaptation en interaction avec leur environnement. Pour ce faire, ils exercent notamment un rôle-conseil auprès des enseignants afin qu'ils répondent adéquatement aux besoins manifestés par un ou des élèves (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2022). Le professionnel peut donc soutenir les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques et perceptions ainsi que leur relation avec les élèves rencontrant des difficultés comportementales en utilisant différentes modalités. Il s'avère pertinent pour le psychoéducateur de mieux comprendre comment les pratiques de l'enseignant sont influencées par ses croyances d'efficacité personnelle dans l'exercice du rôle-conseil auprès des enseignants.

Considérant que la formation continue a des effets positifs sur le développement du SEP de l'enseignant, il semble pertinent de mettre en place ce type de formation afin d'enrichir leurs pratiques professionnelles avec les élèves qui rencontrent des difficultés comportementales (Gaudreau *et al.*, 2013 ; Gaudreau et Frenette, 2014). Plus particulièrement, afin de mieux soutenir les enseignants, le codéveloppement professionnel est une avenue intéressante puisqu'il agit sur l'une des sources du SEP, en offrant un modèle d'apprentissage social aux enseignants qui se regroupent entre eux, donc qui ont des compétences ou des capacités semblables.

Limites de l'essai

Cet essai a permis de recenser et synthétiser huit articles scientifiques concernant le SEP des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements. Néanmoins, certaines limites s'imposent et doivent être prises en compte.

Premièrement, certaines limites sont présentes quant à la généralisation des résultats. La recherche a été conduite à partir de trois bases de données, ce qui implique que certains articles ont pu ne pas être recensés et limite la portée de la synthèse. Les échantillons des études recensées consistent en une majorité d'élèves du primaire, mais deux études incluent des élèves de niveau secondaire dans leurs échantillons. Ces articles ont tout de même été inclus puisque ces articles représentaient une valeur ajoutée considérant le faible nombre d'articles initialement recensés. Il est également important de prendre en compte que quelques hypothèses sont tirées de la valeur prédictive de certaines variables, les résultats doivent donc être appliqués à des populations similaires à ces échantillons ou prudemment à d'autres populations.

Deuxièmement, toutes les études recensées sont de type quantitatif et la majorité des résultats présentés sont tirés d'études corrélationnelles. Par conséquent, la majorité des résultats permettent de statuer sur la présence d'une relation entre deux variables seulement. Il n'y a donc pas de relations de causalité qui peuvent être établies. Il faut également être prudent face à d'autres variables tierces qui ne sont pas étudiées, mais qui pourraient avoir biaisé les résultats. L'interprétation de ces résultats doit donc être limitée à ce que révèlent les résultats présentés.

Enfin, la désirabilité sociale est un élément qui doit aussi être pris en compte. Étant donné que les milieux scolaires valorisent des pratiques bienveillantes et respectueuses des droits des élèves, les enseignants peuvent avoir adapté leurs réponses concernant les pratiques qu'ils mettent en place dans leur classe afin de se conformer aux normes sociales. Cet aspect a été pris en compte par Poulou et ses collègues (2019) qui ont effectué des observations directes en plus des questionnaires autorapportés, ce qui a pu permettre une meilleure représentation des réelles pratiques disciplinaires des enseignants.

Conclusion

Cet essai fait état des connaissances sur les liens existants entre les pratiques de gestion des comportements perturbateurs des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle. Les huit articles recensés permettent de mieux comprendre l'interaction entre les concepts étudiés, c'est-à-dire, les pratiques, les perceptions des enseignants ainsi que la relation maître-élève. Bien que le SEP favorise l'utilisation de pratiques positives, une perception de confiance en ses capacités de gérer la classe et d'une proximité dans la relation maître-élève, celui-ci demeure un concept peu connu des enseignants. Pourtant, le SEP est largement utilisé dans le domaine de l'éducation pour mieux comprendre l'influence des croyances de l'enseignant sur sa capacité à gérer efficacement sa classe ou pour faire face à différentes situations. Afin de combler le manque de formation initiale ou continue, il pourrait être pertinent que de nouvelles études se penchent sur le développement de leur SEP en contexte d'intervention auprès des élèves rencontrant des difficultés comportementales. Par ailleurs, il pourrait être également intéressant de mener des études observationnelles portant sur les pratiques des enseignants en matière de gestion des comportements en lien avec leur SEP, afin de réduire les biais de désirabilité sociale.

Références

- Andreou., E. et Rapti., A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27(1), 53-67.
- Archambeault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Gaëtan Morin.
- Baker, P. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51–64.
<http://www.jstor.org/stable/41064554?origin=JSTOR-pdf>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. <https://doi.org/10.1177/01492063114106066>
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité*. (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Banque de données des statistiques officielles du Québec (2021). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif 4 scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Belvel, P. S. (2010). *Rethinking classroom management: Strategies for prevention, intervention, and problem solving*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483350332>
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2022). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe et leur satisfaction au travail : le rôle explicatif des stratégies de gestion des comportements auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(4), 920-961.
<https://doi.org/https://doi.org/10.53967/cje-rce.4457>
- Brannon, A. et Clark, K. N. (2023). Profiles of teacher behavior management style: Perceived school climate, stress, and self-efficacy. *Contemporary School Psychology*, 28, 621-639.
<https://doi.org/10.1007/s40688-023-00479-z>
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Dembo, M. H. et Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
<http://www.jstor.org/stable/1001201>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. et 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. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Emmer, E. T. et Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
<https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Evans, D., Butterworth, R. et Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. et Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i1.149>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122–144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels*. (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Frenette, É. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue sur la gestion positive des comportements en classe. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 205-231.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.

- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom behavior management: The effects of inservice training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382. <https://doi.org/10.7202/1020976ar>
- Gibbs, S. et 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. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Gordon, L. M. (2001, octobre). High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management [Conférence]. Annual Meeting of the California Council on Teacher Education. San Diego, CA, États-Unis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465731.pdf>
- Hamre, B. K. et 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. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Maini, R. (2011). *Teacher training in a proactive approach to classroom behaviour management: Teacher and student outcomes* [Thèse de doctorat]. University of Toronto. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/3cc30d2c-4e01-4ccf-9490-ab6731248e07/content>
- Massé, L., Couture, C. et Bégin, J.-Y. (2020). *Les difficultés comportementales en classe : Une source de stress pour les enseignants du secondaire?* <https://www.edcan.ca/articles/les-difficultes-comportementales-en-classe/?lang=fr>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

- Nadeau, M. F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales pour promouvoir l'adaptation scolaire et sociale en classe. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 261-288). Chenelière Éducation.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>
- Potvin, P. et Lacroix, M.-È. (2009). *Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir*. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-lecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir/>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A. et Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Reeve, J. (2017). Croyances de contrôle personnel. *Psychologie de la motivation et des émotions* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R. et Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Rydell, A.-M. et Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93-102. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1111/j.1467-9450.2004.00384.x>
- Scott, T. M., Alter, P. J. et Hirn, R. G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 619-641. <https://dx.doi.org/10.1353/etc.2011.0039>
- Wettstein, A., Ramseier, E. et Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher-student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00606-6>
- Woolfolk, A. E. et Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>

- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
<https://doi.org/10.3102/003465431562680>
- Zee, M., de Jong, P. F. et Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013-1027.
<https://doi.org/10.1037/edu0000106>
- Zee, M., de Jong, P. F. et Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>

Appendice

Portrait des études retenues dans la recension des écrits

Tableau A1

Référence	Échantillons	Objectifs	Mesures	Principaux résultats
Andreou et Rapti (2010)	249 enseignants Primaire Grèce	Examiner la valeur prédictive des attributions causales des enseignants en lien avec les problèmes de comportement et leur SEP en gestion de classe (formes d'interventions utilisées en classe et type de soutien choisi pour obtenir de l'aide)	<ul style="list-style-type: none"> - Vignette et questionnaire (Mavropoulou et Pandeliadu, 2002) - <i>Attribution Inventory</i> (Poulou et Norwich, 2002) - <i>Ohio State Teacher Efficacy Scale</i> (OSTES) (Tschannen-Moran et Hoy, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation de récompenses et de renforcement positif prédisait un SEP élevé des enseignants dans la gestion de classe - L'utilisation des menaces et des punitions prédisait un faible SEP des enseignants dans la gestion de classe
Boudreault <i>et al.</i> (2022)	80 enseignants 157 élèves Préscolaire et primaire Canada	Examiner la relation entre le SEP en gestion de classe et les stratégies mobilisées par l'enseignant pour gérer les problèmes de comportement extériorisé des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (SDQ) (Goodman <i>et al.</i>, 2010) - <i>Teachers' Sense of Efficacy Scale</i> (TSES) (version française abrégée) (Tschannen-Moran et Hoy, 2001) - <i>Teacher Classroom Management Strategies</i> (version française) (Webster-Stratton, 2012) - <i>Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)</i> (version modifiée) (OCDE, 2009) - <i>Achenbach System of Empirically Based</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Le SEP des enseignants en gestion de classe est associé à l'utilisation de stratégies verbales positives - Il n'y a aucune relation significative entre le SEP et l'utilisation des stratégies punitives

Référence	Échantillons	Objectifs	Mesures	Principaux résultats
			<i>Assessment</i> (Achenbach et Rescorla, 2001) - <i>Job Satisfaction</i> (Caprara <i>et al.</i> , 2003)	
Brannon et Clark (2023)	112 enseignants Maternelle au secondaire États-Unis	Examiner l'association entre la perception du climat scolaire, le stress et le SEP des enseignants en lien avec les stratégies de gestion des comportements	- <i>Delaware Techniques Scale – Teacher/Staff</i> (Bear <i>et al.</i> , 2019) - <i>Teacher Stress Inventory-Short</i> (Fimian, 1984; Fimian, 1987) - <i>Delaware School Climate Scale – Teacher/Staff</i> (Bear <i>et al.</i> , 2019) - TSES (version courte) (Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy, 2001)	- L'utilisation de techniques positives est corrélée significativement et positivement avec le SEP des enseignants - Aucune relation significative entre l'utilisation des techniques punitives et le SEP des enseignants
Gibbs et Powell (2012)	197 enseignants Préscolaire et primaire Angleterre	Investiguer la relation entre les croyances d'efficacité individuelles et collectives des enseignants et les comportements des élèves et si ces croyances sont associées avec l'utilisation de l'exclusion	- TSES (version modifiée) (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) - <i>Goddard's 12-item scale</i> (version modifiée) (Goddard, 2002)	- Le SEP individuel des enseignants n'est pas associé à la fréquence des exclusions comme sanction disciplinaire
Poulou <i>et al.</i> (2019)	58 enseignants Préscolaire, primaire et secondaire Grèce	Examiner la perception et le SEP des enseignants et leurs pratiques en gestion de classe	- TSES (version grecque) (Tschannen-Moran et Hoy, 2001) - <i>Classroom Strategy Assessment System</i> (Reddy <i>et al.</i> , 2013; Reddy <i>et al.</i> , 2015)	- Les enseignants avec les plus hauts SEP étaient plus susceptibles de rapporter l'utilisation de directives vagues dans la gestion des comportements - Les résultats montrent une corrélation positive entre les scores de divergence et un SEP élevé chez les enseignants

Référence	Échantillons	Objectifs	Mesures	Principaux résultats
				sur l'utilisation du renforcement positif et des interventions correctives des comportements des élèves comparativement à ce qui est réellement observé
Zee <i>et al.</i> (2016)	69 enseignants 526 élèves Primaire Pays-Bas	Examiner la relation entre le SEP des enseignants et les comportements socioémotionnels (extériorisés, intériorisés et prosociaux)	<ul style="list-style-type: none"> - SDQ (version Néerlandaise) (van Widenfelt <i>et al.</i>, 2003) - Questionnaire sur les comportements inappropriés en classe (Tsouloupas <i>et al.</i>, 2010) - <i>Student-Specific Teacher Self-Efficacy Scale</i> (Zee et Koomen, 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> - La gestion des comportements extériorisés est la compétence en gestion de classe où le SEP des enseignants est le plus bas - Le SEP des enseignants est plus faible pour la gestion des comportements extériorisés des élèves masculins et plus âgés - La fréquence des comportements perturbateurs rapportée par les enseignants n'est pas associée au SEP spécifique à l'élève de l'enseignant - Le SEP des enseignants est moins élevé dans la gestion du comportement d'un élève lorsqu'ils perçoivent un grand nombre de perturbations comportementales en classe
Zee <i>et al.</i> (2017)	69 enseignants 524 élèves Primaire Pays-Bas	Examiner l'interaction entre le SEP des enseignants et les comportements externalisés des élèves et leur contribution aux croyances ultérieures en matière de SEP dans les domaines de l'enseignement (stratégies pédagogiques, gestion du comportement,	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Student-Teacher Relationship Scale</i> (Koomen <i>et al.</i>, 2012) (version néerlandaise) - SDQ (version Néerlandaise) (van Widenfelt <i>et al.</i>, 2003) - <i>Student-Specific Teacher Self-Efficacy Scale</i> (Zee <i>et al.</i>, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants rapportent un SEP moins élevé envers les élèves ayant des comportements extériorisés en classe et pour la gestion des comportements - La proximité dans la relation maître-élève est associée à un SEP élevé chez l'enseignant envers les élèves dans tous les domaines de l'enseignement

Référence	Échantillons	Objectifs	Mesures	Principaux résultats
		engagement des élèves et soutien émotionnel)		- Les conflits dans la relation maître-élève sont corrélés négativement au SEP de l'enseignant.
Wettstein <i>et al.</i> (2021)	164 enseignants 1290 élèves Primaire Allemagne	Étudier comment le SEP et la stabilité émotionnelle des enseignants sont en lien avec la perception des enseignants et des élèves de la relation maître-élève, de la gestion de classe et des perturbations en classe	- Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle et la stabilité émotionnelle (Wettstein <i>et al.</i> , 2021) - <i>Classroom Disruptions</i> (Wettstein <i>et al.</i> , 2016)	- Un SEP élevé chez les enseignants est associé à une perception moindre des perturbations en classe, une vision positive de la relation maître-élève et de plus hauts scores dans l'évaluation de leur gestion de classe - Il n'y a pas d'associations significatives entre le SEP des enseignants et leurs perceptions des comportements perturbateurs agressifs et non agressifs des élèves