

Table des matières

Remerciements	I
Sommaire	iii
Liste des figures	ix
Liste des tableaux	x
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique.....	5
1.1 Soutenir l'apprentissage scolaire par une gestion de classe efficace	6
1.2 Gestion de classe efficace : Rôles de l'enseignant	8
1.3 Gestion des comportements difficiles en classe : un défi pour les enseignants	9
1.4 Système d'émulation comme outil de gestion de classe	11
1.5 Problème et question de recherche	13
Chapitre 2 : Cadre de référence.....	16
2.1 Gestion de classe	16
2.1.1 Dimensions de la gestion de classe	18
2.1.2 Comportements difficiles en classe.....	22
2.1.3 Gestion de classe et les courants en enseignement.....	25
2.2 Approche comportementale en gestion de classe.....	27
2.2.1 Conditionnement opérant	28
2.2.2 Efficacité de la démarche d'intervention comportementale	32
2.2.3 Intervention comportementale : Le système d'émulation	32

2.2.4 Démarche de mise en œuvre d'un système d'émulation	34
2.2.5 Outil utilisé selon deux intentions	37
2.2.6 Conséquences liées à la mise en œuvre inadéquate d'un système d'émulation	38
2.3 Facteurs influençant l'intervention en gestion de classe	42
2.4 Sentiment d'efficacité personnelle et gestion de classe	45
2.5 Stress des enseignants	48
2.6 Influences du sentiment d'efficacité personnelle et du stress de l'enseignant	51
2.7 Objectifs de recherche	55
Chapitre 3 : Méthodologie	57
3.1 Devis de recherche	57
3.2 Démarche d'échantillonnage	58
3.3 Participants	60
3.4 Instruments de mesure	63
3.4.1 Instrument relatif aux les caractéristiques sociodémographiques	64
3.4.2 Échelle de stress perçu en gestion de classe	64
3.4.3 Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe ..	65
3.4.4 Instrument relatif au le recours au système d'émulation en gestion de classe	65
3.5 Traitement et analyse des données	66
3.6 Considérations éthiques	67
Chapitre 4 : Résultats	69
4.1 Portrait exploratoire de l'utilisation du système d'émulation	69
4.1.1 Caractéristiques des répondants en fonction du recours au système d'émulation	69

4.1.2 Relation entre le recours au système d'émulation et les données sociodémographiques	73
4.2 Relations entre le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe.....	76
4.3 Relations entre le recours au système d'émulation et le stress perçu en gestion de classe	79
4.4 Relation entre le recours au système d'émulation et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe	80
4.4.1 Résultats en fonction de la moyenne globale à l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle	80
4.4.2 Résultats en fonction des cinq dimensions de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe.....	81
4.5 Sentiment d'efficacité personnelle : analyses complémentaires	83
Chapitre 5 : Interprétation	85
5.1 Portrait exploratoire : une problématique réaffirmée	85
5.2 Facteurs influençant le recours au système d'émulation.....	92
5.3 Sentiment d'efficacité personnelle : analyses complémentaires	95
Conclusion	97
Références	104
Appendice A : Courriel de sollicitation	116
Appendice B : Lettre d'information.....	118
Appendice C : Questionnaire électronique	121
Appendice D : Certificat éthique.....	130

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Modèle fonctionnel du comportement inspiré de <i>Behavior modification in applied settings</i> de Kazdin (2013, p. 40).	29
<i>Figure 2.</i> Les relations entre les problèmes de comportement et les variables associées au personnel scolaire (adaptation de Gaudreau <i>et al.</i> , 2012, p. 91).	43
<i>Figure 3.</i> La réciprocité causale triadique tirée de Bandura (2007, p. 17)	44

Liste des tableaux

Tableau 1 Concepts de base du conditionnement opérant et effet sur la fréquence du comportement (adaptation de Saint-Laurent, 2008, p. 128).....	31
Tableau 2 Commissions scolaires et école privée des enseignants participants	60
Tableau 3 Synthèse des caractéristiques sociodémographiques des participants	63
Tableau 4 Répartition des raisons relatives au recours au système d'émulation selon la fréquence d'utilisation ($n = 105$)	70
Tableau 5 Répartition des évaluations du niveau d'efficacité perçue des répondants d'un système d'émulation personnel ou du système d'émulation en général	72
Tableau 6 Répartition du recours au système d'émulation selon le niveau de formation en enseignement ($n = 137$).....	74
Tableau 7 Répartition des évaluations de l'efficacité perçue du système d'émulation en général selon le niveau de formation en enseignement ($n = 137$)	75
Tableau 8 Répartition du recours au système d'émulation selon le niveau d'expérience	76
Tableau 9 Corrélations entre le stress perçu en gestion de classe et les cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe ($n = 137$)	78

Tableau 10 Comparaisons multiples des différences de moyennes à postériori pour le sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements difficiles en fonction des trois niveaux de connaissances relatives aux principes de base de l'approche comportementale ($n = 137$).....	83
---	----

Introduction

La gestion de classe relève des compétences professionnelles de l'enseignant (MEQ, 2001a). Globalement, elle vise à soutenir le développement en classe d'un climat favorable à l'apprentissage et à la socialisation des élèves. Reconnue comme un concept complexe, la gestion de classe comporte plusieurs exigences à l'égard de l'enseignant (Nault et Lacourse, 2008). Notamment, il est appelé à gérer certains comportements difficiles des élèves et, pour ce faire, différentes stratégies et outils d'intervention peuvent lui permettre d'agir à l'égard de cette problématique particulièrement préoccupante chez les enseignants.

Dans le milieu scolaire québécois et ailleurs, il semble que les enseignants du primaire ont recours en grande majorité aux différents systèmes d'émulation (Couture et Nadeau, 2013; Hoffmann, Huff, Patterson et Nietfeld, 2009; Rawlings, 2007; Richard et Bissonnette, 1999). Cette intervention a démontré son efficacité pour gérer les comportements difficiles et pour motiver les élèves (Carr *et al.*, 1994; Foster-Johnson et Dunlap, 1993; Horner, 1994; Sugai *et al.*, 2000). Cependant, une démarche en plusieurs étapes et une connaissance approfondie des bases du conditionnement opérant est nécessaire pour assurer son efficacité (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2013; Jones, 2007). Or, selon Archambault et Chouinard (2009), la majorité des enseignants ont une connaissance minimale du fonctionnement d'un système

d'émulation. Plus encore, il semble que le recours à ce système n'est généralement pas adapté aux besoins réels des élèves qui en bénéficient.

De ce fait, la recherche indique que plusieurs enseignants l'utilisent malgré le fait qu'ils reconnaissent que son utilisation peut avoir des effets contreproductifs (Hoffmann *et al.*, 2009; Rawlings, 2007). De plus, au regard de la recension d'écrit, aucune recherche n'a permis d'expliquer les facteurs influençant cette utilisation importante des enseignants québécois du système d'émulation dans les classes du primaire. Il paraît donc nécessaire de comprendre ce qui les incite à utiliser cet outil afin de mieux saisir les besoins des enseignants en matière de gestion de classe. Cela permettra, ensuite, d'offrir des formations adaptées à ces besoins et ainsi favoriser une utilisation optimale du système d'émulation dans les classes. Selon quelques recherches portant sur la gestion de classe, il semble que le sentiment d'efficacité personnelle et le stress de l'enseignant sont deux facteurs pouvant orienter le choix de stratégies et d'outils d'intervention en classe (Bandura, 2007; Hastings, 2005). Ainsi, ce mémoire de maîtrise en éducation propose une étude corrélationnelle du recours au système d'émulation, du stress des enseignants et de leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Afin d'atteindre cet objectif de recherche, un portrait exploratoire du recours au système d'émulation est d'abord réalisé. Puis, chacune des variables (stress et sentiment d'efficacité personnelle) est mise en relation avec le recours au système d'émulation.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de la recherche. Il est question du défi que représente la gestion de classe, et plus précisément, celui qu'entraîne notamment la gestion des comportements difficiles. Puis, le système d'émulation est exploré comme piste d'action en gestion de classe. Ces éléments permettent de préciser la pertinence sociale et scientifique de notre démarche ainsi que la question de recherche.

Le deuxième chapitre établit les fondements théoriques de la recherche. Le concept de gestion de classe et ses dimensions, dont la gestion des comportements difficiles, sont d'abord expliqués. Suivent des explications sur l'approche comportementale et le système d'émulation. Il aborde également certaines variables exerçant une influence sur les pratiques de gestion de classe. Les concepts de stress et du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe sont approfondis. Pour conclure ce chapitre, les trois objectifs de recherche sont énoncés.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Il présente d'abord le devis de recherche, soit une étude descriptive corrélationnelle. Puis, la démarche d'échantillonnage est décrite. De cette dernière découle une description sociodémographique des 137 participants à l'étude. Ce chapitre se termine par une description des quatre instruments de mesure utilisés ainsi que la démarche d'analyse visant à atteindre les objectifs de la recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats des analyses effectuées. En continuité, le cinquième chapitre constitue une discussion des résultats. La problématique et le besoin de formation y sont réaffirmés par l'interprétation des résultats du portrait exploratoire. De plus, la nécessité de poursuivre les recherches sur les facteurs qui interviennent dans le recours au système d'émulation est réitérée par les résultats. Ce mémoire se conclut par une synthèse des principaux résultats, une présentation des limites de la recherche et quelques pistes pour de futures recherches dans ce domaine.

Chapitre 1

Problématique

Dans le cadre de leurs fonctions, les enseignants ont à gérer les comportements des élèves en classe. En effet, ces derniers doivent adapter leurs interventions à la diversité qui caractérise un groupe d'élèves. D'ailleurs, une des voies d'action à privilégier selon la politique d'adaptation scolaire est de « créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » (MEQ, 1999, p. 18). Cependant, depuis quelques années, on observe un mouvement d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). De ce fait, les enseignants font face à une plus grande diversité d'élèves dans leur classe. Du point de vue des enseignants, dans ce contexte, l'hétérogénéité a pour effet d'augmenter les défis liés à la gestion de classe (Bergeron, 2014; Ramel et Benoît, 2011), car ils ont non seulement à gérer les écarts de conduite de certains élèves, mais aussi à intervenir auprès d'élèves présentant de grandes difficultés de comportement marquées par des manifestations plus fréquentes et plus intenses. Or, plusieurs chercheurs considèrent les difficultés d'ordre comportemental ou les troubles du comportement comme étant les plus difficiles à gérer dans une classe (Avramidis, Bayliss, et Burden, 2000; Dunlap et Fox, 2011; Helfin et Bullock, 1999; Kauffman et Landrum, 2009; Melby, 1995). D'ailleurs, selon Hasting (2005), une augmentation du stress chez l'enseignant pourrait être provoquée par les difficultés à gérer sur le plan émotionnel les comportements difficiles en classe.

Devant la problématique qu'implique la gestion de ces comportements, il semble que plusieurs enseignants choisissent d'intervenir selon l'approche comportementale en utilisant le système d'émulation comme stratégie de gestion de classe (Vienneau, 2011).

Ce chapitre a pour objectif de présenter le contexte dans lequel s'inscrit l'utilisation des systèmes d'émulation et d'éclairer la problématique qui l'entoure. Pour ce faire, l'importance de la gestion de classe dans la tâche enseignante ainsi que le contexte québécois de plus en plus intégratif seront exposés. Puis, la situation des enseignants à l'égard de la gestion des comportements difficiles en classe ordinaire sera présentée. Ensuite, le système d'émulation comme outil privilégié par les enseignants pour prévenir ces comportements sera exploré. Au final, la problématique spécifique illustre la pertinence scientifique et sociale d'investiguer en profondeur les variables pouvant influencer le recours ou non à un système d'émulation par les enseignants.

1.1 Soutenir l'apprentissage scolaire par une gestion de classe efficace

Dans le contexte des réformes en éducation au Québec et ailleurs, les instances décisionnelles au regard de la formation à l'enseignement accordent une importance de plus en plus explicite aux compétences à développer pour créer un climat propice à l'apprentissage en classe (HEP-Lausanne, 2013; MEQ, 2001a). D'ailleurs, les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2011, p. 60) « mettent en

évidence que dans de nombreux pays, les établissements qui jouissent des meilleurs climats de discipline, des comportements les plus positifs des enseignants et des meilleures relations entre enseignants et élèves sont généralement les plus performants. »

Dans cet esprit, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a défini une compétence professionnelle directement reliée à la mise en place d'un climat propice à l'apprentissage soit : *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves* (MEQ, 2001a). La gestion de classe est donc reconnue comme une responsabilité importante de l'enseignant. En effet, ce dernier doit planifier et gérer « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles [il a] recours afin d'établir, maintenir et, si besoin restaurer dans la classe les conditions favorables au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2009, p. 14). À travers une gestion de classe efficace, l'enseignant cherche à développer chez ses élèves des comportements adaptés en fonction de différentes situations d'enseignement/apprentissage en organisant l'espace, le temps, les interactions et le matériel (Nault, 1998). Plus encore, selon Wang, Haertel, et Walberg (1994), la gestion de classe est le facteur ayant la plus grande influence sur l'apprentissage des élèves. En effet, une gestion efficace augmente l'engagement des élèves, diminue les comportements perturbateurs et favorise une utilisation optimale du temps d'enseignement, ce qui peut contribuer à l'apprentissage. Ainsi, une gestion de

classe efficace favorisant l'apprentissage d'une diversité d'élèves apparaît incontournable.

1.2 Gestion de classe efficace : Rôles de l'enseignant

La gestion de classe est un processus complexe qui intervient sur plusieurs facettes du rôle de l'enseignant (Fijalkow et Nault, 2002). Plus encore, selon Prior (2014), il s'agit de l'un des aspects les plus difficiles du travail d'enseignant. Au sein de la classe, ce dernier doit mettre en œuvre différentes stratégies d'interventions proactives susceptibles de prévenir l'émergence des problèmes de comportement (prévention primaire). Toutefois, d'autres types d'interventions s'avèrent parfois nécessaires pour gérer les comportements plus difficiles qui se manifestent.

Pour avoir une gestion de classe efficace, l'enseignant doit d'abord être en mesure de s'adapter continuellement aux besoins situationnels de la classe (Nault et Fijalkow, 1999). En effet, il doit mettre en œuvre des interventions en fonction des élèves de sa classe et du contexte dans lequel ils évoluent. Ainsi, son jugement est sollicité afin de se donner une vue d'ensemble de la situation à gérer et de visualiser les enjeux découlant des différentes options qu'il peut envisager au regard de l'organisation du travail et des effets sur les élèves et l'apprentissage (Martineau *et al.*, 1999). Ainsi, plusieurs capacités de l'enseignant sont mises à profit pour créer un climat de classe propice à l'apprentissage (Nault et Fijalkow, 1999). D'abord, il doit être capable de communiquer de façon concise et précise les règles, les consignes et les routines.

Ensuite, il doit observer et réguler ses actions et soutenir ce travail de régulation par les élèves eux-mêmes. Finalement, il doit être à l'aise de coopérer avec tous ceux qui interviennent auprès des élèves de sa classe afin d'intervenir le plus efficacement possible avec ces derniers (Nault et Fijalkow, 1999).

Bref, la gestion de classe est un processus où des connaissances sont sollicitées, mais aussi plusieurs habiletés et attitudes personnelles de l'enseignant afin de prévenir et de composer avec des comportements qui nuisent au climat d'apprentissage. Or, il semble que les enseignants se disent dépassés et insuffisamment préparés pour faire face aux diverses situations de comportements difficiles rencontrées dans leur classe (Begeny et Martens, 2006; Jeffrey et Sun, 2006; MEQ, 2000).

1.3 Gestion des comportements difficiles en classe : un défi pour les enseignants

Léveillé et Dufour (1999) ont démontré que la gestion de classe pose problème autant aux enseignants débutants qu'à ceux d'expérience. À la suite de leurs travaux, plusieurs chercheurs estiment que les comportements difficiles représentent ce qui est le plus difficile à gérer par les enseignants au sein de la classe (Avramidis *et al.*, 2000; Dunlap et Fox, 2011; Helfin et Bullock, 1999; Melby, 1995). Pour sa part, Gaudreau (2012) rapporte que les enseignants se sentent souvent démunis face à la gestion des comportements difficiles qui nuisent à l'enseignement et aux apprentissages dans un groupe. Ainsi, il paraît que plus un enseignant présente un fort sentiment d'efficacité personnelle, plus faible est le stress qu'il ressent face à la gestion des comportements des

élèves (Baker, 2005; Gordon, 2001; Milner, 2002; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Selon ces chercheurs, il semble que le sentiment d'efficacité personnelle et le stress des enseignants seraient également liés à (1) la nature des choix d'interventions auprès des élèves présentant des difficultés de comportement, (2) à leur capacité à intégrer et à accueillir ces élèves dans leur classe et (3) aux croyances quant à leur potentiel de réussite scolaire et sociale. Ces constats ne sont pas étrangers aux résultats de Prior (2014) qui démontrent que les enseignants qui présentent un faible sentiment d'efficacité personnelle en gestion de la classe entretiennent plus souvent des relations conflictuelles avec leurs élèves en général et vivent plus de stress dans l'exercice de leurs fonctions.

D'autres recherches récentes démontrent que les enseignants estiment qu'ils peuvent difficilement exécuter leurs tâches à cause du trop grand nombre de problèmes de comportement en classe (Clunies-Ross, Little, et Kienhuis, 2008; Macfarlane et Prochnow, 2011). Aussi, selon les résultats d'une recherche menée au Québec par Bergeron (2014), la crainte de générer davantage de comportements perturbateurs se révèle comme l'un des facteurs prédominants qui freinent l'expérimentation de pratiques plus coopératives et inclusives. De ce fait, dans l'intention de maintenir un climat propice aux apprentissages, les participants déclarent exploiter des pratiques plus traditionnelles où ils prennent l'entière responsabilité des processus d'apprentissage et de gestion de classe (Bergeron, 2014). La prévention et la gestion des problèmes de comportement préoccupent les enseignants à un point tel qu'ils se reconnaissent particulièrement stressés par cette problématique (Jeffrey et Sun, 2006). Dans ce

contexte, Bergeron (2014) constate que les participants à sa recherche choisissent de recourir à des stratégies plus autoritaires de gestion de classe pour contraindre les élèves à obéir, rester calmes et ainsi maintenir un climat propice à l'apprentissage.

1.4 Système d'émulation comme outil de gestion de classe

Malgré le stress qu'occasionnent les comportements difficiles en classe, les enseignants doivent intervenir afin de les prévenir et de les gérer (MEQ, 1999). À cet égard, plusieurs recherches empiriques ont démontré l'efficacité de l'approche comportementale. Selon McGoey et Dupaul (2000), les stratégies comportementales s'avèrent efficaces pour réduire la fréquence de comportements inappropriés des élèves perturbateurs dans les classes du primaire. Ainsi, l'approche comportementale a conduit à l'élaboration d'outils pour prévenir et réduire la fréquence des problèmes de comportement. Ces outils mettent l'accent sur l'ajustement contextuel entre les comportements problématiques et les environnements dans lesquels ils se produisent (Albin, Lucyshyn, Horner, et Flannery, 1996).

Un des outils basés sur l'approche comportementale le plus fréquemment utilisé dans le milieu scolaire est le système d'émulation. Plusieurs chercheurs, issus de différents milieux, constatent qu'une majorité des enseignants du primaire utilisent les systèmes d'émulation dans leur classe (Couture et Nadeau, 2013; Hoffmann *et al.*, 2009; Rawlings, 2007; Richard et Bissonnette, 1999). Certains l'exploitent précisément pour prévenir et gérer les comportements tandis que d'autres croient nécessaire d'utiliser ces

systemes pour motiver les élèves face au travail scolaire. En fait, Richard et Bissonnette (1999) évaluent que 80 % à 90 % des enseignants du primaire exploitent ces systèmes précisément dans cette dernière visée. Il s'agit donc d'un système largement exploité en Amérique du Nord (Couture et Nadeau, 2013).

Or, selon Archambault et Chouinard (2009), le système d'émulation a d'abord pour objectifs de créer une atmosphère plus propice à l'apprentissage en calmant la classe, en augmentant le temps consacré aux tâches scolaires et en diminuant le nombre de comportements agressifs ou perturbateurs. Plus encore, ces mêmes auteurs soutiennent qu'il ne devrait être utilisé que pour quelques élèves et sur une courte période de temps, car cet outil est destiné à diminuer les comportements graves et persistants.

Dans le cas contraire, l'exploitation du système d'émulation pourrait avoir des conséquences négatives. En effet, s'il est utilisé pour tous les élèves et qu'il ne respecte pas la démarche de réalisation qui lui est associée, il pourrait nuire à l'apprentissage des comportements à long terme, diminuer la motivation intrinsèque des élèves et desservir la collaboration entre les élèves de la classe (Archambault, 1997; Archambault et Chouinard, 2009). Cependant, il semble qu'une majorité d'enseignants du primaire en quête d'effets rapides l'utilisent pour la gestion des comportements de tous les élèves malgré le fait qu'ils soient conscients de ses limites (Hoffmann *et al.*, 2009; Rawlings, 2007).

1.5 Problème et question de recherche

Le développement d'un climat de classe propice aux apprentissages est l'une des responsabilités incontournables dans la tâche d'un enseignant. Considérant la diversité des besoins des élèves réunis dans un groupe-classe, notamment ceux liés aux difficultés comportementales, cette responsabilité s'avère complexe. Dans ce contexte, les enseignants se mettent en recherche de stratégies et d'outils d'intervention pouvant soutenir leur travail de gestion de la classe. C'est ainsi qu'une grande majorité d'entre eux recourent à différents systèmes d'émulation, nonobstant le fait que plusieurs reconnaissent simultanément qu'il peut y avoir des effets contreproductifs de certaines utilisations de cet outil.

Face à cette situation, Hoffmann *et al.* (2009) indiquent la nécessité de conduire de nouvelles études pour investiguer plus en profondeur les perceptions des enseignants à l'égard de l'utilisation des systèmes d'émulation en classe. À cet égard, Archambault et Chouinard (2009) expliquent que très peu d'agents d'éducation ont une connaissance approfondie du fonctionnement d'un système d'émulation. Plus encore, ces derniers suggèrent que ces systèmes sont rarement adaptés aux besoins réels des élèves qui en bénéficient. Dans un tel contexte, différents chercheurs relèvent que plusieurs enseignants bénéficieraient de formation au regard de l'usage des systèmes de récompenses en classe (Archambault et Chouinard, 2009; Rawlings, 2007).

Cependant, il paraît difficile d'accompagner des enseignants à cet égard sans avoir une compréhension en profondeur de ce qui les incite à utiliser cet outil. Considérant l'état des recherches actuelles autour de la gestion de classe, qui mettent en lumière que le sentiment d'efficacité personnelle et le stress de l'enseignant peuvent jouer un rôle sur le choix de ses stratégies et outils d'intervention, il apparaît pertinent de poursuivre les investigations en tentant de clarifier les liens qui peuvent exister avec le recours à un système d'émulation comme outil de gestion de classe. Dans cet esprit, il semble indiqué de mettre en relation le sentiment d'efficacité personnelle, le stress et le recours au système d'émulation, à l'égard des élèves ayant des difficultés comportementales afin de mieux comprendre comment intervenir en formation continue pour soutenir les enseignants qui s'interrogent sur la gestion des comportements difficiles en classe. Étant donné qu'en Amérique du Nord, les systèmes d'émulation sont principalement utilisés par les enseignants du primaire (Couture et Nadeau, 2013), cet ordre d'enseignement est davantage visé par l'exploration de ces relations. C'est ainsi que la question orientant cette démarche de recherche se précise.

C'est au départ de ces considérations que cette recherche vise d'abord à déterminer si le recours au système d'émulation en classe est relié au stress des enseignants et à leur sentiment d'efficacité personnelle quant à la gestion de classe. Ainsi, la question de recherche se formule comme suit :

Quelle est la nature des relations entre le stress, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire et le recours au système d'émulation au regard de la gestion de classe ?

Chapitre 2

Cadre de référence

Ce chapitre approfondit différents concepts liés à la démarche de recherche afin d'en préciser les objectifs. Ainsi, le concept de gestion de classe et ses composantes sont d'abord définis. Puis, étant donné que la composante de la gestion à laquelle cette recherche s'attarde est la gestion des difficultés de comportement, ce concept est précisé sans oublier les autres composantes de la gestion de classe. Ensuite, l'approche comportementale et le système d'émulation y étant associé sont explorés. Finalement, deux facteurs pouvant influencer l'intervention de l'enseignant dans ce domaine sont précisés, soit le sentiment d'efficacité personnelle et le stress de l'enseignant.

2.1 Gestion de classe

La gestion de classe est un concept défini différemment par plusieurs auteurs et selon Garret (2014), les définitions présentent parfois des représentations incomplètes. Cette diversité peut être expliquée par le fait qu'il réfère à un processus complexe (Nault et Lacourse, 2008). Selon Emmer et Strough (2001), dans la plupart des définitions de ce concept, l'enseignant pose des actions pour établir l'ordre, faire participer les élèves, ou obtenir leur coopération. Martineau *et al.* (1999, p. 475) soulignent que la gestion de la classe est une affaire de contexte, c'est-à-dire que « de grands principes s'appliquent de façon générale, mais la définition de l'ordre se modifie selon les activités proposées, le temps disponible, l'organisation matérielle et sociale de même qu'en fonction du modèle de communication privilégié ». Bandura (2007) ajoute que les comportements d'une

personne sont influencés par la personne elle-même et par l'environnement où ils se manifestent. Ainsi, les outils et les interventions mises en place dans un but de gestion varient en fonction de l'enseignant et en fonction du contexte dans lequel il évolue.

Doyle (2006) ajoute que ces actions pédagogiques consistent en un ensemble de règles et de dispositifs plus ou moins explicites que l'enseignant met en place afin de créer et de maintenir un climat ordonné propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Ainsi, les comportements liés aux interactions entre les élèves et entre l'enseignant et ses élèves sont encadrés, ainsi que ceux associés à l'exécution de toutes les tâches. D'ailleurs, Fijalkow et Nault (2002) rappellent que la gestion de classe concerne autant la gestion des interactions que celle des situations didactiques et des savoirs à transmettre. Burden (2003) associe à ce concept une dimension portant spécifiquement sur les interactions entre les différents acteurs de la classe (enseignant, élèves). En effet, il prétend que la gestion de classe vise à favoriser les interactions sociales, l'engagement actif des élèves et la motivation intrinsèque. Bref, les écrits définissent la gestion de classe comme un terme générique qui englobe toutes les actions des enseignants visant à superviser les activités de la classe au regard des comportements, des interactions et des apprentissages (Martin et Sass, 2010).

S'inscrivant dans cette vision multidimensionnelle, deux définitions de la gestion de classe, soit celles du Conseil Supérieur de l'Éducation et d'Archambault et Chouinard (2009), semblent rejoindre une majorité d'auteurs. Ainsi, le concept peut se définir comme étant :

« l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, maintenir et, si besoin, restaurer dans la classe les conditions favorables au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2009, p. 14).

« l'ensemble des actions, des interactions et rétroactions qu'un enseignant ou une enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves de la classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement » (Bordage, 1995, p. 7)

Pour la présente recherche, une définition inspirée de ces deux dernières est retenue étant donné que la définition d'Archambault et Chouinard (2009) est trop spécifique au contexte québécois et que certains éléments de celle de Bordage (1995) ne démontrent pas suffisamment le caractère complexe de ce concept. Ainsi, pour cette recherche, la gestion de classe est considérée comme l'ensemble des pratiques éducatives que les enseignants conçoivent, organisent et réalisent pour et avec les élèves de la classe afin d'établir, maintenir et, si besoin, restaurer les conditions favorables à la progression des élèves dans leurs apprentissages et leur développement. Cette définition sous-tend que la complexité de la gestion de classe implique que l'enseignant intervienne sur différentes dimensions de ce concept.

2.1.1 Dimensions de la gestion de classe. Selon Fijalkow et Nault (2002), la gestion de classe prend en compte deux dimensions. Il y a, dans un premier temps, la macro-gestion qui correspond à l'organisation des activités, en référence à des objectifs d'apprentissage qui déterminent le cadre des échanges. Dans un deuxième temps, elle réfère à la micro-gestion qui englobe tous les échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves.

Jones (1996), pour sa part, illustre le caractère multidimensionnel de la gestion de classe en précisant cinq sphères principales :

- « 1. Une bonne compréhension de la recherche actuelle et de la théorie de la gestion de la classe et les besoins psychologiques et d'apprentissage des élèves.
- 2. La création de relations positives entre enseignant et élève et entre pairs.
- 3. L'utilisation de méthodes pédagogiques qui facilitent l'apprentissage optimal en répondant aux besoins scolaires des élèves et du groupe classe.
- 4. L'utilisation de méthodes d'organisation et de gestion de classe qui optimisent les comportements centrés sur l'apprentissage.
- 5. La possibilité d'utiliser une gamme de conseils et de méthodes comportementales pour aider les élèves qui ont des problèmes de comportement persistants ou graves » [Traduction libre] (p. 507).

Finalement, à partir des dimensions suggérées par Garret (2014) et O'Neill et Stephenson (2011), Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin (accepté) proposent aussi une catégorisation en cinq dimensions de la gestion de classe qui classifie les types d'intervention qu'un enseignant doit réaliser : 1) la gestion des ressources, 2) l'établissement d'attentes claires, 3) le développement des relations positives, 4) le maintien de l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et 5) la gestion des comportements d'indiscipline. De ces dimensions découle une meilleure compréhension de la complexité du concept de gestion de classe et de la tâche de l'enseignant. Dans le cadre de cette recherche, cette conceptualisation de la gestion de classe est privilégiée. Considérant que les analyses sont basées sur chacune des dimensions de la gestion de classe, une explication des cinq dimensions est nécessaire pour une bonne compréhension des résultats.

La première dimension, la gestion des ressources, précise que l'enseignant doit intervenir sur la gestion des ressources. Cette dimension inclut la gestion du temps, de l'espace et des ressources matérielles, humaines et technologiques afin d'assurer l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives, l'attention et l'engagement des élèves et la prévention des problèmes de comportement (Gaudreau *et al.*, accepté). Bref, cette dimension soutient les autres. Si la gestion des ressources est déficiente, elle génère habituellement une perte du temps d'apprentissage en classe (Evertson et Emmer, 2013; Thompson, 2012).

La deuxième dimension, l'établissement d'attentes claires, renvoie aux actions que l'enseignant pose afin d'assurer le bon fonctionnement de la classe. Ainsi, l'enseignant doit clarifier ses attentes à l'égard des comportements sociaux attendus, diriger la conduite des élèves sur le plan scolaire et social et faciliter les périodes de transition et le développement de l'autonomie de l'élève (Gaudreau *et al.*, accepté). Pour ce faire, des règles, des routines, des procédures et des consignes sont utilisées en classe (Wubbels, 2011).

La troisième dimension, le développement des relations positives, réfère aux interventions de l'enseignant agissant sur le développement des relations positives. Cette dimension comprend le développement des valeurs et des comportements personnels et sociaux, moraux et civiques (O'Neill et Stephenson, 2011). Cela inclut toutes les interactions verbales et non verbales entre les individus (enseignant et élèves), qui peuvent se produire en contexte de classe. La qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves influencera le climat de classe et le comportement des élèves tout en soutenant

le développement comportemental de ces derniers (Berry et O'Connor, 2010; Hamre et Pianta, 2005). Ces relations positives favorisent aussi le développement de l'estime de soi et l'émergence d'un sentiment d'appartenance au sein du groupe (Archambault et Chouinard, 2009; Doyle, 2006; Thompson, 2012).

La quatrième dimension, le maintien de l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, se rapporte aux interventions de l'enseignant ayant pour objectif de capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. Pour Archambault et Chouinard (2009), cette dimension de la gestion de classe implique tous les moyens que l'enseignant utilise pour que les élèves saisissent les objectifs, la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage proposés. Ainsi, cela réfère à la planification, l'organisation et les interventions pédagogiques que l'enseignant mettra en place dans son enseignement (Gaudreau *et al.*, accepté).

Finalement, la cinquième dimension, la gestion des comportements d'indiscipline, renvoie aux comportements d'indiscipline des élèves que l'enseignant doit gérer afin de maintenir un climat favorable à l'apprentissage. Notons que la gestion des comportements difficiles des élèves en classe constitue une cause importante de frustration des enseignants (Carson, Plemmons, Templin, et Weiss, 2011). Cette composante exige des enseignants qu'ils soient capables d'observer les comportements des élèves, d'énoncer des hypothèses plausibles, sans faire des corrélations arbitraires, permettant d'expliquer la présence des comportements et d'intervenir afin de répondre aux besoins des élèves (Gaudreau *et al.*, accepté), et cela en contextes variés.

Bref, les enseignants sont amenés à faire des choix pédagogiques et à intervenir au quotidien sur les différentes dimensions de la gestion de classe dans leur pratique. Par contre, il semble que, dans un groupe, la gestion des comportements difficiles soit la dimension qui représente le plus grand défi (Gaudreau, 2012; Kokkinos, Panayiotou, et Davazoglou, 2004). Pour mieux comprendre cette dimension de la gestion de classe, il convient d'approfondir ce que sont les comportements difficiles.

2.1.2 Comportements difficiles en classe. Plusieurs termes sont utilisés pour référer aux problèmes de comportement à l'école. Certains auteurs utilisent la nosologie découlant du milieu médical et se réfèrent alors au manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux (*American Psychiatric Association* [APA], 2014). Au Québec, en milieu éducatif, la terminologie proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) demeure le cadre de référence des praticiens appelés à porter un jugement sur la situation d'un élève qui présente des difficultés comportementales. Le MELS (2007) propose trois définitions, soit le trouble grave du comportement, le trouble du comportement et l'élève à risque. En 2012, le MELS remet de l'avant la différence entre le trouble et la difficulté de comportement. Ces définitions découlent de l'évaluation fonctionnelle des comportements à partir de cinq critères : la durée, la fréquence, la constance, la gravité ou l'intensité et la comorbidité ou complexité des comportements de l'élève (MELS, 2007).

Les troubles graves du comportement sont des problèmes d'adaptation qui se traduisent par la présence de comportements inadaptés dans plusieurs secteurs de la vie

(MELS, 2012). Ainsi, comme le mentionne le MELS (2007, p. 12), pour parler de trouble grave du comportement, il doit y avoir

Une présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur intensité très élevée, leur fréquence très élevée, leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.) et leur persistance (depuis plusieurs années) malgré les mesures d'aide.

De ce fait, un enseignement adapté et un encadrement systématique sont nécessaires, car les comportements de l'élève nuisent à l'accomplissement des activités normales, sans l'intervention du personnel d'encadrement ou de réadaptation au cours de la majeure partie de sa présence à l'école (MELS, 2012).

Pour ce qui est d'un élève présentant des troubles du comportement, le MELS (2007, p. 24) le définit comme étant celui ou celle

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

Ainsi, le trouble du comportement se caractérise par une fréquence, une durée, une intensité, une constance et une complexité des comportements observés qui nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves de la classe (MELS, 2012). De ce fait, les mesures d'aide à préconiser seront spécifiques aux besoins de l'élève ayant un trouble du comportement (MELS, 2012).

Finalement, les élèves à risque, selon le MELS (2007, p. 24), sont

« des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. »

Ainsi, les élèves à risques sont des élèves présentant des difficultés de comportement généralement temporaires qui se traduisent parfois par des comportements de désobéissance répétée (Couture et Nadeau, 2013). Ces réactions de l'élève apparaissent dans un contexte particulier qui trouve son origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève ou dans ses relations avec son environnement familial, social, scolaire ou culturel (Couture et Nadeau, 2013; MELS, 2012). Elles sont susceptibles de se manifester avec une intensité variable selon le lieu, le moment et la présence de l'intervenant (Couture et Nadeau, 2013; MELS, 2012). En raison de leur nature, les difficultés de comportements s'atténuent habituellement à l'aide d'interventions axées sur l'environnement. Ainsi, une attention particulière doit être portée aux élèves à risque ou en difficulté de comportement pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir (MELS, 2012).

Dans cette perspective, « l'application d'une gestion de classe efficace représente un facteur déterminant, puisqu'elle permet de limiter l'apparition de telles difficultés chez les élèves » (MELS, 2012, p. 12). Ainsi, les enseignants ont à prévenir et gérer principalement des difficultés de comportement dans le but d'obtenir un climat favorable à l'apprentissage et de développer l'autonomie comportementale de tous les élèves. Pour ce faire, l'enseignant mettra en place des interventions ayant pour objectif de prévenir et

gérer les comportements difficiles. Ces dernières s'inspirent de différents courants en enseignement.

2.1.3 Gestion de classe et les courants en enseignement. Tous les courants en enseignement peuvent influencer les conceptions et les choix des enseignants en gestion de classe. Cependant, l'idéal est d'adopter une approche pluraliste où l'enseignant adapte sa gestion de classe aux acquis et aux besoins des élèves qui lui sont confiés plutôt que de se limiter aux interventions liées à un seul courant en enseignement (Chouinard, 2001; Vienneau, 2011). Ainsi, un enseignant adoptant cette approche doit faire appel à des connaissances approfondies des différentes composantes et méthodes de la gestion de classe (Chouinard, 2001). Selon Vienneau (2011), les courants en enseignement qui influencent la gestion de classe des enseignants peuvent être classés selon quatre catégories (cognitiviste, constructiviste, humaniste ainsi que behavioriste).

Premièrement, il y a le courant cognitiviste. Les interventions y étant associées se basent sur la théorie du traitement de l'information (Gauthier et Tardif, 2005). Ainsi, on « envisage la classe comme un environnement social, et le groupe est privilégié, plutôt que les individus qui le composent » (Archambault et Chouinard, 2009, p. 14). L'apprenant a la responsabilité de traiter activement l'information qu'il reçoit de l'enseignant qui est un preneur de décision (choix du type d'encadrement), un modèle, un motivateur, un médiateur et un entraîneur. Puis, l'élève adopte un comportement en fonction de ce qu'il aura traité (Vienneau, 2011). En somme, l'enseignant joue un rôle important dans le choix des stratégies de gestion de classe et dans leur mise en place.

Deuxièmement, un autre courant qui peut influencer les conceptions et les choix des enseignants est le constructivisme. Dans ce dernier, l'élève est actif, car il est au centre de son apprentissage. Ainsi, l'apprentissage devient une activité d'élaboration de sens où l'activité cognitive de l'élève est sollicitée (Vienneau, 2011). Ce courant peut être aussi associé au socioconstructivisme où l'on accentue les interrelations entre l'enseignant et ses élèves, mais aussi des élèves entre eux (Gauthier et Tardif, 2005). Bref, dans une gestion de classe influencée par le courant constructiviste, l'enseignant et les élèves gèrent ensemble la classe. Ainsi, les différents aspects de gestion de classe sont déterminés par tous les acteurs de la classe (Archambault et Chouinard, 2009).

Troisièmement, les perceptions et les choix en gestion de classe des enseignants peuvent être influencés par le courant humaniste où s'intègre le courant critique et citoyen. Selon celui-ci, tout doit être soumis à la libre discussion entre les personnes (Gauthier et Tardif, 2005) et ces dernières sont capables d'autodétermination grâce à leurs forces intérieures et leur liberté (Gauthier et Tardif, 2005). Ainsi, en gestion de classe, selon ce courant, on recommande que l'élève développe son autonomie, son estime de soi et ses compétences en communication et qu'il participe de façon démocratique au choix des activités et règles de fonctionnement de la classe (Archambault et Chouinard, 2009). Bref, la gestion de classe est décidée démocratiquement par la communauté d'apprenants en fonction des besoins des élèves.

Finalement, le courant béhavioriste, aussi appelé approche comportementale, est un dernier courant qui peut influencer les interventions des enseignants en gestion de

classe. D'ailleurs, il s'agit de celui qui prédomine dans l'intervention en gestion des comportements difficiles au niveau préscolaire et primaire (Gauthier et Tardif, 2005; Kauffman et Landrum, 2009). Comme le système d'émulation s'inscrit dans ce courant, la prochaine section s'y attarde.

2.2 Approche comportementale en gestion de classe

Initialement, l'approche comportementale s'appliquait surtout en psychologie, mais elle a rapidement été utilisée en éducation principalement dans les classes de la petite enfance, d'adaptation scolaire et du primaire (Wubbels, 2011). D'ailleurs, elle est l'approche ayant le plus d'influence sur les interventions des enseignants en Amérique du Nord (Gauthier et Tardif, 2005; Vienneau, 2011). Les pédagogies traditionnelles s'en inspirent, car elles visent l'acquisition de connaissances et de compétences chez l'individu pour qu'il s'adapte à son milieu de vie (Arenilla, 2007). En effet, dans cette approche, il est convenu que les comportements répondent aux stimuli de l'environnement (Archambault et Chouinard, 2009). Ainsi, l'enseignant fournit à l'élève des stimuli qui peuvent influencer son comportement. Ce dernier est suivi d'une conséquence qui vise à le maintenir ou à le diminuer (Vienneau, 2011). Comme le mentionnent Kauffman et Landrum (2009), dans leur recension des écrits sur l'approche comportementale, cette dernière a été une source d'inspiration pour la création de beaucoup d'outils et d'interventions en gestion de classe.

L'efficacité empirique de l'approche comportementale et des outils qui y sont associés pour prévenir et réduire les problèmes de comportement a largement été

démontrée (Albin *et al.*, 1996; Jones, 2007; Sugai *et al.*, 2000). Si l'enseignant identifie les conditions dans lesquelles les problèmes de comportement sont susceptibles de se produire, il devient plus apte à organiser l'environnement scolaire de l'élève de façon à en réduire l'apparition et favoriser l'émergence de comportements positifs. Cette approche identifie trois types d'interventions qui peuvent soutenir la modification de comportement des individus : le conditionnement classique¹, le conditionnement opérant et l'apprentissage par observation² (Couture et Nadeau, 2013). Or, le conditionnement opérant est à la base de la plupart des interventions comportementales utilisées dans le milieu scolaire.

2.2.1 Conditionnement opérant. Le conditionnement opérant stipule que les comportements répondent aux stimuli de l'environnement et visent aussi à le modifier (Archambault et Chouinard, 2009). En effet, les antécédents (A) agissent sur les comportements (B) et les conséquences (C) qui découlent des comportements (B) contribueront à maintenir ou augmenter la fréquence, la durée, l'intensité, la constance ou à diminuer ces comportements (Kazdin, 2013). Selon Filter et Alvarez (2012), un comportement est tout acte observable fait par un individu. Il est « l'ensemble des réactions adaptatives objectivement observables, qu'un organisme exécute en riposte aux stimuli, eux aussi objectivement observables, provenant du milieu dans lequel il vit » (Arénilla, 2007, p. 21). Le conditionnement opérant vise à modifier le

¹ Ce type d'intervention s'intéresse aux résultats d'un apprentissage dû à l'association entre des stimuli de l'environnement et les réactions automatiques de l'organisme (Kazdin, 2013).

² L'apprentissage par observation est une acquisition de savoirs et de savoirs-faire liée à une interaction sociale pour laquelle les représentations mentales de l'individu interviennent (Kazdin, 2013).

comportement d'un individu (Couture et Nadeau, 2013). Selon cette approche, tout comportement est précédé par des antécédents qui correspondent aux stimuli ou aux événements qui précèdent le comportement cible (Couture et Nadeau, 2013) et qui le déclenchent (Filter et Alvarez, 2012). Ce dernier est suivi d'une conséquence que ce soit un stimulus positif ou négatif (Couture et Nadeau, 2013; Filter et Alvarez, 2012). Dans cette approche, le terme « positif » réfère à l'ajout d'une conséquence qu'elle soit agréable ou non, tandis que le terme « négatif » réfère au retrait d'une conséquence.

Antécédent (A) → Comportement (B) → Conséquence (C)

Figure 1. Modèle fonctionnel du comportement inspiré de *Behavior modification in applied settings* de Kazdin (2013, p. 40).

Il y a deux types de conséquences, soit le renforcement et la punition. Tout d'abord, selon Couture et Nadeau (2013), le renforcement désigne « l'ajout ou le retrait d'un stimulus ou d'un événement qui suit un comportement et qui fait augmenter la probabilité que celui-ci se reproduise (p. 211) ». Autrefois, les renforcements étaient exclusivement matériels. Ils étaient souvent distribués solennellement pour des réussites individuelles (Gauthier et Tardif, 2005). Maintenant, ils restent très utilisés dans les écoles primaires, mais il s'ajoute une variété de renforcements (Arénilla, 2007; Couture et Nadeau, 2013).

Il existe deux principes liés aux renforcements, soit le renforcement positif et le renforcement négatif. Le renforcement positif renforce le comportement par l'ajout d'une conséquence agréable (récompense ou renforçateur) à la suite du comportement désiré dans le but d'augmenter ou de maintenir le comportement (Filter et Alvarez,

2012; Saint-Laurent, 2008; Wubbels, 2011). Ainsi, l'enseignant récompense l'élève chaque fois qu'il se comporte de la manière souhaitée en lui donnant un renforcement.

Par contre, le renforcement négatif consiste à retirer une conséquence désagréable à la suite d'un comportement souhaité dans le but d'augmenter la fréquence ou le maintenir (Couture et Nadeau, 2013; Filter et Alvarez, 2012). Par exemple, un enseignant peut retirer l'obligation d'aller à l'extérieur à la récréation à un élève qui n'aime pas y aller et qui a bien participé aux activités de classe.

Pour ce qui est du deuxième type de conséquence qui est la punition, elle se définit comme l'ajout d'une conséquence désagréable ou le retrait d'une conséquence agréable pour la personne ayant eu le comportement inapproprié afin de diminuer sa fréquence, son intensité ou sa durée ou de l'éliminer (Filter et Alvarez, 2012; Malcuit, Pomerleau, et Maurice, 1995).

Il existe deux types de punitions, soit la punition positive et la punition négative. Il est important de rappeler que le terme « positif » réfère à l'ajout d'une conséquence tandis que le terme « négatif » réfère au retrait d'une conséquence. Ainsi, la punition positive consiste à l'ajout d'une conséquence perçue négativement par l'individu dans le but de diminuer ou cesser un comportement (Couture et Nadeau, 2013; Saint-Laurent, 2008). Par exemple, un enseignant donne un devoir supplémentaire à un élève qui ne termine pas la tâche dans le temps demandé.

Inversement, la punition négative consiste à retirer une conséquence perçue positivement en vue de diminuer ou arrêter le comportement (Archambault et Chouinard, 2009; Saint-Laurent, 2008). Par exemple, l'élève qui ne fait pas le travail dans les temps n'aura pas le droit d'aller à la récréation.

Finalement, le dernier concept de base du conditionnement opérant est l'extinction. Elle a lieu lorsque le comportement n'est plus suivi de la conséquence y étant associée. Cela entraîne, à long terme, la diminution ou la disparition de ce comportement (Couture et Nadeau, 2013; Wubbels, 2011). Les enseignants qui font de l'ignorance intentionnelle mettent en œuvre le principe de l'extinction, car il ne donne aucune conséquence au comportement perturbateur dans le but que celui-ci cesse de se produire sans un apport externe. Le Tableau 1 illustre les concepts de base du conditionnement opérant.

Tableau 1

Concepts de base du conditionnement opérant et effet sur la fréquence du comportement (adaptation de Saint-Laurent, 2008, p. 128).

Effet sur la fréquence du comportement	Augmentation	Diminution
Concepts de base du conditionnement	Renforcement positif Ajout d'une conséquence agréable	Punition positive Ajout d'une conséquence désagréable
	Renforcement négatif Retrait d'une conséquence désagréable	Punition négative Retrait d'une conséquence agréable
		Extinction
		Retrait de toute conséquence agréable pour l'élève

Par les nombreux concepts qui sont associés à l'approche comportementale, la complexité des interventions et des outils qui s'en inspirent est certaine. De ce fait, beaucoup de chercheurs se sont intéressés à l'efficacité de cette démarche étant donné les effets sur le comportement d'un individu que cette approche peut avoir.

2.2.2 Efficacité de la démarche d'intervention comportementale. Comme il a été mentionné précédemment, l'approche comportementale a largement été étudiée et a démontré son efficacité à multiples reprises (Carr *et al.*, 1994; Foster-Johnson et Dunlap, 1993; Horner, 1994; Sugai et al., 2000). Depuis plus de 20 ans, les chercheurs impliqués dans le Soutien au comportement positif (SCP)³ ont recensé des pratiques exemplaires pour la gestion des comportements et plusieurs sont inspirées de l'approche comportementale (Bissonnette, Bouchard, et St-Georges, 2011; Reinke, Herman, et Stormont, 2013; Simonsen *et al.*, 2011; Simonsen, Sugai, et Negron, 2008). Toutefois, pour chaque intervention ou outil utilisé selon l'approche comportementale, des conditions d'application doivent être respectées afin d'assurer de leur efficacité.

2.2.3 Intervention comportementale : Le système d'émulation. Pour modifier le comportement difficile d'un élève par une gestion de classe efficace, l'enseignant peut faire appel à des interventions se basant sur une approche comportementale. Il dispose alors de certains outils d'intervention qui, malgré leurs limites, sont reconnus comme étant basés sur des données probantes pour le traitement des troubles du comportement

³ Adaptation canadienne française du *Positive Behaviour Interventions and Supports* (PBIS). Pour plus d'information consultez Sugai et al. (2000).

extériorisé (Couture et Nadeau, 2013). Pour la présente recherche, il sera question du système d'émulation. Dans le milieu, plusieurs dénominations sont utilisées pour parler de cet outil. Certains termes utilisés sont en fonction des modalités de récompense spécifiques au système choisi tel que système de jetons, système d'argent scolaire et système de points. Il est aussi nommé système de récompense. Dans la présente recherche, le terme système d'émulation sera priorisé afin d'englober tous les types de systèmes visant à gérer les comportements difficiles des élèves à l'aide de renforcements tangibles. Cet outil a été ciblé, car il semble être utilisé en gestion de classe par un grand nombre d'enseignants du Québec et certains d'entre eux affirment observer une inefficacité de l'outil tel qu'ils l'utilisent (Richard et Bissonnette, 1999; Hoffmann *et al.*, 2009).

Un système d'émulation réfère à un outil où l'élève reçoit immédiatement un renforcement suite à un comportement adéquat. Les renforcements peuvent être sous la forme d'un objet tangible qui peut être échangé contre un autre renforcement dans le futur (Jones, 2007). Richard et Bissonnette (1999) définissent un objet tangible comme étant concret et palpable (ex. argent scolaire, jetons, billets, etc.). Ainsi, quand il adopte un comportement souhaité, l'élève gagne un certain nombre d'objets que l'on appelle monnaie d'échange (Couture et Nadeau, 2013). La quantité de monnaie d'échange varie en fonction du comportement que l'élève a adopté. Par la suite, elle peut être échangée contre un renforçateur, tangible ou non, choisie au sein d'une liste prédéfinie par l'élève et l'enseignant (Saint-Laurent, 2008). Le montant est défini avant que le système soit instauré et celui-ci doit être modifié en cours de processus dans la visée de l'éliminer au

moment opportun (extinction) (Archambault et Chouinard, 2009). Ainsi, l'enseignant doit augmenter les exigences permettant à l'élève d'obtenir des monnaies d'échange, espacer le temps entre les renforçateurs et augmenter le coût de ces derniers (Saint-Laurent, 2008). Cependant, la recherche démontre que l'utilisation de renforcements tangibles doit être en concomitance avec des renforçateurs sociaux afin d'assurer l'efficacité du système d'émulation (Richard et Bissonnette, 1999; Akin-Little, Eckert, Lovett, et Little, 2004). Les renforçateurs sociaux réfèrent aux actions provenant d'une autre personne qui encourage l'élève à reproduire le comportement souhaité (Couture et Nadeau, 2013). Ces derniers sont reconnus comme étant les plus puissants pour influencer la conduite des élèves en classe (Stage et Quiroz, 1997; Little, Akin-Little, et O'Neill, 2014).

Comme on peut le constater, le premier principe du conditionnement opérant, soit le renforcement positif, est à l'origine des systèmes de récompense. Cependant, la punition négative est souvent utilisée dans ce type d'intervention (Archambault et Chouinard, 2009). En effet, l'enseignant peut décider d'enlever de la monnaie d'échange ou un renforçateur à l'élève n'adoptant pas un comportement attendu, ce que l'on appelle le coût de la réponse (Couture et Nadeau, 2013). Or, certains auteurs considèrent que cette façon d'intervenir ne correspond pas au critère d'efficacité du système d'émulation (Archambault et Chouinard, 2009).

2.2.4 Démarche de mise en œuvre d'un système d'émulation. Un système d'émulation peut être un outil intéressant pour les enseignants afin d'intervenir pour

gérer l'émergence de problèmes de comportement en classe et ainsi favoriser un climat favorable à l'apprentissage. Ce dernier doit être utilisé dans une démarche de réalisation particulière afin d'assurer l'efficacité des interventions y étant associées. Or, même si la nécessité de cette démarche est affirmée par de nombreux chercheurs, il n'y a pas de consensus concernant cette dernière (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2013; Jones, 2007). En effet, tous ces auteurs ne relèvent pas les mêmes étapes et ils ne les placent pas nécessairement dans le même ordre. Cependant, il est possible de les regrouper.

Tout d'abord, avant même de mettre en œuvre une intervention pour prévenir un comportement, l'enseignant doit définir de façon opérationnelle le ou les comportements ciblés et les objectifs à atteindre (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2013; Jones, 2007; Fang, Gerhart, et Ledford, 2013). Un comportement ciblé doit être observable et mesurable. Ainsi, il doit être clairement défini dans le contexte où il survient. Pour ce faire, l'utilisation d'une grille pour analyser les comportements peut être utilisée. Cet outil permet de définir les comportements (B), leurs antécédents (A) et leurs conséquences (C) pour ensuite déterminer le ou les objectifs à poursuivre (Couture et Nadeau, 2013). Par conséquent, l'application de la grille A-B-C se veut différenciée.

Ensuite, l'enseignant doit choisir l'intervention la plus adaptée en fonction des observations et analyses réalisées au préalable (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2013). Selon Archambault et Chouinard (2009), lorsque l'enseignant décide d'utiliser un système d'émulation, il doit déterminer les personnes et les comportements ciblés par l'outil. Subséquemment, il faut que l'enseignant établisse le

fonctionnement du système d'émulation (Archambault et Chouinard, 2009; Jones, 2007). La monnaie d'échange, les récompenses, le moment et le mode de distribution et de compilation de la monnaie et des renforcements doivent être planifiés. Les renforcements doivent récompenser un comportement adéquat (Gauthier, Bissonnette, Richard, et Castonguay, 2013). Il faut aussi préciser la durée de l'intervention, prévoir son retrait et voir au maintien des comportements appropriés sachant que cet outil devrait être temporaire (Archambault et Chouinard, 2009).

Lors de la mise en œuvre du système d'émulation, un enseignement explicite des comportements attendus doit être réalisé auprès des élèves ciblés (Akin-Little et Little, 2009; Fang *et al.*, 2013; Gauthier *et al.*, 2013). Ainsi, les comportements sont présentés, expliqués, affichés et pratiqués par les élèves concernés. De plus, des rétroactions sont fournies aux élèves afin de leur permettre d'apprendre les comportements attendus (Gauthier *et al.*, 2013). Comme le mentionne Kohn (2008), les élèves n'apprennent pas ce qu'on leur dit, mais bien ce qu'on leur enseigne. De là l'importance de faire un enseignement explicite des comportements attendus.

Suite à la mise en place d'un système d'émulation, il faut prévoir l'évaluation de l'outil afin d'en vérifier son efficacité (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2013). Pour ce faire, les mesures des comportements ciblés sont consignées afin d'observer l'évolution dans le temps et de s'assurer que l'intervention soutient une amélioration effective. Cette étape peut durer quelques semaines. Cela permet à l'enseignant de maintenir le système d'émulation tout en l'adaptant aux besoins des élèves ou de planifier graduellement son élimination.

Cette dernière étape de mise en œuvre d'un système d'émulation se réalise en prévision du retrait éventuel de l'outil. Couture et Nadeau (2013) suggèrent de planifier le maintien et le transfert des acquis réalisés suite à l'utilisation d'un système d'émulation visant à modifier un comportement. En effet, selon ces auteures, pour que les changements survenus se maintiennent, il faut idéalement s'assurer de la généralisation des acquis. Kazdin (2013) propose différentes techniques pour y arriver : réduire peu à peu la fréquence des renforçateurs, les donner de façon sporadique, remettre la gestion du comportement à l'élève, etc. Bref, l'élimination du système d'émulation se fait progressivement pour faire place à une autogestion (Fang *et al.*, 2013).

En somme, le système d'émulation vise d'abord à développer chez les élèves des comportements souhaités et à gérer les comportements difficiles (Archambault et Chouinard, 2009). Cependant, dans le milieu scolaire, cet outil d'intervention est aussi utilisé dans le but de motiver les élèves (Hoffmann *et al.*, 2009).

2.2.5 Outil utilisé selon deux intentions. Il semble que les enseignants utilisent fréquemment le système d'émulation pour deux raisons, soit gérer les comportements difficiles et encourager les élèves à s'engager et à persévérer dans les tâches scolaires (Hoffmann *et al.*, 2009).

Tout d'abord, le système d'émulation est utilisé pour gérer les comportements difficiles en récompensant les bons comportements (Akin-Little et Little, 2009; Gauthier *et al.*, 2013). Par exemple, avant de débiter l'activité, l'enseignant explique aux élèves

que s'ils exécutent leurs tâches en silence, ils auront tous cinq jetons qui leur permettront d'acheter des minutes supplémentaires de récréation. Suite à cette intervention, l'enseignant augmente les chances que les élèves restent silencieux pendant la réalisation de la tâche.

De plus, le système d'émulation est utilisé par les enseignants pour développer chez l'élève une motivation intrinsèque et extrinsèque à adopter un comportement (Akin-Little et Little, 2009; Fang *et al.*, 2013). Pour que la réussite ou le bon comportement ait un effet positif sur l'estime de soi, la motivation intrinsèque et les comportements ultérieurs, il faut que l'élève l'interprète comme étant le résultat de causes qui dépendent de lui-même (Weiner, 2005). Ainsi, l'élève doit s'engager dans l'action pour le plaisir et non pour atteindre un but déterminé par autrui (Deci, Koestner, et Ryan, 2001). Il doit aussi comprendre l'importance et la nature du comportement attendu (Fang *et al.*, 2013). Autrement, le comportement s'associe à une motivation plus extrinsèque régulée à l'externe, ce qui représente le type de motivation le moins auto-déterminé (Ryan et Deci, 2000).

Ainsi, si l'une de ses cinq étapes de mise en œuvre du système d'émulation n'est pas prise en compte ou l'est partiellement, cela peut limiter l'efficacité de l'outil d'intervention, voire engendrer des effets indésirables autant sur la motivation des élèves que sur leurs comportements.

2.2.6 Conséquences liées à la mise en œuvre inadéquate d'un système d'émulation. Même si plusieurs auteurs rapportent l'efficacité empirique du système

d'émulation comme outil de gestion des comportements difficiles et de motivation des élèves (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2013; Jones, 2007; Saint-Laurent, 2008; Sugai *et al.*, 2000), il semble que les enseignants implantent les systèmes d'émulation sans tenir compte des principes d'application (Archambault, 1997).

En premier lieu, la façon avec laquelle les enseignants exploitent les systèmes d'émulation semble s'éloigner des valeurs prônées par le système d'éducation québécois. En effet, dans le programme, le Ministère de l'éducation du Québec stipule que les élèves doivent être actifs dans le développement de leurs compétences à travers des situations d'apprentissage réelles et contextualisées où l'autonomie est une priorité (MELS, 2008). Comme le prétend Danvers (1992, p. 37), « [ê]tre autonome ne se décrète pas, mais s'apprend ». Ainsi, comme il est énoncé clairement dans les textes fondateurs, le retrait du système d'émulation doit être planifié afin de redonner toute son autonomie à l'élève ciblé et de lui permettre de devenir le premier responsable de son comportement. Or, selon Archambault et Chouinard (2009), les systèmes d'émulation au Québec sont majoritairement utilisés par les enseignants sur une longue période de temps, voire tout au long de l'année scolaire, sans être adaptés aux besoins des élèves et sans les impliquer dans la démarche. Dans ce contexte, l'enseignant devient souvent le seul responsable de la gestion de classe nonobstant le fait qu'il puisse impliquer à l'occasion les élèves dans le choix des renforçateurs et la quantité de monnaie d'échange nécessaire pour les obtenir. De ce fait, l'élève exerce peu son autonomie dans la démarche de réflexion sur son comportement.

En deuxième lieu, à cause d'une mauvaise utilisation du système d'émulation, les élèves peuvent ne pas comprendre pourquoi un comportement est jugé acceptable ou inacceptable par l'enseignant. En effet, plutôt que d'associer le comportement aux raisons de l'adopter ou non, l'enseignant le raccorde à l'obtention d'une récompense du fait qu'il renforce chaque fois que le comportement se produit et qu'il n'explique pas toujours les raisons de ce renforcement (Archambault et Chouinard, 2009; Richard et Bissonnette, 1999). De plus, il semble que les enseignants utilisent la plupart du temps des billets, de l'argent scolaire ou autre monnaie d'échange donnant accès à des renforcements tangibles qui n'ont aucun lien avec les comportements (p.ex. : des récompenses matérielles, des congés de devoirs, des activités privilèges, etc.). Or, ils devraient plutôt avoir recours à des renforçateurs sociaux (félicitations, mots positifs, moment significatif avec une personne) qui demeurent les plus efficaces pour soutenir le développement de la motivation intrinsèque (Couture et Nadeau, 2013). Les enseignants oublient aussi parfois d'établir avec les élèves le lien entre les comportements acceptables et leurs effets positifs sur l'apprentissage et le climat de classe; dans ce contexte, il n'est pas certain que l'élève comprenne l'importance d'adopter de bons comportements (Archambault et Chouinard, 2009). De ce fait, les récompenses apparaissent superficielles et associent parfois les travaux scolaires à des punitions, tout en ne permettant pas à l'élève d'associer des conséquences logiques et naturelles à ces comportements (Archambault, 1997; Couture et Nadeau, 2013). À cet égard, les jeunes en arrivent donc parfois à se conformer aux règles et à effectuer les travaux, non pas

pour le bien-être qu'ils en retirent ou pour la fierté d'apprendre, mais bien pour obtenir la récompense qui y est rattachée (Richard et Bissonnette, 1999).

En troisième lieu, certains auteurs suggèrent que ce type d'intervention marqué par l'obtention de récompenses génère parfois une compétitivité entre les élèves (Archambault et Chouinard, 2009). En effet, ces derniers perçoivent les autres élèves comme des concurrents pour obtenir les récompenses données par l'enseignant, ce qui peut leur faire perdre de vue les buts d'apprentissage poursuivis par l'école. Les élèves se concentrent donc sur l'obtention de récompenses externes plutôt que sur le développement de leur autonomie au niveau comportemental dans diverses situations (Archambault, 1997; Hoffmann *et al.*, 2009) et ils s'accoutument à en recevoir (Kohn, 2003). Bref, tel qu'appliqués actuellement dans plusieurs classes du Québec, il semble que les systèmes d'émulation permettent rarement aux comportements désirés de persister après le retrait de cet outil (MELS, 2008).

En quatrième lieu, ces systèmes ne récompensent généralement pas les élèves les plus ciblés par cet outil (Archambault et Chouinard, 2009). Selon Richard et Bissonnette (1999), dans une étude menée auprès d'enseignants du primaire, ces derniers ont admis que ce sont les élèves qui généralement n'ont pas besoin de renforcements qui les reçoivent et que les élèves particulièrement visés par cette mesure ne les obtiennent que rarement. Ainsi, on peut présumer que le seuil de réussite est adapté à une norme (moyenne du groupe) et non aux besoins spécifiques des élèves ciblés par l'intervention, contrairement aux conditions d'application prescrite par l'approche (Rawlings, 2007).

En effet, généralement, les critères de réussite et les renforcements ne sont pas différenciés et, ainsi, ne permettent pas aux élèves ayant des difficultés de comportement de les atteindre (Archambault, 1997).

En dernier lieu, Deci, Koestner et Ryan (1999), après avoir réalisé une méta-analyse regroupant les résultats de 128 recherches portant sur les effets de l'implantation des systèmes de récompenses, concluent que les récompenses matérielles ont une influence négative sur la motivation intrinsèque des élèves si elles ne sont pas octroyées de façon intermittente. En effet, la majorité des études analysées rapporte que les élèves deviennent moins motivés à exécuter les tâches demandées lorsqu'ils reçoivent des récompenses matérielles comme renforcement.

En somme, la recherche indique que plusieurs enseignants utilisent le système d'émulation malgré le fait qu'ils reconnaissent que son utilisation peut avoir des effets contreproductifs (Hoffmann *et al.*, 2009; Rawlings, 2007). Ainsi, il semble pertinent de tenter de comprendre les facteurs influençant le choix des enseignants en matière de gestion de classe.

2.3 Facteurs influençant l'intervention en gestion de classe

Il est important de noter que plusieurs facteurs influencent la façon d'intervenir de l'enseignant face aux comportements déviants de l'élève. Selon Hasting (2005), le niveau de stress de l'enseignant, ses ressources psychologiques (sentiment d'efficacité personnelle, perception de contrôle et attentes de résultats), ses croyances et les facteurs organisationnels et culturels du milieu scolaire interviennent sur les comportements et

les réactions émotionnelles de l'enseignant face aux comportements difficiles de l'élève (Gaudreau, Royer, Beaumont, et Frenette, 2012). La figure 2, tirée de Hasting (2005), illustre cette théorie.

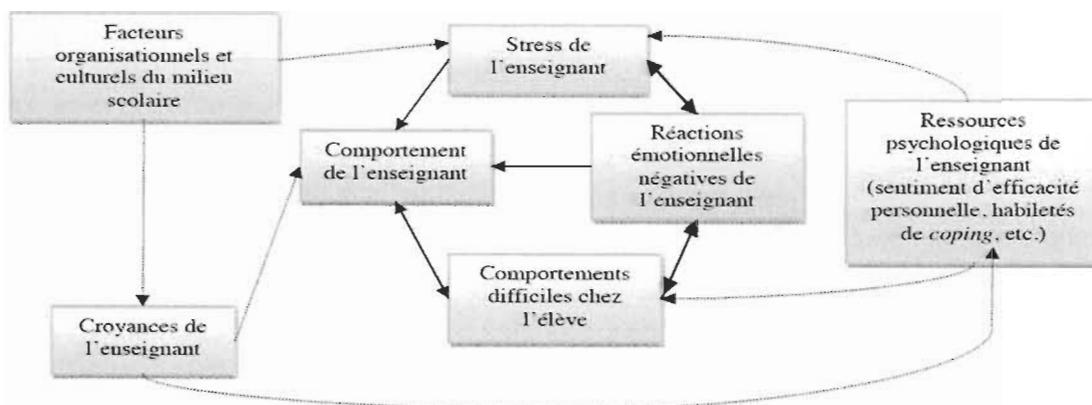


Figure 2. Relations entre les problèmes de comportement et les variables associées au personnel scolaire (adaptation de Gaudreau *et al.*, 2012, p. 91).

Selon Hastings (2005), les facteurs organisationnels et culturels du milieu scolaire (présence de soutien et croyances collectives des enseignants) exercent une influence sur le stress des enseignants et leurs croyances. Ces derniers interviennent dans la réponse de l'enseignant face aux comportements déviants de l'élève. De manière simultanée, les ressources psychologiques de l'enseignant (sentiment d'efficacité personnelle, perception du contrôle et attentes de résultats) influencent le stress de l'enseignant et, par le fait même, sa façon de se comporter envers l'élève.

La théorie de causalité triadique réciproque de Bandura (2007) propose une autre représentation de l'influence de différents facteurs sur l'intervention. Cette théorie

explique que le comportement humain résulte d'interactions permanentes et continues entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux. Cependant, les déterminants n'agissent pas nécessairement simultanément et de façon symétrique.

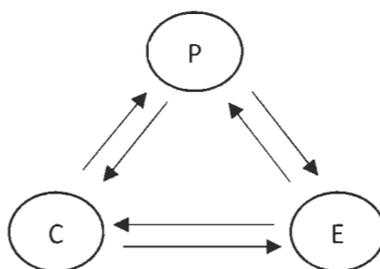


Figure 3. Réciprocité causale triadique tirée de Bandura (2007, p. 17)

Selon Bandura (2007), les facteurs internes à la personne (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et les perceptions de l'individu (sentiment d'efficacité personnelle, buts cognitifs, réactions émotionnelles). Les déterminants du comportement (C) décrivent les actions réalisées et les schèmes comportementaux de la personne. Finalement, les déterminants environnementaux (E) sont représentés par les caractéristiques de l'environnement social et organisationnel (contraintes, stimulations, réactions). Ainsi, l'enseignant reçoit et interprète les déterminants environnementaux et les schèmes comportementaux y étant associés. À partir de là, plus l'enseignant se perçoit en mesure de gérer émotionnellement, cognitivement et biologiquement les événements, plus il aura tendance à s'engager dans la réalisation des actions appropriées et à persévérer dans ses interventions. Cela

influencera aussi l'adoption de comportement d'engagement et d'évitement de l'enseignant dans des contextes d'intervention perçus difficiles.

Selon ces deux théories, dans un contexte de gestion des comportements difficiles, le sentiment d'efficacité personnelle, les buts cognitifs et les réactions émotionnelles de l'enseignant interviendraient sur ses schèmes comportementaux. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant en gestion des comportements difficiles et sa capacité à gérer les situations stressantes pourraient intervenir dans l'utilisation ou non d'un système d'émulation.

2.4 Sentiment d'efficacité personnelle et gestion de classe

Le sentiment d'efficacité personnelle est le concept central de la théorie de Bandura (2007). Depuis 1977, cet auteur a développé le concept du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant qui intervient dans la construction de soi et dans ses choix pédagogiques et comportementaux. Selon cet auteur, ce sentiment renvoie à la « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Ainsi, il s'agit de la perception qu'a une personne de sa capacité à organiser et à mettre en œuvre l'ensemble des actions requises dans un contexte donné pour atteindre un but. Pour Rondier (2004), le sentiment d'efficacité personnelle constitue une croyance des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances spécifiques. Ainsi, selon cet auteur, les choix, l'engagement dans la poursuite des buts fixés, la constance de l'effort et les réactions émotionnelles lorsque des difficultés sont rencontrées sont déterminés en

partie par le sentiment d'efficacité personnelle. Il est important de noter que ce sentiment représente la capacité de recourir efficacement à ses compétences pour atteindre un but spécifique. Il ne réfère pas aux aptitudes réelles de la personne (Bandura, 2007). Par exemple, l'individu peut croire qu'il a la capacité de prévenir les comportements violents sans réellement avoir les connaissances pour le faire.

Plusieurs facteurs semblent influencer la perception d'efficacité personnelle de l'enseignant. En effet, selon une étude menée par Klassen et Chiu (2010) auprès de 1430 enseignants travaillant à tous les niveaux scolaires et ayant des expériences variées, le genre, les années d'expérience, le milieu de travail, le niveau d'enseignement et les sources de stress sont tous des éléments qui interviennent sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe. Par ailleurs, il semble que 75 % des enseignants cumulant entre six à quinze ans d'expérience ont un faible sentiment d'efficacité personnelle en ce qui concerne l'accueil des élèves en difficultés ou en situation de handicap (Ramel et Lonchamp, 2009).

Selon Bandura (2007), quatre sources d'information contribuent au développement du sentiment d'efficacité personnelle chez l'individu. Tout d'abord, il y a les expériences de maîtrise active telles que les performances antérieures, le succès et les échecs. Ainsi, un enseignant qui vit constamment des expériences d'échec aura possiblement un sentiment d'efficacité personnelle plus faible. Puis, les expériences vicariantes qui s'installent par le modelage et la comparaison sociale influencent l'évaluation de ses propres capacités. En effet, les gens évaluent leurs capacités par

rapport à la réalisation des autres et cette évaluation intervient sur leur perception d'efficacité personnelle. Ensuite, la persuasion sociale qui se fait par une rétroaction évaluative, des encouragements et des avis de personnes significatives détermine aussi une partie du sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, lorsque l'on persuade verbalement un individu qu'il est en mesure de réaliser des activités, il risque de mettre un effort supplémentaire et de persévérer davantage lors de leur réalisation (Poulou, 2007). Finalement, les états physiologiques et émotionnels jouent également un rôle. Ainsi, les sensations que l'individu éprouve au cours d'une activité interviennent dans le développement de son sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, suite à un comportement d'opposition d'un élève, un enseignant aura un plus faible sentiment d'efficacité personnelle s'il se sent incompetent sur le plan psychologique ou s'il éprouve différentes manifestations physiologiques liées au stress (le cœur qui débat, les mains moites, difficulté à respirer).

Selon Bandura (2007), trois états physiques et psychologiques auraient plus d'influence que les autres sur le sentiment d'efficacité personnelle : l'accomplissement physique possible, le niveau de santé et la gestion du stress. Ainsi, un enseignant ayant une bonne condition physique, un état de santé globale satisfaisant et une bonne gestion du stress auront probablement un sentiment d'efficacité personnelle plus fort, même s'il éprouve d'autres difficultés d'ordre psychologique ou physique. D'ailleurs, selon l'étude de Klassen et Chui (2010), le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe serait diminué par le stress y étant associé. Inversement, selon Tschannen-Moran et Hoy (2007), un niveau de stress élevé associé à un sentiment de

perte de contrôle soutient le développement de faibles croyances d'efficacité personnelle.

2.5 Stress des enseignants

Le stress est une réaction d'adaptation et de préparation à l'action (Turgeon et Gendreau, 2007). Cet état est une réponse à des facteurs d'agression biologiques et psychologiques (Larousse, 2015). Servant (2012) précise que le stress décrit « la réaction physiologique et psychologique de l'individu à des sollicitations variables de l'environnement (difficultés, tracas, évènement, traumatisme) » (p. 72) et que « cet état influence de nombreux états psychologiques (au premier rang duquel se trouve l'anxiété) et des pathologies somatiques » (p. 72).

Deux principales théories entourent le phénomène du stress : la théorie biologique de l'adaptation générale de Hans Selye (1956) et la théorie psychologique lien stress-détresse de Lazarus et Folkman (1984).

La théorie biologique de l'adaptation générale de Hans Selye (1956) présente le processus d'adaptation face au stress en fonction de trois phases de réaction : l'alarme, la résistance et l'épuisement. La première phase survient immédiatement après l'exposition à une situation stressante. L'organisme de l'individu mobilise alors ses ressources et réagit (respiration courte et accélérée, augmentation des battements cardiaques, bouche sèche, etc.) (Ogden, 2008). Ensuite, lors de la phase de la résistance, l'organisme cherche à retrouver son bien-être et son état d'équilibre en ralentissant le fonctionnement des systèmes non essentiels, tels que la digestion, l'immunité, la reproduction et la

croissance (Daigneault *et al.*, 2011). Si l'agent stresser persiste malgré les adaptations de l'organisme, la phase d'épuisement est atteinte (Dumont et Potvin, 2006). Lorsque l'individu entre dans la troisième phase à plusieurs reprises pour un même stresser, il peut être incapable de faire preuve de résistance et, ainsi, de gérer ce stress (Ogden, 2008).

Contrairement à la théorie biologique de l'adaptation générale de Hans Selye (1956), la théorie psychologique lien stress-détresse de Lazarus et Folkman (1984) spécifie que le stress est la tension résultant de l'interaction entre la personne et son milieu lorsque les exigences de l'environnement sont perçues par la personne comme excédant ses capacités individuelles (Dumont et Potvin, 2006). Ainsi, cette théorie cherche à expliquer comment l'interprétation subjective, les attentes, la personnalité et les stratégies adaptatives peuvent, à partir d'évènements, occasionner du « bon » ou du « mauvais » stress. De ce fait, le stress ne résulte pas seulement de facteurs d'agression externes à l'individu, mais aussi de la perception et de l'interprétation que fait l'individu de la situation (Dumont et Potvin, 2006).

Ces chercheurs proposent donc deux processus de réponse au stress : l'évaluation cognitive (primaire et secondaire) et le *coping* (stratégies d'adaptation permettant de faire face à la situation) (Servant, 2012). L'évaluation cognitive permet d'orienter les réactions et interventions de la personne face à la situation. Cette évaluation comporte deux étapes. D'abord, l'évaluation primaire consiste à juger rapidement si la situation est dangereuse ou nuisible pour l'individu (Servant, 2012). Puis, l'évaluation secondaire

visé plutôt à faire l'inventaire des ressources que possède l'individu en évaluant les enjeux. Ce n'est que lorsque la situation est identifiée comme étant supérieure aux ressources dont dispose l'individu que le stress apparaît (Servant, 2012). Ces évaluations cognitives sont influencées par les perceptions et les croyances de chaque individu et génèrent des émotions qui peuvent à leurs tours influencer les évaluations (Servant, 2012). Ainsi, deux individus vivant la même situation peuvent en faire une évaluation différente.

Le second processus de la réponse au stress est le *coping*. Ce processus fait référence à l'utilisation de l'ensemble des moyens et des stratégies connus par l'individu permettant d'affronter les stressés (Servant, 2012). L'individu détermine d'abord les stratégies fonctionnelles, celles qui sont efficaces et contribuent à réduire le stress vécu. Puis, il identifie les stratégies dysfonctionnelles qui maintiennent ou augmentent le stress (Servant, 2012). Finalement, il choisit les stratégies et moyens à mettre en place pour gérer le stress.

Lorsqu'un enseignant doit réagir à des stressés résultant de l'interaction entre lui et son milieu, tels que des difficultés de comportement, les processus de réponse au stress sont les mêmes que dans toute autre situation stressante. Comme il est mentionné dans la théorie psychologique lien stress-détresse de Lazarus et Folkman, le stress apparaît lorsque les exigences de l'environnement sont évaluées par l'enseignant comme excédant ses capacités et ses ressources. Ainsi, si l'agent stressé persiste malgré les adaptations de l'organisme et les stratégies mises en place par l'enseignant, ce dernier

peut se retrouver en épuisement et ainsi ne plus être capable d'intervenir adéquatement. La théorie de Lazarus et Folkman spécifie cependant que l'évaluation de la situation stressante par l'enseignant peut être influencée par les croyances, les émotions et les perceptions que ce dernier entretient à l'égard de la situation et de lui-même.

2.6 Influences du sentiment d'efficacité personnelle et du stress de l'enseignant

En se basant sur la théorie psychologique lien stress-détresse de Lazarus et Folkman (1984), il semble que les perceptions et croyances peuvent influencer l'évaluation cognitive de l'individu et par le fait même le niveau de stress perçu chez ce dernier. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant pourrait intervenir dans cette évaluation. En effet, selon Bandura (2007), un sentiment d'efficacité personnelle élevé serait relié à un niveau de stress plus bas chez l'enseignant. Cet effet s'explique, entre autres, par le mécanisme d'autorégulation des états émotionnels via les processus médiateurs de l'individu (Bandura, 2007). Selon Saarni (1999), la gestion efficace de situations stressantes en classe sollicite l'utilisation de stratégies d'autorégulation qui soutiennent le développement d'un sentiment de bien-être, d'efficacité personnelle et de relations positives avec les autres. D'ailleurs, selon l'auteure, plus l'individu a un sentiment de bien-être et d'efficacité personnelle élevé, plus il sera porté à prendre en compte divers facteurs possibles pour comprendre la situation. De ce fait, l'auteure explique qu'une gestion émotionnelle adaptée dans les circonstances est favorisée. Ainsi, une diminution du stress s'observe, car une

impression de contrôle de son expérience émotionnelle est ressentie malgré les difficultés et problèmes rencontrés.

Ainsi, sachant que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et son niveau de stress ont une influence réciproque, il semble pertinent d'explorer comment ces deux variables peuvent intervenir dans la gestion de classe, et donc possiblement dans le recours au système d'émulation. En effet, ce choix d'intervention peut s'expliquer en partie par le fait que les choix pédagogiques de l'enseignant pour prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves peuvent être influencés par différents états psychologiques (Lafranchise, Lafortune, et Rousseau, 2011). Par contre, il faut toujours garder en tête que d'autres facteurs liés à la personne ou au contexte dans lequel elle évolue peuvent aussi influencer le recours au système d'émulation (Bandura, 2007).

Le sentiment d'efficacité personnelle et le niveau de stress des enseignants semblent avoir une influence sur différentes variables responsables de la réussite des élèves (Gaudreau *et al.*, 2012). Tout d'abord, comme il a été mentionné précédemment, le sentiment d'efficacité personnelle a un impact sur l'autorégulation des états émotionnels (Bandura, 2007). En effet, selon Bandura (2007), le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion que favorise la croyance d'efficacité affecte la nature et l'intensité des expériences émotionnelles. De ce fait, un meilleur contrôle de l'anxiété, de l'humeur et des réactions au stress y est associé. Ainsi, les facteurs extérieurs influencent moins les décisions, les choix, la persévérance, l'engagement et l'évaluation émotive de l'individu (Bandura, 1997, 2007). Donc, plus le sentiment

d'efficacité personnelle de l'enseignant est élevé, moins l'enseignant vit de stress et d'émotions négatives face à des élèves présentant des difficultés comportementales (Gaudreau *et al.*, 2012). D'ailleurs, Lecomte (2004) énonce que « les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter » (p. 60). Bref, comme le mentionnent Gaudreau *et al.* (2012) dans leur recension des écrits sur le sentiment d'efficacité personnelle et le vécu scolaire des enseignants et des élèves présentant des difficultés de comportement, il existe un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité de l'enseignant à gérer les situations stressantes en classe.

Clunies-Ross *et al.* (2008), dans une recherche menée auprès de 97 enseignants du primaire sur les liens entre leur niveau de stress et les stratégies de gestion qu'ils utilisent, ont relevé que les comportements difficiles des élèves sont l'une des sources les plus importantes de stress chez l'enseignant. Ces mêmes auteurs observent une relation positive entre le stress des enseignants et l'utilisation de stratégies réactives à la suite de comportements perturbateurs. Hastings (2005) explique cette utilisation par la réaction émotionnelle négative (stress) que les comportements difficiles de l'élève provoquent chez l'enseignant. Cette réaction influence donc les actions choisies par l'enseignant.

En plus du stress, le sentiment d'efficacité personnelle est aussi un élément qui peut influencer la capacité de l'enseignant à créer un environnement favorable à l'apprentissage (Bandura, 2007). Suite à une étude comparative cherchant à déterminer

les facteurs associés à la gestion de la classe et influencés par le sentiment d'efficacité personnelle, Gordon (2001) relève plusieurs données. D'abord, il semble que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle apprécient moins les élèves qui présentent des problèmes de comportements. De plus, ils ont recours à une gestion de la classe et à des modes disciplinaires restrictifs et punitifs médiatisés par le stress et l'énervement tels que les punitions sévères et les conséquences négatives. Dans le modèle proposé par l'auteur, on observe que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant médiatisé par des facteurs émotionnels (stress, colère, lien affectif) intervient dans l'utilisation de stratégies restrictives. Bandura (2007) ajoute que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle ont plus souvent recours à des interventions visant à exclure les élèves ayant des difficultés comportementales ou d'apprentissage des activités de la classe. Dans le même sens, Woolfolk et Hoy (1990), dans une recherche visant à explorer auprès de 182 futurs enseignants les liens entre leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs croyances au sujet du contrôle et de la motivation des élèves, exposent que, pour amener l'élève à effectuer la tâche lorsque leur sentiment d'efficacité personnelle est plus faible, les enseignants favorisent les mesures contraignantes. En effet, ils auraient davantage recours à des règles strictes, à des récompenses extrinsèques et à des sanctions.

À l'inverse, un enseignant avec un fort sentiment d'efficacité personnelle s'appuie sur des moyens persuasifs plutôt qu'autoritaires, soutient la croissance de la motivation intrinsèque et de l'autocontrôle des élèves en ayant davantage recours aux renforcements positifs et différencie ses attentes en fonction des besoins particuliers de

leurs élèves (Baker, 2005; Gordon, 2001; Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004). D'ailleurs, plusieurs auteurs indiquent que la façon de structurer les activités scolaires et les évaluations sont influencées par la perception d'efficacité des enseignants dans l'utilisation de stratégies pédagogiques (Bandura, 2007; Lecomte, 2004; Wolters et Daugherty, 2007). Finalement, les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont plus ouverts à de nouvelles idées et de nouvelles manières d'intervenir (Cousins et Walker, 2000; Tschannen-Moran et Hoy, 2001). À l'inverse, s'ils présentent un faible sentiment d'efficacité personnelle, ils tentent d'éviter de régler les problèmes scolaires et consacrent leurs efforts à tenter de soulager leur détresse émotionnelle (Skaalvik et Skaalvik, 2007).

En somme, l'avancement des connaissances a permis de démontrer la présence d'une relation réciproque entre le degré de stress de l'enseignant et son sentiment d'efficacité personnelle. Ces deux variables ont à leur tour une influence sur les pratiques pédagogiques privilégiées par l'enseignant. C'est au regard de ces relations que les objectifs orientant cette démarche de recherche sont précisés.

2.7 Objectifs de recherche

Au Québec, au regard de la recension d'écrit, aucune recherche n'a permis d'expliquer l'utilisation importante du système d'émulation dans les classes du primaire. Cependant, à la lumière des résultats des recherches antérieures évoquées précédemment, il semble pertinent d'explorer les relations entre le recours au système

d'émulation en classe, le stress des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle quant à la gestion de classe, notamment la gestion des comportements difficiles.

De ces constats découlent 3 objectifs spécifiques de recherche :

- 1) Dresser un portrait exploratoire du recours au système d'émulation par des enseignants du primaire au Québec.
- 2) Explorer les relations entre le stress au regard de la gestion de classe vécu par les enseignants du primaire et le recours à un système d'émulation.
- 3) Explorer les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle au regard de la gestion de classe des enseignants du primaire et le recours à un système d'émulation.

Chapitre 3

Méthodologie

Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche. Plus précisément, il traite de l'approche méthodologique, de l'échantillonnage, de l'instrument de collecte de données ainsi que des stratégies d'analyses retenues. Il est aussi question des considérations éthiques.

3.1 Devis de recherche

D'emblée, cette recherche s'inscrit dans un devis quantitatif et consiste plus précisément en une étude descriptive corrélationnelle (Fortin, 2010). La recherche a pour objectifs de dresser un portrait du recours au système d'émulation chez des enseignants du primaire et d'explorer les relations existantes entre son recours et le stress perçu ou le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe, notamment au regard de la gestion des comportements difficiles des élèves. Étant donné que le but n'est pas de vérifier des relations existantes entre des variables à partir d'hypothèse de recherche, il ne s'agit pas d'une recherche corrélationnelle prédictive ou confirmatoire (Fortin, 2010; Punch, 2013). C'est à partir des réponses des participants à un questionnaire en ligne que des analyses ont été réalisées afin d'explorer les relations pouvant exister entre les différentes variables.

3.2 Démarche d'échantillonnage

Puisque la présente recherche vise tous les enseignants du primaire, un échantillonnage aléatoire simple (Fortin, 2010) avait d'abord été envisagé afin de fournir une chance égale à tous les enseignants du primaire de participer à l'étude. Par cette méthode, le risque d'erreur d'échantillonnage est réduit et la représentativité est accrue sans la rendre certaine. Dans un premier temps, la sollicitation à la participation avait été réalisée auprès des directions d'école qui devaient transférer l'information à leurs enseignants. Or, au même moment, les directions ont amorcé des moyens de pression auprès du gouvernement, les incitant alors à refuser de diffuser l'information concernant la recherche. Ainsi, dans les premières semaines de la collecte de données, un taux de réponse très faible a été observé. Pour remédier à cette situation, dans un deuxième temps, les syndicats de plusieurs régions ont été sollicités pour diffuser l'information aux membres de leur organisation. Cependant, étant donné que plusieurs membres des associations syndicales ne sont pas abonnés aux listes de diffusion des syndicats, certains d'entre eux n'ont jamais reçu l'invitation à participer à l'étude. Pour pallier à ce problème, une sollicitation a aussi été réalisée via le site de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP) où seuls les abonnés de cette association étaient sollicités. Dans un dernier temps, des conseillers pédagogiques de la commission scolaire de Laval et de Saint-Hyacinthe ont offert de solliciter personnellement les enseignants du primaire de leur commission scolaire respective. Ces adaptations au processus de sollicitation des participants ont eu pour effet d'augmenter le taux de réponse rapidement, mais aussi de modifier le type d'échantillonnage. De fait,

étant donné qu'il ne donnait plus une chance égale à tous les enseignants du primaire de participer, l'échantillonnage réalisé est davantage un échantillonnage accidentel (de convenance), ce qui n'assure pas la représentativité de la population (Fortin, 2010). Ainsi, la généralisation des résultats se limite aux caractéristiques des participants.

Les enseignants ont d'abord reçu un courriel de sollicitation (Appendice A) soit par le biais de leur direction d'école, de leur syndicat, de leur conseiller pédagogique ou du réseau de l'AQEP. Ce courriel invitait les enseignants à lire attentivement la lettre d'information (Appendice B) jointe à l'envoi s'il désirait participer à la recherche. Dans cette lettre, le projet de recherche et ses objectifs sont d'abord présentés aux enseignants, puis les aspects permettant de respecter la confidentialité sont énoncés. À la fin de la lettre, un hyperlien permet aux participants désirant répondre au questionnaire d'y accéder (Appendice C). De ce fait, les participants répondent au questionnaire à l'endroit et au moment qu'ils choisissent. Par contre, dans ce type d'administration de questionnaire, les conditions particulières auxquelles les répondants sont soumis et qui orientent leurs réponses ne sont pas contrôlées (Fortin, 2010). Afin d'uniformiser autant que possible les modalités d'administration, le questionnaire électronique sur la banque de données interactives (BIQ) a été disponible à partir de l'hyperlien inclus dans une lettre adressée aux enseignants jusqu'au 11 septembre 2015. De plus, la constance du questionnaire assure la fidélité de l'instrument, ce qui rend possible la comparaison entre les participants (Fortin, 2010).

Une fois le questionnaire rempli, les données numériques sont enregistrées sur le serveur de l'Université du Québec à Trois-Rivières afin de permettre leur analyse.

3.3 Participants

À la fin de la période de collecte de données, 149 enseignants du primaire ont participé à la recherche en répondant au questionnaire en ligne. Cependant, douze d'entre eux (8 %) ont abandonné le questionnaire avant la fin. Ces derniers ont été retirés pour l'analyse, ce qui fait un total de 137 questionnaires acceptés pour l'analyse de données. Il est impossible d'établir le taux de réponse à ce questionnaire puisque le nombre d'enseignants ayant reçu l'invitation est inconnu. Le Tableau 2 illustre que ces enseignants proviennent de plusieurs régions du Québec. Ceux-ci sont issus de 20 commissions scolaires et une école privée. Par contre, ceux de quatre commissions scolaires se démarquent par leur participation, soit la commission scolaire de Laval (38,7 % des participants), la commission scolaire de Saint-Hyacinthe (11,7 %), la commission scolaire Chemin-du-Roy (10,2 %) et la Commission scolaire des Découvreurs (7,3 %). En effet, si l'on réunit le nombre de participants de ces quatre commissions scolaires, cela représente près du deux tiers des participants.

Tableau 2

Commissions scolaires et école privée des enseignants participants

Commissions scolaires	Nombre	Pourcentage
Commission scolaire de Laval	53	38.7
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	16	11.7
Commission scolaire du Chemin-du-Roy	14	10.2
Commission scolaire des Découvreurs	10	7.3
École privée	6	4.4
Commission scolaire de la Riveraine	6	4.4
Commission scolaire de la Capitale	6	4.4
Commission scolaire de l'Énergie	5	3.6

Commission scolaire René-Lévesque	3	2.2
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	3	2.2
Commission scolaire Pointe-de-l'Île	2	1.5
Commission scolaire de Montréal	2	1.5
Commission scolaire de la Baie-James	2	1.5
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	2	1.5
Commission scolaire du Fer	1	.7
Commission scolaire des Chênes	1	.7
Commission scolaire des Affluents	1	.7
Commission scolaire de Portneuf	1	.7
Commission scolaire De La Jonquière	1	.7
Commission scolaire Kamouraska-Rivière-du-Loup	1	.7
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries	1	.7
Total	137	100.0

Pour cette recherche, les milieux scolaires dans lesquelles les participants travaillent ont été divisés en trois catégories en fonction de leur indice de milieu socio-économique (IMSE), soit favorisé (entre 1 à 3), moyennement favorisé (entre 4 à 7) et défavorisé (entre 8 à 10). Cet indice correspond au rang décile constitué à partir de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (MELS, 2015). Dans cet échantillon, 31,4 % des écoles sont issues d'un milieu jugé favorisé, 48,9 % d'un milieu jugé défavorisé et 19,7 % présentent un indice de défavorisation jugé moyen.

Les participants sont en majorité des femmes (92 %) âgées entre 24 et 58 ans ($M = 39$ ans) et ayant de une à 33 années d'expérience ($M = 13,29$ ans). Pour la recherche, les participants ont été divisés en fonction de leur expérience de travail, soit les enseignants débutants (4,4 %), les enseignants intermédiaires (56,9 %) et enseignants

expérimentés (38,7 %). En termes de durée, les différentes périodes professionnelles des enseignants sont difficiles à déterminer de manière fixe, car elles dépendent de l'expérience de l'enseignant et des facteurs personnels et contextuels dans lequel il évolue. Cependant, il existe tout de même quelques modèles des étapes de développement professionnel des enseignants. Pour cette recherche, le modèle de Vonk (1988) a été retenu. Cependant, dans le processus de développement professionnel des enseignants proposé par cet auteur, la première phase débute au moment où l'enseignant débute sa formation. Étant donné que cette recherche s'intéresse aux enseignants en exercice, ces années de formation initiale ne seront pas prises en compte. Les enseignants débutants correspondent donc à ceux ayant entre une à six années d'expérience. Ces enseignants sont centrés sur l'acquisition des compétences pour enseigner et sur leur acceptation par les élèves, les collègues et la direction. Les enseignants intermédiaires sont ceux qui cumulent de 7 à 18 années. Ces derniers vivent selon Vonk (1988) une période de réorientation personnelle et professionnelle caractérisée par des crises professionnelles et des choix de méthodes de travail. Finalement, les enseignants expérimentés sont les enseignants ayant 18 ans et plus d'expérience qui évoluent dans la phase d'arrêt progressif se terminant par la retraite.

Quatre-vingt-six virgule neuf pourcent des répondants ont une formation en enseignement dit régulier tandis que 13,1 % ont une formation en adaptation scolaire. Neuf virgule cinq pourcent ont une formation de 2^e cycle en plus de leur formation de base. Une majorité d'entre eux enseignent dans plus d'un cycle à la fois. Le tableau suivant présente une synthèse des caractéristiques sociodémographiques des enseignants.

Tableau 3

Synthèse des caractéristiques sociodémographiques des participants

Enseignants répondants		Nombre	Pourcentage
Genre	Homme	11	92 %
	Femme	126	8 %
Expérience en enseignement	Enseignant débutant	29	21,2 %
	Enseignant intermédiaire	74	54,0 %
	Enseignant expérimenté	34	24,8 %
Type de formation	Formation en enseignement	119	86,9 %
	Formation en adaptation scolaire	18	13,1 %
Niveau de formation	Formation de 1 ^{er} cycle	124	90,5 %
	Formation de 2 ^e ou 3 ^e cycle	13	9,5 %

3.4 Instruments de mesure

La présente recherche a pour objectifs d'établir un portrait du recours au système d'émulation par les enseignants du primaire et d'explorer les relations entre ce recours et le stress ou le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des répondants. Ainsi, un questionnaire autoadministré comportant quatre sections a été élaboré pour atteindre ces objectifs : 1) le questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques, 2) *l'Échelle de stress perçu* (Cohen, Kamarck et Mermelstein, 1983), 3) *l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe* (Gaudreau, Frenette et Thibodeau, 2015) et 4) le questionnaire sur le recours au système d'émulation.

3.4.1 Instrument relatif aux les caractéristiques sociodémographiques. Cet instrument permet de recueillir les données sociodémographiques des participants. Il comporte sept questions visant à connaître l'âge, le genre, le(s) diplôme(s) obtenu(s), le nombre d'années d'expérience en enseignement, le nom de la commission scolaire d'attache, l'indice de défavorisation de l'école et le niveau actuel d'enseignement. Ce questionnaire a été élaboré pour répondre aux besoins de cette recherche.

3.4.2 Échelle de stress perçu en gestion de classe. Afin d'explorer les relations entre le recours au système d'émulation et le stress des enseignants en gestion de classe, la version francophone validée de l'*Échelle de stress perçu* développée par Cohen *et al.* (1983) est utilisée. Il s'agit du questionnaire le plus utilisé en éducation pour mesurer le stress perçu par le personnel éducatif. Il comporte 14 items et une échelle de fréquence à cinq points allant de « jamais » à « très souvent ». La validité et la fidélité de ce dernier ont été démontrées (Cohen *et al.*, 1983; Quintard, 1994). Cependant, pour la présente recherche, 12 items ont été légèrement modifiés en y ajoutant les termes gestion de classe afin de les adapter au contexte de la recherche. Par exemple, l'item 7 se lit comme suit : « Depuis la rentrée scolaire, avez-vous senti que les éléments de votre gestion de classe allaient comme vous le vouliez ? » La consistance interne de l'instrument modifié est jugée satisfaisante (coefficient alpha de Cronbach de 0,92) (Durand, 2005).

3.4.3 Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe. La troisième section du questionnaire en ligne vise à explorer les relations entre le recours au système d'émulation et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe. L'*Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe* (ÉSEPGC) développée par Gaudreau *et al.* (2015) est utilisée. Elle présente 28 items avec une échelle d'accord à 6 points de Likert allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord ». Elle comporte cinq dimensions qui correspondent aux composantes de la gestion de classe : la gestion des ressources (4 items); l'établissement d'attentes claires (5 items); l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (5 items); le développement de relations positives (5 items) et la gestion des comportements difficiles (9 items). Pour cette étude, la consistance interne de chaque dimension a été démontrée (Gestion des ressources : $\alpha = 0,83$; Gestion des règles et procédures : $\alpha = 0,90$; Gestion des relations : $\alpha = 0,86$; Gestion de l'attention et l'engagement : $\alpha = 0,88$; Gestion des comportements : $\alpha = 0,94$). Selon Durand (2005), ces coefficients *alpha* de Cronbach sont acceptables.

3.4.4 Instrument relatif au recours au système d'émulation en gestion de classe. Finalement, n'ayant pas réussi à repérer dans les écrits francophones un instrument éprouvé mesurant le recours au système d'émulation en gestion de classe, ce dernier a été construit pour répondre aux besoins de la recherche. Il a été validé, tout d'abord, en le faisant lire et commenter par les deux directions du projet de recherche et par la suite, en le faisant lire et commenter par quatre enseignants du milieu. Ce questionnaire est composé de 12 items. Le premier item vise à savoir si les enseignants

utilisent un système d'émulation. Les enseignants doivent cocher oui ou non. Les 8 items suivants portent sur l'utilisation du système d'émulation par les participants ayant signifiés y avoir recours. Ils permettent de connaître à qui s'adresse leur système d'émulation et les raisons qui justifient son utilisation. Une échelle de fréquence à trois points allant de « jamais » à « La plupart du temps » y est associée. Enfin, l'item 10 vise à mesurer l'efficacité perçue du système d'émulation utilisé par le participant à l'aide d'une échelle de 1 à 10, (1 étant « peu ou pas efficace » et 10 étant « très efficace »). Finalement, les items 11 et 12 s'adressent à tous les participants (qu'ils aient recours ou non au système d'émulation) et ils utilisent la même échelle qu'à l'item 10. À l'item 11, le participant doit évaluer l'efficacité générale d'un système d'émulation tandis qu'à l'item 12, il doit évaluer son niveau de connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation pour modifier un comportement selon l'approche comportementale (conditionnement opérant).

3.5 Traitement et analyse des données

Pour l'analyse des données quantitatives obtenues suite au questionnaire en ligne, le logiciel d'analyses statistiques SPSS version 23 est utilisé. Tout d'abord, une analyse descriptive des données sociodémographiques et des données concernant le recours au système d'émulation en gestion de classe est effectuée. Puis, des analyses de corrélation de Pearson visant à vérifier la présence de liens entre le stress en gestion de classe, les cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe et les raisons associées au recours au système d'émulation sont réalisées. Subséquemment, des analyses univariées de variance sont exécutées afin d'explorer la

présence de liens entre le recours au système d'émulation ou différentes variables y étant associées et le stress, les cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et des raisons associées au recours au système d'émulation. Suite aux analyses corrélationnelles et de variance, des analyses de régression ont été réalisées afin d'expliquer la variance du stress en gestion de classe, des cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et des raisons associées au recours au système d'émulation. Finalement, le test du Khi-deux est utilisé de manière à explorer des associations entre les variables indépendantes du recours au système d'émulation et des données sociodémographiques.

3.6 Considérations éthiques

Conformément aux règles en vigueur, la responsable de la recherche a obtenu un certificat d'éthique (voir Appendice D) du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-14-203-07.31).

Comme dans toute recherche scientifique, le droit à l'anonymat et à la confidentialité doit être respecté (Fortin, 2010). Les aspects concernant l'éthique de la recherche sont énoncés dans la lettre d'information invitant les enseignants à participer à l'étude. Cette dernière explique comment la confidentialité des données est assurée. En vue de garantir l'anonymat des participants, seuls des résultats moyens pour l'ensemble des questionnaires complétés sont diffusés sous forme de communications, d'articles scientifiques et d'un mémoire. De plus, les données électroniques recueillies sont conservées sur le serveur de l'Université du Québec à Trois-Rivières et ne sont

accessibles qu'à l'aide d'un mot de passe. Le sixième mois suivant le dépôt final du mémoire, les données imprimées sont déchetées tandis que les données électroniques sont détruites.

En plus des aspects sur la confidentialité, cette lettre rappelle que la participation à cette étude se fait sur une base volontaire. En effet, les participants sont entièrement libres de participer ou non et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication. Ainsi, les enseignants en répondant au questionnaire en ligne acceptent de participer à la recherche en connaissant les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de leur participation.

Chapitre 4

Résultats

Dans ce chapitre, il sera question des résultats obtenus au regard de l'analyse des questionnaires recueillis à la suite de la collecte de données effectuée auprès des 137 participants. Les résultats liés spécifiquement aux trois objectifs de recherche sont présentés. Les premiers résultats permettent de donner un portrait général du recours au système d'émulation par les participants. Les seconds résultats concernent les relations entre le recours au système d'émulation et le stress perçu par les enseignants à l'égard de leur gestion de classe. Les résultats suivants établissent les liens entre le recours au système d'émulation et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Enfin, les derniers résultats sont des analyses complémentaires réalisées à partir des données sociodémographiques et les dimensions de la gestion de classe.

4.1 Portrait exploratoire de l'utilisation du système d'émulation

Afin d'établir un portrait du recours au système d'émulation dans les classes primaires, des analyses descriptives ont d'abord été réalisées. Puis des analyses de Khi-deux et des analyses de variance univariée (*ANOVA*) ont été effectuées.

4.1.1 Caractéristiques des répondants en fonction du recours au système d'émulation. Afin de faire un portrait exploratoire complet à partir des données recueillies, des analyses descriptives et des analyses non-paramétrique, à partir du test de Khi-deux, ont été effectuées. Tout d'abord, des analyses descriptives dévoilent que

76,6 % des répondants utilisent un système d'émulation dans leur classe. Parmi eux, 95,2 % s'en servent avec tout le groupe comparativement à 4,8 % qui déclarent en faire un usage plus fréquent auprès d'un élève en particulier. Il semble qu'aucun des répondants n'ait recours à un système d'émulation pour un sous-groupe d'élèves. Par contre, il est important de spécifier que les répondants ne pouvaient cocher qu'une seule réponse à cet élément du questionnaire et que cette dernière visait à repérer leur utilisation la plus fréquente.

L'analyse descriptive des raisons relatives au recours au système d'émulation fait ressortir que les répondants ont recours la plupart du temps à cet outil pour favoriser le respect des règles, des consignes et des procédures (85,7 %) et pour motiver les élèves à bien se comporter (84,8 %). Ensuite, il semble qu'ils l'utilisent régulièrement pour gérer les comportements d'indiscipline des élèves (63,8 %), pour capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves (51,4 %) et pour favoriser le développement de relations positives (46,7 %). La raison qui semble le moins expliquer le recours au système d'émulation est celle de gérer efficacement le temps, l'espace et les ressources (31,4 %). Les fréquences de chacune des raisons relatives au recours au système d'émulation sont illustrées dans le Tableau 4.

Tableau 4

Répartition des raisons relatives au recours au système d'émulation selon la fréquence d'utilisation ($n = 105$)

Raison du recours	Fréquence d'utilisation		
	Jamais	Occasionnellement	La plupart du temps
Pour favoriser le respect des règles, des consignes et des procédures	1,9 % ($n = 2$)	12,4 % ($n = 13$)	85,7 % ($n = 90$)
Pour motiver les élèves à bien se comporter	7,6 % ($n = 2$)	28,6 % ($n = 14$)	84,8 % ($n = 89$)
Pour gérer les comportements d'indiscipline des élèves	7,6 % ($n = 8$)	28,6 % ($n = 30$)	63,8 % ($n = 67$)
Pour capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves	18,1 % ($n = 19$)	30,5 % ($n = 32$)	51,4 % ($n = 54$)
Pour favoriser le développement de relations positives	14,3 % ($n = 15$)	39,0 % ($n = 41$)	46,7 % ($n = 49$)
Pour modifier les comportements spécifiques	13,3 % ($n = 14$)	44,8 % ($n = 47$)	41,9 % ($n = 44$)
Pour gérer efficacement le temps, l'espace et les ressources	40,0 % ($n = 42$)	28,6 % ($n = 30$)	31,4 % ($n = 33$)

L'analyse descriptive des niveaux d'efficacité perçue par les répondants au regard de leur propre système d'émulation (efficacité perçue d'un système personnel) révèle que 95,2 % ($n = 100/105$) le jugent efficace. Par contre, lorsque l'on observe les résultats relatifs à l'efficacité perçue des systèmes d'émulation par l'ensemble des répondants (efficacité perçue des systèmes en général), on constate que 65,7 % ($n = 90/137$) d'entre eux les jugent efficaces. Le Tableau 5 fait ressortir que la majorité

des enseignants utilisant un système d'émulation (95,2 %) estime leur système personnel efficace, comparativement à 79 % qui jugent le système d'émulation en général comme efficace.

Tableau 5

Répartition des évaluations du niveau d'efficacité perçue des répondants d'un système d'émulation personnel ou du système d'émulation en général

		Utilisation d'un système d'émulation par l'enseignant		Total des répondants
		Oui (<i>n</i> = 105)	Non (<i>n</i> = 32)	
Efficacité perçue d'un système personnel (<i>n</i> = 105)	Inefficace	0 % (<i>n</i> = 0)		0 % (<i>n</i> = 0)
	Moyennement efficace	4,8 % (<i>n</i> = 5)		4,8 % (<i>n</i> = 5)
	Efficace	95,2 % (<i>n</i> = 100)		95,2 % (<i>n</i> = 100)
Efficacité perçue du système en général (<i>n</i> = 137)	Inefficace	2,9 % (<i>n</i> = 3)	0 % (<i>n</i> = 14)	43,8 % (<i>n</i> = 17)
	Moyennement efficace	18,1 % (<i>n</i> = 19)	4,8 % (<i>n</i> = 11)	34,4 % (<i>n</i> = 30)
	Efficace	79,0 % (<i>n</i> = 83)	95,2 % (<i>n</i> = 7)	21,9 % (<i>n</i> = 90)

Finalement, une analyse descriptive a été réalisée afin de faire le portrait de l'évaluation des répondants concernant leur niveau de connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation pour modifier un

comportement selon l'approche comportementale (conditionnement opérant). Les résultats relèvent que 59,1 % ($n = 81$) des répondants considèrent avoir un niveau élevé de connaissances à ce sujet. Seulement 7,3 % ($n = 10$) jugent avoir un bas niveau de connaissances. Les autres répondants jugent avoir un niveau modéré (33,6 %, $n = 46$).

Suite aux analyses descriptives, des analyses non paramétriques, à partir du test de Khi-deux, ont été effectuées pour vérifier la présence d'une relation entre le recours au système d'émulation et les facteurs liés à ce recours. Ces facteurs sont 1) le niveau de connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation, 2) l'efficacité perçue d'un système d'émulation personnel et 3) l'efficacité perçue des systèmes d'émulation en général. Aucune relation significative n'a été confirmée avec le niveau de connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation pour modifier un comportement selon l'approche comportementale. Par contre, le test de Khi-deux a permis d'établir une relation statistiquement significative entre le recours au système d'émulation et l'efficacité perçue du système d'émulation en général ($\chi^2(2) = 48,223, p < 0,05$). Ainsi, les enseignants qui ont recours au système d'émulation dans leur classe ont une évaluation plus positive de l'efficacité de cet outil que ceux qui n'y ont pas recours. Cette relation a un effet de grande taille étant donné que le test de Cramer's V indique une valeur de 0,593 (Cohen, 1988).

4.1.2 Relation entre le recours au système d'émulation et les données sociodémographiques. Suite aux analyses descriptives, des analyses non paramétriques,

à partir du test de Khi-deux, ont été effectuées pour vérifier la présence d'une relation entre le recours au système d'émulation et les variables sociodémographiques. Les résultats obtenus permettent d'établir une relation statistiquement significative entre le recours au système d'émulation et le niveau de formation des enseignants ($\chi^2(1) = 4,169$, $p < 0,05$). Ainsi, les enseignants ayant recours au système d'émulation sont davantage des enseignants ayant une formation de premier cycle que les enseignants ayant une formation de 2^e ou 3^e cycle. Cette relation a un effet de petite taille étant donné que le test de Phi indique une valeur de 0,174 (Cohen, 1988). Cette faible relation peut être expliquée par la quantité limitée de répondants ayant une formation de deuxième et troisième cycle. Il serait pertinent de vérifier cette relation avec un échantillon plus grand. Le Tableau 6 illustre la répartition du recours au système d'émulation selon le niveau de formation en enseignement.

Tableau 6

Répartition du recours au système d'émulation selon le niveau de formation en enseignement ($n = 137$)

Recours au système d'émulation	Niveau de formation	
	1 ^{er} cycle	2 ^e et 3 ^e cycle
Oui ($n = 105$)	79 % ($n = 98$)	53,8 % ($n = 7$)
Non ($n = 32$)	21 % ($n = 26$)	46,2 % ($n = 6$)
$p < 0,05$		

De plus, les résultats obtenus permettent d'établir une relation statistiquement significative entre l'efficacité perçue par les enseignants du système d'émulation en général et le niveau de formation des enseignants ($\chi^2(2) = 6,040, p < 0,05$). Ainsi, les enseignants ayant une formation de 1^{er} cycle perçoivent les systèmes d'émulation plus efficaces que les enseignants ayant une formation de 2^e ou 3^e cycle. Cette relation a un effet se situant entre de petite et de moyenne taille étant donné que le test de Phi indique une valeur de 0,21 (Cohen, 1988). Le Tableau 7 illustre la répartition des évaluations de l'efficacité perçue du système d'émulation en général selon le niveau de formation en enseignement. Ces résultats indiquent qu'il semble que les enseignants ayant une formation de 2^e ou 3^e cycle soient plus partagés sur l'efficacité du système d'émulation en général contrairement aux enseignants ayant une formation de 1^{er} cycle où 68,5 % des répondants le jugent efficace.

Tableau 7

Répartition des évaluations de l'efficacité perçue du système d'émulation en général selon le niveau de formation en enseignement ($n = 137$)

Efficacité perçue du système d'émulation en général	Niveau de formation	
	1 ^{er} cycle ($n = 124$)	2 ^e et 3 ^e cycle ($n = 13$)
Peu ou pas efficace	10,5 % ($n = 13$)	30,8 % ($n = 4$)
Moyennement efficace	21,0 % ($n = 26$)	30,8 % ($n = 4$)
Efficace	68,5 % ($n = 96$)	38,5 % ($n = 5$)

$p < 0,05$

Aucune relation n'a pu être confirmée avec l'indice de défavorisation du milieu scolaire des répondants ou leur niveau d'expérience et le recours au système d'émulation. Par contre, un élément intéressant a pu être observé en analysant la répartition des enseignants qui ont recours au système d'émulation selon leur niveau d'expérience; en effet, il semble que tous les enseignants l'utilisent dans une proportion semblable, peu importe leur niveau d'expérience. Le Tableau 8 illustre ces proportions.

Tableau 8

Répartition du recours au système d'émulation selon le niveau d'expérience

Recours au système d'émulation	Niveau d'expérience		
	Débutant (0 à 6 ans)	Intermédiaire (7 à 18 ans)	Expérimenté (18 ans et plus)
Oui (n = 105)	79,3 % (n = 23)	75,7 % (n = 56)	76,5 % (n = 26)
Non (n = 32)	20,7 % (n = 6)	24,3 % (n = 18)	23,5 % (n = 8)

4.2 Relations entre le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe

À l'instar de Bandura (2007) et Saarni (1999), des analyses corrélationnelles ont été effectuées afin de vérifier si le stress perçu par les enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe sont inversement corrélés. Ainsi, des analyses du coefficient de corrélation de Pearson ont été réalisées afin de vérifier s'il existe des relations linéaires significatives entre les différentes variables à l'étude, soit le stress perçu en gestion de classe et les cinq dimensions du sentiment d'efficacité

personnelle en gestion de classe. Considérant les recherches antérieures, un seuil de signification unilatérale a été privilégié pour l'analyse.

Tels que présentés au Tableau 9, les résultats révèlent la présence d'une relation linéaire négative et statistiquement significative entre le stress et les cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Les corrélations sont considérées comme étant fortes étant donné que les valeurs des coefficients se situent toutes au-dessus de 0,50 (Cohen, 1988). De plus, toutes les corrélations sont négatives. Cela signifie que, plus le stress perçu est élevé, plus le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant est faible. À l'inverse, plus le sentiment d'efficacité personnelle est fort, moins l'enseignant semble vivre du stress en gestion de classe.

Tableau 9

Corrélations entre le stress perçu en gestion de classe et les cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe ($n = 137$)

Variables	Coefficient de Pearson					
	2	3	4	5	6	7
1. Stress perçu en gestion de classe	-, 435*	-, 578*	-, 608*	-, 519*	-, 598*	-, 624*
2. Sentiment d'efficacité personnelle en gestion des ressources		, 772*	, 772*	, 625*	, 593*	, 791*
3. Sentiment d'efficacité personnelle à établir des attentes claires			, 821*	, 776*	, 740*	, 902*
4. Sentiment d'efficacité personnelle à capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves				, 843*	, 831*	, 939*
5. Sentiment d'efficacité personnelle à développer des relations positives					, 752*	, 887*
6. Sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements difficiles						, 921*
7. Sentiment global d'efficacité personnelle en gestion de classe						

Note. Les corrélations sont significatives (*) à $p < 0.001$ (unilatérale).

4.3 Relations entre le recours au système d'émulation et le stress perçu en gestion de classe

Afin d'explorer les relations entre le recours au système d'émulation et le stress des enseignants du primaire en gestion de classe, des analyses de variance univariée (*ANOVA*) ont été effectuées. Ces analyses permettent de déterminer si le stress perçu des enseignants du primaire en gestion de classe varie de manière significative en fonction du recours au système d'émulation. Les résultats obtenus ne permettent pas d'établir de différence statistiquement significative entre le recours ou non au système d'émulation et le stress, ni entre le niveau de connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation pour modifier un comportement selon l'approche comportementale et le stress.

Une seule relation a pu être relevée. En effet, les résultats ont démontré qu'il existe une différence statistiquement significative entre l'efficacité perçue d'un système d'émulation personnel et le stress perçu en gestion de classe. Ainsi, le stress perçu des enseignants évaluant leur système d'émulation moyennement efficace est plus élevé statistiquement que celui des enseignants l'évaluant comme efficace. De ce fait, il semble que, pour cet échantillon, plus les enseignants perçoivent leur système d'émulation comme étant efficace, moins ils semblent vivre de stress ($F_{(1, 103)} = 7,428, p < 0,01, \eta_p^2 = 0,27$). La taille de l'effet est jugée comme moyenne considérant que le coefficient se situe autour de 0,30 (Cohen, 1988).

Ainsi, seule une relation entre le stress en gestion de classe et l'efficacité perçue d'un système d'émulation personnel à l'enseignant a été démontrée.

4.4 Relation entre le recours au système d'émulation et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe

Afin d'explorer les relations entre le recours au système d'émulation et l'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire, des analyses de variance univariée (ANOVA) et multivariée ont été réalisées. Elles ont d'abord été effectuées sur l'échelle globale du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, puis sur chacune des cinq dimensions de cette échelle.

4.4.1 Résultats en fonction de la moyenne globale à l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle. Des analyses de variance univariée (ANOVA) ont été effectuées afin de déterminer si le sentiment d'efficacité personnelle globale en gestion de classe des enseignants du primaire varie en fonction du recours au système d'émulation. Les résultats ont permis d'établir une seule différence statistiquement significative. Cette différence se situe entre le sentiment d'efficacité personnelle global en gestion de classe des enseignants du primaire et les trois niveaux de connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation ($F_{(2,134)} = 7,384, p < 0,01, \eta_p^2 = 0,32$). Cet effet est jugé de taille moyenne considérant que le coefficient est autour de 0,30 (Cohen, 1988). Afin de préciser où sont situées ces différences, un test post-hoc avec la comparaison de Bonferroni a été réalisé. Une seule différence statistiquement significative peut être relevée. Les résultats révèlent que les

enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus fort affirment posséder davantage de connaissances sur la théorie relative au conditionnement opérant. De ce fait, il semble que, pour cet échantillon, les enseignants présentant un faible niveau de connaissances ont aussi un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que ceux qui estiment maîtriser davantage la théorie relative au conditionnement opérant.

4.4.2 Résultats en fonction des cinq dimensions de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Afin de déterminer si les cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des participants varient de manière statistiquement significative en fonction des facteurs associés au recours au système d'émulation, des analyses de variance multivariées ont été effectuées. Rappelons que ces facteurs sont le niveau de connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation, l'efficacité perçue d'un système d'émulation personnel et l'efficacité perçue des systèmes d'émulation en général.

Les résultats n'ont pas permis d'établir de relation avec le recours ou non au système d'émulation. Cependant, une analyse de variance multivariée a pu établir que deux dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe varient de manière statistiquement significative en fonction des niveaux d'efficacité perçue d'un système d'émulation personnel. Les résultats démontrent des différences significatives chez le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans l'établissement d'attentes claires selon qu'ils perçoivent leur système d'émulation comme étant moyennement

efficace ou efficace. ($F_{(2,134)} = 4,883, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,21$). Il en est de même pour le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage ($F_{(2,134)} = 4,013, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,19$). De ce fait, il semble que, pour cet échantillon, les enseignants jugeant leur système d'émulation comme moyennement efficace ont un sentiment d'efficacité personnelle à établir des attentes claires et à capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves plus faible que ceux évaluant leur système d'émulation comme étant efficace. Ces effets sont jugés de taille se situant entre faible et moyenne considérant que le coefficient est entre 0,10 et 0,30 (Cohen, 1988).

De plus, les analyses multivariées ont permis de relever que trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle varient de manière statistiquement significative en fonction des niveaux de connaissances relatives aux principes de base de l'approche comportementale. Tout d'abord, les résultats révèlent que les enseignants qui présentent un fort sentiment d'efficacité personnelle à établir des attentes claires estiment posséder un niveau de connaissance sur l'approche comportementale plus élevé que leurs collègues qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible ($F_{(2,134)} = 4,331, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,25$). Il en est de même pour le sentiment d'efficacité personnelle à capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'apprentissage ($F_{(2,134)} = 7,239, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,3$). Ces effets sont de taille moyenne (Cohen 1988).

Les résultats révèlent aussi que les enseignants qui estiment détenir un niveau de connaissances élevé sur l'approche comportementale présentent un sentiment d'efficacité personnelle statistiquement plus fort que leurs pairs qui estiment moins

maitriser le sujet $F_{(2,134)} = 9,556, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,35$). Cet effet est jugé de taille moyenne considérant que le coefficient est autour de 0,30 (Cohen, 1988). Le Tableau 10 présente de manière détaillée les différences relevées.

Tableau 10

Comparaisons multiples des différences de moyennes à postériori pour le sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements difficiles en fonction des trois niveaux de connaissances relatives aux principes de base de l'approche comportementale ($n = 137$)

Niveau de connaissances	Moyenne (écart-type)	Niveau de connaissances	Différence de moyenne	p
Niveau bas de connaissances	4,06 (1,12)	Niveau modéré de connaissances	-, 18841	1,000
		Niveau élevé de connaissances	-, 74143*	, 016
Niveau modéré de connaissances	4,24 (0,75)	Niveau bas de connaissances	, 18841	1,000
		Niveau élevé de connaissances	-, 55302*	, 001
Niveau élevé de connaissances	4,80 (0,75)	Niveau bas de connaissances	, 74143*	, 016
		Niveau modéré de connaissances	, 55302*	, 001

4.5 Sentiment d'efficacité personnelle : analyses complémentaires

Malgré le fait que le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas l'objet principal de cette recherche, des analyses de variance univariée (ANOVA) ont tout de même été réalisées afin de maximiser l'apport de l'ensemble des données recueillies. Ces analyses

ont permis de faire ressortir différents résultats pouvant contribuer aux recherches futures. Ces analyses ont été effectuées afin de déterminer si les cinq dimensions du sentiment d'efficacité personnelle des participants en gestion de classe varient de manière statistiquement significative en fonction de certaines variables sociodémographiques. Les résultats permettent d'établir des différences significatives en fonction des niveaux d'expérience pour trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Tout d'abord, les résultats révèlent que les enseignants débutants ont un sentiment d'efficacité personnelle à établir des attentes claires plus faible que les enseignants intermédiaires ou expérimentés ($F_{(2,134)} = 5,04, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,26$). Cet effet est jugé de taille moyenne considérant que le coefficient se situe autour de 0,30 (Cohen, 1988). Il en est de même pour le sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements difficiles ($F_{(2,134)} = 8,433, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,33$). Les résultats révèlent aussi que les enseignants débutants ont un sentiment d'efficacité personnelle à capter l'attention et à maintenir l'engagement des élèves sur l'apprentissage significativement plus faible que leurs pairs intermédiaires ($F_{(2,134)} = 3,846, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,23$). Cet effet est jugé de taille se situant entre faible et moyenne considérant que le coefficient est entre 0,10 et 0,30 (Cohen, 1988).

Chapitre 5

Interprétation

Ce chapitre a pour objectif de mettre en perspective les résultats issus de l'analyse quantitative présentés dans les pages précédentes. Cette analyse s'est opérée selon les éléments phares du cadre de référence en fonction des objectifs de la recherche. Rappelons que cette recherche visait trois objectifs. D'abord, elle avait pour objectif de dresser un portrait exploratoire du recours au système d'émulation par des enseignants du primaire au Québec. Puis, elle devait explorer les relations entre le stress vécu par les enseignants du primaire et le recours du système d'émulation au regard de la gestion de classe. Finalement, cette recherche avait comme dernier objectif d'explorer les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire et le recours à un système d'émulation au regard de la gestion de classe. Dans les paragraphes qui suivent, les résultats sont discutés relativement à ces trois objectifs.

5.1 Portrait exploratoire : une problématique réaffirmée

Le portrait exploratoire du recours au système d'émulation par des enseignants du primaire au Québec, dressé à partir des données recueillies, présente que 76,6 % des 137 répondants utilisent un système d'émulation dans leur classe. Ce pourcentage est cohérent avec la recherche qui énonce qu'une majorité des enseignants du primaire utilisent les systèmes d'émulation dans leur classe (Hoffmann *et al.*, 2009; Rawlings, 2007; Richard et Bissonnette, 1999). Cependant, il est possible que ce pourcentage soit

légèrement plus faible qu'il aurait pu l'être dans un autre contexte. En effet, certaines des organisations scolaires répondantes sont présentement dans un processus de réflexion et de remise en question de l'utilisation du système d'émulation (Bérubé, 2015). De ce fait, il y a lieu de croire que cela ait pu influencer ce pourcentage. Si un plus grand nombre de répondants avaient participé, le pourcentage d'enseignants utilisant le système d'émulation aurait possiblement été plus élevé.

Les résultats obtenus relèvent aussi que 95,2 % des enseignants utilisant un système d'émulation s'en servent auprès du groupe-classe. Or, selon Archambault et Chouinard (2009), cet outil d'intervention devrait être utilisé auprès d'un ou de quelques élèves et sur une courte période de temps, car il est destiné à diminuer les comportements graves et persistants. Seulement 4,8 % des participants ont indiqué l'utiliser pour un élève en particulier. Aucun d'entre eux n'a signifié l'utiliser pour un sous-groupe d'élèves. Les faibles pourcentages observés d'un recours au système d'émulation pour un sous-groupe d'élèves et pour un élève en particulier peuvent être expliqués en partie par la formulation de la question dans le questionnaire. En effet, il était demandé d'indiquer à qui s'adressait habituellement leur système d'émulation. Ainsi, il se peut que les enseignants ayant répondu qu'ils utilisaient habituellement le système d'émulation pour tout le groupe l'utilisent aussi auprès d'un ou de quelques élèves, mais de façon occasionnelle. Or, il demeure possible d'affirmer qu'une majorité d'enseignants utilisant le système d'émulation le font auprès de toute la classe. Cependant, il est impossible de tirer de conclusion suite à cette recherche sur leur utilisation de cet outil auprès de sous-groupe d'élèves ou d'élève en particulier.

Cette utilisation du système d'émulation auprès de tous les élèves peut nuire à l'efficacité de cette intervention. En effet, sachant que la démarche de réalisation du système d'émulation est complexe et qu'elle comporte plusieurs étapes demandant temps, énergie et matériel, il semble difficile de le mettre en place efficacement pour l'ensemble d'un groupe-classe (Archambault et Chouinard, 2009). Ainsi, si l'une des étapes de mise en œuvre n'est pas respectée, cette intervention peut nuire à l'apprentissage des comportements à long terme, diminuer la motivation intrinsèque des élèves et desservir la collaboration entre les élèves de la classe (Archambault, 1997; Archambault et Chouinard, 2009, Jones, 2007). Cependant, cette recherche ne permet pas d'affirmer que les enseignants ayant signifié utiliser le système d'émulation auprès de tous les élèves respectent ou non l'ensemble de la démarche de réalisation. De ce fait, il est impossible de déterminer si l'utilisation qu'ils font du système d'émulation a des effets non souhaités chez les élèves.

Par contre, les résultats obtenus permettent de mettre en doute l'efficacité du système d'émulation utilisé par les enseignants du primaire au Québec. En effet, ils révèlent que les enseignants utilisent le système d'émulation pour intervenir dans toutes les dimensions de la gestion de classe. Or, la recherche a démontré l'efficacité de cet outil pour gérer les comportements d'indiscipline des élèves et pour les motiver (Akin-Little et Little, 2009; Carr *et al.*, 1994; Fang *et al.*, 2013; Foster-Johnson et Dunlap, 1993; Horner, 1994; Sugai *et al.*, 2000). Elle ne démontre cependant pas son efficacité pour les autres dimensions de la gestion de classe. De plus, pour que le système d'émulation soit efficace, le ou les comportements ciblés (entre 3 et 5) doivent être

définis et enseignés aux élèves (Akin-Little et Little, 2009; Archambault et Chouinard, 2009; Fang *et al.*, 2013; Gauthier *et al.*, 2013). Ainsi, sachant que les répondants de cette recherche ont généralement recours au système d'émulation pour diverses raisons, il semble pertinent de se questionner sur la quantité de comportements ciblés, la capacité des enseignants à enseigner explicitement l'ensemble de ces comportements et la possibilité de l'enseignant d'être constant dans la mise en œuvre du système d'émulation auprès de chacun des membres du groupe classe. Les résultats concernant les raisons du recours au système d'émulation relèvent aussi que 84,8 % des enseignants ont recours la plupart du temps à cet outil pour motiver les élèves à bien se comporter. Dans le même sens, Richard et Bissonnette, en 1999, évaluaient ce pourcentage entre 80 % à 90 %.

Ce recours au système d'émulation à l'égard de toutes les dimensions de la gestion de classe peut être expliqué, en partie, par le faible niveau de connaissances des enseignants sur les principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation pour modifier un comportement selon l'approche comportementale. En effet, les résultats démontrent que 40,9 % des enseignants considèrent avoir un niveau bas ou modéré de connaissances. Cependant, ce pourcentage est probablement plus faible qu'il ne l'est en réalité à cause du type de question utilisée dans le questionnaire. En effet, les enseignants devaient juger eux-mêmes de leur niveau de connaissances. Or, les répondants peuvent avoir voulu projeter une image valorisante d'eux-mêmes aux yeux du chercheur et, ainsi, orienter leurs réponses afin d'être considérés plus positivement. C'est ce que l'on appelle l'effet de désirabilité sociale (Fortin, 2010). Ainsi, il est fort probable que certains répondants aient surévalué leur niveau de

connaissances. De ce fait, un test évaluant les connaissances des enseignants relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation pour modifier un comportement selon l'approche comportementale éliminerait ce biais et permettrait d'obtenir un pourcentage plus représentatif de la réalité.

Le portrait exploratoire obtenu suite à cette recherche remet aussi en question ce que Hoffman *et al.* (2009) et Rawlings (2007) avançaient, soit que les enseignants utilisent les systèmes d'émulation même s'ils considèrent qu'ils ne sont pas ou peu efficaces. En effet, les résultats obtenus révèlent que seulement 4,8 % des répondants utilisant le système d'émulation le jugent inefficace. Cependant, ce pourcentage est probablement moins élevé que la réalité étant donné le biais de désirabilité sociale et de cohérence interne causé par le type de question utilisée (Fortin, 2010). En effet, étant donné qu'une majorité des répondants utilisent un système d'émulation dans leur classe, ces derniers ont peut-être évalué à la hausse l'efficacité du système d'émulation en général et l'efficacité de leur système personnel afin de bien paraître aux yeux du chercheur et afin de donner une image cohérente entre ce qu'ils font et le jugement qu'ils portent.

La problématique de l'utilisation de cet outil d'intervention sans en connaître réellement tous les principes est donc encore d'actualité. Plusieurs résultats indiquent que la formation est un facteur qui semble avoir une influence sur le recours au système d'émulation. En effet, comme Archambault et Chouinard (2009) et Rawlings (2007) l'avaient relevé, les résultats indiquent qu'il semble que peu d'enseignants ont une connaissance approfondie du fonctionnement d'un système d'émulation. De plus, il

semble que tous les enseignants utilisent le système d'émulation en classe dans une proportion semblable, peu importe leur niveau d'expérience. Ainsi, les années d'expérience ne semblent pas contribuer à des changements à l'égard de l'utilisation ou non des systèmes d'émulation. Cependant, cette dernière diffère en fonction de la formation des enseignants. Les enseignants ayant recours au système d'émulation sont davantage des enseignants ayant une formation de premier cycle. Ce sont aussi eux qui perçoivent le plus les systèmes d'émulation comme efficaces, contrairement à leurs collègues enseignants ayant une formation de 2^e ou 3^e cycle. De ce fait, il est possible de se questionner sur l'impact qu'une formation en recherche de 2^e et 3^e cycle en éducation puisse avoir sur le recours au système d'émulation.

Depuis plusieurs années, la formation initiale des enseignants s'est transformée. Le monde de l'éducation tend à privilégier un modèle de l'enseignant professionnel. Or, malgré la révision des programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et primaire dans les universités, la perspective de formation professionnalisante semble se refléter encore très peu dans les programmes universitaires et les discours des futurs enseignants (Desjardins et Dezutter, 2009; Lebrun, Araújo-Oliveira, et Lenoir, 2010). En effet, il semble que la formation offerte axe toujours sur la maîtrise du contenu et de comportements d'adaptation (Hensler, 2004; Lebrun *et al.*, 2010). De plus, il semble qu'au terme de leur formation une large part des actions de l'enseignant se révèle comme étant des habitudes prises en charge par l'environnement et par les constructions culturelles qui le composent (Mayen et Holgado, 2012). Or, il apparaît que le développement d'une posture de recherche en rapport avec l'enseignement et

l'apprentissage est une alternative pour pallier à ces biais de la formation initiale en enseignement (Hensler, 2004; Perrenoud, 1992, 2004; Saussez et Paquay, 2004). De plus, la formation de 2^e et 3^e cycle universitaire permettrait de diminuer le décalage entre les savoirs enseignés et les recherches sur ces mêmes savoirs (Perrenoud, 1992). En effet, il semble que la formation en recherche permet aux enseignants d'apprendre à fonder leurs décisions et leurs pratiques sur des connaissances scientifiques résultant d'une pratique réfléchie où il y a un retour entre la théorie et l'observation ou l'expérience (Perrenoud, 1992, 2004). Ainsi, il est possible que cette formation en recherche résultant des études supérieures de 2^e et 3^e cycle influence le recours au système d'émulation. Cependant, il est important de noter que le baccalauréat en éducation préscolaire et primaire offre un cours sur l'initiation à la recherche (Desjardins et Dezutter, 2009). Par contre, selon Perrenoud (1992), afin d'assurer qu'une formation à la recherche ait les effets escomptés, la durée de celle-ci doit être assez longue pour que les futurs enseignants perçoivent que de nouvelles connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage émergent des questionnements et incertitudes traités par la recherche. Ainsi, la formation offerte en recherche au 1^{er} cycle ne semble pas permettre une telle prise de conscience.

Sachant que plusieurs résultats indiquent que la formation est un facteur qui semble avoir une influence sur le recours au système d'émulation, il semble pertinent de noter que les enseignants peuvent obtenir de l'accompagnement ou du soutien pour mettre en place efficacement les systèmes d'émulation. En effet, des intervenants scolaires mieux formés sur l'approche comportementale et les difficultés de comportements tels que les

psychologues scolaires et les psychoéducateurs sont des ressources humaines qui peuvent aider les enseignants à mieux utiliser les systèmes d'émulation (Lavoie, Claire et Couture, 2008).

Bref, le portrait exploratoire réalisé suite à cette recherche a permis de réaffirmer le besoin d'étudier les facteurs influençant le recours au système d'émulation malgré une faible connaissance des principes de base du conditionnement opérant des enseignants.

5.2 Facteurs influençant le recours au système d'émulation

Cette recherche avait pour but de répondre à la question générale de recherche suivante : quelle est la nature des relations entre le stress, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire au regard de la gestion de classe et le recours au système d'émulation ? Afin d'y parvenir, des analyses visant à vérifier la présence de relations entre ces variables ont été réalisées.

Malgré le fait que cette recherche a permis de confirmer qu'il existe une relation négative entre le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe (Bandura, 2007; Saarni, 1999), aucune relation entre ces deux facteurs et le recours au système d'émulation n'a pu être établie. De ce fait, plus un enseignant a un stress perçu élevé en gestion de classe, plus son sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe est faible, sans avoir d'impact sur le recours ou non à un système d'émulation. Ainsi, même si le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe sont des facteurs influençant la façon d'intervenir de l'enseignant face aux comportements déviants de l'élève (Bandura, 2007; Gaudreau *et al.*, 2012; Hasting, 2005; Lafranchise *et*

al., 2011), il ne semble pas influencer le recours au système d'émulation. De plus, même si la prévention et la gestion des problèmes de comportement sont source de stress pour les enseignants (Jeffrey et Sun, 2006), il semble que le stress qui en résulte n'est pas un facteur déterminant dans le recours au système d'émulation en gestion de classe.

Considérant ce qui précède, d'autres facteurs doivent être en cause dans le recours au système d'émulation. Comme le mentionne, Hasting (2005), en plus du stress et du sentiment d'efficacité personnelle, la perception de contrôle, les attentes de résultats, les croyances et les facteurs organisationnels et culturels du milieu scolaire interviennent sur les comportements et les réactions émotionnelles de l'enseignant face aux comportements difficiles de l'élève. Dans le même sens, Bandura (2007) indique que les facteurs internes à la personne (sentiment d'efficacité personnelle, buts cognitifs, réactions émotionnelles, perception de l'individu) et les déterminants environnementaux (contraintes, stimulations, réactions) interviennent sur les actions réalisées de la personne.

Même si les résultats ne permettent pas d'établir de relation avec le recours au système d'émulation, ils permettent tout de même d'en établir d'autres. Tout d'abord, les enseignants qui estiment maîtriser davantage la théorie relative au système d'émulation (conditionnement opérant) ont un sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe plus élevé que ceux considérant avoir un faible niveau de connaissances. Plus précisément, leur sentiment d'efficacité personnelle à établir des attentes claires et à capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'apprentissage sont plus

élevés. De ce fait, il semble que si les enseignants bénéficiaient d'une formation sur les principes de base du conditionnement opérant, leur niveau de connaissance augmenterait et leur sentiment d'efficacité personnelle ferait de même. Cependant, il faut garder en tête que même si le niveau de connaissance des principes de base du conditionnement opérant influence le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des enseignants, plusieurs autres facteurs interviennent dans la perception de l'individu de sa capacité à organiser et à mettre en œuvre l'ensemble des actions requises dans un contexte donné (Klassen et Chiu, 2010).

Les autres relations révélées suite à l'analyse des résultats se situent entre l'efficacité perçue du système d'émulation utilisé par l'enseignant et le stress ou le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe. Tout d'abord, il semble que, plus les enseignants perçoivent leur système d'émulation comme étant efficace, moins ils semblent vivre de stress. De plus, il semble que plus les enseignants jugent leur système d'émulation efficace, plus ils présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé à établir des attentes claires et à capter et maintenir l'attention et l'engagement. Ces résultats amènent à s'interroger sur les réponses obtenues à la question concernant l'efficacité perçue du système d'émulation personnel. En effet, les répondants devaient évaluer l'efficacité du système d'émulation qu'ils utilisent dans leur classe. Or, en évaluant leur propre outil, les répondants évaluaient par le fait même leur efficacité personnelle dans l'application de cet outil. Ainsi, il s'agirait d'un résultat permettant de déterminer la croyance de l'enseignant à l'égard de son efficacité à utiliser un système d'émulation plutôt qu'une évaluation objective de l'efficacité de l'outil utilisé. En effet,

selon la théorie psychologique lien stress-détresse de Lazarus et Folkman (1984), les perceptions et croyances peuvent influencer l'évaluation cognitive de l'individu et par le fait même le niveau de stress perçu chez ce dernier. Selon cette théorie, la croyance d'efficacité dans l'utilisation du système d'émulation pourrait avoir pour effet de diminuer le stress en gestion de classe des enseignants et augmenter ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle à établir des attentes claires et à capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves. De plus, sachant que selon Bandura (2007) un niveau de stress plus bas serait relié à un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez l'enseignant, il est cohérent d'avancer ces relations.

Bref, cette recherche permet d'établir que d'autres facteurs que le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe devront être explorés afin de déterminer ce qui intervient dans le recours à un système d'émulation en classe primaire au Québec.

5.3 Sentiment d'efficacité personnelle : analyses complémentaires

La recherche a aussi permis d'obtenir des résultats supplémentaires concernant le sentiment d'efficacité personnelle. Il semble que le niveau d'expérience des enseignants influence le sentiment d'efficacité personnelle à capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves et à établir des attentes claires. En effet, les enseignants débutants auraient un sentiment d'efficacité personnelle plus faible dans ces deux dimensions que celui de leurs collègues plus expérimentés. Ces résultats semblent cohérents avec les écrits de Bandura (2007) indiquant que plusieurs facteurs contribuent

au développement du sentiment d'efficacité personnelle chez l'individu. Or, un enseignant débutant a vécu très peu d'expériences d'enseignement qui lui auraient permis de vivre des réussites, d'observer ces collègues, de discuter avec eux, d'obtenir des rétroactions, etc. De plus, sachant que les enseignants débutants éprouvent beaucoup de stress en début de carrière, il est cohérent que leur sentiment d'efficacité personnelle soit plus faible (Mukamurera et Balleux, 2013). À cet égard, la gestion du stress serait l'un des trois états physiques et psychologiques qui auraient le plus d'influence sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 2007).

Conclusion

Une grande majorité d'enseignants québécois œuvrant au primaire ont recours à différents systèmes d'émulation comme outil de gestion afin d'établir un climat de classe favorable à l'apprentissage et à la socialisation des élèves. L'état des recherches actuelles autour de cette intervention en gestion de classe met en lumière son efficacité pour gérer les comportements difficiles et pour motiver les élèves, mais aussi l'importance d'une démarche de réalisation conforme aux principes de base du conditionnement. Or, il semble que la majorité des enseignants ont une connaissance minimale du fonctionnement d'un système d'émulation et que leur utilisation aurait des effets néfastes sur les apprentissages et la socialisation des élèves.

Au regard de la recension d'écrit, aucune recherche n'a permis d'expliquer les facteurs influençant cette utilisation. Cependant, certaines recherches en gestion de classe évoquent que le sentiment d'efficacité personnelle et le stress de l'enseignant peuvent jouer un rôle sur le choix de ses stratégies et outils d'intervention en gestion de classe. Ainsi, cette recherche avait pour but de déterminer la nature des relations entre le stress, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire au regard de la gestion de classe et le recours au système d'émulation comme outil pour gérer la classe et composer avec les difficultés de comportement.

Pour y parvenir, une recherche de type quantitatif a été réalisée auprès de 137 enseignants du primaire au Québec. Les données analysées proviennent des réponses obtenues au questionnaire électronique.

1. Synthèse des principaux résultats

Afin d'atteindre l'objectif principal de la recherche, trois objectifs spécifiques ont été définis. Tout d'abord, il était essentiel de dresser un portrait exploratoire du recours au système d'émulation par des enseignants du primaire au Québec. Les résultats ont permis de réaffirmer le besoin d'étudier les facteurs influençant le recours au système d'émulation. En effet, les résultats indiquent qu'une majorité des enseignants du primaire utilisent les systèmes d'émulation dans leur classe, auprès de tous les élèves, pour diverses raisons, et cela même s'ils considèrent qu'ils ne sont pas ou peu efficaces. Les résultats indiquent aussi que peu d'enseignants ont une connaissance approfondie des principes de base du système d'émulation. De ce fait, ces résultats réitèrent le besoin de formation au regard de l'usage des systèmes d'émulation en classe. D'ailleurs, les résultats révèlent qu'une formation en recherche de 2^e et 3^e cycle en éducation influencerait le recours et l'évaluation du système d'émulation. Bref, les résultats remettent en question les connaissances des enseignants et leur mise en œuvre de cette intervention actuellement dans les classes du primaire québécoises. De plus, étant donné que les résultats interrogent l'impact d'une formation en recherche sur le recours au système d'émulation, ils peuvent aussi encourager le milieu universitaire et les acteurs en formation continue à se questionner sur la formation initiale et sur les offres de service en milieu scolaire.

Le portrait exploratoire obtenu a donc permis de réactualiser la problématique de l'utilisation du système d'émulation et ainsi réitérer l'importance d'une compréhension de ce qui incite les enseignants à utiliser cet outil

Au regard de la recension d'écrit, aucune recherche scientifique ne s'intéressait aux facteurs influençant le recours au système d'émulation. Ainsi, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances. Les résultats n'ont pas permis d'établir de relation entre ces deux facteurs (stress et sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe) et le recours au système d'émulation. Cette recherche ne permet pas d'établir s'ils interviennent comme agents modérateurs ou si d'autres facteurs personnels, organisationnels ou culturels influencent le recours au système d'émulation. De ce fait, d'autres recherches devront être réalisées pour mettre en lumière des facteurs qui peuvent être déterminants à cet égard.

2. Limites de la recherche

Les choix théoriques et méthodologiques pour mener cette recherche ont démontré leur intérêt, mais aussi certaines limites. Une première limite concerne la taille de l'échantillon. En effet, malgré le nombre suffisant de participants pour une recherche de cette ampleur, l'étude était restreinte au nombre d'enseignants ayant reçu l'invitation et ayant accepté d'y participer. Étant donné le contexte de négociation syndicale en enseignement pendant l'étude, la sollicitation a été plus difficile et la participation moins favorisée. Ainsi, 20 commissions scolaires ont participé et près du deux tiers des participants proviennent de quatre d'entre elles. Les résultats obtenus par le

questionnaire ne peuvent donc pas être généralisés à toutes les commissions scolaires concernées.

Le nombre restreint de participants n'ayant pas recours au système d'émulation a aussi limité les analyses pouvant être réalisées. De plus, plusieurs analyses ont permis d'établir des relations, mais ces dernières sont de petite et de moyenne taille. Ainsi, il serait pertinent de vérifier ces relations avec un plus grand échantillon. Bref, les résultats obtenus ne permettent pas de dresser un portrait représentatif et généralisable. Les données servent plutôt à mieux comprendre le contexte d'enseignement dans lequel les enseignants ont recours au système d'émulation.

Trois autres limites résultent de la partie de l'instrument concernant le recours au système d'émulation. Tout d'abord, la question sur le ou les élèves ciblés par le système d'émulation ne permettait pas de déterminer la fréquence d'utilisation pour le groupe-classe, un sous-groupe d'élève ou un élève en particulier. La question telle que formulée dans le questionnaire permettait seulement de déterminer le groupe qui est habituellement ciblé par l'intervention. Ainsi, il aurait été judicieux d'ajouter la fréquence d'utilisation pour plus de précision.

De plus, aucune question ne faisait référence aux distinctions existantes entre les différents types de systèmes d'émulation. Or, il aurait été pertinent d'analyser les résultats obtenus afin de faire ressortir l'utilisation que les enseignants en font et comment ils le font dans leur classe. Ce type de question aurait permis de dresser un portrait un peu plus complet du recours au système d'émulation.

De plus, dans cette section de l'instrument, les questions demandant aux enseignants d'évaluer (1) l'efficacité de leur ou du système d'émulation en général et (2) leur niveau de connaissance ont pu être biaisées par l'effet de désirabilité sociale comme il a été mentionné précédemment. En effet, certains enseignants ont peut-être répondu selon ce qu'ils pensaient être une réponse acceptable de la part d'un enseignant. De plus, ils ont pu aussi chercher à donner une image cohérente entre ce qu'ils font et le jugement qu'ils portent sur ce qu'ils utilisent eux-mêmes. Ainsi, il serait pertinent de refaire l'analyse, mais à partir de questionnaire éprouvé permettant de mesurer l'efficacité réelle de leur ou du système d'émulation et le niveau de connaissances réel des enseignants.

Malgré certaines limites de cet instrument, il demeure très pertinent dans le cadre de cette recherche. En effet, n'ayant pas trouvé d'instrument éprouvé sur le recours au système d'émulation, ce dernier a permis de recueillir suffisamment d'informations pour dresser un portrait exploratoire de ce recours dans les classes primaires du Québec. De plus, l'utilisation de cette partie du questionnaire, combinée aux autres, a permis de contribuer aux connaissances scientifiques.

3. Pistes de recherche

Les limites énoncées dans ce mémoire et les réflexions effectuées tout au long de la démarche ont généré des pistes de recherches pour enrichir les données concernant le recours au système d'émulation.

Ce mémoire offre une contribution scientifique importante en explorant pour la première fois, à notre connaissance, le recours au système d'émulation et les facteurs influençant ce recours. Ainsi, d'autres recherches seront nécessaires afin de pousser plus loin les investigations relatives aux facteurs pouvant expliquer ce recours important de la part d'enseignant du primaire au Québec et ainsi contribuer à l'avancement des connaissances. D'ailleurs, les résultats indiquent que la formation est un facteur qui semble avoir une influence sur le recours au système d'émulation. Une recherche ultérieure pourrait donc se centrer sur ce facteur potentiel.

De plus, une autre recherche pourrait être réalisée afin de faire le portrait des différentes utilisations du système d'émulation dans les classes primaires du Québec et de leur efficacité réelle. Cela permettrait d'obtenir un portrait plus clair de l'utilisation de cet outil dans le milieu scolaire québécois. Par le fait même, il serait intéressant qu'une recherche future s'interroge sur les connaissances réelles des enseignants concernant les bases du conditionnement opérant. Tous ses éléments de recherches permettraient de déterminer les besoins en formation des enseignants du milieu scolaire québécois au regard d'une utilisation du système d'émulation.

Finalement, il serait pertinent qu'une recherche future se penche sur la formation de premier, deuxième et troisième cycle des enseignants du primaire au Québec en fonction de l'impact de ces dernières sur le recours au système d'émulation. Cette recherche permettrait de déterminer certains éléments de formation à modifier, à bonifier ou à fournir aux enseignants afin d'assurer une utilisation réfléchie et efficace de cet

outil d'intervention en gestion de classe, notamment en gestion des comportements difficiles. De plus, cela permettrait de déterminer à quel niveau la formation en recherche a un impact sur le choix des interventions des enseignants en gestion de classe.

Bref, ces suggestions sont des pistes de recherche qui permettront d'enrichir les connaissances scientifiques sur le recours au système d'émulation et sur les enseignants qui l'utilisent.

Références

- Akin-Little, A., Eckert, T. L., Lovett, B. J. et Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice. *School Psychology Review*, 33, 344-362.
- Akin-Little, A. et Little, S. G. (2009). The true effects of extrinsic reinforcement on "intrinsic" motivation. Dans A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray et T. Kehle (Dir.), *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies* (p. 73-91). Washington, DC : American Psychological Association.
- Albin, R., Lucyshyn, J., Horner, R. et Flannery, K. (1996). Contextual fit for behavioral support plans: A model for "goodness of fit.". Dans L. K. Koegel, R. L. Koegel et G. Dunlap (Dir.), *Positive behavioral support : Including people with difficult behavior in the community* (Vol. 8, p. 81-98). Baltimore, MD : Paul H Brookes Publishing.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Archambault, J. (1997). Attention, les systèmes de récompenses ne sont pas sans danger. *Bulletin de liaison de l'association québécoise des psychologues scolaires*, 9, 2-10.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe : Outils pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck.
- Arénilla, L. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). 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), 191-201.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Berry, D. et O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>.
- Bérubé, S. (2015, Février). *Les systèmes d'émulation, faisons le point*. Document inédit, Communication présentée dans le cadre du programme La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir, commission scolaire des Découvreurs.
- Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2011). Prévenir les difficultés comportementales : le Soutien au Comportement Positif. *La Foucade*, 12(4), 7-9.
- Bordage, J. (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire : avis au ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management : creating a successful learning community* (2e éd.). New York, NY : Wiley.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. et Smith, C. E. (1994). *Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing positive change*. Baltimore : Brookes.
- Carson, R. L., Plemmons, S., Templin, T. J. et Weiss, H. M. (2011). "You are who you are:" a mixed-method study of affectivity and emotional regulation in curbing teacher burnout. Dans G. M. Reevy et E. Frydenberg (Dir.), *Personality, stress and coping: Implications for education* (p. 239-265). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : Une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27.
- 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.

- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434.
- Cohen, S., Kamarck, T. et Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cousins, J. B. et Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 12(special issue), 25-53.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2013). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 209-228). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Daigneault, G., Laurin, A.-J. et Perrault, A.-C. (2011). *L'apprenti ado, favoriser les apprentissages scolaires des adolescents en tenant compte des fonctions cognitives et du stress*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 ouvrages recensés : 1981-1991*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire: Regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 873-902.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 97-125.

- Dumont, M. et Potvin, P. (2006). Gestion du stress. Dans N. Desbiens, C. Lanaris et L. Massé (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école, prévention, évaluation et intervention* (p.241-252). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Dunlap, G. et Fox, L. (2011). Function-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 333-343. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815111429971>.
- Durand, C. (2005). L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité. (Notes de cours). Récupéré du site de l'auteure <http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/>.
- Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5.
- Evertson, C. M. et Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9^e éd.), Boston, MA : Pearson.
- Fang, M., Gerhart, B. et Ledford Jr, G. E. (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: More smoke than fire. *WorldatWork Journal*, 2, 17-29.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (2002). *La gestion de la classe* : Bruxelles : De Boeck Université.
- Filter, K. J. et Alvarez, M. E. (2012). *Functional behavioral assessment : A three-tiered prevention model*. New York : Oxford University Press.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Foster-Johnson, L. et Dunlap, G. (1993). Using functional assessment to develop effective, individualized interventions for challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 25, 44.
- Garrett, T. (2014). Classroom management: A world of misconceptions. *Teaching et Learning*, 28(1), 36-43.
- Gaudreau, N. (2012). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N., Fortier, M. P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (accepté). Gestion de classe et inclusion scolaire: pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (Dir.), *L'inclusion*

scolaire : recherche et développement dans une perspective internationale.
Bruxelles : Éditions DeBoeck.

- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 31-60.
- 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.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal: Pearson ERPI.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Communication présentée au Annual Meeting of the California Council on Teachers Education, San Diago, CA.
- 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.1467-624.2005.00889.x>.
- 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.
- Helfin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-112.
- Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner ?* (p. 179-200). Bruxelles: De Boeck Université.
- HEP-Lausanne. (2013). *Formation des enseignants : Référentiel de compétences professionnelles*. Lausanne: HEP Vaud.

- Hoffmann, K. F., Huff, J. D., Patterson, A. S. et Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching et Teacher Education*, 25(6), 843-849.
- Horner, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 401-404.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jones, V. F. (1996). Classroom management. Dans J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education : a project of the Association of Teacher Educators* (2^e éd., p. 503-521). New York : Macmillan.
- Jones, V. F. (2007). *Comprehensive classroom management : Creating communities of support and solving problems* (8^e éd.). Boston, MA. : Pearson Allyn and Bacon.
- Kauffman, J. et Landrum, T. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
- Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7^e éd.). Long Grove, IL: Waveland Press Inc.
- 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.
- Kohn, A. (2003). Almost there, but not quite. *Educational Leadership*, 60 (6), 26-29.
- Kohn, A. (2008). It's Not What We Teach: It's What They Learn. *Education Week*, 28, 4-7.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. et Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: The student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 24(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341032000146458>
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : Développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (Dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (Vol. 31, p. 109-136). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Larousse. (2015). *Le petit larousse illustré : en couleurs* (éd. 2014). Paris : Larousse.
- Lavoie, J., Beaumont, C., et Couture, C. (2008). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire pour favoriser l'adaptation des élèves en difficulté de comportement : retombées de la recherche en milieux de pratique. Communication présentée dans le cadre du 2e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec.
- Lazarus, R. S et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90.
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Little, S. G., Akin-Little, A. et O'Neill, K. (2014). Group contingency interventions with children—1980-2010: A Meta-Analysis. *Behavior Modification*, doi: 10.1177/0145445514554393.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2), 173.
- Macfarlane, A. H. et Prochnow, J. E. (2011). Student behaviour: Towards a theoretical understanding. Dans V. Margrain et A. H. Macfarlane (Dir.), *Responsive pedagogy: Engaging restoratively with challenging behaviour* (p. 27-45). Wellington, Nouvelle-Zélande: NZCER Press.
- Malcuit, G., Pomerleau, A. et Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts*. Paris : Edisem Maloine.
- Martin, N. K. et Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001>
- Martineau, S., Gauthier, C., Chené, A., Roy, G.-R., Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

- Mayen, P. et Holgado, O. (2012). Une approche de la formation des enseignants par la didactique professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation* 1(6), 4-18.
- McGoey, K. E. et DuPaul, G. J. (2000). Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly*, 15(3), 330-343.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*. (PH.D.). Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through " crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2015). *Indices de défavorisation (2014-2015)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport (MELS), Gouvernement du Québec. (2012). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Gouvernement du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.

- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 3(74), 57-70.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <http://dx.doi.org/10.7202/032009ar>.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Québec : Éditions CEC.
- O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>.
- Ogden, J. (2008). *Psychologie de la santé* (1^{re} éd.). Paris : DeBoeck Université.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2011). *Résultat du PISA 2009 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement* (Vol. 4). PISA : OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner ?* (p. 139-158). Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1992). Formation des maîtres et recherche en éducation: apports respectifs. Dans F. Audigier et G. Baillat. (Dir.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. (p. 339-354). Paris: INRP.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27, 191-218.
- Prior, J. (2014). Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A recipe for classroom management. *Childhood Education*, 90(1), 68-70. doi: 10.1080/00094056.2014.872518.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research : Quantitative and qualitative approaches* (3^e éd.). London : SAGE Publications Ltd.

- Quintard, B. (1994). Du stress objectif au stress perçu. Dans M. Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer (Dir.), *Introduction à la psychologie de la santé* (p. 43-66). Paris : Presses Universitaire de France.
- Ramel, S. et Benoît, V. (2011). Intégration et inclusion scolaires : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (Dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 203-224). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 39, 47-76.
- Rawlings, L. A. (2007). *Extrinsic rewards in schools: A look at practice in elementary school settings*. University of Utah. Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. et Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300712459079>.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (1999). Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience. *Vie pédagogique*, (111), 47-50.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the Responsive Classroom Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York : Guilford Press.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner ?* (p. 115-138). Bruxelles: De Boeck Université.
- Servant, D. (2012). *Gestion du stress et de l'anxiété*. Paris : Elsevier Masson.
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B. et Myers, D. (2011). Illinois statewide positive behavioral interventions and supports: Evolution and impact on student outcomes across years. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300711412601>.
- Simonsen, B., Sugai, G. et Negrón, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625.
- Stage, S. A. et Quiroz, D. R., (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior public education settings. *School Psychology Review*, 26 (3), 333-368.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M.... et Ruedel, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
- Thompson, J. G. (2012). *La gestion de classe au secondaire : guide pratique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Turgeon, L. et Gendreau, P. L. (2007). *Les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent*. Marseille : Éditions Solal.

- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vonk, J. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (Dir.), *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford Press.
- Wolters, C. A. et Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Woolfolk, A. E. et Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management : What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>.

Appendice A

Courriel de sollicitation



OBJET : Présentation du projet de recherche portant sur le recours au système d'émulation

Madame/ Monsieur,

Dans le cadre de ma maîtrise en éducation (profil psychopédagogie) à l'Université du Québec à Trois-Rivières, je réalise actuellement une recherche qui a pour titre *Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion des comportements difficiles au primaire*. Cette dernière vise à étudier et expliquer les relations entre le stress perçu des enseignants du primaire, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur recours ou non à un système d'émulation au regard de la gestion des comportements difficiles des élèves de leur classe.

Dans le cadre de cette recherche, j'invite les enseignants du primaire à répondre à un questionnaire en ligne. Votre collaboration serait essentielle à la réussite de ce projet. En effet, je fais appel à vous afin de transférer le document d'information ci-joint aux enseignants de votre organisation dans le but de les inviter à participer. Un rapport synthèse obtenu à la suite de cette collecte de données vous sera transmis suite à l'acceptation du mémoire afin de vous permettre de le diffuser à votre organisation.

Pour toutes informations supplémentaires, n'hésitez pas de communiquer avec moi.

Je vous remercie de l'attention que vous portez à ma demande.

Annabelle Fortin

Étudiante à la maîtrise en éducation (profil psychopédagogie)

Université du Québec à Trois-Rivières

annabelle.fortin@uqtr.ca

Ce projet de recherche est réalisé sous la supervision de :

Luc Prud'homme, professeur, UQTR

Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval.

Appendice B

Lettre d'information

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Savoir. Surprendre.

LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche

Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants en gestion des comportements difficiles au primaire

Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)

Équipe de recherche

Annabelle Fortin

Maîtrise en éducation profil psychopédagogie

Université du Québec à Trois-Rivières

Directeurs de recherche :

Luc Prud'homme, Ph. D., professeur

Université du Québec à Trois-Rivières

Nancy Gaudreau, Ph. D., professeure

Université Laval

Description

Créer un climat de classe propice à l'apprentissage est un élément incontournable dans la tâche d'un enseignant. Les comportements difficiles semblent être ceux pour lesquels les enseignants éprouvent le plus de difficultés. Dans ce contexte, pour réussir à maintenir un climat de classe favorable à l'apprentissage, les enseignants ont recours à diverses interventions, tels que le système d'émulation.

Notre projet vise donc à étudier et expliquer la présence de liens entre le stress, le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant et le recours ou non au système d'émulation dans sa classe.

Objectif

Cette recherche vise deux objectifs :

1) Étudier la présence de liens entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, leur

niveau de stress et leur recours au système d'émulation au regard de la gestion des comportements difficiles.

2) Comprendre comment les enseignants du primaire expliquent la présence ou l'absence de liens entre leur niveau de stress, leur sentiment d'auto-efficacité et leur recours au système d'émulation au regard de la gestion des comportements difficiles.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information ont pour but de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions qui vous aideront à prendre une décision éclairée. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Tâche et engagement

L'engagement dans ce projet de recherche s'échelonne sur approximativement 20 minutes, c'est-à-dire le temps nécessaire pour répondre au questionnaire en ligne. Plus précisément, votre participation consiste à lire et répondre le plus honnêtement possible à toutes les questions en considérant l'année scolaire en cours.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Si vous désirez vous retirer au cours du projet, vous êtes libre de le faire en tout temps. Le temps consacré au projet, soit environ 20 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du recours au système d'émulation est un bénéfice découlant de votre participation. De plus, vous pourrez tirer profit du travail de collecte de données effectué à partir des questionnaires. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée d'abord par le fait qu'aucune information fournie dans le questionnaire ne permettra de vous identifier. Seuls des résultats moyens pour l'ensemble des questionnaires complétés seront diffusés sous forme de communications, d'articles scientifiques et d'un mémoire.

Les données électroniques recueillies seront conservées sur le serveur de l'Université du Québec à Trois-Rivières et seront accessibles à l'aide d'un mot de passe. Les données papier seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les seules personnes qui auront accès à toutes les données seront Annabelle Fortin, Luc Prud'homme et Nancy Gaudreau. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données imprimées seront déchiquetées tandis que les données électroniques seront détruites le sixième mois suivant le dépôt final du mémoire. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libres de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication. Le refus de participer n'aura aucun impact sur votre travail.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toutes questions concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec:

Annabelle Fortin
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Trois-Rivières
Courriel : annabelle.fortin@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-203-07.31 a été émis le 15 août 2014.

Pour toutes questions ou plaintes d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au décanat de la recherche et de la création, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

Appendice C

Questionnaire électronique

Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion des comportements difficiles au primaire

S'il vous plaît, veuillez prendre le temps de lire chacune des questions avant d'y répondre. Veuillez prévoir environ 20 minutes pour remplir le questionnaire, car il sera impossible d'enregistrer et d'y revenir plus tard. Notez que lorsque vous changez de section, il est possible d'y retourner. Toutefois, lorsque le questionnaire sera rempli et transmis, il ne vous sera plus possible d'y avoir accès.

Merci de l'intérêt que vous portez à notre étude.

Section 1 / 5 : Identification

1- Êtes-vous un homme ou une femme?

Un homme

Une femme

2- Quel âge avez-vous?

3- Quel (s) diplôme (s) avez-vous obtenu (s)? (Plusieurs réponses peuvent être sélectionnées)

Certificat de premier cycle (30 crédits)

Programme court 1er cycle (15 crédits)

Programme court 2e cycle (15 crédits)

Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

Baccalauréat en enseignement secondaire

Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale

Diplôme de 2e cycle

Maîtrise

Doctorat

Autre

4- Combien d'années d'expérience avez-vous?

5- Dans quelle commission scolaire travaillez-vous présentement?

6- Quel est l'indice de défavorisation de l'école où vous travaillez? Si vous ne connaissez pas cette information, veuillez indiquer le nom de votre école.

7- À quel niveau enseignez-vous? Si vous enseignez dans une classe multi-niveaux ou multi-cycles, indiquez tous les niveaux auxquels vous enseignez.

Préscolaire

- 1re année du primaire
 2e année du primaire
 3e année du primaire
 4e année du primaire
 5e année du primaire
 6e année du primaire

Section 2 / 5 : Échelle du stress perçu (Cohen, Kamarck et Mermelstein, 1983)

Voici des questions concernant vos sensations et vos pensées liées à la gestion de classe depuis la rentrée scolaire. On entend par gestion de classe l'ensemble des interactions qu'un enseignant conçoit, organise et réalise afin de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages. Nous vous demandons d'y répondre en indiquant la fréquence de ces sensations et de ces pensées parmi les cinq choix proposés : Jamais/Rarement/Parfois/Assez souvent/Très souvent.

Questions		Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
1-	Depuis la rentrée scolaire, avez-vous été dérangé par un événement inattendu lié à votre gestion de classe?	<input type="checkbox"/>				
2-	Depuis la rentrée scolaire, vous a-t-il semblé difficile de contrôler les tâches importantes en gestion de classe?	<input type="checkbox"/>				
3-	Depuis la rentrée scolaire, vous êtes-vous senti nerveux et stressé au regard de votre gestion de classe?	<input type="checkbox"/>				
4-	Depuis la rentrée scolaire, avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuis quotidiens au sein de votre gestion de classe?	<input type="checkbox"/>				
5-	Depuis la rentrée scolaire, avez-vous senti que vous faisiez face	<input type="checkbox"/>				

	efficacement aux changements importants qui survenaient en gestion de classe?					
6-	Depuis la rentrée scolaire, vous êtes-vous senti confiant dans vos capacités à prendre en main vos problèmes personnels?	<input type="checkbox"/>				
7-	Depuis la rentrée scolaire, avez-vous senti que les éléments de votre gestion de classe allaient comme vous le vouliez?	<input type="checkbox"/>				
8-	Depuis la rentrée scolaire, avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer tous les éléments de votre gestion de classe?	<input type="checkbox"/>				
9-	Depuis la rentrée scolaire, avez-vous été capable de maîtriser votre énervement lié à votre gestion de classe?	<input type="checkbox"/>				
10-	Depuis la rentrée scolaire, avez-vous senti que vous contrôliez la situation liée à votre gestion de classe?	<input type="checkbox"/>				
11-	Depuis la rentrée scolaire, vous êtes-vous senti irrité parce que les événements de votre gestion de classe échappaient à votre contrôle?	<input type="checkbox"/>				
12-	Depuis la rentrée scolaire, vous êtes-vous senti préoccupé par des éléments de gestion de classe que vous deviez	<input type="checkbox"/>				

5-	Je peux facilement capter et maintenir l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement.	<input type="checkbox"/>					
6-	Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien.	<input type="checkbox"/>					
7-	Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves.	<input type="checkbox"/>					
8-	Je peux gérer efficacement la situation lorsqu'un de mes élèves adopte des comportements provocateurs.	<input type="checkbox"/>					
9-	Je gère efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire.	<input type="checkbox"/>					
10-	Je sais comment faire en sorte que les élèves suivent les règles de classe.	<input type="checkbox"/>					
11-	Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche.	<input type="checkbox"/>					
12-	Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction.	<input type="checkbox"/>					
13-	Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe.	<input type="checkbox"/>					
14-	Je peux empêcher quelques élèves indisciplinés de nuire à toute la classe.	<input type="checkbox"/>					

25-	Je sais quelles règles sont appropriées pour mes élèves.	<input type="checkbox"/>					
26-	Je suis capable d'intervenir efficacement auprès des élèves les plus difficiles.	<input type="checkbox"/>					
27-	Je peux intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.	<input type="checkbox"/>					
28-	Je me sens compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe.	<input type="checkbox"/>					

Section 4 / 5 : Recours à l'utilisation du système d'émulation

1- Avez-vous habituellement recours à un système d'émulation (système de récompenses) dans votre classe?

Oui

Non

2- Si oui, à qui s'adresse-t-il habituellement?

Le groupe classe

Un sous-groupe d'élèves

Un élève en particulier

Questions	Jamais	Occasionnellement	La plupart du temps
3- J'utilise un système d'émulation pour modifier les comportements spécifiques d'un élève présentant des difficultés comportementales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- J'utilise un système d'émulation pour gérer efficacement le temps, l'espace et les ressources de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- J'utilise un système d'émulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	pour motiver les élèves à bien se comporter.			
6-	J'utilise un système d'émulation pour gérer les comportements d'indiscipline des élèves en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-	J'utilise un système d'émulation pour capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur la tâche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-	J'utilise un système d'émulation pour favoriser le respect des règles, des consignes et des procédures de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-	J'utilise un système d'émulation pour favoriser le développement de relations positives en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10- Sur une échelle de 1 à 10, comment jugez-vous l'efficacité de votre système d'émulation (système de récompenses)?

11- Sur une échelle de 1 à 10, en contexte scolaire, comment évaluez-vous généralement l'efficacité des systèmes d'émulation (système de récompenses)?

12- Sur une échelle de 1 à 10, à quel niveau évaluez-vous vos connaissances relatives aux principes de base qui orientent l'exploitation d'un système d'émulation pour modifier un comportement selon l'approche comportementale (conditionnement opérant)?

Section 5 / 5 : Intérêt à participer à un entretien de groupe

1- Désirez-vous recevoir un rapport synthèse suite à l'analyse des résultats à ce questionnaire?

- Oui
 Non

2- Si oui, veuillez indiquer l'adresse courriel à laquelle nous pouvons vous faire parvenir le rapport synthèse.

Nous vous remercions de votre participation. Votre contribution est précieuse et appréciée. Elle contribuera certainement à améliorer la formation initiale et continue des enseignants au regard de la gestion de classe et celle des élèves présentant des comportements difficiles.

Annabelle Fortin
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Trois-Rivières
Courriel : annabelle.fortin@uqtr.ca.

Sous la supervision de :
Luc Prud'homme, professeur, UQTR
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval.

Appendice D

Certificat éthique



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion des comportements difficiles au primaire

Chercheurs : Annabelle Fortin
Département des sciences de l'éducation

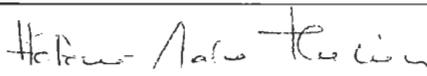
Organismes : CRSH

N° DU CERTIFICAT : CER-14-203-07.31

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 15 août 2014 au 15 août 2015

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.


Hélène-Marie Thérien

Présidente du comité


Fanny Longpré

Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 20 août 2014