

TABLE DES MATIERES

1 INTRODUCTION.....	6
2 CADRE THEORIQUE	8
2.1 Définition des élèves qui présentent des problèmes de comportement	8
2.2 Définition de la gestion de classe	9
2.3 Différents champs dans lesquels l'enseignant peut intervenir seul	10
2.4 Définition des phases de la carrière enseignante	13
2.5 Impact des phases de la carrière sur la gestion des problèmes de comportement	14
3 METHODE	20
3.1 Instrument de mesure.....	20
3.2 Démarche d'échantillonnage	22
3.3 Démarches de récolte des données	22
3.4 Description de l'échantillon.....	23
3.5 Procédure d'analyse des données	24
4 RESULTATS	26
4.1 Dimension 1 : Interventions pour favoriser l'autocontrôle	31
4.2 Dimension 2 : Soutien affectif.....	33
4.3 Dimension 3 : Techniques d'enseignement.....	34
4.4 Dimension 4 : Planification et gestion du temps	35
4.5 Dimension 5 : Règles, consignes, attentes, routine	36
4.6 Dimension 6 : Aménagement de la classe	37
4.7 Dimension 7 : Renforcement.....	38
4.8 Dimension 8 : Conséquences.....	39
4.9 Dimension 9 : Evaluation fonctionnelle des comportements	40

5 DISCUSSION	42
5.1 Limites et forces de l'étude	42
5.2 Interprétation des résultats	43
6 CONCLUSION	52
6.1 Réponse à notre question de recherche.....	52
6.2 Apports personnels	54
7 REPERTOIRES	56
7.1 Listes des tableaux.....	56
7.2 Listes des graphiques.....	56
7.3 Bibliographie	58
8 ANNEXES	62
8.1. Annexe 1. Questionnaire adapté de Massé et al.....	62
8.2 Annexe 2. Vue d'ensemble des résultats par item pour l'utilité perçue	66

1 INTRODUCTION

Etant de futures enseignantes, nous souhaitons savoir comment notre début de carrière pouvait jouer un rôle dans le domaine de la gestion de classe et si à force des années, l'expérience nous rendrait plus efficaces ou au contraire moins motivées.

La gestion de classe est, depuis de nombreuses années, au centre des débats de l'école et quantité de recherches ont été menées afin de trouver des solutions aux problèmes de comportements des élèves. Des auteurs tels que Archambault et Chouinard (2009), Auger et Boucharlat (2004), Richoz (2009) et Gaudreau (2011) ont proposé des pistes d'intervention susceptibles d'être efficaces pour gérer les comportements difficiles. Ils évoquent à ce propos la collaboration entre enseignants, le maintien de la motivation chez les élèves ou encore la mise en place de plans d'intervention, par exemple « l'élève bénéficie de mesures d'aide et d'un entraînement aux comportements visés, adaptés à l'évaluation de sa situation et aux ressources disponibles » (Gaudreau, 2011, p. 133). Cependant, le problème de la gestion de classe et d'élèves « difficiles » est toujours présent (Huard, 2009). En effet, un grand nombre d'enseignants se plaignent d'élèves ayant des comportements difficiles alors que des méthodes dites « efficaces » existent. Une question se pose alors, si des pratiques dites efficaces ont été proposées, le sont-elles vraiment et à quelle fréquence sont-elles appliquées en classe ?

Durant nos expériences de stage nous avons pu rencontrer autant d'enseignants expérimentés que de débutants ayant des pratiques variées afin de gérer les comportements difficiles. Dans les deux cas, nous avons observé des enseignants très motivés et impliqués dans la gestion de leur classe, mais nous avons également constaté que les enseignants peuvent être confrontés à un certain degré d'épuisement professionnel à toutes les étapes de leur carrière. Dans sa recherche, Huberman (1989) par exemple décrit les différentes phases de la carrière. Il explique que l'enseignant passe par différents stades au fil des ans ce qui pourrait avoir une influence sur les pratiques utilisées en classe. Ce facteur n'est donc pas à négliger car il aurait un effet important sur l'enseignant. De plus, il a été démontré que certains facteurs comme les années d'expérience ainsi que le sentiment d'auto-efficacité peuvent influencer le choix des pratiques de gestion de classe et la perception de leur efficacité (Ünal et Ünal, 2012 ; Gaudreau, 2011). Il est donc intéressant de savoir si le manque d'expérience peut péjorer la gestion de classe ou si au contraire l'énergie d'un début de carrière permet la mise en place et l'efficacité de certaines pratiques. Ainsi, nous nous interrogeons si les enseignants débutants

ont des pratiques différentes des enseignants expérimentés face aux problèmes de comportement.

Pour répondre à cette question, nous avons structuré notre travail de la manière suivante : tout d'abord, nous avons rédigé un cadre théorique qui comprend un certain nombre de définitions nécessaires à la bonne compréhension de notre recherche. Ensuite, des résultats de plusieurs études sont présentés dans la revue de littérature et permettent de préciser notre questionnement. A partir de là, nous avons pu organiser notre méthode de recherche. Dans ce chapitre, nous présentons l'instrument de mesure utilisé, les démarches d'échantillonnage et de récolte des données ainsi que la description de l'échantillon de recherche. Les résultats de notre enquête sont ensuite présentés avant d'être discutés. Pour finir, les principaux résultats de notre travail sont résumés dans la conclusion et des perspectives de recherches futures ainsi que des implications pour la pratique y sont présentées.

2 CADRE THEORIQUE

Il nous semble judicieux de clarifier brièvement certains termes, car ils sont nécessaires à la bonne compréhension de notre étude.

2.1 Définition des élèves qui présentent des problèmes de comportement

Selon Massé, Desbiens et Lanaris (cités par Archambault & Chouinard, 2009), il s'agit de distinguer les « réels troubles du comportement et les simples difficultés comportementales temporaires qu'un jeune peut manifester à un moment ou à un autre de sa vie » (p. 228). En ce qui concerne les difficultés de comportement, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MEQ) (2015) les définit comme « des manifestations réactionnelles généralement temporaires qui apparaissent dans un contexte particulier » (p. 11). Ces manifestations réactionnelles peuvent se manifester de différentes manières selon le type de problèmes de comportement. En effet Auger et Boucharlat (2004) définissent l'élève difficile comme l'élève qui perturbe ou l'élève qui refuse de travailler. Plusieurs types de comportements peuvent être observés : l'agitation, la contestation, la provocation, l'agressivité ou encore la violence. Gaudreau (2011) s'inspire du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DMS-IV) pour spécifier les différences entre un trouble du comportement et un problème de comportement. Elle distingue les problèmes de comportement « en fonction de leur fréquence (le caractère répétitif des comportements inappropriés), de leur durée (la période de temps depuis laquelle ces comportements sont présents), de leur intensité (la gravité de ces comportements et des conséquences qu'ils occasionnent) et de leur constance (leur présence dans différents contextes de vie de l'élève) » (p. 124). Elle précise que « ces critères permettent entre autres de distinguer les élèves qui présentent des difficultés de comportement de ceux qui présentent des troubles du comportement » (p. 124). Archambault et Chouinard (2009) précisent que les élèves présentant des troubles du comportement sont une minorité en classe c'est pourquoi les enseignants ne doivent pas généraliser les situations. Ainsi, l'enseignant doit être attentif à ses critères d'observation. Par exemple, pour pouvoir réévaluer les objectifs en fonction de ce que l'enseignant a observé chez l'élève il faudrait qu'il établisse un inventaire écrit de ce que l'élève est capable de faire ou ne pas faire.

Les troubles du comportement sont définis par Gaudreau comme « des problèmes d'adaptation plus sérieux qui se traduisent par la présence de comportements inadaptés » (p. 124). De plus, le MEQ (2007) ajoute que « les élèves ayant des troubles du comportement présentent fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite » (p. 24). Ces problèmes de comportement se manifestent tant sur le plan intériorisé (anxiété, retrait, dépression, fatigue, etc.) que sur le plan extériorisé (opposition, mensonges, trouble de l'attention avec hyperactivité, etc.) (Gaudreau, 2011 ; MEQ, 2015). Ainsi, l'enseignant se doit de rester attentif et disponible face à un élève régulièrement anxieux et provocateur afin de pouvoir mettre à disposition une aide adaptée d'un spécialiste.

Selon le MEQ (2015) « les manifestations comportementales observables servent à déterminer si les difficultés sont de nature intériorisée ou extériorisée » (p. 12) ainsi l'enseignant pourra mettre en place des mesures d'aide adéquates suivant les besoins de l'élève. Dans cette perspective, selon le MEQ (2015), une gestion de classe efficace est indispensable afin de favoriser le bon développement des élèves qui présentent des troubles du comportement. Mais elle peut également permettre de limiter l'apparition de certains comportements inadéquats.

2.2 Définition de la gestion de classe

Il nous paraît important de clarifier le terme de gestion de classe, qui a été formulé de plusieurs manières selon les auteurs. De manière générale, ce concept est défini « comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (Doyle, 1986 cité dans Chouinard 1999, p. 497). D'autres auteurs ont ajouté des précisions à cette définition, notamment que la gestion de classe devrait permettre la collaboration entre les élèves et l'enseignant, mais également entre les élèves (Legault, 1993). Ce dernier ajoute que « les mesures prises par l'enseignant en gestion de classe peuvent avoir une portée à court terme (tâche à réaliser par l'élève) et une portée à plus long terme (sens des responsabilités, autonomie) ». Selon plusieurs auteurs cités par Nault et Fijalkow (1999), la définition s'est élargie pour « englober maintenant l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail » (p. 453). La gestion de classe comprend donc plusieurs axes d'interventions qui vont permettre de prévenir et d'agir face aux problèmes de comportement. En effet, Savage et Savage (2009) cités dans

Ünal et Ünal (2012), définissent la gestion de classe en deux niveaux : 1) la prévention des problèmes et 2) les réponses lorsque les problèmes surviennent.

Selon Maulini (1999), la gestion de classe dépend de trois variables interdépendantes :

- Les projets de l'enseignant, ses ambitions, ses intentions sociopédagogiques,
- La représentation de l'apprentissage de l'élève,
- La représentation de l'action de l'enseignant.

En d'autres termes, la manière de gérer une classe et les comportements difficiles dépend entièrement de l'enseignant, de ses représentations et de sa manière de prendre sur lui. En effet, Maulini (1999) explique l'origine du verbe « gérer » venant du latin *gerere* qui signifie « prendre sur soi ». Ce qui signifie qu'en plus des méthodes de gestion de classe mises en place, l'enseignant possède une grande responsabilité quant à son propre ressenti face aux situations problématiques.

Quant à Sieber (2000), il estime qu'un enseignant va réagir différemment selon le type de comportement qu'il doit gérer en classe. De plus, un même comportement peut avoir un impact totalement différent selon l'enseignant. Certains seront plus sensibles à l'inattention alors que d'autres seront plus stressés face à de l'agitation ou de l'impulsivité. Nous constatons donc que le point de vue de Maulini (1999) rejoint celui de Sieber (2000). En effet, la gestion d'un type de comportement repose sur de nombreux facteurs propres à l'enseignant comme son histoire personnelle, sa personnalité et ses représentations.

2.3 Différents champs dans lesquels l'enseignant peut intervenir seul

Les différents champs où l'enseignant peut intervenir seul pour mieux gérer sa classe et éviter les problèmes de comportement sont nombreux. En effet, de nombreuses pratiques dites « efficaces » ont été testées et publiées. On peut les regrouper dans diverses catégories telles que l'autocontrôle, l'aménagement de la classe, les règles, les manières d'enseigner, la gestion du temps, le soutien affectif (Massé, Couture, Tremblay, Lagotte, & Verret, 2011).

Ainsi afin d'intervenir efficacement au sein de la classe face aux problèmes de comportement, l'enseignant doit anticiper, prévenir, organiser et réagir. Ce qui signifie qu'il doit différencier sa gestion de la discipline. Sieber (2000) précise que « différencier sa gestion c'est d'abord

être sensible à diverses formes de comportements indisciplinés, les identifier lorsqu'elles apparaissent en classe, puis y réagir de façon adaptée pour l'élève, le groupe classe-classe et la poursuite de la leçon » (p. 65).

Le MEQ (2015) et Sieber (2000) regroupent plusieurs éléments de la gestion de classe qui contribuent à réduire les comportements d'indiscipline tels que la distraction, l'impulsivité, le bavardage et les oppositions agressives qu'on peut gérer selon plusieurs types de gestion de classe.

La gestion organisationnelle est la façon dont l'enseignant organise son enseignement et l'espace de la classe. Elle doit permettre aux élèves de se déplacer aisément dans la classe et également à l'enseignant d'adapter l'aménagement de la salle selon le style d'enseignement qu'il choisit de mettre en place. En effet, une organisation efficace offre aux élèves présentant des problèmes de comportements un encadrement sécurisant.

La gestion du temps comprend l'instauration des différentes routines quotidiennes qui permettent aux élèves de pouvoir se repérer et de savoir ce qui est attendu d'eux dans les différents moments de la journée. De plus l'enseignant doit clarifier ses attentes afin que les élèves se sentent en sécurité et puissent adopter un comportement approprié. Ainsi le temps peut être pleinement consacré aux activités. Selon Sieber ce type de gestion est dite « préventive », car elle consiste à définir dès le début de l'année le cadre à respecter et les attentes de l'enseignant.

La gestion du matériel implique une organisation générale qui comprend le rangement, les consignes et le respect du matériel. Cette organisation va permettre aux élèves de développer leur autonomie. Les élèves présentant des problèmes de comportement peuvent avoir besoin d'un cadre plus rigide. Un plan de travail, un agenda ou un aide-mémoire sont des moyens qui peuvent faciliter la tâche de ces élèves.

Martin, Yin et Mayall (2006) regroupent la gestion de l'espace, du temps et du matériel en une seule facette qu'il nomme la gestion pédagogique (de l'enseignement).

De plus, Sieber (2000) évoque la gestion réactive qui est la manière dont l'enseignant réagit face à un comportement indiscipliné. Martin et al. (2006) quant à eux se focalisent plutôt sur la prévention que sur la réaction aux comportements. Ils évoquent également une facette supplémentaire indispensable à la gestion de classe : la gestion des personnes qui se rapporte

à la relation maître-élève et à la manière dont les enseignants voient leurs élèves en tant que personnes.

Ces formes de gestion sont fortement liées. En effet on ne peut pas enseigner sans définir des règles de vie, sans organiser sa salle de classe ni sans réagir face aux comportements inadaptés. « Pourtant, il est fort probable que certaines formes de gestion s'avèrent utiles pour certains types de comportements et absolument sans effet ou même nuisibles à d'autres » (Sieber, 2000, p.65).

Inconsciemment, chaque enseignant possède son style d'enseignement et, par conséquent, se retrouve souvent catégorisé selon sa manière de gérer la classe. Par exemple, certains enseignants sont placés dans le groupe de « ceux qui crient tout le temps » ou « ceux qui ne savent pas tenir leur classe ». Nous avons fréquemment entendu ce type de jugement durant nos stages, mais nous pensons que ceux-ci ne permettent pas d'améliorer les pratiques de gestion de classe. Les catégories et les pistes présentes dans certaines recherches sont selon nous plus concrètes et plus utiles afin de remettre en question nos pratiques. En effet, une recherche montre que l'on peut classifier l'approche de la gestion de classe des enseignants dans trois catégories (Glickman & Tamashiro, 1980 ; Wolfgang, 1995, in Ünal & Ünal, 2012, p. 43) :

- La catégorie d'enseignants non-interventionnistes suggère que les élèves devraient être autorisés à se comporter et s'exprimer librement dans la classe et que l'enseignant devrait moins intervenir sur les comportements et leur adaptation (Ritter & Hancock, 2007 ; Burden, 1995, in Ünal & Ünal, 2012, p. 44). Ce type d'enseignement tend à défavoriser le pouvoir de l'enseignant et l'objectif principal d'une telle discipline est de favoriser la socialisation de l'enfant (Kohn, 1996 ; Rodd, 1996, in Ünal & Ünal, 2012, p. 44).

- La catégorie d'enseignants interventionnistes, en opposition aux non-interventionnistes, a tendance à prendre le contrôle de la gestion de classe et à mettre en place de manière systématique une discipline permettant de gérer les comportements (Witcher & al., 2002, in Ünal & Ünal, 2012, p. 44).

- La catégorie d'enseignants interactionnistes se trouve entre ces deux extrêmes et ils utilisent donc des méthodes des deux approches. Les enseignants de cette catégorie se focalisent sur l'influence de l'individu sur l'environnement et vice-versa (Glasser, 1986, in Ünal & Ünal, 2012, p. 44).

Les enseignants agissent donc en fonction de ces trois approches, mais l'une des trois domine forcément (Wolfgang, 1995, in Ünal & Ünal, 2012).

Cependant, malgré l'importance des formes de gestion de classe, certaines recherches montrent que selon les années d'expérience, les enseignants ont une approche différente dans leur manière de gérer la classe (Chouinard, 1999 ; Gibbons & Jones, 1994 ; Martin, Yin & Mayall, 2006).

2.4 Définition des phases de la carrière enseignante

Le terme d'étape de carrière a été défini afin d'expliquer que toute personne change et évolue suivant les étapes de la vie. En effet, « leurs priorités évoluent en fonction des différentes étapes de leur vie personnelle et professionnelle » (Giraud, Dany & Roger, 2012, p. 4).

Dans sa recherche, Huberman (1989) définit les différents cycles de vie de l'enseignant en délimitant « une série de « séquences » ou de « maxicycles » qui traversent non seulement les carrières des individus différents dans une même profession, mais aussi celles des personnes exerçant différentes professions. Cela ne veut pas dire que ces séquences sont vécues toujours dans le même ordre, ni que tous les membres de la profession les vivent toutes » (p. 6).

Selon Huberman (1989), les enseignants débutants passent par la « survie » et la « découverte ». En effet, ils ont cette véritable envie de donner le meilleur d'eux-mêmes, mais ils peuvent également être confrontés à de nombreux doutes concernant leur capacité à réussir. L'auteur parle de « choc du réel » pour traduire cet aspect de survie. Ce choc s'explique par le décalage qui peut survenir entre les idéaux de l'enseignant et la réalité du terrain. Puis, l'enseignant entre dans une deuxième phase dite de « stabilisation » ou « d'engagement ». Dans cette phase, il est plus détendu, il fait part d'une plus grande aisance dans son enseignement et, souvent, il exprime le désir d'avoir de plus grandes responsabilités. A l'inverse, l'enseignant ayant déjà plusieurs années de carrière derrière lui se retrouve souvent dans des phases de « désengagement » ou de « distance affective ». Durant cette période, l'enseignant se distance progressivement de son métier et de son investissement afin d'accorder plus du temps à des occupations hors de l'école. L'enseignant est moins investi et s'implique moins dans la résolution des problèmes présents en classe.

2.5 Impact des phases de la carrière sur la gestion des problèmes de comportement

Selon Huberman (1989), les phases de « désengagement » ou de « distance affective » peuvent s'avérer critiques et, de ce fait, mener les enseignants à un épuisement professionnel important. Les enseignants manquent alors d'énergie et ils deviennent moins impliqués dans leur rôle en classe. Dans leur recherche, Doudin et Curchod (2008) répertorient deux types de facteurs de risques du burnout : celui des facteurs propres à l'individu (endogènes) et celui des facteurs relationnels et contextuels (exogènes), parmi lesquels ils retiennent le nombre d'années d'expérience. Ce facteur n'est donc pas à négliger, il aurait un effet important sur l'enseignant. Celui-ci sera sujet à plusieurs causes de stress professionnel qui peuvent engendrer de fortes réactions émotionnelles. D'après les recherches qu'ils observent chez Bryne (1998), Doudin et Curchod (2008) affirment que « les professionnels qui ont plus d'années d'expérience seraient plus à risque de burnout que des enseignants et des enseignantes moins expérimentés » (p.16).

Selon Huberman (1989) et Doudin et Curchod (2008), le burnout toucherait essentiellement les enseignants expérimentés. Cependant, d'après certaines recherches, les enseignants débutants pourraient aussi y être confrontés. Martineau et Corriveau (2000), cités par Sénéchal, Boudrias, Brunet et Savoie (2008), « considèrent que la période d'insertion professionnelle des enseignants est propice à l'émergence chez les novices d'une impression d'être débordés, de ne pas suffire à la tâche et de ne pas être à la hauteur de ses propres attentes » (p.4). En effet, les enseignants débutants sont spécialement vulnérables, car ils peuvent ressentir un manque de soutien pour faire face à certaines difficultés et ne disposent pas d'une expérience suffisante pour faire la part des choses. (Sénéchal, Boudrias, Brunet, & Savoie, 2008). L'association « Aide aux Profs » soutient ces propos en précisant qu'un grand nombre de jeunes enseignants en burnout les contactent régulièrement. Ce sont « des professeurs en souffrance, qui en moins de cinq ans d'enseignement perdent leur estime d'eux-mêmes, leur confiance en soi, et leur santé » (Boyer, s.d., para. 2).

Malgré le fait que les étudiants en pédagogie commencent dans le domaine de l'éducation avec beaucoup de bonne volonté et d'enthousiasme, la majorité d'entre eux se confrontent rapidement à des difficultés en gestion de classe (Chouinard, 1999). En effet, Chouinard a démontré que « plusieurs chercheurs considèrent ces difficultés comme la conséquence des représentations inopérantes que les enseignants débutants entretiennent envers les élèves et

l'enseignement ainsi que de leur manque de connaissances procédurales » (p. 16). Selon cet auteur, pour résoudre ses difficultés, l'enseignant doit transformer ses représentations et acquérir des connaissances afin de prévenir et résoudre les problèmes survenant en classe. Il conclut en disant que les jeunes enseignants doivent quoi qu'il en soit apprendre à se décentrer de leur activité pour se focaliser sur les élèves.

Une autre recherche a notamment été menée en rapport avec le stress lié entre autres avec les phases de la carrière enseignante. D'après leurs résultats, les enseignants débutants (de moins de six ans d'expérience) n'ont pas démontré un niveau de stress plus élevé que les autres, sauf en ce qui concerne la reconnaissance professionnelle. Les autres facteurs étant : le comportement des élèves, la charge de travail, le manque de ressource, les relations avec les autres membres du personnel et les parents (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette & Deaudeli, 2011).

Le burnout est donc un aspect à ne pas négliger, quel que soit le stade de carrière dans lequel se trouve l'enseignant.

Lorsque l'on fait le point sur les recherches qui ont été menées sur la thématique des choix de pratiques en lien avec les années d'expérience, nous constatons que la plupart des études faites ont été rédigées en anglais.

La plus proche de notre question de recherche est celle de Ünal et Ünal (2012) qui traite de l'impact des années d'expérience d'enseignement sur la gestion de classe et plus particulièrement de la différence en fonction des enseignants débutants et des enseignants expérimentés. Les résultats de cette recherche indiquent que, pour les enseignants expérimentés, la gestion de classe est un objectif majeur à atteindre durant la première semaine de l'année. Les enseignants débutants désignent la gestion de classe comme leur plus sérieux challenge. Selon plusieurs autres recherches (Britt, 1997 ; Jacques, 2000 ; Ladd, 2000 ; Savage & Savage, 2009, in Ünal & Ünal, 2012), la gestion de classe est un domaine dans lequel les enseignants ne se sentent pas préparés. Il faudrait entre quatre et sept ans d'expérience afin de devenir un enseignant compétent dans ce domaine. (Carter & Doyle, 1995 ; Gonzalez et Carter, 1996 ; Varrella, 2000, cités dans Ünal & Ünal, 2012, p. 43).

Les résultats de l'étude de Ünal et Ünal montrent que les enseignants débutants ont tendance à être plus interactionnistes sur toutes les échelles de mesure alors que les enseignants expérimentés sont constamment interventionnistes. Les enseignants débutants ont montré qu'ils favorisent la responsabilité partagée pour la gestion et pour l'élaboration des règles de la

classe, axée non seulement sur les comportements, mais aussi sur les sentiments. Les enseignants expérimentés choisissent de croire en la responsabilité maximum de l'enseignant. Il y a une corrélation positive entre les années d'expérience et les résultats perçus sur l'échelle. En effet, les résultats montrent que plus les enseignants deviennent expérimentés plus ils deviennent contrôlant sur le comportement et la gestion pédagogique. Les nouveaux enseignants tendent à être plus patients, partagent la responsabilité et interagissent avec les élèves alors que les enseignants expérimentés tendent à réagir de manière à être classés en tant qu'interventionnistes. L'étude nous apprend également que la gestion de classe évolue aux différents stades d'expérience de la carrière enseignante. On apprend que les futurs enseignants commencent leur programme traditionnel d'enseignement favorisant le non-interventionnisme, mais que lorsqu'ils commencent leur carrière d'enseignants étudiants, ce qui implique une réelle interaction avec de réels élèves, ils deviennent plutôt interactionnistes.

Une seconde étude proche de notre thématique est celle de Martin et al. (2006). Elle traite de la gestion de classe, de l'expérience d'enseignement et de genre. Dans le traitement des résultats, Martin et al. (2006) se sont intéressés aux facettes de la gestion pédagogique (de l'enseignement) et de la gestion des personnes sans prendre en compte celle de la gestion du comportement. Leurs résultats montrent qu'il y a des différences significatives entre les hommes et les femmes, mais également entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés. On constate que les femmes ont une tendance plus interventionniste que les hommes et que les enseignants expérimentés sont plus contrôlant que les enseignants novices.

Les résultats de cette recherche montrent également que les enseignants expérimentés (avec six ans ou plus d'enseignement) sont plus contrôlant sur l'échelle de la gestion pédagogique et moins sur celle de la gestion des personnes. Cela montre donc qu'ils ont des attentes plus réalistes concernant la manière de gérer efficacement leur classe. Les enseignants débutants, quant à eux, sont moins interventionnistes sur l'échelle de la gestion pédagogique ce qui suggère qu'ils croient que les élèves et le maître ont les mêmes objectifs. Le fait qu'ils soient plus interventionnistes sur l'échelle de la gestion des personnes indique qu'ils se sentent en confiance avec leurs capacités à gérer les élèves.

Martineau et Presseau (2003) ont présenté les résultats de deux recherches exploratoires concernant *le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*.

Dans un premier temps, des entrevues ont été menées avec 13 enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience. Ils ont été questionnés à propos de l'« évaluation de la formation universitaire reçue, des expériences d'insertion professionnelle, des difficultés rencontrées en enseignement et des stratégies pour les surmonter » (p. 58). Dans un deuxième temps, six directeurs d'établissement ont été interviewés concernant les « processus d'accueil des nouveaux, des problèmes les plus fréquemment rencontrés par les débutants, des mesures de soutien offertes et des attentes de compétences » (p. 58). Les résultats concernant les enseignants montrent que « les débutants semblent ne pas trop mal se débrouiller durant leurs premiers pas dans la carrière » (p. 64). Cependant, Martineau et Presseau (2003) ont constaté que les enseignants débutants ressentent une certaine incompétence pédagogique. En effet, ce sentiment se ressent sur deux niveaux : le niveau de la gestion de la matière et celui de la gestion du groupe. Les novices auraient une représentation du métier assez fataliste. En effet, ils verraient la profession comme un « métier impossible » (p. 64) ce qui pourrait freiner leur volonté de trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Ce sentiment peut s'expliquer par une attente des directeurs à ce que les enseignants débutants répondent à un certain nombre de compétences (gestion de classe, gestion de la matière, relations interpersonnelles, travail en équipe et compétences éthiques). Ce sentiment serait, entre autres, lié « à une représentation normative du bon enseignant construite par les nouveaux enseignants » (p. 60).

Cela nous fait penser aux onze compétences du référentiel de la HEPL que nous sommes censées maîtriser à la fin de notre formation. Nous avons parfois le sentiment de devoir être parfaites dans notre manière d'enseigner et la peur de ne pas être à la hauteur face aux normes du « bon enseignant » nous semble alors inévitable. En tant que futures enseignantes, nous nous sommes senties concernées par cette inquiétude relevée dans cette recherche.

Chouinard (1999) a effectué une recension de documentation scientifique et comparé les connaissances et les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants avec celles des experts. Il constate une différence entre les enseignants experts et les enseignants débutants concernant la mise en place des règles de vie en classe. En effet, les experts « vont jusqu'à préciser quand et comment les comportements attendus doivent se manifester. (...) Ils ont recours à des techniques d'intervention qui permettent de ne pas perturber le déroulement de l'activité en cours, comme le contact visuel et le questionnement adressé à l'élève fautif » (p.502). Les débutants, eux, ont tendance à intervenir plus fréquemment que les experts. Pour maintenir l'ordre, ils utilisent « des techniques d'intervention provoquant l'interruption de l'activité en cours » (p.502). Reynolds (1992) confirme cette différence en affirmant que les

experts ne se définissent pas comme porteur de l'autorité, mais, au contraire, comme responsables de l'institution et du maintien des modalités favorables aux apprentissages.

Concernant la résolution des problèmes, Kagan (1992) cité dans Chouinard (1999) explique que les débutants ont de la difficulté à identifier l'élève qui perturbe, car ils seraient plus concentrés sur leurs propres actions que sur celles des élèves. Les habiletés nécessaires à une bonne gestion de classe sont de l'ordre de la décentration de ses propres actions et « de considérer la situation problématique dans son ensemble » (p.502). De plus, Reynolds (1992) souligne que les enseignants débutants ont tendance à être plus soucieux de trouver une solution immédiate au lieu d'envisager une solution efficace à long terme.

La recherche menée par Shook (2012) s'intéresse quant à elle aux stratégies des futurs enseignants concernant la gestion des comportements. Menée aux États-Unis avec 19 stagiaires dans différentes classes élémentaires, elle est basée, d'une part, sur des interviews concernant les points de vue et les pratiques des stagiaires, et d'autre part, sur les observations des formateurs. Les résultats montrent que les stagiaires utilisent les règles et les routines au quotidien, mais que lorsqu'un comportement inadéquat se manifeste en classe cette stratégie n'est pas renforcée. En effet, 54% des stagiaires ont plutôt tendance à avoir une discussion individuelle avec l'élève présentant des problèmes de comportement tandis que 37% ont recours à la punition. Shook relève également que 26% des stagiaires ont tendance à renvoyer l'élève à un autre enseignant lorsque celui-ci manifestait des comportements inadéquats. Face à ces différentes stratégies, 53% des stagiaires croient en l'efficacité de leurs interventions et se sentent confiant dans leur enseignement. Le pourcentage restant (21%) a conscience qu'il aurait pu gérer les comportements de manière différente, mais 26% ne savent pas de quelle manière alors que les 21% restant proposent des stratégies possibles. Les 26% manifestent de la frustration et se sentent agacés de ne pas pouvoir enseigner aussi bien qu'ils le souhaitent. Ces stagiaires expriment un réel sentiment d'impuissance ce qui rejoint les résultats de Martineau et Presseau (2003) lorsqu'ils avancent que les enseignants débutants ressentent un sentiment d'incompétence quant à la gestion du groupe.

Une recherche de Almong et Shechtman (2007) s'est intéressée aux croyances et aux styles d'enseignement face à des élèves ayant des besoins particuliers en lien avec les problèmes de comportement. Des interviews ont été menées durant lesquelles on a proposé des incidents hypothétiques aux enseignants afin de savoir de quelle manière intervenir et gérer au mieux la situation proposée. Dans un deuxième temps, des observations en classe ont permis d'analyser

les réponses authentiques des enseignants face à un incident similaire. Dans cette recherche, Almong et Shechtman (2007) reprennent les termes de Cunningham et Sugawara (1989) en définissant deux styles d'intervention face aux problèmes de comportements : le premier style est défini comme « aidant ». Ici, l'accent est mis sur la participation active et empathique avec les élèves afin de trouver une solution à long terme. Cette méthode a pour principal but d'aider l'élève à trouver une alternative à son comportement inadéquat. Le deuxième style est défini comme « restrictif ». En contraste avec la précédente, cette méthode est punitive et est conçue pour faire cesser immédiatement le comportement inadapté de l'élève grâce à l'autorité. Les réponses aux interviews montrent que 83% des enseignants auraient tendance à adopter une approche plutôt « aidante » face à un problème de comportement. Cependant, durant les observations en classe, seulement 60% des enseignants sont intervenus comme ils l'avaient prédit. En effet, les enseignants ont plutôt tendance à adopter un style « restrictif » face aux problèmes qui surviennent en classe. Ils veulent régler le problème le plus rapidement possible et n'envisagent pas de solution à long terme, ce que Reynolds (1992) confirme concernant les enseignants débutants qui adoptent la même pratique. Cependant, la méthode dite « aidante » permettrait la construction d'un climat positif en classe et permettrait d'éviter que le schéma ne se reproduise.

Au vu des résultats présentés précédemment, il ressort une différence entre les enseignants débutants et les enseignants experts dans leurs pratiques de gestion de classe, notamment au niveau de la gestion pédagogique et de la gestion des comportements. En conséquence, notre recherche vise à examiner s'il existe, également, de nos jours, une différence entre la gestion des comportements des enseignants novices et celle des enseignants experts en Suisse.

3 METHODE

Au vu de la revue de la littérature exposée précédemment notre question de recherche est la suivante : *les pratiques de gestion de comportements sont-elles différentes selon les années d'expérience des enseignants ?* Afin d'y répondre, une recherche quantitative par questionnaire autoadministré a été menée.

Ce chapitre présente tout d'abord l'instrument de mesure utilisé, puis les démarches d'échantillonnage et de récolte des données. Il se termine par la description de l'échantillon de recherche.

3.1 Instrument de mesure

Afin de mener notre recherche, nous nous sommes basées sur un questionnaire existant, nommé « Inventaire des pratiques de gestion de comportement », élaboré par Massé et al. (2011). Cet inventaire comprend 99 items regroupés dans neuf dimensions intitulées 1) *Intervention pour favoriser l'autocontrôle*, 2) *Soutien affectif*, 3) *Techniques d'enseignement*, 4) *Planification et gestion du temps*, 5) *Règles, consignes, attentes, routine*, 6) *Aménagement de la classe*, 7) *Renforcement*, 8) *Conséquences* et 9) *Evaluation fonctionnelle des comportements*.

En collaboration avec l'équipe de recherche en Inclusion Scolaire des élèves présentant des Difficultés Emotionnelles et Comportementales (ISODEC) de la Hep-Vaud, nous l'avons adapté, tout en conservant sa structure à neuf dimensions (voir annexe 1). Dans un premier temps, certains items ont été reformulés afin que le vocabulaire soit adapté à notre région, étant donné que ce questionnaire a été construit par une équipe québécoise. Par exemple, l'item *annoncer l'horaire de la période et l'afficher* est devenu *annoncer le plan de la séquence d'enseignement et l'afficher*. Dans un deuxième temps, nous avons contrôlé que chaque item ne mesurait qu'un élément à la fois. Dans le cas contraire, soit l'item a été reformulé soit il n'a pas été utilisé. Enfin, nous avons réduit le nombre d'items de l'inventaire pour assurer un taux de retour plus élevé. Ces modifications ont finalement été vérifiées puis validées par Massé et son équipe.

Cet inventaire adapté est composé de 42 items concernant des stratégies de gestion de classe ainsi que des stratégies utilisées avec des élèves présentant des comportements difficiles. La fréquence d'utilisation et l'utilité perçue de chaque pratique ou item du questionnaire sont

évaluées à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points d'ancrage. Pour la fréquence, l'échelle va de 1 = *jamais* à 5 = *très souvent* et pour l'efficacité, de 1 = *pas efficace* à 5 = *très efficace*. Au préalable de l'inventaire, un questionnaire sociodémographique a été élaboré dans lequel les enseignants doivent indiquer les titres obtenus, leur(s) fonction(s) actuelle(s), leur âge, leur sexe, le degré dans lequel ils enseignent, le nombre d'années d'expérience ainsi que les formations continues qu'ils ont suivies en lien avec la gestion de classe et/ou l'inclusion scolaire des élèves ayant des difficultés émotionnelles et de comportement.

Le questionnaire a été mis en ligne à l'aide du logiciel GoogleForms. Ce programme n'a malheureusement pas permis de créer deux échelles de réponses pour une même question. Nous avons donc dû dédoubler chaque question pour obtenir une réponse sur la fréquence et une réponse sur l'efficacité de chaque stratégie. Cette adaptation n'était pas sans risque. En effet, le nombre de questions passait donc de 42 à 84, ce qui augmentait considérablement le temps nécessaire pour y répondre. De plus, la consigne concernant ce dédoublement a été complexe à rédiger de manière claire. Un autre obstacle possible et non négligeable a été celui du nombre de participants. En effet, nous ne pouvions obliger personne à répondre au questionnaire. De plus, nous ne pouvions pas prévoir le nombre d'enseignants novices et expérimentés qui y participeraient. Si nous avions eu uniquement des retours d'enseignants avec dix ans ou plus d'expérience, nous n'aurions pas pu répondre à notre question de recherche.

Afin de tester le bon fonctionnement et la clarté de notre questionnaire en ligne, nous avons fait passer des prétests à des collègues en formation. Sur les dix personnes sollicitées, nous n'avons eu que trois retours. Ceux-ci étaient cependant très constructifs et ils nous ont permis de clarifier certains points. Premièrement, nous avons pu estimer le temps nécessaire afin de répondre au questionnaire ; celui-ci est d'environ 15 minutes. Puis, nous avons pu corriger certaines fautes d'orthographe et certaines fautes de frappe dans les différents items. De plus, deux personnes nous ont mentionné qu'un des items manquait, selon eux, de clarté pour pouvoir y répondre correctement. Cet item était formulé de la manière suivante : *Demander à l'élève de remplir une fiche de réflexion*. Nous l'avons alors précisé de la manière suivante : *Demander à l'élève de remplir une fiche de réflexions sur son comportement*. Pour finir, deux personnes n'ont pas immédiatement compris le système des doubles questions pour mesurer, dans un premier temps, la fréquence puis, dans un deuxième temps, l'utilité. Ces deux personnes nous ont cependant avoué n'avoir pas lu les consignes de manière attentive. Comme il a été dit précédemment, le logiciel GoogleForms ne nous a, hélas, pas permis

d'insérer deux échelles pour une seule question. Nous n'avions donc pas de solution quant au fait que le nombre de questions soit doublé et que la consigne devait absolument être lue.

3.2 Démarche d'échantillonnage

Nous avons fait passer le questionnaire aux enseignants de quatre établissements scolaires vaudois différents. Etant deux pour mener à bien ce mémoire, nous avons eu la chance de pouvoir élargir nos recherches à nos quatre placements de stages de troisième année. Au total, notre population accessible est donc constituée des 447 enseignants de quatre établissements scolaires primaires et secondaires.

3.3 Démarches de récolte des données

Pour deux établissements, les questionnaires ont été envoyés par mail aux enseignants. Afin d'obtenir le plus de réponses possible de la part des enseignants, nous avons demandé l'appui des directeurs d'établissement scolaire. En effet, nous pensions qu'une demande de ce genre aurait plus d'impact si elle était soutenue par la direction. Pour deux autres établissements, le lien vers notre questionnaire ainsi que notre message s'adressant aux enseignants ont été déposés sur la plateforme Educenet des établissements et non directement envoyé aux enseignants sur leur boîte mail. Dans les deux cas, nous avons rédigé un message s'adressant aux enseignants afin de leur expliquer la thématique et la raison du questionnaire. Les directeurs n'ont eu qu'à copier notre court message et le transmettre aux enseignants.

L'idée d'envoyer les questionnaires en format papier a également été longuement discutée. En effet, cette démarche aurait peut-être permis un taux de retour plus élevé, mais cela aurait demandé ensuite un travail conséquent de transposition des résultats sur support informatique et augmenté le risque d'erreur de saisie. Pour ces raisons, notre choix s'est donc porté vers le questionnaire en ligne.

Pour deux établissements, un rendez-vous a rapidement été fixé afin de discuter de notre projet et de mettre en place l'envoi du lien aux enseignants. Pour deux autres établissements, nous avons d'abord dû écrire un mail expliquant notre problématique avant de pouvoir fixer une rencontre. Une fois les mails envoyés aux enseignants des différents établissements, nous avons laissé aux enseignants un délai de trois semaines pour répondre au questionnaire. Aucune relance n'a été faite pour plusieurs raisons. Nous avons premièrement besoin de beaucoup de temps pour analyser les données récoltées, deuxièmement nous ne voulions pas

perdre une semaine de plus à attendre des résultats et souhaitons assez vite les analyser. De plus, les directeurs ayant pris une première fois le temps de nous recevoir, nous étions gênées de les contacter à nouveau.

Sur les 447 enseignants contactés, nous avons obtenu 63 réponses, ce qui représente un taux de retour de 14.09%. Ce faible taux de retour s'explique en partie pour les raisons présentées précédemment – et, particulièrement, le format électronique du questionnaire – ainsi que celles exposées en fin de la section 3.1 (Instrument). Le dépôt du questionnaire sur la plateforme Educenet2 a, selon nous, également joué un rôle dans le faible pourcentage de retour, comme expliqué dans la section 3.3 (Démarches de récolte des données). Enfin, l'absence de relance a également joué un rôle dans le nombre de réponses obtenues.

3.4 Description de l'échantillon

La description de l'échantillon indique un pourcentage nettement plus faible de jeunes enseignants, ce qui constitue une limite à notre recherche. Effectivement, comme indiqué dans le tableau 1, seuls dix enseignants (15.87%) ont entre un et six ans d'expérience d'enseignement, alors que 53 ont entre sept et 36 années d'expérience d'enseignement. Au vu du peu d'enseignants ayant une ($n = 2$) ou deux ($n = 2$) années de pratique de l'enseignement, il a été décidé de considérer les enseignants ayant entre un et six années d'expérience de l'enseignement comme les enseignants « novices » ou débutants. Cela rejoint par ailleurs la définition de Martin et al. (2006) et de Martineau et Presseau (2003) qui mentionne qu'un enseignant est considéré comme débutant jusqu'à cinq ans d'expérience.

Tableau 1. Description de l'échantillon

	<i>N</i>	%
Femme	55	87.30
Homme	8	12.69
- 30 ans	6	9.52
+ 30 ans	57	90.47
Diplôme supérieur (master)	10	15.87
Enseignant de classe ordinaire	54	85.71
Enseignant spécialisé	8	12.69
1-6 ans d'expérience	10	15.87
7 ans et + d'expérience	53	84.12

Le tableau 1 indique également que 87.3% des participants sont des femmes et que seuls 12.69% sont des hommes. Concernant l'âge des participants, un faible pourcentage des moins de 30 ans (9.52%) fait partie de la catégorie des enseignants novices (voir tableau 1). En effet, peu d'enseignants novices ont moins de 25 ans ($n = 2$), mais plusieurs ont plus de 30 ans ($n=4$).

Enfin, 85.71% des participants sont enseignants de classe ordinaire et, dans le pourcentage restant (14.29%), on trouve des enseignants spécialisés ainsi que des enseignants d'appui (tableau 1). Sur 63 enseignants, dix possèdent un master, dont sept un master en enseignement spécialisé.

3.5 Procédure d'analyse des données

Suite à la récolte des questionnaires dûment remplis, nous avons fait une analyse comparative, c'est-à-dire que nous avons comparé les réponses des enseignants par rapport à leurs différents indices personnels. Cette lecture nous a permis avant tout de catégoriser les pratiques des enseignants selon leurs années d'expérience. A l'aide du logiciel Excel, nous avons ainsi pu calculer les moyennes et les écarts-types, puis les comparer. Le logiciel SPSS a

également été utilisé pour vérifier si des différences significatives s'observaient entre enseignants novices et experts, ou entre la fréquence d'utilisation et l'utilité perçue de certaines stratégies rapportées par l'ensemble des enseignants interrogés. Pour ce faire, des tests de Student (t-test) et des analyses de variance (Anova) ont été utilisés.

4 RESULTATS

La présentation des résultats est organisée en fonction des neuf dimensions du questionnaire de Massé et al. (2011). Pour chaque dimension sont présentés les résultats les plus saillants ainsi que les plus semblables afin de déterminer s'il existe une différence entre les pratiques des enseignants novices et des enseignants experts. De plus, étant donné que les échelles utilisées mesuraient la fréquence et l'utilité des pratiques, les différences entre l'utilité perçue et la réelle utilisation des pratiques sont également présentées.

En préambule d'une analyse détaillée de chaque dimension, le tableau 2 permet une vue d'ensemble concernant les moyennes et les écarts-types pour chaque dimension. Nous constatons que les moyennes, autant pour la fréquence que pour l'utilité perçue, sont assez proches entre enseignants experts et enseignants débutants. Les écarts les plus importants entre experts et débutants pour la fréquence concernent les dimensions 1, 3, 5, 6 et 9. Pour l'utilité, l'écart le plus important concerne la dimension 7 (*renforcement*), ce que révèle également le graphique 2. Il peut donc être constaté que les deux groupes d'enseignants ont la même perception de l'utilité des pratiques, cependant, les experts mettent plus fréquemment ces pratiques en œuvre.

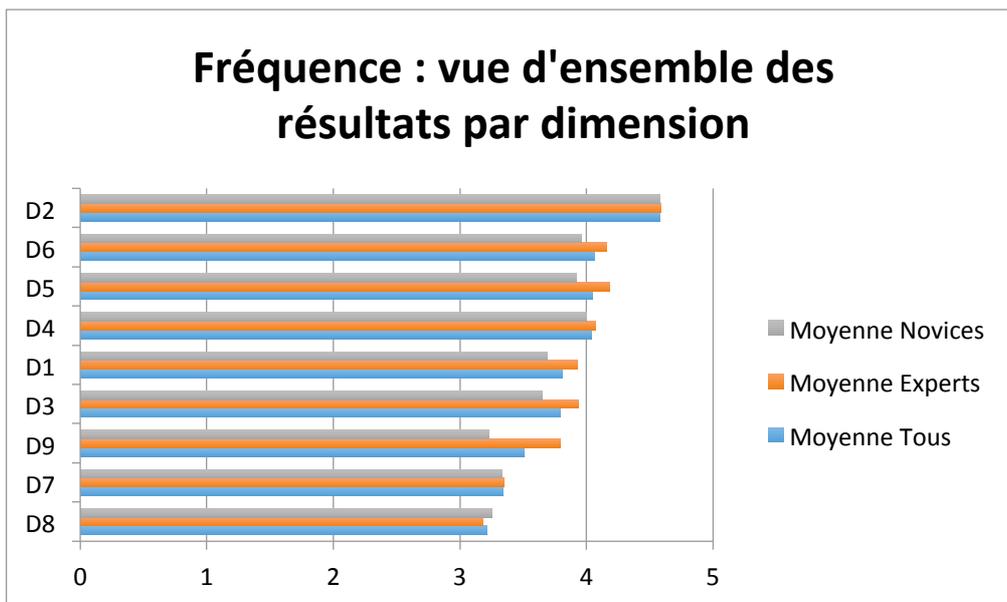
De plus, la moyenne la plus haute ainsi que la moyenne la plus basse concernent les enseignants experts (voir tableau 2). La plus haute est de 4.74 et concerne la dimension 2 (*soutien affectif*) pour l'utilité perçue. En général, les moyennes de cette dimension sont les plus élevées. La moyenne la plus basse est de 3.18 et concerne la dimension 8 (*conséquences*) pour la fréquence, ce constat est également illustré par le graphique 1.

Tableau 2. Fréquence d'utilisation et perception d'utilité des pratiques des neuf dimensions pour les enseignants novices et experts.

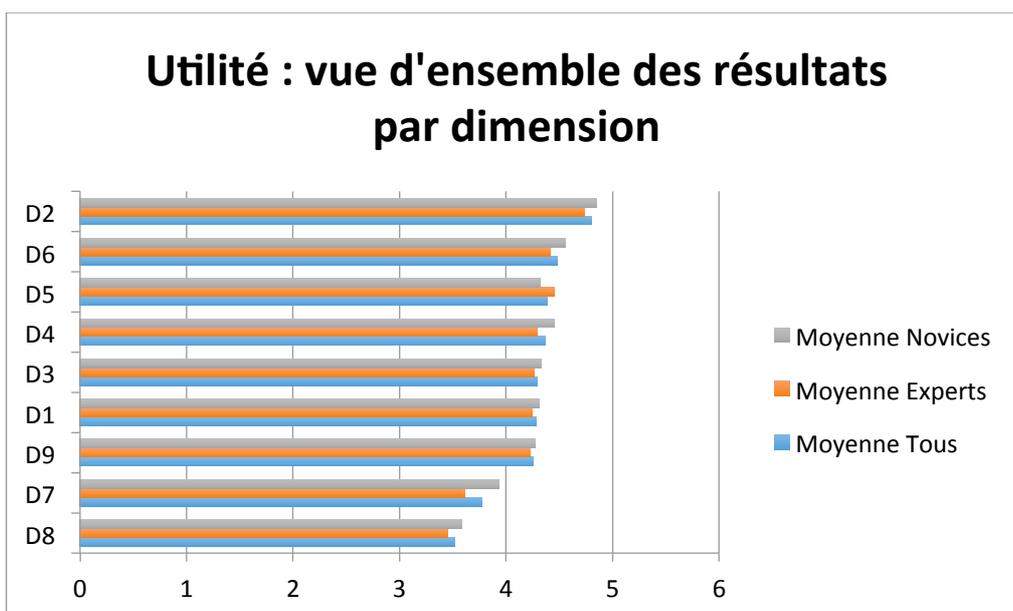
Dimensions	Enseignants novices				Enseignants experts			
	Fréquence		Utilité perçue		Fréquence		Utilité perçue	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
1. autocontrôle	3.69	1.19	4.31	0.84	3.93	1.04	4.24	0.91
2. soutien affectif	4.58	0.71	4.85	0.43	4.59	0.67	4.74	0.58
3. techniques d'enseignement	3.65	1.08	4.33	0.92	3.94	1	4.26	0.94
4. planification	4	0.91	4.45	0.68	4.07	1.13	4.29	1.03
5. règles et consignes	3.92	1.1	4.32	0.84	4.18	0.87	4.45	0.83
6. aménagement de la classe	3.96	0.99	4.56	0.76	4.16	1.11	4.41	0.9
7. renforcement	3.33	1.47	3.93	1.16	3.35	1.43	3.61	1.38
8. conséquences	3.25	1.43	3.58	1.38	3.18	1.4	3.45	1.31
9. évaluation des comportements	3.23	1.14	4.27	0.83	3.79	0.96	4.23	0.81

Le graphique 1 illustre les moyennes des dimensions pour la fréquence d'utilisation des pratiques. Elles sont triées dans l'ordre décroissant de la moyenne de tous les enseignants. On constate les différences et les similitudes entre experts et débutants. Par exemple, on voit que la dimension 2 (*soutien affectif*) est fortement utilisée par les deux groupes d'enseignants, alors que la dimension 7 (*renforcement*) et la 8 (*conséquences*) le sont moins. En revanche, on voit distinctement que les experts utilisent plus les pratiques de la dimension 9 (*évaluation des comportements*) que les débutants. De plus, nous constatons que, pour toutes les dimensions sauf la dimension 8 (*conséquences*), ce sont toujours les enseignants experts qui mettent les pratiques plus en place que les débutants, même si l'écart entre les deux groupes est faible.

Le graphique 2 concernant l'utilité montre que les pratiques de la dimension 2 (*soutien affectif*) sont perçues comme étant les plus utiles par tous les enseignants. Les dimensions 7 (*renforcement*) et 8 (*conséquences*) regroupent les pratiques perçues les moins utiles par les deux groupes d'enseignants.



Graphique 1. Vue d'ensemble des résultats par dimension pour la fréquence.

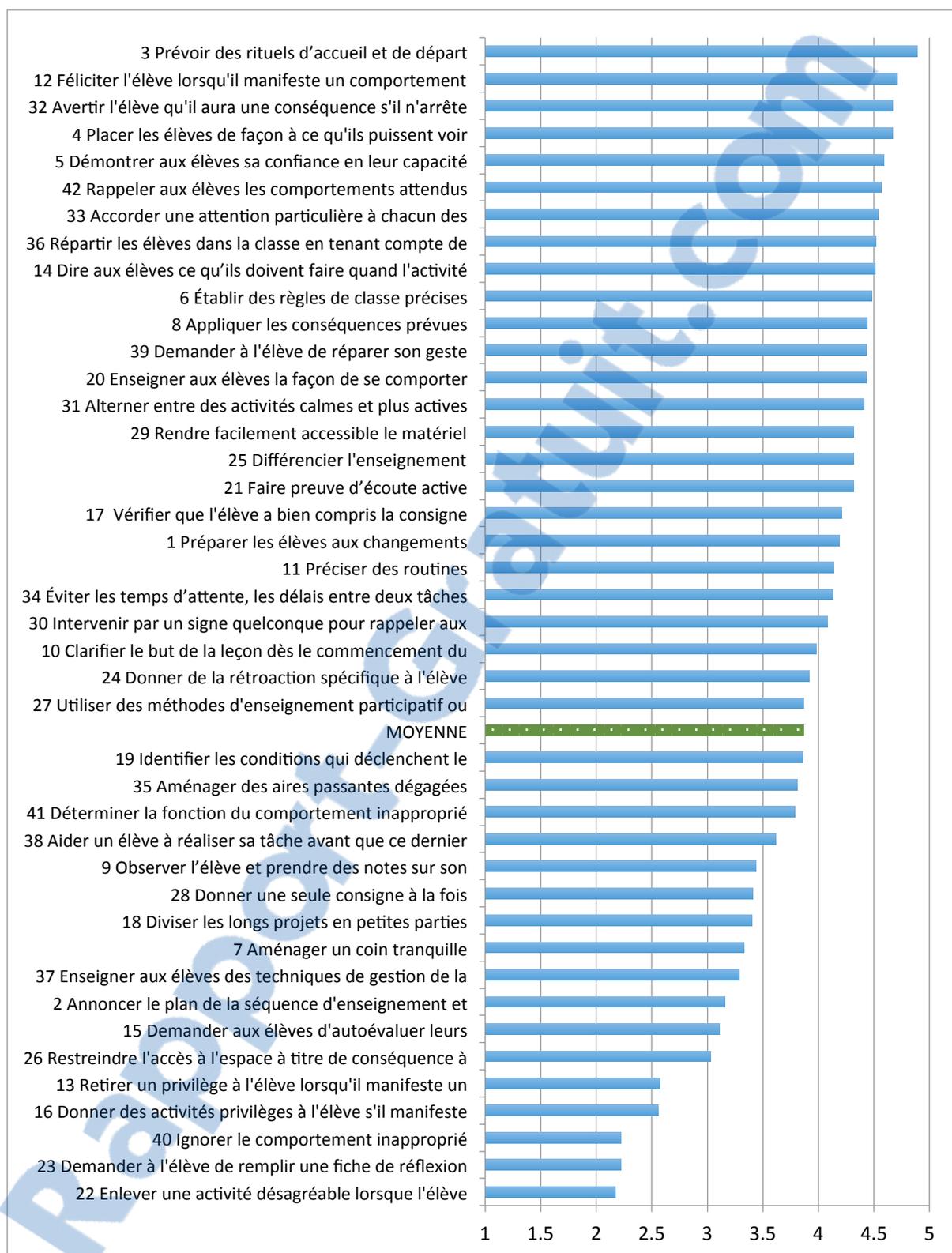


Graphique 2. Vue d'ensemble des résultats par dimension pour l'utilité perçue.

Le graphique 2 montre également moins de différences entre enseignants experts et enseignants débutants. En effet, on le voit pour les dimensions 1 (*autocontrôle*), 3 (*techniques d'enseignement*) et 9 (*évaluation des comportements*). Néanmoins, on observe de plus grandes différences entre experts et débutants pour les dimensions 6 (*aménagement*) et 7 (*renforcement*). De plus, il est intéressant de constater que, pour toutes les dimensions sauf la

dimension 5 (*règles et consignes*), ce sont toujours les enseignants novices qui trouvent les pratiques plus utiles que les experts, même si l'écart entre les deux groupes est faible.

Avant d'analyser les résultats plus en détail, le graphique 3 apporte une vue d'ensemble de tous les items utilisés par les enseignants. On voit que plus de la moitié des pratiques se situent au-dessus de la moyenne. La pratique la plus utilisée par tous les enseignants est l'item 3 (*prévoir des rituels d'accueil*) et la moins utilisée est l'item 22 (*enlever une activité désagréable lorsque l'élève manifeste un comportement approprié*). En annexe, le même graphique concernant l'utilité permet de constater que l'item 3 (*prévoir des rituels d'accueil*) est la pratique perçue la plus utile par tous les enseignants et que l'item 40 (*ignorer le comportement inapproprié ou provocateur d'un élève*) est considéré comme étant la moins utile par tous les enseignants. Les résultats par dimension permettront une analyse plus en détail de chaque item.



Graphique 3. Vue d'ensemble de toutes les pratiques de notre questionnaire concernant leur fréquence d'utilisation par l'ensemble des participants (experts et débutants).

4.1 Dimension 1 : Interventions pour favoriser l'autocontrôle

La première d'entre elles traite des *interventions pour favoriser l'autocontrôle* et contient les items comme *préparer les élèves aux changements* ou *rappeler aux élèves les comportements attendus*. Nous avons ainsi regroupé les sept questions faisant partie des interventions pour favoriser l'autocontrôle, car, pour les enseignants débutants ainsi que pour les experts, les moyennes concernant la fréquence et l'utilité des pratiques sont assez proches, quels que soient les items, comme l'indique le tableau 3.

Si les moyennes à chacun des items sont proches entre les enseignants novices et experts, un autre résultat s'observe néanmoins : les enseignants, qu'ils soient novices ou experts, estiment ces pratiques d'autocontrôle utiles, mais ne les mettent pas en pratique fréquemment pour autant. Par exemple, les deux groupes d'enseignants trouvent utile d'enseigner aux élèves des techniques de gestion de la colère ou de gestion du stress ($M = 4.18$, $ET = 0.97$), mais la moyenne de fréquence d'utilisation de ce genre de pratique s'avère être plus basse ($M = 3.13$, $ET = 1.18$). On constate donc que les enseignants trouvent les pratiques d'autocontrôle utiles, mais ne les mettent pas forcément en pratique à la hauteur de ce qu'ils estiment être utile.

Tableau 3. Fréquence d'utilisation et perception d'utilité des pratiques de la dimension « Interventions pour favoriser l'autocontrôle » pour les enseignants novices et experts.

Items	Enseignants novices				Enseignants experts			
	Fréquence		Utilité perçue		Fréquence		Utilité perçue	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
1. Préparer les élèves aux changements (...).	4.1	0.99	4.5	0.71	4.21	0.97	4.3	0.91
15. Autoévaluation des élèves de leurs comportements.	3.4	1.26	4.3	0.82	3.06	0.93	3.57	0.99
20. Enseigner le bon comportement (...).	4.1	1.1	4.5	0.71	4.49	0.75	4.6	0.66
30. Intervenir par un signe (...).	3.8	0.92	4	1.05	4.13	0.81	4.38	0.69
37. Enseigner des techniques de gestion de la colère ou de gestion du stress (...).	2.9	1.52	4.2	1.03	3.36	1.11	4.15	0.97
38. Aider un élève à réaliser sa tâche (...).	3.2	0.92	4.2	0.92	3.7	0.89	4.06	0.95
42. Rappeler aux élèves les comportements attendus	4.3	1.06	4.5	0.71	4.62	0.71	4.7	0.64

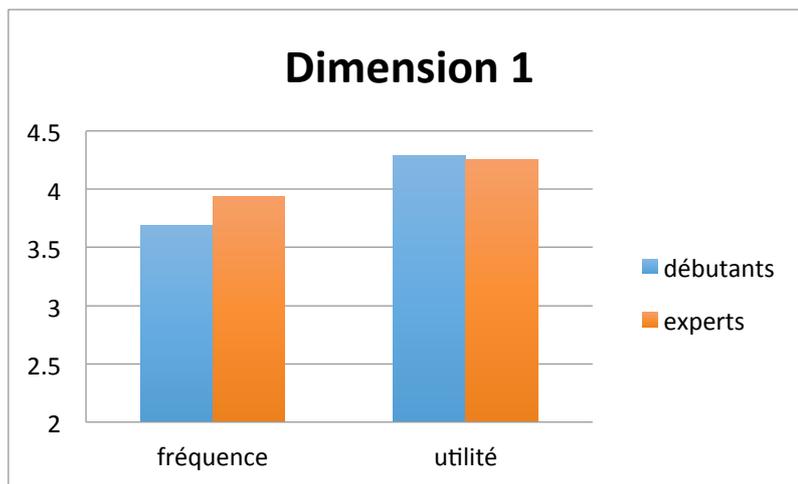
Pour confirmer ces propos, le tableau 4 ci-dessous montre qu'il existe des différences significatives entre fréquence et utilité perçue pour 5 des 7 items de la première dimension de l'inventaire des pratiques (items 15, 20, 30, 37 et 38). En effet, pour tous les items, la moyenne de l'utilité est toujours plus haute que la moyenne de la fréquence. Ce qui signifie que les enseignants estiment ces pratiques utiles, mais ne les utilisent pas fréquemment en classe.

Tableau 4. Items de la dimension 1 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité.

Items	Fréquence		Utilité		t	dl
	M	ET	M	ET		
15. Demander aux élèves d'autoévaluer leurs comportements.	3.11	0.99	3.68	1.00	-5.186***	62
20. Enseigner aux élèves la façon de se comporter correctement (...).	4.43	0.82	4.59	0.66	-2.196*	62
30. Intervenir par un signe quelconque pour rappeler aux élèves les consignes (...).	4.08	0.83	4.32	0.76	-2.951**	62
37. Enseigner aux élèves des techniques de gestion de la colère ou de gestion du stress (...) et inciter les élèves à utiliser ces techniques.	3.29	1.18	4.16	0.97	-6.301***	62
38. Aider un élève à réaliser sa tâche avant que ce dernier ne rencontre une difficulté (...).	3.62	0.91	4.08	0.94	-4.689***	62

*** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$

Pour résumer les résultats de cette première dimension, le graphique 4 ci-dessous illustre la différence minime de pratiques entre enseignants débutants et enseignants experts. Il montre également la différence existante entre la fréquence d'utilisation et l'utilité perçue de ces pratiques.



Graphique 4. Différences entre pratiques des enseignants débutants et des enseignants experts ainsi que différences entre fréquence et utilité de ces pratiques.

4.2 Dimension 2 : Soutien affectif

Cette dimension est plus centrée sur l'attitude de l'enseignant face aux élèves. On y trouve notamment les items tels que *prévoir des rituels*, *faire preuve d'écoute active* et *démontrer sa confiance en leur capacité*. Comme pour la première dimension, les résultats indiquent qu'il existe une différence minimale entre les pratiques des enseignants experts et celles des enseignants débutants. Néanmoins, ces pratiques sont apparemment très utilisées. On constate que les moyennes d'efficacité ainsi que d'utilité de ces pratiques se situent entre 4.58 et 4.85 sur 5 (voir tableau 5).

Le tableau 5 indique également que pour les items 5 (*démontrer aux élèves sa confiance en leur capacité à s'améliorer et à surmonter leurs difficultés*), 21 (*faire preuve d'écoute active envers les élèves*) et 33 (*accorder une attention particulière à chacun des élèves de la classe*), il existe une différence significative entre fréquence et utilité perçue de ces pratiques. Comme pour la dimension 1, les pratiques ont été estimées utiles, mais les enseignants ne les mettent pas forcément en œuvre (voir tableau 5).

Tableau 5. Items de la dimension 2 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité perçue.

Items	Fréquence		Utilité		t	dl
	M	ET	M	ET		
5. Démontrer sa confiance en les capacités des élèves.	4.59	0.61	4.83	0.49	-3.074**	62
21. Faire preuve d'écoute active envers les élèves.	4.32	0.86	4.57	0.71	-2.648*	62
33. Accorder une attention particulière à chacun des élèves de la classe.	4.54	0.64	4.68	0.62	-2.121*	62

*** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$

4.3 Dimension 3 : Techniques d'enseignement

La troisième dimension regroupe des pratiques que l'enseignant met en place en classe afin de gérer son enseignement et sa leçon de manière organisée et structurée. On y trouve donc les items tels que *clarifier le but de la leçon*, *diviser les longs projets en petites parties* et *différencier l'enseignement*. Les résultats montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les pratiques des enseignants experts et celles des débutants, mais on constate une nette différence entre la fréquence et l'utilité de ces pratiques, autant pour les novices que pour les experts. Les enseignants trouvent ces pratiques plus utiles qu'ils ne les utilisent en classe. Nos résultats montrent également que tous les items de la dimension présentent une différence significative, comme l'illustre le tableau 6 ci-après :

Tableau 6. Items de la dimension 3 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité.

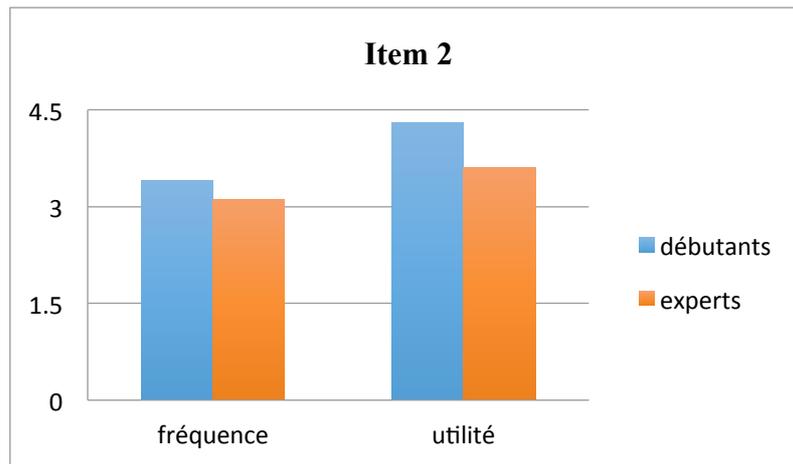
Items	Fréquence		Utilité		t	dl
	M	ET	M	ET		
10. Clarifier le but de la leçon dès le commencement du cours.	3.98	0.94	4.44	0.74	-4.569***	62
18. Diviser les longs projets en petites parties (...).	3.40	1.23	3.84	1.26	-4.115***	62
25. Différencier l'enseignement en fonction des capacités des élèves.	4.32	0.78	4.57	0.71	-3.003**	62
27. Utiliser des méthodes d'enseignement participatif ou coopératif (...).	3.87	0.86	4.21	0.79	-3.937***	62

*** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$

Cependant, pour l'item 10 (*clarifier le but de la leçon dès le commencement du cours*), nous constatons une différence importante de la fréquence d'utilisation de cette stratégie entre les enseignants novices ($M = 3.6$, $ET = 1.17$) et les experts ($M = 4.06$, $ET = 0.89$). Cette différence n'est toutefois pas significative. Nous voyons ainsi que les différences pour cette dimension se situent surtout entre la fréquence et l'utilité perçue des pratiques.

4.4 Dimension 4 : Planification et gestion du temps

La dimension 4 regroupe des pratiques concernant la gestion de classe et du temps. Cette dimension contient des items tels qu'*éviter le temps d'attente, annoncer l'horaire et dire aux élèves ce qu'ils doivent faire lorsque le travail est terminé*. En général, les moyennes sont assez proches entre enseignants novices et experts. Cependant, pour l'item 2 (*annoncer le plan de la séquence d'enseignement et l'afficher*), les enseignants novices trouvent cette pratique plus utile ($M = 4.3$, $ET = 0.82$) que les experts ($M = 3.6$, $ET = 1.39$). De plus, cette différence est relevée comme étant significative ($t = -2.16$, $dl = 20.3$, $p < .05$). Pourtant, les novices ne l'utilisent que moyennement en classe ($M = 3.4$, $ET = 0.97$). La fréquence concernant les experts est, elle aussi, plutôt moyenne ($M = 3.11$, $ET = 1.38$) ; cependant, l'écart entre fréquence et utilité est ici moins important. Le graphique 5 illustre les résultats observés.



Graphique 5. Différences entre fréquence et utilité de l'item 2 (annoncer le plan de la séquence d'enseignement et l'afficher).

En outre, concernant l'item 31 (*alterner entre des activités calmes et plus actives, individuelles et de groupe, d'écoute et participatives, etc.*), nous constatons une différence tendancielle significative entre enseignants novices et experts concernant la fréquence d'utilisation de cette pratique ($t = 1.17$, $dl = 61$, $p = .08$).

L'item 34 (*éviter les temps d'attente, les délais entre deux tâches*) présente une différence significative entre fréquence et utilité ($t = -3.56$, $dl = 61$, $p < .001$). Les enseignants trouveraient la pratique plus utile qu'ils ne l'utilisent.

4.5 Dimension 5 : Règles, consignes, attentes, routine

Cette dimension traite des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par l'enseignant afin d'aider les élèves à se repérer et à s'organiser, comme *donner une seule consigne à la fois, établir des règles de classe précises et concrètes et préciser des routines ou des procédures pour le déroulement des activités*.

De manière générale, les deux groupes d'enseignants trouvent ces pratiques utiles ($M_{\text{novices}} = 4.32$, $ET_{\text{novices}} = 0.84$; $M_{\text{experts}} = 4.45$, $ET_{\text{experts}} = 0.83$), mais nous constatons que les débutants les mettraient moins fréquemment en pratique ($M = 3.92$, $ET = 1.1$) en classe que les experts ($M = 4.18$, $ET = 0.87$), sans pour autant que cette différence soit significative.

Nous avons ensuite pu observer une similitude entre novices et experts au niveau de l'item 28 (*donner une seule consigne à la fois*). En effet, les deux groupes d'enseignants trouvent cette

pratique utile, cependant, on constate que les deux groupes l'utilisent moins que ce qu'ils l'estiment utile et cette différence est relevée comme significative : $t = -6.406$, $dl = 62$, $p < .001$. Toutefois, l'écart est plus important pour les novices que pour les experts : $t = 2.15$, $dl = 61$, $p < .05$. Les enseignants experts l'utilisent donc plus fréquemment que les enseignants novices.

4.6 Dimension 6 : Aménagement de la classe

La sixième dimension comprend tous les aspects d'organisation de l'espace. Par exemple *rendre le matériel facilement accessible, placer les élèves de façon à ce qu'ils puissent voir facilement les présentations de l'enseignant* ou encore *aménager un coin de travail tranquille*.

Dans l'ensemble de cette dimension, il n'existe pas de différence significative entre les débutants et les experts. Cependant, nous observons une différence entre la fréquence et l'utilité perçue pour l'ensemble de l'échantillon. Les enseignants trouvent ces pratiques utiles ($M_{\text{novices}} = 4.56$, $ET_{\text{novices}} = 0.76$ et $M_{\text{experts}} = 4.41$, $ET_{\text{experts}} = 0.9$), mais les enseignants novices les mettraient moins fréquemment en pratique ($M = 3.96$, $ET = 0.99$) que les experts ($M = 4.16$, $ET = 1.11$).

De plus, nous constatons que pour l'item 7 (*aménager un coin tranquille où l'élève peut s'isoler pour favoriser sa concentration ou se retirer pour l'aider à reprendre le contrôle sur son comportement*), les enseignants, qu'ils soient experts ou débutants, trouvent la pratique plus utile ($M = 4.14$, $ET = 0.96$) qu'ils disent l'utiliser en classe ($M = 3.33$, $ET = 1.26$). Par ailleurs, une différence significative s'observe pour cet item ($t = -5.89$, $dl = 62$, $p < .001$).

4.7 Dimension 7 : Renforcement

La dimension 7 traite de pratiques de renforcement telles que *féliciter l'élève*, *donner des activités privilégiées* ou *faire preuve d'écoute active*. Nous constatons ici, que sur quatre items, deux ont une moyenne élevée concernant la fréquence ainsi que l'utilité (item 12 : *féliciter l'élève* et item 24 : *donner une rétroaction spécifique à l'élève sur ce qu'il fait de bien*). Les deux items restants (item 16 : *donner des activités privilégiées* et item 22 : *enlever ou réduire une activité désagréable lorsque l'élève manifeste un comportement approprié*) ont des moyennes plus basses. Le tableau ci-après illustre bien ces différences de moyennes entre certains items :

Tableau 7. Fréquence d'utilisation et perception d'utilité des pratiques de la dimension « Renforcement » pour les enseignants novices et experts.

Items	Enseignants novices				Enseignants experts			
	Fréquence		Utilité perçue		Fréquence		Utilité perçue	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
12. Féliciter l'élève lorsqu'il manifeste un comportement approprié	4.7	0.67	5	0	4.72	0.45	4.79	0.49
16. Donner des activités privilégiées (...).	2.7	1.16	3.5	1.08	2.53	1.31	2.85	1.28
22. Enlever ou réduire une activité désagréable (...).	2.2	1.23	3	1.15	2.17	1.12	2.6	1.31
24. Donner de la rétroaction (...).	3.7	1.42	4.2	0.92	3.96	0.88	4.21	0.88

Pour ces items ayant une moyenne plutôt basse (items 16 et 22), on observe des différences entre novices et experts, mais celles-ci restent non significatives. Pour l'item 16, on constate que les débutants trouvent la pratique plus utile que les experts, mais ne la mettent pas forcément en pratique. Les moyennes des enseignants experts sont plutôt proches entre fréquence et utilité.

Dans cette dimension, les seules différences significatives observées concernent la fréquence et l'utilité. En effet, comme l'illustre le tableau 8 ci-dessous, les items 16, 22 et 24 présentent une différence significative importante :

Tableau 8. Items de la dimension 7 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité.

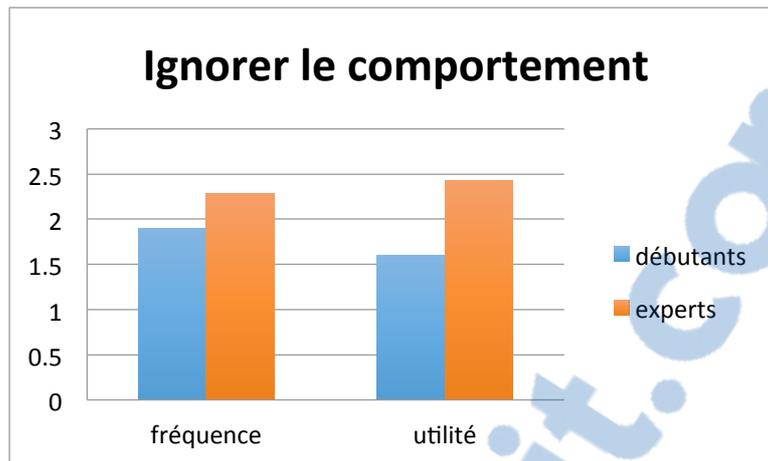
Items	Fréquence		Utilité		t	dl
	M	ET	M	ET		
16. Donner des activités privilégiées (...).	2.56	1.28	2.95	1.26	-4.599***	62
22. Enlever ou réduire une activité désagréable (...).	2.18	1.13	2.67	1.28	-4.36***	62
24. Donner de la rétroaction (...).	3.92	0.97	4.21	0.88	-3.735***	62

*** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$

Comme observé dans les autres dimensions, les enseignants trouvent les pratiques plus utiles qu'ils disent les utiliser en classe.

4.8 Dimension 8 : Conséquences

La dimension des conséquences regroupe des items tels que *demander à l'élève de remplir une fiche de réflexion sur son comportement* ou encore *ignorer le comportement inapproprié ou provocateur d'un élève*. Nous observons que ce dernier item (item 40) a une moyenne bien plus basse que toutes les autres. Que ce soit les enseignants experts ou les enseignants novices, la moyenne s'est révélée être la plus basse de tout le questionnaire concernant l'utilité perçue ($M_{\text{novices}} = 1.6$, $ET_{\text{novices}} = 0.84$ et $M_{\text{experts}} = 2.43$, $ET_{\text{experts}} = 1.26$) et la fréquence d'utilisation ($M_{\text{novices}} = 1.9$, $ET_{\text{novices}} = 0.99$ et $M_{\text{experts}} = 2.28$, $ET_{\text{experts}} = 1.13$). Cependant, nous avons également pu observer des différences entre les experts et les novices. Il semblerait que les experts trouveraient cette pratique plus utile ($M = 2.43$, $ET = 1.26$) et l'utiliseraient ainsi plus fréquemment ($M = 2.28$; $ET = 1.13$) que les enseignants débutants ($M = 1.6$, $ET = 0.84$ et $M = 1.9$, $ET = 0.99$, respectivement). De plus, cette différence entre experts et débutants est relevée comme significative pour l'utilité perçue. En effet, les experts trouvent cette pratique plus utile que les débutants ($t = 2.00$, $dl = 61$, $p = .05$). Le graphique ci-dessous illustre clairement la différence que les enseignants experts utilisent plus et trouvent plus utile d'ignorer un comportement inapproprié.



Graphique 6. Différences entre fréquence et utilité de l’item 40 (*ignorer le comportement inapproprié ou provocateur d’un élève*).

De plus l’item 23 (*demandeur à l’élève de remplir une fiche de réflexion sur son comportement*) montre une différence significative entre débutants et experts concernant l’utilité perçue ($t = -2.88$, $dl = 61$, $p < .01$). Cet item tend également à une différence significative pour la fréquence d’utilisation ($t = -1.77$, $dl = 61$, $p = .08$). Pour les deux indicateurs, les enseignants débutants trouvent la pratique plus utile et la mettent plus en pratique que les experts. De plus, l’écart des moyennes s’avère être plus grand entre fréquence et utilité, pour les débutants ($M_{\text{fréquence}} = 2.8$, $ET_{\text{fréquence}} = 1.32$ et $M_{\text{utilité}} = 4.1$, $ET_{\text{utilité}} = 0.99$) que pour les experts ($M_{\text{fréquence}} = 2.11$, $ET_{\text{fréquence}} = 1.09$ et $M_{\text{utilité}} = 3.00$, $ET_{\text{utilité}} = 1.13$).

De manière générale, les résultats entre fréquence et utilité ne montrent pas d’écart important. Pourtant, d’après nos résultats, l’item 13 (*retirer un privilège à l’élève [...] lorsqu’il manifeste un comportement inapproprié*) et l’item 23 (*demandeur à l’élève de remplir une fiche de réflexion sur son comportement*) présentent une différence significative entre fréquence et utilité (item 13 : $t = -3.987$, $dl = 62$, $p < .001$; item 23 : $t = -6.177$, $dl = 62$, $p < .001$). Pour les deux items, l’utilité perçue est significativement plus élevée que la fréquence d’utilisation pour les enseignants interrogés.

4.9 Dimension 9 : Evaluation fonctionnelle des comportements

Cette dimension regroupe des pratiques afin d’identifier les problèmes de comportement. Par exemple *observer l’élève et prendre des notes sur son comportement, identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié et déterminer la fonction du comportement inapproprié*. Nous n’observons ici aucune différence significative entre experts et débutants,

mais l'item 19 (*identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié (antécédents) de sorte qu'elles puissent être évitées*) tend à une différence significative entre experts et débutants concernant la fréquence ($t = 1.79$, $dl = 61$, $p = .08$). Tous les enseignants trouvent cette pratique utile, pourtant les experts l'utilisent apparemment plus que les novices ($M_{\text{novices}} = 3.40$, $ET_{\text{novices}} = 1.17$ et $M_{\text{experts}} = 3.94$, $ET_{\text{experts}} = 0.82$).

Dans l'ensemble de cette dimension, nous observons surtout une nette différence entre la fréquence et l'utilité pour les deux groupes d'enseignants et cela pour les trois items. Nous remarquons que les enseignants estiment ces trois pratiques utiles, mais ils rapportent ne pas les utiliser forcément en classe. L'item 9 (*observer l'élève et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer ce qui cause un comportement inapproprié*) ainsi que l'item 19 présentent une différence significative entre fréquence et utilité (item 9 : $t = -6.357$, $dl = 62$, $p < .001$; item 19 : $t = -3.996$, $dl = 62$, $p < .001$). Les enseignants trouvent utile le fait d'observer l'élève et de prendre des notes sur son comportement ainsi que d'identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié, mais ils ne mettraient pas forcément cette stratégie en pratique.

5 DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons les résultats de notre recherche en les mettant en lien avec d'autres études. Nous discutons de l'impact des années d'expérience dans le domaine de la gestion du comportement sur le choix et la mise en œuvre des pratiques d'enseignement. Les hypothèses perçues durant l'analyse des résultats sont aussi discutées.

Avant cela, il nous paraît important d'exprimer les limites et les forces de notre étude. Cela permettra une meilleure interprétation des résultats.

5.1 Limites et forces de l'étude

Une des limites de notre étude est la faible participation d'enseignants débutants à notre enquête. En effet, les participants ont en majorité plus de dix ans d'expérience. Selon la littérature, un enseignant est considéré comme débutant jusqu'à cinq ans d'expérience (Martin, Yin, & Mayall, 2006 ; Martineau & Presseau, 2003). C'est pourquoi nous avons gardé cette catégorisation. Nos groupes présentent alors un écart important quant au nombre d'enseignants qui les constituent (53 enseignants experts vs 10 enseignants débutants). Nous aurions pu sélectionner les dix enseignants les plus expérimentés afin de les opposer aux dix enseignants débutants, mais ayant obtenu soixante-trois réponses à notre questionnaire, nous souhaitons utiliser l'ensemble des résultats.

Une autre limite concerne le faible taux de retour obtenu (63 réponses sur 447 enseignants), malgré les démarches entreprises avec les directeurs des établissements. Des relances auraient pu légèrement augmenter ce taux de participation et pour ce faire nous aurions dû recontacter les directeurs afin qu'ils relancent les enseignants. Ce faible taux de retour nous invite alors à ne pas généraliser les résultats, ceux-ci ne pouvant recouvrir l'avis de l'ensemble des enseignants des établissements investigués.

Quant aux forces de notre recherche, l'une d'elles est le travail au sein de l'équipe ISODEC. Ce groupe de recherche nous a apporté un grand nombre de pistes et de soutien pour la réalisation de notre travail. De plus, nous avons travaillé ensemble à l'adaptation du questionnaire que nous avons eu à disposition grâce à ISODEC et l'équipe de recherche québécoise. En outre, les résultats de notre recherche pourront être utilisés par les différents membres de l'équipe. Une autre force de notre travail est le fait que de nombreuses études ont déjà été menées sur le thème des problèmes de comportement ainsi que sur les années

d'expérience, ce qui nous a permis d'enrichir notre travail. Dans un premier temps, ces recherches nous ont permis de diviser nos deux groupes d'enseignants selon leurs années d'expérience. En effet, comme expliqué précédemment, les enseignants sont considérés comme experts à partir de cinq ans et plus d'expérience. Deuxièmement, nous avons pu interpréter les résultats afin de les comparer aux recherches antérieures. Cependant, aucune de ces recherches n'a été menée en Suisse. Notre travail permet alors de compléter les connaissances actuelles avec des données suisses, même si ce n'est qu'à l'échelle du canton de Vaud, voir de quelques établissements scolaires.

Enfin, nos résultats pourraient être utiles aux formateurs des futurs enseignants et des enseignants suivants des formations continues. En effet, ceux-ci pourraient porter une réflexion et une discussion des résultats avec les étudiants et les enseignants afin de se questionner sur les pratiques les plus utilisées et les moins utilisées (voir graphique 3). Cette réflexion permettrait de se questionner sur les raisons pour lesquelles certaines pratiques sont moins utilisées que d'autres et surtout sur la manière de les mettre réellement en place. De plus, les pratiques présentes dans notre questionnaire ainsi que les résultats amènent à s'ouvrir sur des styles d'enseignement et de collaboration qui permettraient aux enseignants de se remettre en question et d'envisager d'autres angles d'action. En outre, ces pratiques peuvent être comparées et discutées lors de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

5.2 Interprétation des résultats

Les résultats de notre recherche ne montrent que peu de différences entre les pratiques des enseignants débutants et des enseignants chevronnés alors que la littérature a montré que des différences existent entre les deux groupes d'enseignants quant à leur approche de la gestion de classe (Chouinard, 1999 ; Kagan, 1992 ; Martin, Yin, & Mayall, 2006 ; Reynolds, 1992 ; Ünal & Ünal, 2012). Cependant, nos résultats ont montré un grand nombre de différences significatives entre l'utilité perçue de certaines pratiques et leur mise en place effective en classe. Les résultats d'Almong et Shechtman (2007) vont également dans ce sens. En effet, lors d'entretiens menés auprès d'enseignants, 83% prédisent adopter une posture « aidante » alors que seulement 60% interviennent comme ils l'avaient annoncé et adoptent plutôt une posture « restrictive ». Une explication possible à cet écart serait que les enseignants n'aient pas reçu de formation spécifique concernant des pratiques efficaces face aux problèmes de comportement. De ce fait, ils ne peuvent pas élargir leur gamme d'intervention et n'utilisent alors en majorité que des pratiques réglant le problème à court terme, comme l'ont relevé

Schürch et Doudin (2014). Ces derniers mentionnent également à ce sujet que les enseignants devraient mener une analyse critique des résultats de recherches afin de comprendre les pratiques et leur impact et de pouvoir les adapter à un contexte spécifique.

De plus, si les enseignants n'utilisent pas les pratiques qu'ils trouvent utiles, c'est qu'ils peuvent avoir un sentiment d'efficacité personnelle faible. De ce fait, face à un élève présentant des problèmes de comportement, l'enseignant se retrouve dans une situation de stress. Bien qu'il trouve ces pratiques utiles, il ne les utilise pas pour autant parce qu'il ne s'en sent pas capable (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012). Gaudreau et al. (2012) rappellent également l'importance de la formation continue afin que les enseignants envisagent des pratiques réglant les problèmes à long terme. Ces formations sont utiles à tous, mais particulièrement aux enseignants qui ne se sentent pas performants dans la gestion de classe.

Par ailleurs, quelques enseignants interrogés nous ont confié oralement que certaines pratiques sont, selon eux, très utiles, mais que les ressources pour les mettre en place ne sont pas toujours envisageables. Par exemple, les items 7 (*aménager un coin tranquille où l'élève peut s'isoler [...]*) et 35 (*aménager des aires passantes dégagées [...]*) nécessitent un espace que les enseignants n'ont pas toujours à disposition. Ces confidences pourraient expliquer l'écart observable entre l'utilité et la fréquence de certaines pratiques de nos résultats. Cependant, certaines pratiques comme les items 9 (*observer l'élève et prendre des notes sur son comportement [...]*), 15 (*demander aux élèves d'autoévaluer leurs comportements*), 19 (*identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié [...]*), 23 (*demander à l'élève de remplir une fiche de réflexion sur son comportement*), 25 (*différencier l'enseignement en fonction des capacités des élèves*) et 37 (*enseigner aux élèves des techniques de gestion de la colère [...]*) peuvent être mises en place par les enseignants sans ressource supplémentaire. Bien sûr, cela nécessite un investissement conséquent de la part des enseignants, ce qui peut freiner certains à les utiliser plus fréquemment. Ils pourraient donc vouloir mettre en place ces stratégies, mais concrètement ne prennent pas le temps de le faire, d'où cette différence entre fréquence et utilité.

Cette hypothèse est soutenue par Gaudreau (2011). En effet, cette auteure affirme que les élèves présentant des problèmes de comportement exigent un investissement et une organisation importants afin d'offrir un cadre adapté. Elle ajoute que certains milieux scolaires investiraient plus de temps dans des mesures punitives plutôt que dans des pratiques

visant à la socialisation et l'éducation. Nous ne pouvons exclure l'hypothèse d'un choix de facilité de la part des enseignants quant à la mise en place de pratiques qui pourraient bousculer leurs habitudes. Comme l'avance Huberman (1989), les enseignants passent par différentes phases durant leur carrière, dont l'une d'entre elles étant la phase de « désengagement ». Lors de cette phase, l'enseignant devient moins impliqué dans son rôle en classe et ne trouve plus de sens en ce qu'il fait. Les pratiques dites efficaces ne sont donc pas utilisées. Notons cependant que, selon Huberman (1989), les enseignants « désengagés » sont des enseignants experts. Néanmoins, nous pensons que, si un jeune enseignant commence sa vie professionnelle avec des élèves particulièrement difficiles et qu'il n'arrive pas à gérer ces difficultés, il pourrait passer par cette phase en étant enseignant novice. En effet, il pourrait ne pas se sentir à la hauteur et se distancer affectivement de sa classe ce qui engendrerait un désengagement de sa part face aux élèves et à leurs besoins.

La dimension 1 regroupe des pratiques dites *d'autocontrôle* qui mettent donc l'enseignant dans une posture « aidante » face aux élèves, au sens d'Almong et Schlechtman (2007). Nos résultats indiquent que les deux groupes d'enseignants trouvent effectivement ces pratiques utiles, mais nous constatons aussi qu'ils ne les mettent pas fréquemment en pratique. Nous constatons également que, d'après les graphiques 1 et 2, les enseignants experts utilisent plus fréquemment les pratiques de cette dimension que les novices, alors qu'ils les estiment moins utiles que ces derniers. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que les deux groupes d'enseignants voudraient adopter un style « aidant », mais qu'en réalité leur style serait plutôt « restrictif » afin de régler le problème le plus rapidement possible sans prévoir de solutions à long terme (Almong & Schlechtman, 2007).

Les résultats concernant la dimension 2 (*soutien affectif*) sont les plus élevés pour les deux groupes enseignants, que ce soit pour la fréquence ou pour l'utilité. Les graphiques 1 et 2 illustrent bien cette observation. Nous n'observons cependant pas de différences significatives entre enseignants experts et enseignants débutants mais nous constatons que les novices trouvent les pratiques de la dimension 2 plus utiles que les experts, même si cet écart reste faible. Concernant la fréquence, les deux groupes d'enseignants mettent ces pratiques très fréquemment en place.

Pour la dimension 3 (*techniques d'enseignement*), nous observons principalement que les enseignants trouvent les pratiques plus utiles qu'ils ne les utilisent en classe. Il n'y a pas de différence significative entre les enseignants experts et les enseignants débutants. Cependant,

nous constatons que les enseignants experts utilisent plus fréquemment les pratiques de cette dimension que les novices, comme le montre le graphique 1. Nous constatons également une différence de moyenne pour l'item 10 (*clarifier le but de la leçon dès le commencement du cours*). Les enseignants experts utilisent apparemment plus fréquemment cette pratique en classe que les enseignants débutants et adoptent donc une posture dite « préventive » selon Sieber (2000). En effet, selon ce dernier, l'enseignant doit clarifier ses attentes afin que les élèves se sentent en sécurité et puissent adopter un comportement approprié et ceci non seulement en début d'année, mais également en début de chaque leçon.

De plus, selon plusieurs auteurs (Chouinard, 1999 ; Gibbons & Jones, 1994 ; Martin, Yin, & Mayall, 2006 ; Ünal & Ünal, 2012) les enseignants ont une approche différente concernant la gestion de classe selon leurs années d'expérience et plus les enseignants deviennent expérimentés plus ils deviennent contrôlant sur le comportement, ce qui peut en partie expliquer notre résultat. En effet, comme l'expliquent Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), afin de ne pas perdre l'attention des élèves, l'enseignant se doit d'expliquer clairement le but de sa leçon et ceci dès le début du cours. Cette stratégie permet, non seulement pour l'enseignant d'être au clair avec ce qu'il a à enseigner, mais elle permet également aux élèves de savoir ce qui est attendu d'eux. De ce fait, les élèves auront moins tendance à se dissiper, étant donné qu'ils savent ce qu'ils doivent faire.

Dans la dimension 4 (*planification et gestion du temps*), l'item 2 (*annoncer le plan de la séquence d'enseignement et l'afficher*) présente une différence significative entre experts et débutants. Les enseignants novices trouvent cette pratique plus utile que les experts, mais, selon le graphique 1, les débutants l'utilisent moins en classe que les experts. Or, selon Sieber (2000), ce type de pratique permet à l'élève de se sentir en sécurité et d'adopter un comportement approprié. De plus, la HEPL propose aujourd'hui des modules très complets sur la gestion de classe que les enseignants experts n'ont peut-être pas eu la chance de suivre à l'École Normale. C'est pourquoi nous pensons que si les novices trouvent cette stratégie plus utile c'est en partie en raison de leur formation qui soutient fortement ce genre de pratique de gestion de classe.

Concernant les enseignants experts, notons que l'item 2 (*annoncer le plan de la séquence d'enseignement et l'afficher*) est moins utilisé par les experts que l'item 10 (*clarifier le but de la leçon dès le commencement du cours*) de la dimension 3 alors que ces deux items se rapprochent beaucoup en ce sens que ce sont des pratiques qui prennent place à un moment

similaire de l'enseignement. En effet, les enseignants experts clarifient le but de la leçon dès le commencement du cours, mais n'annoncent et n'affichent pas le plan de la séquence en lien avec ce but. Or on sait que, comme le disent Gauthier et al. (2013), « les élèves réussissent mieux s'ils comprennent les buts de la leçon et ce qu'on attend d'eux » (p. 177). Cependant, nous émettons l'hypothèse qu'il faudrait non seulement verbaliser un objectif d'apprentissage, mais aussi expliciter le plan prévu pour l'atteindre.

Pourtant les enseignants, qu'ils soient novices ou experts, mettent peu fréquemment en place cette stratégie ce qui rejoint la recherche d'Almong et Shechtman (2007). Ces auteurs ont, en effet démontré que les enseignants n'interviennent que rarement comme ils l'avaient prédit. Ce constat nous pousse alors à nous questionner : pourquoi ne pas mettre en place les stratégies que l'on sait pourtant utiles ? Est-ce une question de temps, cette pratique nécessitant de planifier son enseignement à l'avance ? Ou est-ce parce que les enseignants ne se sentent pas en confiance avec leurs pratiques ? Pour vérifier ces hypothèses, il faudrait mener une recherche qualitative, comme celle de Almong et Shechtman (2007), qui permettrait de s'entretenir avec les enseignants et, ensuite, observer la réelle mise en place des pratiques.

Les deux groupes d'enseignants trouvent l'item 28 (*donner une seule consigne à la fois*) de la dimension 5 (*règles, consignes, attentes et routine*), utile, mais ne le mettent pas forcément en pratique. Cependant, les experts utilisent plus fréquemment cette stratégie. Après analyse des résultats de cet item, nous avons été particulièrement attentives à notre manière de donner les consignes lors de notre pratique en stage. Nous avons dès lors constaté la difficulté de formuler qu'une consigne à la fois. En effet, ranger et s'asseoir autour du tapis, par exemple, comptent déjà deux consignes.

Nous avons également constaté que les pratiques de cette dimension sont les seules à être perçues plus utiles par les experts (voir graphique 2).

Nous avons également constaté que toutes les pratiques présentes dans cette dimension sont moins utilisées par les débutants. Une explication possible à cette observation, et soutenue par Ünal et Ünal (2012), est qu'il faudrait entre quatre et sept ans d'expérience afin de devenir un enseignant compétent dans le domaine de la gestion de classe. C'est pourquoi les enseignants débutants utiliseraient moins ces pratiques pourtant nécessaires à une gestion de classe efficace. De plus, des observations en établissement ont montré que pour être efficace dans ses consignes il faut que les attentes et les consignes soient précises et claires afin qu'elles

prennent du sens pour les élèves (Visioli & Ria, 2010). L'étude de Bonvin et Gaudreau (2015) indique quant à elle que les futurs enseignants sont conscients de la nécessité de transmettre des consignes claires et se sentent en confiance avec ce principe. La difficulté réside alors plutôt dans la formulation d'une seule et unique consigne à la fois, ce qui peut en partie expliquer la différence que nous avons obtenue entre enseignants experts et débutants.

Pour la dimension 6 (*aménagement de la classe*), il existe uniquement des différences significatives entre la fréquence et l'utilité des pratiques, ce qui est par exemple le cas de l'item 7 (*aménager un coin tranquille [...]*). En effet, tous les enseignants trouvent la pratique utile, mais la mettent peu en œuvre en classe comme l'illustre le graphique 1. Cette différence s'explique selon nous par un manque de ressources telles que l'espace dans la classe ou encore le budget à disposition de l'enseignant pour aménager sa classe. Cette hypothèse est soutenue par les propos des enseignants de nos places de stage. Cela dit, les enseignants novices mettent moins en pratique ces stratégies que les experts. Le MEQ (2015) et Sieber (2000) mettent pourtant en évidence l'importance de l'organisation de l'espace dans la classe afin de permettre aux élèves de se sentir en sécurité. Ils précisent également que cet aménagement permet à l'enseignant d'adopter un style d'enseignement qu'il choisit. On voit donc l'importance de cette dimension que les novices semblent moins utiliser que les experts.

Afin que les enseignants novices utilisent plus fréquemment ces pratiques, Gaudreau et al. (2012) proposeraient des formations continues visant « le développement des compétences des enseignants en matière de gestion de comportements difficiles et de leurs croyances d'efficacité personnelle » (p. 93). Ces formations devraient traiter, entre autres, de l'organisation de la classe, du temps, du matériel et de l'encadrement à offrir aux élèves. Ces formations doivent selon eux se dérouler à long terme afin d'avoir un impact plus important et également afin d'offrir aux enseignants un plus large choix de pratiques efficaces qu'ils pourront tester en classe.

Une autre solution serait liée à la formation pratique des enseignants. La HEP-Vaud offre une formation pratique riche qui permet aux étudiants d'être suivis et formés par des praticiens formateurs de manière continue. Ces enseignants experts forment les novices en partageant leurs pratiques et leurs habitudes. Leur rôle est indubitablement primordial, car les étudiants se basent essentiellement sur ce qu'ils vivent en stage. Les praticiens formateurs doivent alors prendre le temps d'explicitier leurs pratiques, leurs buts et la façon de les mettre en place.

Dans la dimension 7 (*renforcement*), aucune différence significative entre novice et experts n'a été observée et la moyenne de cette dimension se situe parmi les plus basses. Cependant, les novices perçoivent les pratiques de cette dimension plus utiles que les experts alors qu'au niveau de la fréquence les résultats des deux groupes sont très proches (voir graphiques 1 et 2). Pour l'item 16 (*donner des activités privilèges [...] s'il manifeste les comportements appropriés visés*), nous constatons que les débutants trouvent la pratique plus utile que les experts, mais les deux groupes d'enseignants l'utilisent peu fréquemment en classe. Pour les deux groupes, les moyennes de cet item sont plutôt basses, ce qui signifie que cette pratique n'est pas considérée comme utile et donc peu utilisée. Pourtant, Archambault et Chouinard (2009) avancent que, plus le comportement attendu est difficile à produire, plus il doit être valorisé et récompensé. Toutefois, ces auteurs précisent aussi que le surplus de privilèges pour un élève ou l'impossibilité de tous les élèves d'obtenir une récompense pourrait nuire et créer un déséquilibre au niveau des apprentissages. Cette stratégie peut alors sembler complexe et demande une certaine constance et cohérence de la part des enseignants, ce qui peut être un frein à la mise en pratique de cette stratégie. En effet, pour la mise en place d'une telle pratique, l'enseignant doit, par exemple, tenir une liste de privilèges et la liste de ses élèves afin de s'y référer régulièrement pour que chacun puisse y avoir droit.

La dimension 8 (*conséquences*) a obtenu les moyennes les plus basses concernant la fréquence et l'utilité. Cependant, les résultats ont indiqué une différence significative pour l'item 40 (*ignorer le comportement inapproprié [...]*). Les enseignants débutants ignorent moins les comportements inappropriés, ce qui peut signifier qu'ils interviennent et veulent interagir avec l'élève. La recherche de Martin et al. (2006) va dans ce sens en affirmant que les débutants seraient plus interventionnistes que les experts concernant la gestion des personnes. Ainsi les novices partagent la responsabilité de la gestion de classe et sont plus patients dans leur manière de gérer les élèves. Cependant, la recherche de Ünal et Ünal (2012) va dans le sens contraire de nos résultats. En effet, selon leurs résultats, les enseignants novices seraient moins contrôlant sur les comportements ce qui signifie qu'ils auraient plus tendance à ignorer le comportement inapproprié, ce qui n'est pas le cas dans nos résultats.

Dans leur recherche, Martineau et Presseau (2003) constatent que les enseignants novices verraient la profession enseignante comme un « métier impossible » (p. 64) ce qui pourrait freiner leur volonté de trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Or, nos résultats montrent que les enseignants débutants interviendraient plus fréquemment que les experts lorsqu'un comportement inadapté se manifeste. Ceci montre que les novices auraient une

volonté à trouver des solutions au lieu d'ignorer le comportement. Une solution plus utilisée et trouvée plus utile par les novices que les experts est l'item 23 (*demander à l'élève de remplir une fiche de réflexion sur son comportement*). Cette stratégie peut être définie comme « aidante », car l'accent est mis sur la participation active et empathique avec les élèves afin de trouver une solution à long terme et le but est d'aider l'élève à trouver une alternative à son comportement inadéquat.

Pour la dimension 9 (*évaluation fonctionnelle des comportements*) nous observons une grande différence entre experts et débutants au niveau de la fréquence. En effet, comme l'illustre le graphique 1, les experts utilisent plus fréquemment les pratiques de cette dimension que les novices. Concernant l'utilité, nous observons que très peu de différence entre les enseignants experts et les enseignants débutants.

Cela dit, l'item 19 (*identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié [...]*) tend à une différence significative entre débutants et experts concernant la fréquence d'utilisation de cette pratique. Les résultats ont montré que les enseignants experts rapportent utiliser davantage cette pratique que les enseignants novices. Ce résultat peut s'expliquer notamment par ceux de Kagan (1992, in Chouinard, 1999). Cet auteur a effectivement montré que les enseignants débutants ont de la difficulté à identifier l'élève qui perturbe, car ils seraient plus concentrés sur leurs propres actions que sur celles des élèves. En opposition à nos résultats, Reynolds (1992) souligne que ce sont plutôt les enseignants débutants qui ont tendance à être soucieux de trouver une solution immédiate au lieu d'envisager une solution efficace à long terme.

Les résultats des items 19 et 23 sont en contradiction. En effet, les novices utilisent apparemment plus des stratégies qui permettent de trouver des solutions après la manifestation d'un comportement inapproprié, mais ils utilisent moins de stratégies pour prévenir ces comportements.

Pour l'item 9 (*observer l'élève et prendre des notes [...]*), tous les enseignants trouvent cette pratique utile, mais ils ne la mettent pas forcément en pratique. Nous constatons, dans notre pratique personnelle, l'importance et l'utilité de cette stratégie. Cependant, cette pratique n'est pas toujours facile à mettre en œuvre dans les degrés 1-4 HarmoS, au vu notamment de la disponibilité nécessaire au bon déroulement des activités. Par exemple, lors des moments de jeux libres, les interventions et la disponibilité de l'enseignant sont indispensables. Il doit guider, pointer, relancer, corriger, aider, féliciter. Il est donc difficile de prendre des notes

durant ces moments d'enseignement. Afin d'observer de manière plus précise et plus efficace, il est également possible de créer des grilles d'observation. Cette stratégie nous a été proposée lors du cours BP63SPE donné à la HEP-Vaud durant le semestre de printemps 2016. Il a été mis en évidence l'importance de la précision des critères d'observation. Au lieu de faire de simples listes qui décrivent ce que l'élève sait ou ne sait pas faire il faudrait plutôt préciser les contextes dans lesquels il a de la facilité ou de la difficulté ainsi que l'accompagnement et le soutien nécessaires pour cet enfant.

Une autre solution envisageable serait d'enregistrer ou de filmer des moments d'interaction avec les élèves ou entre élèves afin de pouvoir les réécouter et de les analyser en dehors des heures d'enseignement.

Les enseignants pourraient également profiter du coenseignement et plus précisément du modèle « par observation » (Friend & Cook, 2004). La manière de travailler avec ce modèle consiste à être deux en classe mais les rôles de chacun sont clairement définis. L'enseignant régulier enseigne pendant que l'enseignant spécialisé ou d'appuis observe le ou les élève(s). Cette division des tâches permet ensuite une mise en commun des observations et d'envisager des solutions et des plans d'actions adéquats.

6 CONCLUSION

6.1 Réponse à notre question de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons d'abord analysé les résultats de recherches antérieures concernant les pratiques enseignantes et l'éventuel lien avec les années d'expérience de l'enseignement. Nous avons alors décidé de mener une étude comparative entre enseignants experts et enseignants débutants quant à la fréquence et à l'utilité perçue de pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles. Les différentes recherches en lien avec notre question ont montré que des différences existent entre les pratiques des enseignants experts et celles des enseignants débutants. Les résultats de notre enquête montrent que certaines pratiques n'ont pas la même importance pour les deux groupes d'enseignants. Certaines pratiques sont, en effet, estimées plus utiles ou sont plus souvent mises en place que d'autres. Cependant, nous avons surtout observé des différences entre l'utilité perçue des pratiques et leur fréquence d'utilisation. Dans la plupart des cas, les deux groupes d'enseignants trouvent les pratiques plus utiles qu'ils ne rapportent les mettre en place en classe. Ce constat a été observé tout au long de l'analyse des données. En conséquence, nos résultats indiquent globalement que les pratiques de gestion de comportement ne sont donc fondamentalement pas différentes selon les années d'expérience des enseignants.

Toutefois, une différence existe entre l'utilité perçue et la concrète mise en place des stratégies entre les deux groupes. De manière générale, nous avons effectivement constaté que les débutants estiment souvent les pratiques plus utiles que les experts, mais que finalement ils les mettent moins en œuvre en classe. Plusieurs hypothèses pour expliquer ce résultat ont été discutées. Par exemple, on peut penser que les débutants ont tendance à réagir sur le moment, sans penser aux solutions à long terme. Ils peuvent également se sentir submergés par les nombreuses pistes proposées lors de leur formation et ainsi ne savent quel style d'enseignement adopter. Certains enseignants novices peuvent également manquer de confiance en eux quant à l'utilisation de certaines pratiques, qu'ils estiment peut-être trop ambitieuses ou difficiles à mettre en place. Afin de remédier à cela, une solution envisageable serait, par exemple, d'offrir des formations continues attrayantes et motivantes en lien avec la gestion des comportements difficiles. En effet, il nous semble important de concevoir des formations continues avec des formateurs motivés, investis, qui varient la manière de

travailler et d'interagir avec les intervenants. De cette manière, les enseignants ayant eu du plaisir à participer à ces formations transmettront la qualité de la formation à leurs collègues. Ces formations permettraient à tous les enseignants de remettre en question leurs pratiques. De plus, durant la formation en enseignement préscolaire et primaire, les stages pratiques étant divisés sur plusieurs jours par semaine, les stagiaires ne vivent pas quotidiennement les problèmes de comportement. Ainsi, il serait plus réaliste de vivre plusieurs semaines de stages continus afin de réellement vivre la réalité de la classe et de pouvoir tester la mise en place de différentes pratiques de gestion de classe reconnues comme « efficaces ».

De plus, la formation continue peut également s'effectuer par le biais d'autres types d'enseignement qui pourraient aider l'enseignant à gérer les problèmes de comportement et, notamment, via les pratiques de collaboration. Par exemple, Trépanier et Paré (2010) mettent en avant un modèle de soutien de type « consultation » où l'enseignant est soutenu par une personne spécialisée dans un domaine particulier. Ce modèle vise à résoudre les problèmes vécus par l'enseignant dans son quotidien. Cette consultation est surtout collaborative, elle vise donc à travailler en équipe et à ce que chacun apporte son soutien pour régler la situation.

Comme cité précédemment, Friend et Cook (2004) proposent des modèles de coenseignement qui consistent à ce que deux enseignants collaborent et enseignent ensemble au sein d'une même classe. Bien que cette pratique se différencie de celle de la consultation en ce sens que le coenseignement devrait être mis en place avant même l'apparition de problèmes, elle permet elle aussi une certaine forme de formation continue des enseignants.

Les experts, quant à eux, ont plus tendance à mettre en œuvre une pratique qu'ils trouvent utile et vice versa. Cela invite à penser, qu'avec l'expérience, les enseignants experts ont pu tester et vivre concrètement un certain nombre de pratiques de gestion de classe. De ce fait, ils réalisent plus objectivement ce qui est possible et utile à mettre en place. De plus, on peut également émettre l'hypothèse que cette expérience leur a permis d'acquérir une certaine confiance en eux et en leurs pratiques. En effet, Huberman (1989) explique qu'après une phase de « découverte » du métier, l'enseignant passe par une phase de « stabilisation » où il fait part d'une plus grande aisance dans son enseignement ce qui peut expliquer nos résultats. Gaudreau et al. (2012) ajoutent que c'est l'expérience qui permet un fort sentiment d'efficacité personnelle.

Les enseignants experts auraient donc aussi un rôle à jouer auprès des enseignants novices. Leur expérience dans l'enseignement ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle

pourraient permettre différentes collaborations et des échanges enrichissants avec les enseignants novices. Gaudreau et al. (2012) vont dans ce sens en expliquant que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants serait accru s'ils étaient soutenus par des pairs.

Suite à ces différents constats et hypothèses, nous avons envisagé des perspectives futures afin de prolonger notre recherche. Il nous semblerait judicieux de permettre aux participants du questionnaire de pouvoir expliquer pour quelles raisons ils indiquent un niveau de fréquence et d'utilité différent, que ce soit à l'aide d'entretiens ou d'un questionnaire contenant des questions ouvertes. En effet, pourquoi est-ce que je ne mets pas en pratique cette stratégie si elle me semble utile ? Cela permettrait de mieux comprendre cette différence et d'examiner si le faible taux de fréquence d'utilisation de certaines pratiques est dû à un oubli, un manque de place ou de matériel, un manque de connaissances ou encore à un manque de confiance en ses capacités.

Selon nous, une autre perspective qui permettrait d'obtenir des résultats plus représentatifs de la réalité, serait de mener une recherche qualitative proche de celle d'Almong et Shechtman (2007). Nous pensons qu'il serait judicieux d'organiser des entretiens avec des enseignants experts et débutants puis de les observer en pratique afin de voir la réelle différence entre fréquence et utilité. Les entretiens induiraient des réponses plus complètes et les observations amèneraient à des constats plus concrets.

Afin de savoir plus précisément s'il existe une réelle différence entre le choix des pratiques selon les années d'expérience on pourrait aussi affiner l'échantillon interviewé. Effectivement, il serait judicieux de séparer les deux groupes de manière plus extrême. Le groupe des enseignants novices serait uniquement constitué d'enseignants avec un à cinq ans d'expérience et les enseignants du groupe experts devraient avoir minimum 20 ans d'expérience, par exemple. Les deux groupes devraient idéalement être constitués du même nombre de participants. Cette composition de l'échantillon permettrait peut-être des résultats plus comparables.

6.2 Apports personnels

L'élaboration de ce mémoire a suscité une grande motivation de notre part et cela dès la présentation du projet ISODEC car nous avons tout de suite été intéressées par l'opportunité d'être impliquées dans un projet de recherche concret et en collaboration avec une équipe de

chercheurs helvético-québécois. De plus, la possibilité d'apporter de nouvelles données au groupe de recherche était pour nous valorisante et motivante.

Pour la rédaction de ce mémoire, nous avons choisi de nous intéresser aux enseignants et à leurs pratiques. Très vite, nous avons décidé de nous pencher sur les années d'expérience et leurs influences sur les différentes pratiques. Étant nous-mêmes de jeunes enseignantes, nous souhaitons savoir si nos pratiques d'enseignantes novices seraient différentes de celles des enseignants plus expérimentés. Grâce à nos résultats et à la littérature, nous avons pu voir que des différences existent et que ce sont souvent les débutants qui mettent moins en pratique les stratégies dites efficaces. Nous réalisons alors l'importance de la collaboration entre enseignants experts et débutants. Heureusement, lors de notre formation nous avons eu la chance de bénéficier d'un grand soutien de nos praticiens formateurs qui nous ont fait des retours constructifs sur le métier et qui nous ont permis de nous remettre constamment en question. Nous souhaitons donc maintenir, au cours de notre vie professionnelle, ce genre d'échanges avec les enseignants experts de nos futurs établissements.

De plus, au cours de l'élaboration de notre travail, de nombreuses recherches nous ont apporté des pistes afin de gérer les problèmes de comportements. Nous avons donc pu corriger nos pratiques et envisager de nouvelles stratégies. Nos résultats indiquent une différence constante entre l'utilité perçue des pratiques et leurs réelles mises en œuvre en classe. Nous avons constaté que les pratiques semblent souvent plus utiles qu'elles ne sont concrètement mises en place en classe. Cela nous a permis d'être plus attentives à nos représentations des pratiques et que si une stratégie nous semble efficace, il faut tout mettre en œuvre pour l'utiliser avec nos élèves.

Pour ce faire, nous serons alors particulièrement vigilantes quant à l'organisation de notre classe, aux différents ateliers nécessaires au bien-être des élèves ainsi qu'aux rituels que nous souhaitons quotidiennement mettre en place. Cette organisation sera, bien avant la rentrée scolaire, discutée entre collègues afin d'échanger et d'enrichir nos idées et nos pratiques. A long terme, il nous paraît indispensable de prendre régulièrement le temps d'observer nos élèves, dans les interactions, les jeux ainsi que les activités en collectif. Ces moments d'observation permettront de réguler nos pratiques et d'apporter le soutien nécessaire à chaque élève. Si, malgré la mise en place de ces pratiques, des problèmes subsistent, nous n'hésiterons pas à demander du soutien, sachant qu'il existe de nombreuses collaborations possibles.

7 REPERTOIRES

7.1 Listes des tableaux

Tableau 1. Description de l'échantillon	24
Tableau 2. Fréquence d'utilisation et perception d'utilité des pratiques des neuf dimensions pour les enseignants novices et experts.....	27
Tableau 3. Fréquence d'utilisation et perception d'utilité des pratiques de la dimension « Interventions pour favoriser l'autocontrôle » pour les enseignants novices et experts.	31
Tableau 4. Items de la dimension 1 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité.....	32
Tableau 5. Items de la dimension 2 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité perçue.....	34
Tableau 6. Items de la dimension 3 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité.....	35
Tableau 7. Fréquence d'utilisation et perception d'utilité des pratiques de la dimension « Renforcement » pour les enseignants novices et experts.	38
Tableau 8. Items de la dimension 7 présentant des différences significatives entre fréquence et utilité.....	39

7.2 Listes des graphiques

Graphique 1. Vue d'ensemble des résultats par dimension pour la fréquence.	28
Graphique 2. Vue d'ensemble des résultats par dimension pour l'utilité perçue.....	28
Graphique 3. Vue d'ensemble de toutes les pratiques de notre questionnaire concernant leur fréquence d'utilisation par l'ensemble des participants (experts et débutants).....	30
Graphique 4. Différences entre pratiques des enseignants débutants et des enseignants experts ainsi que différences entre fréquence et utilité de ces pratiques.	33

Graphique 5. Différences entre fréquence et utilité de l’item 2 (<i>annoncer le plan de la séquence d’enseignement et l’afficher</i>).	36
Graphique 6. Différences entre fréquence et utilité de l’item 40 (<i>ignorer le comportement inapproprié ou provocateur d’un élève</i>).	40

7.3 Bibliographie

Among, O., & Shechtman, Z. (2007) Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*. 22(2), 115-129. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701267774>

Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : de Boeck.

Auger, M. T., & Boucharlat, C. (2004). *Elèves « difficiles » profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale.

Bonvin, P. & Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(3), 1-21.

Boyer, R. (s.d.). Les enseignants sont-ils plus nombreux que par le passé à démissionner ? Repéré à <http://aideauxprofs.org/index.asp?affiche=Ressources.htm&rub= La demission>

Bradley, H.B. (1969). Community bases treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15(3), 359-370.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

Doudin, P.-A., & Curchod, D. (2008). Burnout de l'enseignant : facteurs de risques et facteurs de protection. *Prismes, revue Pédagogique HEP Vaud*, 9, 5-8.

Friend, M., & Cook, L. (2004, avril). *Co-teaching : principes, pratiques, and pragmatics*. Workshop présenté au New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting Albuquerque, NM.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Education et francophonie*, 39(2), 122-144.

Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de la gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*. 35(1), 82-101.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Laval, Québec : De Boeck.
- Gibbons, L., & Jones, L. (1994). *Novice teachers reflectivity upon their classroom management*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386446.pdf>
- Giraud, L., Dany, F., & Roger, A. (2012). *Les étapes de carrière sont-elles toujours d'actualité?* Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00681249/document>
- Huard, V. (2009). Retrouver une marge de manœuvre face aux comportements difficiles. *La Nouvelle revue de l'adaptation de la scolarisation*, 44, 183-194.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*. 86, 5-16. doi : 10.3406/rfp.1989.1423
- Jaoul, G. & Kovess, V. (2003). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162, 26–35. doi : 10.1016/j.amp.2003.03.002
- Legault, J. P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Logiques.
- Massé, L., Couture, C., Tremblay, J., Lagotte, S., & Verret, C. (2011). Inventaire des pratiques de gestion de comportements. Trois-Rivières, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Version préliminaire.
- Martin, K., N., Yin, Z., & Mayall, H. (2006, février). *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender : Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style ?* Papier présenté à The Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003) Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Maulini, O. (1999). La gestion de classe. *Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique*. FAPSE, Université de Genève.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Repéré à :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Repéré à :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-3.

Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre SA.

Royer, N., Loiseleur, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudeli, C. (2011). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.

Sénéchal, C., Boudrias, J.-S., Brunet, L., & Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière. *Psychologie du travail et des organisations*, 14(4), 311-320.

Schürch, V. & Doudin P.-A. (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 13-21.

Shook, A-C. (2012). A Study of Preservice Educators' Dispositions to Change Behavior Management Strategies, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56:2, 129-136. doi : 10.1080/1045988X.2011.606440

Sieber, M. (2000). Comment gérer l'indiscipline en classe. *Contributions fribourgeoises en psychologie*, 11, 2-196.

Trépanier, S. & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.

Ünal, Z., & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.

Visioli, J., & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. *Mouvement & Sport Sciences*, 3, 3 -19. doi : 10.3917/sm.071.0003

8 ANNEXES

8.1. Annexe 1. Questionnaire adapté de Massé et al.

Inventaire des pratiques de gestion de classe projet de recherche ISCODEC (Canada/Suisse)

La participation à cette enquête est complètement anonyme. Nous avons cependant besoin de connaître les informations suivantes :

Titres / Diplômes :

- Master – Licence universitaire ; Bachelor – Diplôme Haute école
- Diplôme (école normale / séminaire d'enseignement spécialisé)
- Autre(s) (préciser :

Fonction(s) actuelle(s) (plusieurs réponses possibles):

- Enseignant-e de classe
- Enseignant-e d'appui, de soutien ; Enseignant-e spécialisé-e
- Âge : ans

Expérience professionnelle dans la fonction actuelle (nombre d'années) :

Expérience professionnelle d'enseignement (nombre d'années totales) :

	Fréquence					Utilité						
	Jamais	1	2	3	4	5	Très souvent	1	2	3	4	5
Avec les élèves présentant des comportements difficiles, veuillez indiquer :												
a) à quelle fréquence vous utilisez les stratégies suivantes (1= jamais à 5 = très souvent);												
b) à quel degré vous trouvez utile chacune des stratégies (1= inutile à 5 = très utile).												
<input checked="" type="checkbox"/> Les valeurs intermédiaires servent à nuancer votre jugement.												
1	<input type="checkbox"/>											
2	<input type="checkbox"/>											
3	<input type="checkbox"/>											
4	<input type="checkbox"/>											
5	<input type="checkbox"/>											
6	<input type="checkbox"/>											
7	<input type="checkbox"/>											

Inventaire des pratiques projet de recherche ISCODEC (Canada/Suisse)

	Fréquence					Utilité						
	Jamais	1	2	3	4	5	Inutile	1	2	3	4	5
Avec les élèves présentant des comportements difficiles, veuillez indiquer :												
a) à quelle fréquence vous utilisez les stratégies suivantes (1= jamais à 5 = très souvent);												
b) à quel degré vous trouvez utile chacune des stratégies (1= inutile à 5 = très utile).												
<input checked="" type="checkbox"/> Les valeurs intermédiaires servent à nuancer votre jugement.												
8	Appliquer les conséquences prévues lorsqu'il y a un manquement aux règles de classe.											
9	Observer l'élève et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer ce qui cause un comportement inapproprié.											
10	Clarifier le but de la leçon dès le commencement du cours.											
11	Préciser des routines ou des procédures pour le déroulement des activités (remise des travaux, travail d'équipe, déplacement, transition, etc.).											
12	Féliciter l'élève lorsqu'il manifeste un comportement approprié.											
13	Retirer un privilège à l'élève (p.ex. participer à une sortie, choisir un jeu, récréation, etc.) lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.											
14	Dire aux élèves ce qu'ils doivent faire quand l'activité ou le travail est terminé.											
15	Demander aux élèves d'autoévaluer leurs comportements.											
16	Donner des activités privilégiées (ex.: écouter de la musique, faire une sortie, etc.) à l'élève s'il manifeste les comportements appropriés visés.											
17	Vérifier que l'élève a bien compris la consigne en lui demandant par exemple de la reformuler.											
18	Diviser les longs projets en petites parties et les structurer dans le temps, c'est-à-dire annoncer le temps qui sera accordé pour chaque partie.											
19	Identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié (antécédents) de sorte qu'elles puissent être évitées.											

Inventaire des pratiques projet de recherche ISCODEC (Canada/Suisse)

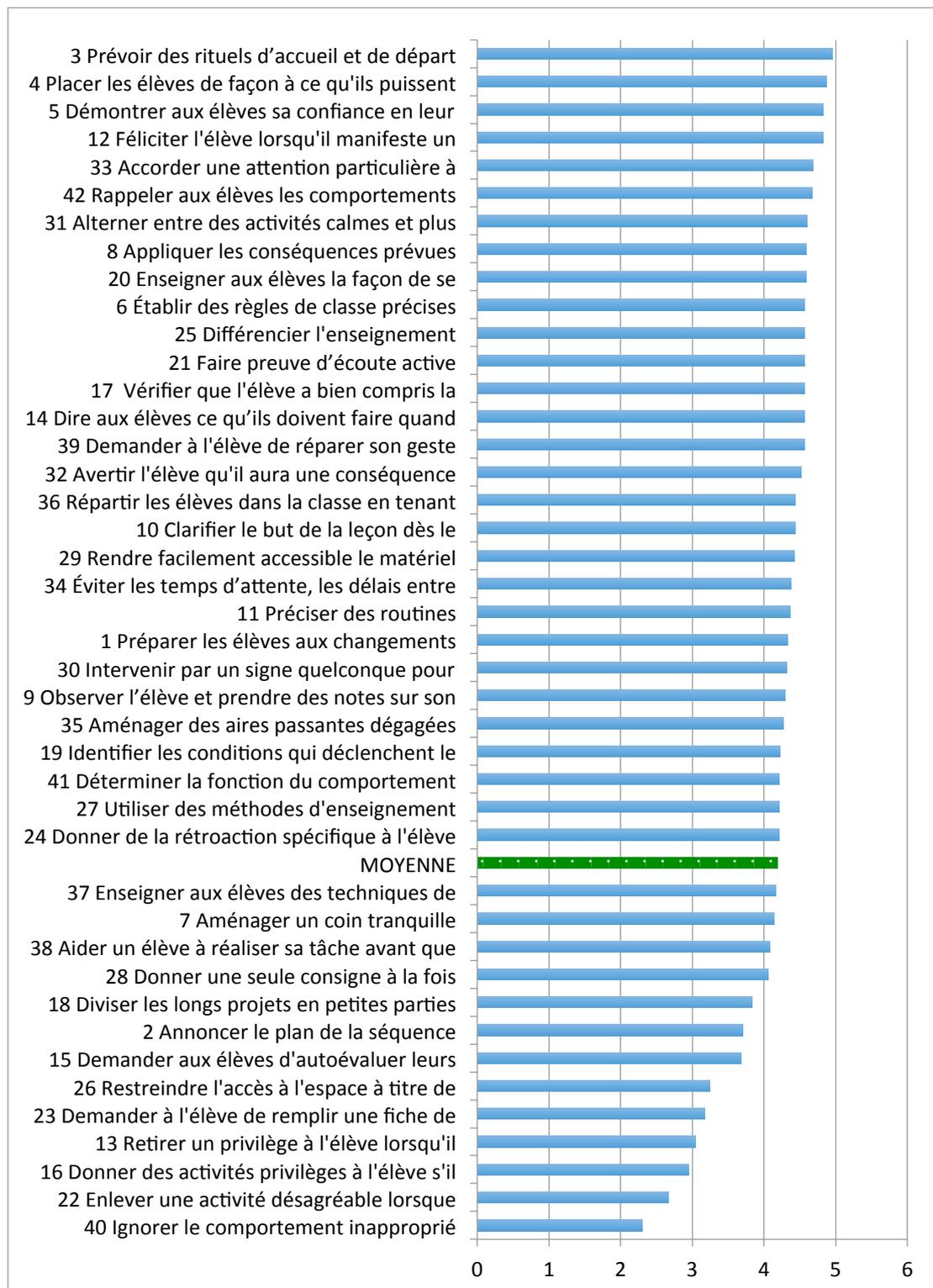
	Avec les élèves présentant des comportements difficiles, veuillez indiquer :	Fréquence					Utilité							
		Jamais	1	2	3	4	5	Très souvent	Inutile	1	2	3	4	5
	a) à quelle fréquence vous utilisez les stratégies suivantes (1= jamais à 5 = très souvent); b) à quel degré vous trouvez utile chacune des stratégies (1= inutile à 5 = très utile).													
	<input checked="" type="checkbox"/> Les valeurs intermédiaires servent à nuancer votre jugement.													
20	Enseigner aux élèves la façon de se comporter correctement lors de situations problématiques, par exemple lors de déplacements.	<input type="checkbox"/>												
21	Faire preuve d'écoute active envers les élèves (difficultés, besoins, etc.).	<input type="checkbox"/>												
22	Enlever ou réduire une activité désagréable lorsque l'élève manifeste un comportement approprié (ex.: donner congé de devoir).	<input type="checkbox"/>												
23	Demander à l'élève de remplir une fiche de réflexion.	<input type="checkbox"/>												
24	Donner de la rétroaction spécifique à l'élève sur ce qu'il fait de bien.	<input type="checkbox"/>												
25	Différencier l'enseignement en fonction des capacités des élèves.	<input type="checkbox"/>												
26	Restreindre l'accès à l'espace ou aux objets à titre de conséquence à un comportement inapproprié.	<input type="checkbox"/>												
27	Utiliser des méthodes d'enseignement participatif ou coopératif favorisant les interactions entre les élèves.	<input type="checkbox"/>												
28	Donner une seule consigne à la fois.	<input type="checkbox"/>												
29	Rendre facilement accessible le matériel d'usage courant (placé à proximité du lieu d'utilisation).	<input type="checkbox"/>												
30	Intervenir par un signe quelconque pour rappeler aux élèves les consignes ou les règles à respecter.	<input type="checkbox"/>												
31	Alterner entre des activités calmes et plus actives, individuelles et de groupe, d'écoute et participatives, etc.	<input type="checkbox"/>												

Inventaire des pratiques projet de recherche ISCODEC (Canada/Suisse)

	Fréquence					Utilité							
	Jamais	1	2	3	4	5	Très souvent	Inutile	1	2	3	4	5
Avec les élèves présentant des comportements difficiles, veuillez indiquer :													
a) à quelle fréquence vous utilisez les stratégies suivantes (1= jamais à 5 = très souvent);													
b) à quel degré vous trouvez utile chacune des stratégies (1= inutile à 5 = très utile).													
<input checked="" type="checkbox"/> Les valeurs intermédiaires servent à nuancer votre jugement.													
32	Avertir l'élève qu'il aura une conséquence s'il n'arrête pas un comportement.												
33	Accorder une attention particulière à chacun des élèves de la classe (par exemple, en utilisant leur prénom, en s'intéressant à leurs intérêts, leurs attentes et leurs préoccupations).												
34	Éviter les temps d'attente, les délais entre deux tâches.												
35	Aménager des aires passantes dégagées: espaces facilement accessibles et éloignés les uns des autres (déplacements facilités).												
36	Répartir les élèves dans la classe en tenant compte de l'influence que certains élèves exercent sur les autres.												
37	Enseigner aux élèves des techniques de gestion de la colère ou de gestion du stress (respiration, relaxation, retrait, etc.) et inciter les élèves à utiliser ces techniques.												
38	Aider un élève à réaliser sa tâche avant que ce dernier ne rencontre une difficulté susceptible de provoquer son retrait de l'activité en cours.												
39	Demander à l'élève de réparer son geste.												
40	Ignorer le comportement inapproprié ou provocateur d'un élève.												
41	Déterminer la fonction du comportement inapproprié dans un but d'enseigner à l'élève un comportement plus adapté.												
42	Rappeler aux élèves les comportements attendus.												

Nous vous remercions de votre participation.

8.2 Annexe 2. Vue d'ensemble des résultats par item pour l'utilité perçue



Résumé

Ce mémoire professionnel tente de répondre à la question de recherche suivante : *les pratiques de gestion du comportement sont-elles différentes selon les années d'expérience des enseignants ?* Etant de futures enseignantes, nous souhaitons savoir comment notre début de carrière pouvait jouer un rôle dans le domaine de la gestion de classe et si à force des années, l'expérience nous rendrait plus efficace ou au contraire moins motivées.

La partie théorique définit les termes suivants : problèmes et troubles de comportement, gestion de classe, phases de la carrière enseignante et champs d'intervention. Nous nous sommes ensuite penchées sur les résultats de recherches antérieures qui montrent que les années d'expérience ont un impact sur le style d'enseignement. Nous avons alors pu confirmer certains aspects de la littérature mais également y amener des compléments notamment liés à la fréquence et l'utilité perçue des pratiques.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons mené une étude comparative entre enseignants experts et enseignants débutants. À l'aide d'un questionnaire en ligne complété par 63 enseignants réguliers du niveau primaire, nous avons mesuré la fréquence d'utilisation et l'utilité perçue de 42 pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles. Nos résultats montrent des différences entre experts et débutants, mais également entre la fréquence d'utilisation et l'utilité perçue des pratiques pour les deux groupes d'enseignants interrogés.

Après avoir mis nos résultats en lien avec la littérature lors de la discussion, nous avons, en conclusion, élaboré différentes pistes et hypothèses qui nous ont permis d'envisager des perspectives futures afin de favoriser la mise en place de pratiques efficaces.

Ce travail a été mené en collaboration avec l'équipe ISODEC (Inclusion Scolaire des élèves présentant des Difficultés Emotionnelles et Comportementales) et une équipe de recherche québécoise dans le cadre du Laboratoire Internationale sur l'Inclusion scolaire (LISIS).

Mots-clés : pratiques enseignantes ; gestion de classe ; problèmes de comportement ; fréquence d'utilisation ; utilité perçue ; enseignants débutants et enseignants experts.