

Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants

France Dufour*, Roch Chouinard**

**Département d'éducation et formation spécialisées*

Université du Québec à Montréal

C. P. 8888, Succursale Centre-ville

Montréal, Québec

H3C 3P8 Canada

dufour.france@uqam.ca

***Département de psychopédagogie et d'andragogie*

Université de Montréal

C. P. 6128, Succursale Centre-ville

Montréal, Québec

H3C 3J7 Canada

roch.chouinard@umontreal.ca

RÉSUMÉ. L'étude rapportée dans ce texte consistait à évaluer l'efficacité d'un dispositif de soutien en gestion disciplinaire de la classe à l'intention d'enseignants débutants. Une trentaine d'enseignants du primaire, œuvrant en milieu défavorisé à Montréal, ont participé à l'application du dispositif pendant toute une année scolaire. Les perceptions des enseignants du groupe expérimental (n = 27) ont été comparées à celles d'un groupe témoin (n = 44), à l'aide d'un questionnaire à items auto rapportés, sur la base de variables liées à ces trois dimensions : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline en classe, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Les participants ont rempli le questionnaire au cours du deuxième et du huitième mois de l'année scolaire. Les analyses multivariées et univariées montrent pour les deux groupes une augmentation de la plupart des huit variables au temps 2. Par ailleurs, certaines variables concernent le groupe expérimental seulement comme l'implantation des règles de classe, le sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage de même que la motivation professionnelle. Ces résultats sont encourageants compte tenu que les enseignants du groupe expérimental rapportaient au début de l'étude des scores inférieurs à ceux du groupe témoin sur la majorité des variables.

MOTS-CLÉS : enseignants débutants, dispositif de soutien, gestion de classe, insertion professionnelle, milieu défavorisé, sentiment d'efficacité personnelle.

new entrant teachers, support tool, classroom management, occupational integration, disadvantaged neighborhood, self-efficacy

8. Introduction

L'insertion dans la profession enseignante est un moment marquant, voire décisif, du développement identitaire et professionnel. Le nouvel enseignant poursuit son apprentissage de l'enseignement et consolide les compétences développées au terme des quatre années de la formation universitaire. Toutefois, certains contextes imposent aux nouveaux enseignants des défis de taille à relever. Alors, ces premières expériences menacent non seulement la qualité des pratiques professionnelles pour les années à venir, mais aussi, la poursuite de la carrière. D'où l'importance d'instaurer des mesures d'insertion professionnelle pour faire le pont entre la formation initiale et la formation continue. Malheureusement, à ce jour, cette pratique n'est pas encore établie dans notre système d'enseignement. De plus, peu de recherches ont documenté l'efficacité des programmes mis en place. Généralement, le principal critère d'appréciation repose sur la satisfaction des participants (Lamontagne, 2006 ; Matineau, 2006). Encore plus rares sont celles qui ont étudié l'efficacité de mesures en gestion de classe (Chouinard, 1999). Partant de ces constats, la présente recherche a vu le jour.

La compétence à gérer la classe est au cœur de cette étude réalisée auprès d'enseignants débutants parce qu'elle est considérée comme *le pivot du métier*, notamment à cause de son influence sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Desbiens, 2006). En effet, la gestion de classe a fait l'objet de nombreuses recherches et méta-analyses au cours des dernières décennies. Les écrits mettent en évidence qu'elle est l'une des plus importantes compétences de la profession enseignante, elle est même « *au cœur de l'effet enseignant* » (Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999). Le niveau d'efficacité de cette compétence a été mis en relation avec la réussite, les attitudes, le comportement des élèves ainsi que la santé mentale, la satisfaction au travail et l'efficacité des enseignants, spécialement des débutants (Duke, 1979). Plusieurs chercheurs sont venus corroborer son importance sur la réussite éducative et scolaire dont la méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1994) couvrant 50 années d'écrits scientifiques. Elle est également au centre des interactions entre l'enseignant et ses élèves et du fonctionnement socioémotif de la classe (Pianta, 2006). Gérer les différences et l'hétérogénéité est la dimension cruciale de la gestion de classe, car c'est au-delà de la conduite moyenne d'une classe (Perrenoud, 1999). Plus les tâches sont complexes, plus la compétence à gérer la classe doit être de haut niveau. On recommande de soutenir son développement dès les premiers pas dans la profession puisqu'elle conditionnerait la réussite de la carrière en enseignement par l'établissement de la confiance en soi et de l'identité professionnelle (Lacourse & Nault, 2008).

Dans le prochain paragraphe l'objectif de recherche sera présenté. L'insertion professionnelle sera ensuite située dans le contexte québécois en commençant par un bref portrait de l'instauration des programmes d'insertion professionnelle. Puis, il sera question d'obstacles fréquemment rencontrés par les enseignants débutants : la complexité des tâches et la gestion disciplinaire. Une autre section traitera du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec la gestion disciplinaire. Par la suite, les composantes du dispositif de soutien en gestion de classe seront décrites : le modèle théorique, le calendrier et les types de rencontres. La méthodologie sera expliquée en présentant les participants, l'instrument et la procédure de collectes des données. Les résultats seront décrits et commentés dans la discussion. Enfin, les limites et les prospectives de cette recherche seront proposées ainsi que des recommandations.

9. L'objectif de la recherche

La présente étude visait à évaluer l'efficacité d'un dispositif de soutien en gestion de classe auprès d'enseignants débutants. Le dispositif mis à l'épreuve était une formule originale alliant des rencontres de formation et de suivi pour soutenir spécifiquement la compétence à gérer la classe. Une trentaine d'enseignants œuvrant au primaire dans des écoles en milieu défavorisé à Montréal ont pris part à son application échelonnée sur huit mois. Leurs perceptions ont été collectées par questionnaire et comparées à celles d'un groupe témoin sur la base de l'établissement et du maintien de l'ordre et de la discipline en classe, du sentiment d'efficacité personnelle ainsi que de la motivation professionnelle.

10. L'insertion professionnelle en contexte québécois

Avant de présenter la recherche, voici des éléments pour situer le contexte québécois. Dans une perspective de professionnalisation, la réforme de 1992, place l'insertion professionnelle au centre du continuum de la formation à l'enseignement. Elle est définie comme un processus d'apprentissage dynamique et continu de la profession qui « *n'est jamais terminé* » (MEQ, 2004, p. 18). L'insertion professionnelle s'insère entre la formation initiale (FI), passée de trois à quatre années d'études universitaires incluant 700 heures de stage en milieu scolaire, et la formation continue (FC), selon laquelle l'enseignant veille à son développement

professionnel tout au long de la carrière. L'adoption de mesure d'insertion professionnelle est une exigence de cette réforme et relève des commissions scolaires. Le but est d'assurer le développement continu des compétences professionnelles, dès l'entrée en fonction des nouveaux enseignants. Qu'en est-il en réalité ?

1.1 Les programmes d'insertion professionnelle

Selon une récente recension, on constate au Québec une augmentation de la mise en œuvre des programmes d'insertion professionnelle. En effet, on comptait moins d'une dizaine de programmes en 2005 alors que présentement, 19 des 72 commissions scolaires ont rendu leur programme disponible sur le site Web du Carrefour nationale de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Une analyse de ceux-ci révèle qu'ils visent tous le soutien aux pratiques pédagogiques. Le mentorat est la modalité la plus répandue (89 %) suivie par les ateliers de formation (63 %), dont la gestion de classe est le thème le plus commun, le temps de libération (58 %), les trousseaux d'accueil (53 %), les groupes de discussion (37 %) et les groupes de soutien en ligne (37 %), pour ne nommer que les principaux (Mukamurera & Martineau, 2012).

Force est de constater que la mise en place de mécanismes d'insertion professionnelle n'est pas encore une pratique généralisée dans le système scolaire québécois (Martineau & al., 2011). Bien que certaines initiatives locales existent, trop de jeunes enseignants ne sont pas appuyés adéquatement en début de carrière. Les besoins relatifs à leur développement professionnel sont peu considérés. Pourtant, de nombreuses études confirment que les débutants ne se sentent pas assez préparés à la *réalité du terrain* notamment face aux comportements difficiles des élèves (Gervais, 2011). Il est vrai qu'on peut questionner la formation initiale quant à cette préparation. Mais qu'en est-il des conditions de travail dans lesquelles les nouveaux enseignants sont accueillis dans la profession ?

1.2 Les tâches offertes aux nouveaux enseignants

D'entrée de jeu, on peut dire que le statut de novice n'est pas pris en compte au moment de l'entrée dans la profession. Les attentes sont les mêmes envers tous les enseignants. Aucune appropriation progressive de la tâche n'est prévue pour les débutants. Au contraire, le mode d'attribution des tâches se déroule sur la base de l'ancienneté. Les nouveaux venus prennent alors ce qui reste. Résultat : ils sont souvent engagés à la dernière minute, à tout moment de l'année scolaire, pour une durée plus ou moins longue et pas toujours dans leur domaine de formation. Ils se retrouvent dans des environnements dits *difficiles*, les milieux défavorisés, les classes avec des élèves en difficulté et, de surcroît, avec peu de soutien (Gervais, 2011 ; Mukamurera, 2011). Les enseignants rencontrent alors des élèves « imposés », indifférents, moins réceptifs à l'apprentissage et qui peuvent réagir avec agressivité envers eux. En conséquence, ceux-ci se sentent personnellement rejetés et deviennent rapidement découragés par ces comportements peu collaborateurs. En effet, certaines problématiques plus particulières aux milieux urbains, comme la multiethnicité, la pauvreté et la violence rendent encore plus laborieuse la gestion disciplinaire de la classe (Archambault & Chouinard, 2009).

1.3 La gestion disciplinaire de la classe

L'aspect disciplinaire est souvent la pierre d'achoppement des nouveaux enseignants. Ces derniers demandent d'ailleurs qu'on leur vienne en aide au regard de la gestion de classe, des problèmes de comportement et des élèves ayant des besoins particuliers (Gervais, 2011 ; Lamontagne, 2006). De nombreux écrits scientifiques au cours des dernières décennies ont mis en évidence la gestion disciplinaire comme l'une des principales difficultés des enseignants expérimentés, mais surtout des enseignants débutants, au point d'être l'un des motifs d'abandon (Duke, 1979 ; Fijalkow & Nault, 2002 ; Gervais, 2011 ; Martineau & al., 2011, Nault & Lacourse, 2008 ; Veenman, 1984, 1987).

Effectivement, le contrôle des comportements constitue une grande source de stress. Il faut dire que l'enseignement est un travail émotif. Le processus relationnel entre l'enseignant et les élèves est au cœur de la gestion de classe. Les attentes réciproques quant à la discipline, l'enseignement et l'apprentissage sont socialement reliées ainsi que les émotions, les comportements et les croyances, y compris le sentiment d'efficacité des enseignants (Pianta, 2006). Quand les enseignants débutants manquent de contrôle disciplinaire, leur leadership baisse. Devant des élèves peu motivés, apathiques, qui n'écoutent pas, dérangent ou ne répondent pas à ses attentes, l'enseignant ne se sent ni satisfait ni efficace. Les sentiments négatifs qu'il ressent alors vont transparaître à la fois dans son attitude, la qualité de la relation avec les élèves ainsi que ses façons de gérer la classe. En outre, le sentiment d'incompétence, voir d'échec, peut mener le nouvel enseignant à l'épuisement professionnel, ou encore, à l'abandon de la profession (Friedman, 2006).

Le taux de désengagement en enseignement est parmi les plus élevés et les mauvaises conditions de travail n'y sont pas étrangères (Mukamurera, 2011). Au Québec, autour de 17 % du personnel enseignant du primaire et du secondaire abandonne durant les cinq premières années d'exercice (Martel, 2009 dans Gervais, 2011).

Lorsqu'ils ne démissionnent pas, certains enseignants ont tendance à se conformer, à être peu portés vers l'innovation pédagogique. Ils adoptent des pratiques de survie, plus conservatrices, qui seront difficiles à modifier (Lessard, 2011). À moins qu'un événement majeur les pousse à changer, ces enseignants évolueront peu professionnellement. Les trois premières années d'expérience seraient les plus propices pour opérer des changements de pratique (Riopel, 2006). C'est donc avec tout le sérieux nécessaire qu'il faut considérer l'insertion professionnelle, étape cruciale pour favoriser le développement professionnel.

2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'incompétence souvent ressenti par les enseignants débutants est le contraire du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou *sentiment d'auto-efficacité*, concept de la psychologie sociocognitive développé par Bandura (1997, 2003, 2007). Celui-ci s'explique par la croyance en sa capacité à réaliser une tâche avec succès. Le *SEP* repose sur le jugement de l'individu en rapport avec ses croyances et les pensées qu'il entretient envers ce qu'il a à accomplir et non pas sur ses aptitudes ou habiletés réelles. Le sentiment d'efficacité personnelle guide l'existence en agissant sur l'engagement et les performances des apprenants. Il influence les aspirations, les choix, la vulnérabilité face au stress et la dépression ainsi que le niveau d'effort et de persévérance. On lui accorde la valeur de prédire les comportements puisqu'il détermine la réussite d'une action. Les personnes qui doutent de leurs capacités et qui se découragent plus facilement ne réussiront pas comme celles qui persistent et intensifient leurs efforts suite à un échec, et ce, peu importe leur niveau de connaissance ou de compétence.

Comme plusieurs études le rapportent, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont mieux outillés pour faire face aux défis du milieu scolaire. Entre autres, ils ont de meilleures habiletés à gérer la classe, mettent plus d'efforts et persistent à résoudre les problèmes, adoptent des pratiques plus innovantes et ils sont plus ouverts aux élèves présentant des difficultés. Ils sont plus portés à demander de l'aide, plus satisfaits au travail et moins à risque d'épuisement professionnel (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012 ; Ozder, 2011).

C'est donc dire que plus l'enseignant réussit à prévenir les difficultés relatives à l'indiscipline, moins il devrait se sentir stressé, plus efficace et plus motivé. De notre point de vue, une mesure de soutien devrait fortifier le sentiment d'efficacité personnelle chez les jeunes enseignants dans leurs efforts de consolidation de la profession, car c'est en début de carrière que ce sentiment est le plus vulnérable. D'autant plus, le développement identitaire s'actualise par le sentiment d'efficacité personnelle (Lacourse & Moldoveanu, 2011).

3. Le dispositif de soutien en gestion de classe

Pour la présente étude, un dispositif de soutien a été conçu en vue de soutenir l'adoption de meilleures pratiques en gestion disciplinaire de la classe chez les enseignants débutants participants. Quatre éléments ont servi de toile de fond à toutes les rencontres : des activités de formation à partir d'un modèle théorique en gestion de classe, l'engagement des participants dans leur développement professionnel, l'accompagnement et le suivi sur une année scolaire ainsi que la composante réflexive.

L'appropriation d'un contenu théorique constitue l'essence du dispositif parce que le manque de connaissances procédurales est souvent à la source des nombreuses difficultés rencontrées en gestion de classe par les enseignants débutants ainsi que des représentations inadéquates qu'ils entretiennent envers les élèves et l'enseignement (Chouinard, 1999 ; Lamarre, 2004). Il faut défaire certaines croyances comme celle réduisant la gestion de classe à une question de « gros bon sens », que quelques conseils et un peu d'expérience suffisent à prévenir les situations problématiques. Ou encore, un bon cours, bien planifié, réussira à évacuer l'apparition des problèmes. Le dispositif visait l'engagement professionnel des enseignants débutants en sollicitant leur participation aux activités proposées à chacune des sept rencontres. En dehors de celles-ci, ils appliquaient des procédures de gestion de classe avec leurs élèves. L'accompagnement et le suivi étaient assurés par les pairs et des experts. La composante réflexive prenait forme, entre autres, par les échanges qui permettaient de tisser les liens entre le contenu présenté et le vécu en classe. La réflexion ainsi articulée dans un aller-retour du contenu présenté aux mises à l'essai en classe visait à renforcer la pertinence de la formation. La pratique réflexive est une avenue prometteuse à la construction de la compétence à gérer la classe (Fijalkow & Nault, 2002). D'ailleurs de nombreux modèles en gestion de classe, dont ceux d'Archambault et Chouinard (2009) ainsi que Nault et Lacourse (2008) y font référence.

3.1 Le modèle théorique de la gestion de classe

L'élaboration des activités du dispositif de soutien s'appuie sur le modèle théorique de gestion éducative de la classe d'Archambault et Chouinard (2003). Ils définissent la gestion de classe comme étant « *l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves* » (p. 14). Le modèle s'articule dans une démarche en trois temps qui a été reprise dans le dispositif par l'élaboration de trois cycles de formation dont les thèmes sont : installer des conditions propices aux apprentissages, maintenir ces conditions par le soutien à la motivation scolaire ainsi que rétablir les conditions propices aux apprentissages. Un suivi longitudinal a été offert sur huit mois à travers une série de sept rencontres de formation et de soutien tel qu'illustré au Tableau 1.

Cycles de formation selon les phases du modèle en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003)		3 journées de formation et d'appropriation (JFA) →	Mise à l'essai en classe →	3 rencontres de suivi (RS) →	Mise à l'essai en classe →
Cycle 1	Installer les conditions propices aux apprentissages	JFA 1 août (avant la rentrée)	Septembre	RS 1 septembre	Octobre
Cycle 2	Maintenir les conditions propices aux apprentissages et soutenir la motivation des élèves	JFA 2 octobre TEST 1	octobre- novembre	RS 2 novembre	novembre- décembre- janvier
Cycle 3	Rétablir les conditions propices aux apprentissages	JFA 3 janvier	janvier-février	RS 3 février	février-mars- avril
1 Rencontre finale : Le bilan		avril TEST 2			

Tableau 1. Calendrier des rencontres du dispositif de soutien en gestion de classe

3.2 La particularité : une rencontre avant la rentrée scolaire

L'aspect le plus novateur du dispositif est d'avoir tenu la première rencontre la semaine précédant le début du calendrier scolaire. L'objectif de cette première journée de formation et d'appropriation (JFA 1), intitulée « *Partir l'année du bon pied en gestion de classe!* », était de planifier un système de gestion disciplinaire efficace en vue de l'instaurer dès l'arrivée des élèves. La planification d'un tel système constitue la pierre d'assise d'une gestion de classe préventive (Archambault & Chouinard, 2009 ; Nault & Lacourse, 2008).

Les enseignants ont participé, en sous-groupe, à un atelier d'appropriation portant sur la démarche d'enseignement des règles et des procédures en cinq étapes : 1- la présentation orale et écrite, 2- le lien avec les connaissances antérieures, 3- la démonstration, 4- la pratique guidée dégressive, et 5- le retour sur les apprentissages. Une attention particulière portait sur la planification afin de contrer la tendance des nouveaux enseignants à ne pas planifier la gestion de classe (Chouinard, 1999). L'accent a été aussi mis sur la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage en apprenant, entre autres, à prendre le temps de connaître les élèves. À cet effet, les caractéristiques des élèves en milieu défavorisé ont été présentées. Les enseignants guidés par l'animateur ont commencé la planification des premières journées de classe en réfléchissant à certaines questions comme celles-ci : Comment accueillir les élèves ? Comment se présenter à eux ? Quelles sont les attentes ? Quelles activités leur faire vivre ? Quelles conséquences logiques appliquer ?

Selon Doyle (1980), le fondement de l'efficacité en gestion de classe repose sur quatre processus. Pour créer un climat de classe dans lequel règne la coopération entre les élèves, il faut préparer soigneusement le début de

l'année scolaire, choisir et organiser des activités d'apprentissage stimulantes, veiller à la bonne conduite de ces activités et savoir intervenir aux comportements déviants. L'indiscipline est souvent la résultante d'un système de gestion de classe déficient. À l'instar de Nault (1999), nous croyons qu'élaborer un plan de gestion de classe pour l'appliquer avec les élèves durant les premiers jours de l'année constitue une approche proactive d'insertion professionnelle. D'ailleurs, on rapporte que les premières semaines, les premiers jours, voire les premiers moments passés avec le groupe d'élèves donnent le ton pour l'année (Nault & Lacourse, 2008). Les rencontres subséquentes ont suivi les thématiques rapportées au Tableau 1.

3.3 Les types de rencontres

Un cycle de formation correspondait à une journée de formation et d'appropriation (JFA) et une rencontre de suivi (RS) entrecoupées d'un temps d'expérimentation en salle de classe, comme le montre la Figure 1. Le premier type de rencontre était dédié à la formation (JFA) et se déroulait selon deux modalités. La première partie de la journée servait à la présentation d'un contenu thématique sous la forme de conférence par un expert. Ces présentations se déroulaient en grand groupe réunissant la trentaine d'enseignants. Comme soutien à la conférence, chaque participant recevait un document d'appui sur lequel il pouvait suivre le contenu de la conférence et prendre des notes. L'avant-midi se terminait par une période d'échanges collectifs et de questions.

Dans la seconde partie, l'après-midi, des ateliers de travail permettaient l'appropriation des contenus. Ces ateliers, tout comme les rencontres de suivi (RS), se vivaient en *sous-groupe de base*, c'est-à-dire avec la même équipe d'une dizaine d'enseignants accompagnés par le même animateur, un conseiller pédagogique, pour toute la durée du dispositif. Travailler avec les mêmes personnes visait à créer un climat de confiance, d'ouverture et d'entraide. Ces rencontres comportaient des activités collectives et individuelles. Par exemple, un temps était dévolu à la planification de ce qui allait être soumis à l'essai en salle de classe par chacun des participants, comme l'enseignement des règles de classe. Des temps d'échanges entre pairs guidés par l'animateur laissaient aussi place à des moments pour la réflexion écrite individuelle.

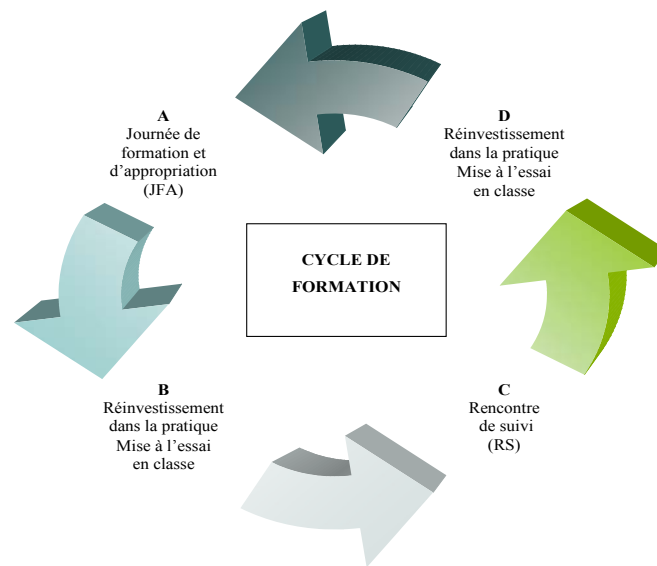


Figure 1. Les composantes d'un cycle de formation

Les rencontres de suivi (RS), d'une durée de deux heures après l'école, avaient pour fonction d'objectiver la pratique, en partageant notamment les expériences positives vécues en classe, toujours en lien avec les notions de gestion de classe. À la fin de chaque rencontre, un moment était toujours dévolu à l'appréciation de la rencontre ainsi qu'à la réflexion personnelle en lien avec l'atteinte d'un objectif professionnel, défini par écrit à la rencontre précédente. Cette exigence visait à inciter les enseignants à réinvestir leur formation. Aussi, les participants repartaient avec des outils de travail complémentaires, comme des textes, pour susciter la réflexion et la discussion à la rencontre suivante. Cette composante du dispositif a des similarités avec le réseau d'entraide. Entre pairs, ils s'accompagnaient dans leur réflexion sur l'action, partageaient leur expertise et recherchaient ensemble des solutions aux situations problématiques rencontrées. Ces moments de discussion sur le vécu, où ils étaient accompagnés par un animateur ayant un point de vue externe, permettaient de rendre leurs expériences plus significatives. Ils pouvaient aussi comparer la source de leurs réussites ou de leurs difficultés.

4. La méthodologie

L'évaluation de l'intervention, soit la mise en œuvre du dispositif de soutien en gestion de classe, a été réalisée par une étude quasi-expérimentale comportant deux collectes de données avec un groupe témoin.

4.1 Les participants

L'échantillon est composé de 71 enseignants débutants répartis entre le groupe expérimental ($n = 27$) et le groupe témoin ($n = 44$). Tous avaient une tâche à temps plein dans une école primaire francophone faisant partie des 130 écoles en milieu défavorisé ciblées par le Programme de soutien à l'école Montréalaise du Ministère de l'éducation du Québec. Les enseignants du groupe expérimental ont participé à des activités de formation et de suivi en gestion disciplinaire dans le cadre des sept rencontres du dispositif réparties sur une année scolaire. Les enseignants du groupe témoin n'ont bénéficié d'aucune mesure de soutien particulière et ont poursuivi le cursus d'enseignement régulier. Les enseignants des deux groupes proviennent d'écoles différentes afin d'éviter toute contamination potentielle.

Les enseignants de l'échantillon ont en moyenne 29 ans et 3 années d'expérience. L'âge varie de 23 à 56 ans. Ils sont des enseignants débutants ayant peu d'années d'expérience. La comparaison des groupes expérimental et témoin montre cependant une variation. Le groupe expérimental a en moyenne 4 ans d'expérience et une moyenne d'âge de 31 ans. Le groupe témoin possède en moyenne 2 ans d'expérience et 25 ans d'âge moyen. Mentionnons que la presque totalité des participants sont des femmes, ce qui n'est pas étonnant puisqu'elles enseignent en majorité à cet ordre d'enseignement.

4.2 L'instrument de collecte de données

Pour collecter les données, les deux groupes ont rempli le « *Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe* » qui évalue les dimensions suivantes : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Le Tableau 2 montre les sous-échelles pour chacune de ces trois dimensions, un exemple d'items ainsi que l'indice de consistance interne, le coefficient de l'alpha de Cronbach de l'échantillon.

La première dimension, l'établissement et maintien de l'ordre et de la discipline en classe, est conçue à partir du « *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif* » (QES) version de travail destinée pour le primaire (Janosz, Bowen, Chouinard & Desbiens, 2001). Elle est constituée de ces trois sous-échelles : l'implantation des règles de classe, l'application des règles et la gestion des comportements. Ces items sont en lien avec le modèle de gestion de classe d'Archambault et Chouinard sur lequel repose la conception du dispositif de soutien.

La dimension 2, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), provient du questionnaire « *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline* » conçu par Emmer et Hickman (1991). Ce questionnaire est une version modifiée de l'original, le « *Teacher efficacy* » (Gibson & Dembo, 1984) dont la traduction française est l'échelle d'autoefficacité des enseignants (Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001). Celui-ci repose sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977). À cet outil original, les auteurs ont ajouté une échelle en gestion de classe et discipline composée d'items développés à partir des écrits de Doyle (1986). Cette dimension comporte quatre sous-échelles : sentiment d'efficacité pour faire apprendre, sentiment d'efficacité pour faire face aux problèmes de comportement, sentiment d'efficacité à avoir un impact sur le comportement des élèves et sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage.

La motivation professionnelle constitue la 4^e sous-échelle ou la dimension 3. Comme les items de la première dimension, elle est construite de deux items puisés dans le « *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif* » (QES). Pour chacun des items de ces trois dimensions, les répondants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de type Lickert comportant six entrées. Le Tableau 2 présente les trois dimensions réparties en huit sous-échelles.

4.3 Procédure

Les enseignants débutants du groupe expérimental ont rempli les questionnaires au cours de deux journées de formation, la première en octobre et la seconde en avril. Les enseignants débutants du groupe témoin ont rempli les questionnaires au moment de leur choix durant les mêmes semaines. La participation était volontaire et la confidentialité était assurée aux participants.

Sous-échelle (nombre d'items)	Dimension « exemple d'items »	Alpha de Cronbach
Dimension 1 : Établissement et maintien de l'ordre et de la discipline		
Implantation des règles de classe (6)	« Dès le début de l'année scolaire, j'ai montré et j'ai fait pratiquer les comportements à avoir dans ma classe. »	,85
Application des règles (3)	« J'interviens dès que je me rends compte qu'un de mes élèves ne respecte pas les règles. »	,62
Gestion des comportements (2)	* « Je passe plus de temps à discipliner mes élèves qu'à leur enseigner. »	,73
Dimension 2 : Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)		
SEP pour faire apprendre (7)	« Lorsque les résultats d'un élève s'améliorent, c'est généralement parce que j'ai trouvé un moyen plus efficace de lui enseigner. »	,71
SEP à faire face aux problèmes de comportement (5)	« Si un élève devient agité et bruyant, je sais que je connais les techniques appropriées pour vite corriger son comportement. »	,70
SEP à avoir un impact sur le comportement des élèves (4)	« Il y a des élèves qui, quoi que je fasse, ne se comportent pas comme il le faut. »	,72
SEP à gérer les situations d'apprentissage (8)	« Je connais les routines nécessaires pour que les activités se déroulent de façon efficace. »	,82
Dimension 3 : Motivation professionnelle		
Motivation professionnelle (2)	« Mon travail à l'école me satisfait. »	,58

*Item inversé

Tableau 2. Les informations relatives au Questionnaire sur les attitudes, les croyances et les pratiques relatives à la gestion de classe

Pour répondre à notre objectif de recherche, les perceptions des deux groupes d'enseignants ont été comparées. Les données recueillies par les questionnaires ont été codées et compilées à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), en vue d'être traitées statistiquement. Les données recueillies ont fait l'objet d'analyses multivariées (MANOVA) à mesures répétées selon un modèle 2 (Groupes expérimental et témoin) X 2 (Temps de mesure). Des analyses distinctes ont été menées sur les variables des dimensions établissement et maintien de l'ordre et de la discipline, sentiment d'efficacité personnelle et motivation professionnelle. Des analyses de variance univariées (ANOVA) ont ensuite été menées afin de préciser les effets simples et les effets d'interaction. L'Età carré partiel a servi à évaluer les tailles d'effet des variables indépendantes.

5. Résultats

Les résultats aux analyses statistiques seront présentés selon les trois dimensions à l'étude : l'établissement et maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle.

5.1 L'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline

Pour la première dimension, l'établissement et le maintien de la discipline, les résultats aux tests multivariés ne présentent aucun effet relié au groupe, $F_{(3,66)} = ,91, p = ,44$, mais indiquent un effet simple significatif relié au temps de mesure, $F_{(3,66)} = 7,49, p < ,001$. De plus, on observe un effet d'interaction Groupe X Temps significatif $F_{(3,66)} = 3,46, p = ,02, p < ,05$.

Les analyses univariées subséquentes, rapportées au Tableau 3, montrent que les participants des deux groupes rapportent une amélioration de leurs habiletés à gérer les comportements entre les deux collectes de données. Les analyses montrent aussi que l'effet d'interaction Groupe X Temps affecte la variable implantation des règles. Des analyses de variance à un facteur ont permis de détailler cet effet d'interaction. Les résultats indiquent que la hausse dans le temps de l'habileté à implanter les règles n'affecte que le groupe expérimental, et ce, avec un effet de grande taille (Cohen, 1988), $F_{(1,26)} = 7,15, p = ,01, \eta^2_{(p)} = ,22$. Quant au groupe témoin, l'effet est non significatif, $F_{(1,41)} = ,00$. De plus, les analyses nous apprennent que le groupe expérimental rapporte un score significativement inférieur à celui du groupe témoin au premier temps de mesure $F_{(1,85)} = 9,36, p = ,003$. Cependant, à la fin du dispositif, cet écart disparaît comme le montrent les résultats au temps de mesure 2 : $F_{(1,71)} = 1,04, p = ,31$.

Variable	Groupe Expérimental		Groupe Témoin		Valeur de F		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Signification et taille d'effet $\eta^2(p)$		
					Groupe	Temps	Groupe x Temps
Implantation des règles	5,24 (,74)	5,65 (,40)	5,54 (,45)	5,54 (,47)	0,90 ,01	8,57** ,11	8,51** ,11
Application des règles	4,83 (,91)	4,74 (,71)	5,08 (,89)	4,94 (,91)	1,35 ,02	1,68 ,02	0,07 ,001
Gestion des comportements	4,00 (,90)	4,38 (,78)	4,43 (,88)	4,57 (,92)	2,51 ,04	8,60** ,11	1,78 ,03
SEP pour faire apprendre	4,22 (,50)	4,41 (,53)	4,01 (,53)	4,14 (,58)	4,04* ,06	8,11* ,11	,25 ,004
SEP à faire face aux problèmes de comportement	3,97 (,58)	4,59 (,60)	3,85 (,39)	4,71 (,66)	0,00 ,00	50,99*** ,43	1,29 ,02
SEP à avoir un impact sur le comportement des élèves	3,30 (,81)	3,45 (1,07)	3,68 (,91)	3,53 (1,02)	1,14 ,02	,00 ,00	2,12 ,03
SEP à gérer les situations d'apprentissage	4,58 (,52)	4,98 (,39)	4,87 (,54)	5,00 (,58)	1,79 ,03	22,61*** ,25	5,82* ,08
Motivation professionnelle de l'enseignant	4,76 (,84)	5,13 (,75)	5,32 (,79)	5,24 (,87)	3,39 ,05	2,98 ,04	7,13** ,09

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

Tableau 3. Les moyennes, (écarts-types), valeur de F, signification et taille d'effet des variables selon le groupe et le temps de mesure

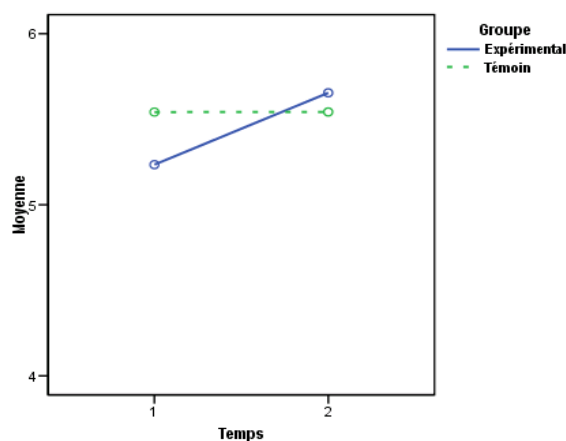


Figure 2. L'interaction Groupe X Temps de la perception de l'implantation des règles de classe

5.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Pour la deuxième dimension, le sentiment d'efficacité personnelle, les résultats aux tests multivariés indiquent des effets simples significatifs reliés au groupe $F_{(4, 66)} = 3,40, p < ,05$ ainsi qu'au temps de mesure $F_{(4, 66)} = 14,36, p < ,001$. De plus, on observe un effet d'interaction Groupe X Temps significatif $F_{(4, 66)} = 2,68, p < ,05$.

Comme illustrées au Tableau 3, les analyses univariées ont permis de raffiner ces résultats. On remarque d'abord un effet simple lié au groupe pour la variable du sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre qui se rapporte aux enseignants débutants du groupe expérimental. Ceux-ci se distinguent par des scores plus élevés que ceux du groupe témoin aux deux temps de mesure. On observe aussi un effet simple lié au temps pour

la variable du sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement. Ainsi, les enseignants débutants des deux groupes rapportent une amélioration pour cette variable entre les deux collectes de données. Le Tableau 3 dévoile également un effet d'interaction Groupe X Temps pour la variable du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage. Des analyses de variance à un facteur ont permis de détailler cet effet d'interaction. Les résultats indiquent que la hausse dans le temps du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage n'affecte que le groupe expérimental, et ce, avec un effet de taille grande (Cohen, 1988), $F_{(1,26)} = 13,51, p = ,001, \eta^2_{(p)} = ,34$. De plus, les analyses nous apprennent que le groupe expérimental rapporte un score significativement inférieur à celui du groupe témoin au premier temps de mesure $F_{(1,86)} = 7,60, p = ,007, \eta^2_{(p)} = ,08$. Cependant, au temps 2, cet écart disparaît : $F_{(1,71)} = ,2, p = ,90, \eta^2_{(p)} = ,00$.

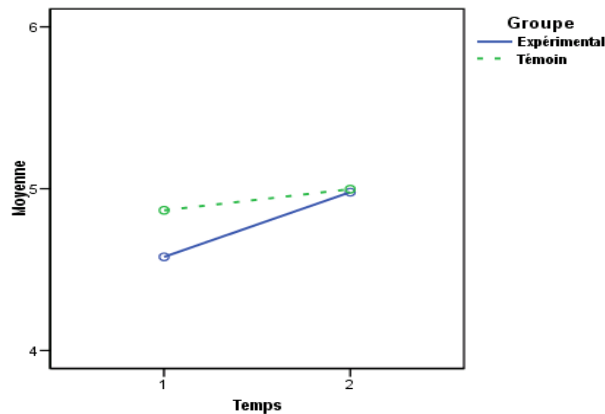


Figure 3. L'interaction Groupe X Temps du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage

5.3 La motivation professionnelle

Pour la variable de la motivation professionnelle, les résultats aux tests multivariés indiquent aucune différence significative entre les temps de mesure ni entre les groupes. On note cependant un effet d'interaction Groupe X Temps significatif, $F_{(1,69)} = 2,98, p = ,09$. Des analyses de variance à un facteur ont permis de détailler l'effet d'interaction. Les résultats montrent une différence significative entre les groupes au temps 1, à l'avantage du groupe témoin $F_{(1,86)} = 11,78, p = ,001, \eta^2_{(p)} = ,12$, alors que cette différence n'est plus significative au temps 2, $F_{(1,71)} = ,65, p = ,42, \eta^2_{(p)} = ,009$. Les résultats confirment que l'augmentation dans le temps de la motivation professionnelle est liée au groupe expérimental, et ce, avec un effet de taille grande (Cohen, 1988), $F_{(1,26)} = 5,41, p = ,03, \eta^2_{(p)} = ,17$. Quant au groupe témoin, les résultats ne sont pas significatifs $F_{(1,43)} = ,80, p = ,38, \eta^2_{(p)} = ,02$.

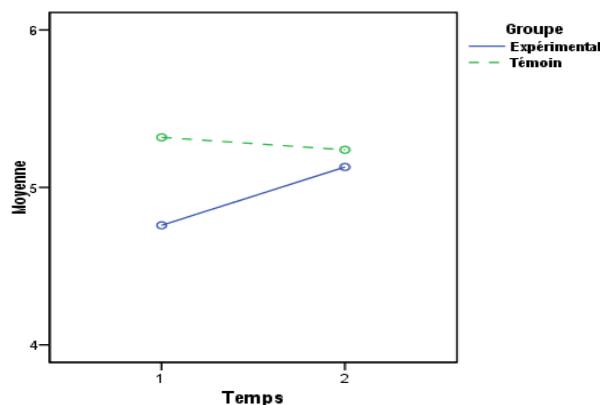


Figure 4. L'interaction Groupe X Temps de la perception de la motivation professionnelle

Les résultats aux analyses de variance univariées mettent en évidence trois effets d'interaction Groupe X Temps. Ceux-ci nous intéressent particulièrement puisqu'ils permettent de conclure sur l'hypothèse statistique. Comme des différences significatives ont été détectées par trois effets d'interaction, nous adoptons l'hypothèse alternative selon laquelle le dispositif a eu une incidence positive sur les variables concernées, soit l'implantation

des règles de classe, le sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage et la motivation professionnelle.

6. Discussion

La découverte de trois effets d'interaction va dans le sens de l'hypothèse d'un impact positif du dispositif de formation sur les habiletés en gestion disciplinaire de la classe. Premièrement, les participants ont perçu une amélioration de leur capacité à établir et à maintenir l'ordre, plus précisément, à implanter les règles de leur classe. Deuxièmement, leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage s'est renforcé au terme de l'intervention. Troisièmement, leur niveau de motivation professionnelle s'est intensifié au fil de l'année scolaire. Ces résultats signalent que les enseignants impliqués dans le dispositif de soutien ont perçu des changements positifs significatifs à la suite de cette expérience. Les améliorations perçues ne concernent pas toutes les variables. Par contre, aucun effet négatif n'a été signalé pour aucune variable. En somme, les résultats de cette recherche sont encourageants. Nous proposons maintenant quelques pistes d'explication à ces résultats.

Premièrement, à la fin de l'année, les enseignants du groupe expérimental se sont jugés plus favorablement pour implanter les règles de leur classe que les autres enseignants, alors qu'en début d'année, leur perception était inférieure. Quant aux enseignants débutants n'ayant pas participé aux activités de développement professionnel du dispositif, leur perception est demeurée stable. On peut se demander pourquoi les enseignants du dispositif se jugeaient moins favorablement que ceux du groupe témoin alors qu'ils avaient suivi la formation au moment de la collecte de données. Nous émettons l'hypothèse qu'ils ont peut-être pris conscience que l'installation des règles peut prendre beaucoup de temps surtout en milieu plus défavorisé, car cette démarche ne se résume pas à afficher les règles en classe. Ils avaient une vision plus juste de la complexité de ce processus. On suppose qu'ils ont pris plus de temps pour installer les règles selon la démarche enseignée à la première journée de formation (JFA 1). Ainsi, à la fin du dispositif, ils se sentaient plus convaincus d'avoir présenté, expliqué, montré et fait pratiquer les règles de classe. Ils avaient une plus grande conviction que leurs élèves connaissaient bien les règles ainsi que les conséquences qui les accompagnaient.

Ce résultat est réjouissant puisqu'il appuie la pertinence de la première journée de formation du dispositif (JFA 1) qui portait sur l'installation des conditions propices aux apprentissages notamment par la démarche d'enseignement des règles et des procédures. Diverses recherches ont montré l'importance de la planification des premiers jours de classe pour son influence sur le reste de l'année de scolaire. Une bonne gestion de classe concourt à la prévention des difficultés liées à l'indiscipline et serait la clé du succès des enseignants. D'ailleurs, c'est ce qui distingue les bons des moins bons enseignants (Archambault & Chouinard, 2009). Des appréciations écrites des participants au regard de ce qu'ils ont retiré de la première journée (JFA 1) appuient l'hypothèse qu'ils ont mis en pratique des éléments de cette première formation : « *Enseigner les règles pas seulement les présenter* », « *Ajuster ma façon de mettre en place mes règles de vie* » ou encore : « *La première journée m'a été d'une grande aide.* » Aussi, à la rencontre bilan, d'autres commentaires émis allaient dans le même sens. Ils avaient appris : « *à prendre du temps pour implanter les routines* », « *à réfléchir et instaurer les règles* », « *ce qui est acceptable et pas* ».

Deuxièmement, les résultats ont montré une amélioration significative du sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage des enseignants débutants qui ont pris part au dispositif. En début d'année, ces enseignants se rapportaient beaucoup moins confiants que ceux du groupe témoin. À la fin, ils sont devenus aussi confiants. Comme ce groupe d'enseignants avait une moyenne d'expérience en avance de deux ans sur l'autre groupe, on peut supposer que des événements antérieurs vécus négativement seraient à l'origine du sentiment d'efficacité plus faible, ou encore, le manque de soutien ou de formation en gestion de classe. Ce qui concorde notamment avec les travaux de Hoy & Spero (2005), et ce expliquerait la motivation de ces enseignants à s'inscrire au dispositif. Ainsi, selon les résultats obtenus à la suite des activités du dispositif, ils étaient plus convaincus de leur capacité à clarifier leurs attentes, à faire apprendre aux élèves à bien se comporter en début d'année, à installer des routines qui facilitent le déroulement des activités et à recourir à des stratégies qui rendent les élèves attentifs et engagés à la tâche. Finalement, ils se sentaient plus en mesure d'éviter que certains élèves perturbent le déroulement des activités et ils considéraient que leurs façons de gérer la classe étaient très efficaces. Or, plusieurs de ces éléments, dont la mise en place de routines, la clarification des attentes comme les stratégies pour maintenir l'ordre, ont aussi fait partie de la première rencontre (JFA 1). Plusieurs commentaires écrits par les participants à la fin de l'intervention soutiennent l'apport positif du dispositif sur le plan professionnel dont certains se rapprochent aux croyances d'efficacité : « *de l'assurance face à moi, à mes capacités, face aux situations problèmes* », « *de la confiance* », « *des confirmations* » ou encore : « *Je me sens plus sûre de moi lors de mes interventions* », « *le dispositif m'a permis d'intervenir plus efficacement auprès de certains élèves* », « *avantage confiance en moi pour gérer mon groupe en début d'année.* »

Troisièmement, selon les résultats, les enseignants en début de carrière qui ont pris part aux activités du dispositif se sentaient plus motivés professionnellement vers la fin de l'année. Ils s'estimaient plus satisfaits de leur travail à l'école et ressentaient moins souvent l'envie de ne pas aller travailler. Ce gain de motivation est intéressant parce qu'en début d'année, ces mêmes enseignants se rapportaient moins motivés que les autres. À la fin, ils rejoignent le niveau des enseignants du groupe témoin pour qui la motivation professionnelle a tendance à diminuer.

Nous croyons que le suivi régulier combinant formation et soutien ont été des leviers à la motivation professionnelle. La répartition de sept rencontres durant l'année scolaire a permis de briser un certain isolement professionnel, décrit comme étant l'un des principaux stressors chez les enseignants (Martineau & al., 2011). Aussi, se retrouver sur une base régulière avec les mêmes personnes a fort probablement favorisé le développement professionnel. Pour appuyer cette interprétation, voici quelques témoignages écrits : « *J'ai appris que je ne suis pas la seule à me questionner sur tout* », « *J'ai appris à prendre un temps d'arrêt pour regarder ce que j'ai fait de bien et ce que j'ai amélioré* », « *moins de stress, plus dynamique et mieux préparée* », « *des idées, de la motivation, le goût d'expérimenter des choses* ». D'ailleurs, 96 % des enseignants ont affirmé que les échanges entre pairs les ont rendus satisfaits ou très satisfaits de leur participation au dispositif.

La participation exclusive des enseignants débutants au dispositif a contribué à une forme de reconnaissance professionnelle. En plus, la collaboration entre pairs, mettait à contribution leur compétence. Ce qui devrait avoir servi au renforcement de la motivation professionnelle. On a vu que l'engagement, la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle étaient inter-reliés. On le constate dans cette étude également, car les enseignants débutants ont investi beaucoup d'efforts et de temps. Rappelons qu'une certaine proportion des rencontres se déroulaient en dehors des heures de classe et nécessitaient, dans certains cas, de longs déplacements à l'heure de pointe. Un tel engagement, comparativement à assister à un perfectionnement d'une journée, témoigne d'une certaine détermination à améliorer sa pratique.

Par ailleurs, une seule distinction significative inter-groupes sur le plan statistique a été découverte. Les enseignants débutants du groupe expérimental rapportaient être plus confiants en leur capacité à faire apprendre les élèves, par un sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre plus élevé, que ce soit au début ou à la fin de l'année. Ces enseignants avaient une plus grande conviction d'être capables d'avoir une influence positive sur l'apprentissage des élèves, d'adapter leur enseignement aux besoins de ceux-ci, de développer des stratégies d'enseignement efficaces et de pouvoir soutenir leur attention. On peut attribuer cette distinction au fait que les enseignants du dispositif devaient savoir au moment de l'inscription, au printemps précédant l'expérimentation, qu'ils allaient avoir une classe à la rentrée scolaire. Or, ce n'était peut-être pas la première année qu'ils enseignaient au même niveau scolaire. Dans ce cas, ils devaient être plus à l'aise avec l'enseignement du programme de formation. Selon une étude réalisée auprès d'enseignantes du primaire, après la première année d'expérience, elles disent avoir une meilleure connaissance d'elles-mêmes et des tâches, ainsi qu'une représentation plus claire de la matière à enseigner (Lamarre, 2004). Aussi, les enseignants du dispositif étaient peut-être plus orientés vers le contenu, la matière à enseigner. Ils percevaient cette force qui compensait en quelque sorte leur perception de se sentir « *moins efficaces* » à gérer la classe, perception qui les aurait d'ailleurs incités à s'inscrire au dispositif. On imagine, par exemple, qu'ils consacraient beaucoup de temps à planifier les situations d'apprentissage et très peu, ou pas, à des aspects relatifs à l'établissement de la discipline.

Un effet simple dans le temps est associé au sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement et à la gestion des comportements. Selon notre expérience, nous avançons l'hypothèse, qu'en fin d'année, la gestion des comportements est moins lourde. L'enseignant a tendance à moins intervenir parce que les élèves savent ce qu'il attend d'eux. Ceux-ci connaissent les attentes, les règles et les conséquences. Par ailleurs, il est difficile de se prononcer avec exactitude, car nous ne possédons pas de données sur les caractéristiques comportementales des élèves des classes des participants. La troisième journée de formation (JFA 3), portant sur le rétablissement des conditions propices aux apprentissages, touchait davantage les stratégies en lien avec la gestion des difficultés comportementales. Le contenu des deux premières rencontres ont semblé aider davantage les participants. On peut se demander si les résultats auraient été différents si la 3^e rencontre avait eu lieu avant les fêtes plutôt qu'en janvier ou si le dispositif était étalé sur deux ans.

Il s'avère audacieux d'attribuer les résultats significatifs à la participation au dispositif puisque nous ne contrôlions pas toutes les variables. Il semble aussi délicat d'affirmer avec précision lequel des éléments du dispositif a eu le plus d'influence positive. Selon les fiches d'appréciation, 100 % des enseignants se sont dits très satisfaits des présentations de contenu, suivi par les échanges entre pairs où 96 % d'entre eux sont très satisfaits et satisfaits. Néanmoins, pour expliquer les effets d'interaction, nous pensons qu'un certain nombre de connaissances procédurales en gestion disciplinaire présentées dans les formations a sûrement été mis en pratique en classe avec succès. Ces réussites auraient contribué en retour au renforcement du sentiment d'efficacité des enseignants débutants du dispositif. Selon Bandura (2007), les expériences antérieures de maîtrise représentent l'une des quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle. De plus, le partage des

expériences (expériences vicariantes) et les encouragements (persuasion verbale) entre pairs et l'animateur constituaient d'autres sources pour le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007 ; Gaudreau, & al., 2012).

En outre, les enseignants débutants du dispositif se distinguaient de ceux du groupe témoin par un sentiment d'efficacité personnelle pour faire apprendre plus fort. Cette force perçue devait les rendre plus disposés à expérimenter de nouvelles stratégies, car un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorise l'adoption de nouvelles pratiques. Ce faisant, ils ont probablement vécu des réussites dans les mises à l'essai en classe, les motivant en retour à persévérer dans leur réinvestissement, comme en témoignent ces appréciations écrites au regard des apports du dispositif : « *le goût d'expérimenter, de faire des essais en classe* », ou « *nouvelles idées à expérimenter en classe* » ou encore, « *l'ensemble du dispositif m'a permis d'améliorer en profondeur ma gestion de classe et mon enseignement.* » Nous sommes portés à croire que la première journée (JFA 1) tenue avant le début des classes a joué un rôle clé. D'abord, on imagine que les enseignants ont vécu un bon début d'année avec leurs élèves parce qu'ils ont pris du temps pour le préparer. Ils ont dû mettre en place des stratégies pour prévenir les difficultés et favoriser la création d'un climat de classe plus agréable et propice aux apprentissages. Voici un témoignage écrit en réponse à ce que le dispositif a permis d'accomplir : « *En début d'année, j'ai pris le temps d'expliquer le pourquoi de mes règles de classe aux élèves. Nous avons vécu plusieurs activités en ce sens. Maintenant, je suis certaine que mes élèves comprennent la raison de ce que je leur demande. Cela a amélioré mon climat de classe.* »

Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage des enseignants du dispositif a augmenté significativement. Ce résultat est intéressant puisqu'il rejoint les principales fonctions d'une gestion de classe efficace, soit de maintenir l'ordre et de favoriser les apprentissages. Finalement, par un niveau de motivation professionnelle qui a progressé durant l'intervention, on suppose que les enseignants du dispositif ne songeaient pas à abandonner la profession et, selon les recherches, étaient moins à risque de souffrir d'épuisement professionnel.

6.1 Limites et perspectives

L'une des principales limites de cette étude se rapporte à l'échantillon composé d'un nombre restreint de participants et volontaires. Contrairement à un échantillon aléatoire, la généralisation des résultats se trouve difficile à établir. Aussi, la moyenne d'années d'expérience du groupe expérimental était supérieure de deux années. Réalisée en milieu défavorisé, il est délicat de généraliser les résultats pour les milieux favorisés. Par contre, on sait que les défis relatifs à la gestion disciplinaire de la classe sont plus élevés en milieu défavorisé. Dans le contexte de cette étude, il était impossible de contrôler toutes les variables. Par exemple, les enseignants ont-ils bénéficié de soutien additionnel dans leur école ? Cet aspect n'a pas été documenté. Il faut donc interpréter les résultats avec prudence. Par ailleurs, d'autres sources de données auraient pu enrichir la collecte par questionnaire, comme la réalisation d'entrevues auprès d'un petit groupe d'enseignants, ou des entretiens avec les directions d'école.

Malgré les limites de cette étude, elle offre des avenues porteuses d'efficacité quant aux modalités de développement professionnel en enrichissant les façons habituelles d'offrir du perfectionnement et de l'accompagnement aux nouveaux enseignants. Cette étude quantitative contribue à documenter scientifiquement l'évaluation de l'efficacité de mécanismes qui favorisent la compétence à gérer la classe. Sur le plan pratique, cette formule qui allie accompagnement par les pairs et des experts propose une alternative à la traditionnelle dyade mentorale.

La même étude pourrait être reprise auprès d'enseignants en début de carrière à l'ordre d'enseignement secondaire ou en adaptation scolaire. Le dispositif pourrait être bonifié en y ajoutant un volet accompagnement virtuel ou encore un suivi personnalisé par un enseignant expérimenté de la même école pour fournir un soutien sur une base régulière. Un tel dispositif pourrait s'étendre sur deux années afin de mieux étudier le développement de la compétence à gérer les comportements.

6.2 Recommandations

Nous recommandons aux milieux scolaire et universitaire de travailler en collaboration pour trouver les meilleurs mécanismes permettant de consolider non seulement les compétences professionnelles des enseignants débutants, mais aussi porter attention aux modalités qui favorisent le sentiment d'efficacité personnelle. Ce type de recherche offrirait des indications pour améliorer la formation universitaire en ciblant des objets d'apprentissage et assurerait une plus grande cohérence entre la formation initiale et la formation continue (Gervais, 2011) de même qu'un meilleur passage de la formation initiale à l'insertion professionnelle.

Des formules de soutien variées devraient être offertes aux enseignants débutants afin de répondre aux différents besoins professionnels. Le milieu scolaire devrait éviter les formules uniques. D'un autre côté, les nouveaux enseignants devraient bien connaître leurs forces et leurs besoins de formation en sortant de la formation universitaire, en ayant par exemple, un portfolio professionnel à leur entrée dans la profession.

À la suite de la présente recherche, nous suggérons au milieu scolaire d'offrir aux enseignants débutants du soutien dans la préparation de la rentrée scolaire pour assurer l'ordre et la discipline en classe, mais surtout prévenir de nombreuses difficultés tout au long de l'année. Pour la formation initiale, il faudrait insister sur l'importance du rôle de la planification en gestion de classe. Le calendrier des stages devrait permettre aux étudiants de participer, au moins une fois durant leur formation, à la préparation de la rentrée scolaire et d'assister aux tous premiers jours de classe. Aussi, il serait profitable que les étudiants effectuent un stage dans des milieux qualifiés « difficiles ». Ce serait un atout pour mieux se préparer à intervenir dans ces environnements où ils ont de fortes probabilités d'y obtenir un premier contrat d'enseignement.

7. Bibliographie

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^e édition). Montréal : Gaëtan Morin / Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second Edition. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Desbiens, J.-F. (2006) D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe. Entrevue avec Chouinard, R. *Formation et profession*. 17, 9-12.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M.C. Wittrock (Dir.) : *Handbook of Research on Teaching* (3^e édition). New York, New York : Macmillan.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. Kappa Delta Phi, Lafayette, (Document ERIC no ED206567).
- Duke, D. L. (dir.) (1979). *Classroom Management: 78th Yearbook of the National Society of Education*, Part II. Chicago: University of Chicago Press.
- Dussault, M. Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, (1) pp. 181-194.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and psychological measurement*, 51(3), 755-765.
- Fijalkow, J. & Nault, T. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Dir.) : *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaudreau, N. Royer, É. Beaumont, C. & Frenette É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*. 35 (1) 82-101.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61- 88). Anjou : CEC.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76, 569-582.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, (21), 343-356.
- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R. & Desbiens, N. (2001). *Le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*, le QES, version de travail destinée pour le primaire.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 121-138). Anjou : CEC.

- Lamarre, A.-M. (2004). L'étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologique-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamontagne, M. (2006). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. Communication présentée dans le cadre du 74^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec : Association francophone pour le savoir.
- Lessard, C. (2011). Préface. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. VII-VIII). Anjou : CEC.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. Formation et profession*. 12(2), 48-54.
- Martineau, S., Gauthier, C. & Desbiens, J. F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martineau, S. Vallerand, A.-C. Portelance, L. & Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61- 88). Anjou : CEC.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2004). La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. & Martineau, S. (2012). Les programmes et les dispositifs de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante : que savons-nous ? Déposé le lundi 26 mars 2012, par [Joséphine Mukamurera](#), [Stéphane Martineau \(Ph.D.\)](#) Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE), Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/>.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (Ed), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 37-58). Anjou : CEC.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Dir.) : *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). La gestion de classe. Une compétence à développer. Montréal : CEC.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian journal of teacher education*: Vol. 36: Iss 5, Article 1. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/lajte/vol36/iss5/1>.
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implication for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Dir.) : *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Ste Foy : Les presses de l'université de Laval, 206 p.
- Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. Paper presented at the conference on education of the world Basque congress, Bilbao Espagne. (ERIC no ED312231).
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wang, M. C., Haertel G. D. & Walberg H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership: Synthesis of research*, 51(4) 74-79.