

Cadre théorique

Modèle de gestion des comportements

Les actions enseignantes ayant pour but la gestion des comportements d'élèves s'inscrivent dans 4 dimensions (Dessibourg, 2018):

- 1) La *gestion proactive* regroupant principalement des actions de prévention et de soutien.
- 2) La *gestion réactive* regroupant toutes les actions en réponses à des comportements d'élèves.
- 3) *L'implication proactive des parents*
- 4) *L'implication réactive de personnes externes à la classe* telles que la direction, les médiateurs, les travailleurs sociaux, les psychologues et les parents.

La formation en gestion des comportements

La gestion des comportements en classe est souvent citée comme l'un des plus grands **défis** auxquels doivent faire face les enseignants du secondaire, débutants ou non (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Sempowicz & Hudson, 2011).

Durant la formation des enseignants, beaucoup d'attention est portée à la **prévention** des comportements difficiles par la gestion des ressources, la définition d'attentes claires, le développement positif des relations et le maintien de l'engagement et de l'attention comme le préconise le modèle de Gaudreau (2015). Toutefois, des **difficultés** ou des lacunes dans ce domaine de formation sont souvent pointées du doigt (Eisenman, Edwards & Cushman, 2015; Hamilton, 2015).

Ce n'est que lorsque les stagiaires sont à l'aise avec la gestion des comportements, qu'ils commencent à pouvoir se concentrer sur d'autres aspects de l'enseignement (Evertson & Smithey, 2000; Furlong & Maynard, 1995).

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

De manière générale, le SEP est un bon prédicteur de comportements humains (Brown, Lee & Collins, 2015).

D'une part, le SEP est un facteur pouvant **influencer** le choix, l'effort fourni ou encore la persistance (Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Gaudreau, Royer, Beaumont & Frénette, 2012). D'autre part, il est considéré comme étant très **sensible aux variations** du contexte ou aux résultats obtenus par un individu (Zimmerman, 2000).

Alors que les problèmes de comportement au sein d'une classe et leur degré de gravité impactent négativement le SEP des stagiaires (Christophersen, Elstad & Turmo, 2016; Smart & Igo, 2010), **l'expérience de maîtrise** accompagnée de **feedback constructif** est la source la plus importante en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Stages et mentorat

Etre connecté à la **réalité du métier**, entrer dans une posture de **praticien réflexif**, tenir compte des **différences individuelles** et travailler à l'aide d'**évaluations formatives** font parties des conditions les plus favorables au développement professionnel (Charlier, Daele & Deschryver, 2002).

Les **stages** sont perçus comme étant l'aspect le plus important des programmes de formation d'enseignants car ils permettent la **mise en pratique de la théorie apprise**; mais c'est aussi pendant ce moment que les stagiaires sont amenés à ressentir des **émotions fortes**, des **tensions** et des **difficultés** (Izadinia, 2016).

Le **mentorat** peut jouer un rôle important durant les stages car c'est un moyen de **dynamiser le SEP** et d'accompagner les stagiaires à des niveaux élevés d'**autonomie** et de **satisfaction** (König, Rothland, Tachtsoglou & Klemenz, 2016).

Utiliser un carnet de bord en ligne comme moyen de mentorat durant un stage en emploi ou en responsabilité est un moyen d'allier expérience de maîtrise et feedback constructif.



A. Est-ce que les stagiaires perçoivent l'utilité du carnet de bord ?
B. Est-ce que le mentorat via un carnet de bord en ligne influence le SEP ?

Méthodologie

Contexte

Cette étude a été menée dans le cadre de la formation des enseignants du **secondaire I**, durant le dernier semestre de formation.

Les stagiaires étaient tous en **stage à responsabilité**: ils devaient, dans la plupart des cas, gérer leurs classes de manière autonome.

Durant leur stage, ils ont dû compléter un **carnet de bord** dont les feedbacks bienveillants étaient formulés de manière à stimuler la réflexion, soit par des questions, soit par la mise en évidence de passages clés du carnet de bord.

Echantillon

47 stagiaires du secondaire I en dernier semestre de formation dont 33 femmes et 14 hommes âgés de 23 à 37 ans pour une moyenne de 27 ans.

5 mesures dans le temps (T1→T5), questionnaire en ligne

T1→T2

Le SEP a été mesuré durant une période hors stage, avant l'utilisation du carnet de bord afin de vérifier la stabilité de la variable. Un *t*-test a permis de vérifier que les croyances relatives au SEP ne changent pas de manière significative lorsqu'elles ne sont soumises à aucune influence.

T3→T4→T5

Le SEP a été mesuré dans le temps afin de voir s'il a évolué durant le stage accompagné du carnet de bord en ligne.

T5

L'utilité perçue du carnet de bord et la difficulté perçue du stage ont été mesurées.

Outils

Echelle de sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements en classe des enseignants du secondaire I (Dessibourg, 2018) + utilité perçue du carnet de bord + difficulté perçue du stage

Tableau 1: Les dimensions du SEP en gestion des comportements testées

Dimension	Exemple d'item : Je suis capable...
Gestion proactive des comportements	...d'enseigner le programme de discipline et le bon comportement aux élèves durant l'année scolaire.
Gestion réactive des comportement	...d'intervenir aux premiers signes d'indiscipline.
Inclusion proactive des parents	...de communiquer aux parents mes attentes concernant la discipline de leur enfant en classe dès le début de l'année scolaire.
Inclusion réactive de personnes externes à la classe (personnes ressources, direction, parents, ...)	...de faire appel à des personnes extérieures (psychologue, médiateur, direction) pour m'aider à mieux communiquer avec un élève difficile afin de trouver des solutions.

Résultats

A. Utilité perçue du carnet de bord par les stagiaires

21 stagiaires ont considéré le carnet de bord comme étant utile, 13 l'ont trouvé inutile et 1 a répondu de façon neutre.

Il existe un lien positif et significatif entre la perception du stage comme étant difficile et l'utilité perçue du carnet de bord ($r=.51$, $p<1\%$; $n=31$).

B. Sentiment d'efficacité personnelle (T3–T5)

Tableau 2: Analyses descriptive du SEP

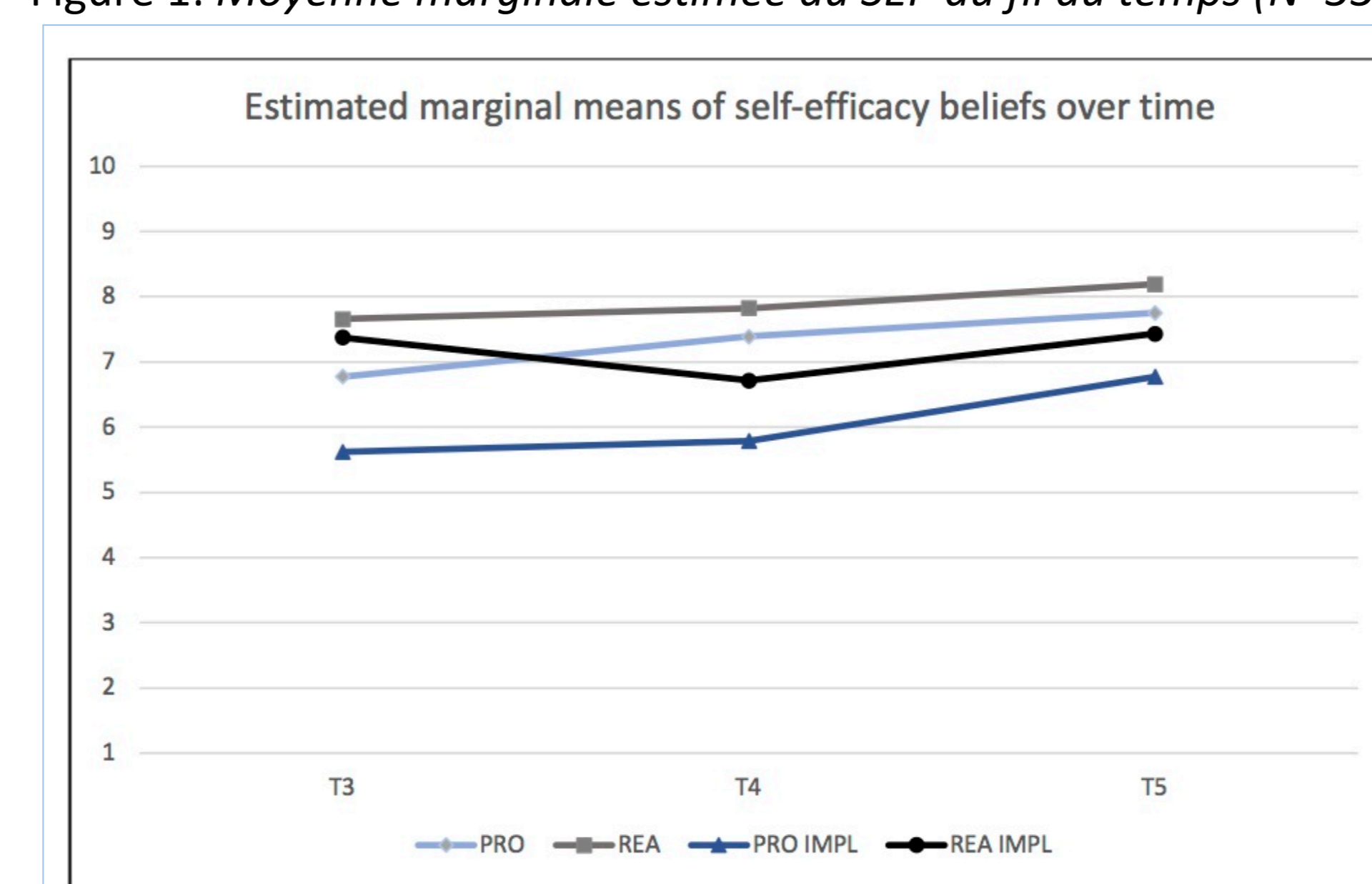
SEB	n = 33	α	Min.	Max.	M	SD	A	K
GLOB	T3	.90	4.56	9.25	6.90	1.02	-0.08	0.03
	T4	.92	5.56	9.63	7.20	1.14	0.26	-1.15
	T5	.92	6.19	9.56	7.71	0.93	0.06	-1.08
PRO*	T3	.70	5.00	8.83	6.77	0.91	0.29	-0.16
	T4	.85	5.00	9.83	7.39	1.13	0.15	-0.49
	T5	.82	6.33	9.83	7.75	0.90	0.36	-0.50
REA*	T3	.88	4.20	9.80	7.66	1.20	-0.75	.98
	T4	.88	5.60	9.80	7.82	1.23	-0.27	-.99
	T5	.85	6.20	9.60	8.19	0.96	-0.25	-1.02
PRO IMPL*	T3	.70	2.50	9.00	5.62	1.57	-0.17	-.60
	T4	.70	1.00	9.00	5.79	1.84	-0.31	-.14
	T5	.76	4.00	10.00	6.77	1.55	0.19	-.69
REA IMPL*	T3	.87	4.67	9.67	7.37	1.52	-0.35	-1.08
	T4	.86	3.33	9.67	6.72	1.73	0.98	-.95
	T5	.84	5.00	9.67	7.43	1.36	-0.23	-.87

Tableau 3: Résultats de l'ANOVA pour les quatre dimensions du SEP concernant la gestion du comportement (N=33)

SEP	Wilk's Lambda	F	p	η ²	Significance of pairwise differences		
					T3-T4	T4-T5	T3-T5
GLOB	.36	27.61	.00**	.75	.08	.00**	.00**
PRO	.35	29.41	.00**	.66	.00**	.04*	.00**
REA	.59	10.85	.00**	.41	.23	.01*	.00**
IMPL PRO	.54	13.49	.00**	.47	.63	.00**	.00**
IMPL REA	.79	4.08	.03	.21	.03*	.76	.01*

* $p<.05$ ** $p<.01$

Figure 1: Moyenne marginale estimée du SEP au fil du temps (N=33)



Discussion

La majorité des stagiaires ont trouvé le carnet de bord utile. L'exploration de différents liens laisse penser que la difficulté relative à la gestion des comportements perçue du stage soit l'un des éléments prédicteurs de la perception de l'utilité du carnet de bord, laissant penser que celui-ci puisse prodiguer du soutien dans le cadre de situations difficiles. Une différenciation dans l'utilisation de cet outil serait intéressante. Pour les formateurs d'enseignants, il pourrait être difficile de prédire à qui ce dispositif profitera le plus avant que les différentes situations de stages se mettent en place.

Les analyses descriptives menées montrent une nette augmentation des scores minimaux du SEP. Cela nous mène à croire que travailler avec un carnet de bord peut également être particulièrement bénéfique pour les stagiaires ayant un SEP plus faible.

L'évolution des dimensions *gestion proactive des comportements*, *gestion réactive des comportements* et *implication proactive des parents* se fait de façon très similaire. Cependant, l'évolution de la dimension *implication réactive de personnes externes à la classe* est différente et non significative. En effet, plutôt que d'observer une augmentation constante, on observe d'abord une baisse, suivie d'une augmentation ne dépassant pas le seuil initial. C'est un point intéressant car il se trouve que dans le cas présent, aucun stagiaire ne semble avoir eu besoin de mettre cet aspect en pratique. En effet, celui-ci n'a pas été abordé dans les différents carnets de bord. La baisse pourrait donc être expliquée par le contact avec le terrain et le fait de ne pas avoir rencontré ce type de situation. Ensuite, avec le temps, les stagiaires ont probablement vu ou pris connaissance de comment faire (expérience vicariante), expliquant l'augmentation du SEP dans la deuxième moitié du stage.

De futures recherches devront cependant se focaliser sur l'influence du SEP en lien avec la gestion des comportements sur l'efficacité réelle des stagiaires, évaluée de manière objective.

Références

Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating preservice teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93.

Charlier, B., Daele, A., & Deschryver, N. (2002). *Apprendre en collaborant à distance : ouvrir la boîte noire, TIC et formation des enseignants*. Bruxelles: DeBoeck.

Christophersen, K. A., Elstad, E., Turmo, A., & Solhaug, T. (2016). Teacher education programmes and their contribution to student teacher efficacy in classroom management and pupil engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 240-254.

Dessibourg, M. S. (2018). Sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements, élaboration et validation d'une échelle de mesure. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 40(3), 697-724.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.

Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C. A. (2015). Bringing reality to classroom management in teacher education. *The Professional Educator*, 39(1), 1-12.

Evertson, C. M., Smithey, M. W. (May - June, 2000). Mentoring effect on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.

Gaudreau, N., Frénette, E., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ESEPGC). *Mesure et Évaluation en Éducation*, 38(2), 31-60.

Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frénette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(1), 82-101.

Hamilton, L. (2015). Early professional development in the Scottish context: Preservice high school teachers and the management of behavior in classrooms. *Teacher Development*, 19(3), 328-343.

Izadinia, M. (2016). *An investigation into mentor teacher-preservice teacher relationship and its contribution to development of preservice teachers' professional identity*. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1792>

König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., & Klemenz, S. (2016). Comparing the change of teaching motivations among preservice teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do in-school learning opportunities matter? *International Journal of Higher Education*, 5(3), 91-103.

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing mentoring dialogues for developing a preservice teacher's classroom management practices. *The Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 1-16.

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17, 783-805.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential move to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.