

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées  
chez des enseignants du primaire

par  
Julie Careau

École de psychoéducation  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences (M.Sc.)  
en psychoéducation  
option mémoire et stages

Août 2007

©Julie Careau, 2007



Université de Montréal  
Faculté des Études Supérieures

Ce mémoire intitulé :  
Le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées  
chez des enseignants du primaire

présenté par :  
Julie Careau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

---

Président-rapporteur

Mme Sylvie Normandeau  
Directrice de recherche

---

Membre du jury

## Résumé – Français

Cette recherche étudie la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire. Elle s'intéresse aux relations potentielles entre ce sentiment d'auto-efficacité et la fréquence d'utilisation, la faisabilité et la désirabilité des différentes stratégies ciblées. De même, un second volet de cette étude vise à déterminer la direction de cette relation; c'est-à-dire à savoir lequel de ces deux construits prédétermine le second. Les participants sont 65 enseignants de niveau primaire provenant de la grande région de Montréal; de ce nombre, 25 enseignants ont été retenus pour répondre à la seconde partie de l'étude. Globalement, les analyses corrélationnelles indiquent que plus les enseignants du primaire perçoivent leur niveau d'auto-efficacité comme faible, plus ils utilisent fréquemment les stratégies coercitives, plus ils reconnaissent le caractère désirable des stratégies reconnues positives (favorisant l'adaptation à l'élève), et plus ils considèrent leur mise en application comme difficilement réalisable. Cette étude suggère aussi que le sentiment d'auto-efficacité favoriserait l'emploi de certaines stratégies par rapport à d'autres. Ainsi, les analyses longitudinales croisées laissent entrevoir la possibilité d'une direction particulière entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives. Le sentiment d'auto-efficacité entraînerait donc dans un deuxième temps le choix des stratégies éducatives à mettre de l'avant et les différentes modalités de gestion de classe empruntées. Les résultats sont principalement discutés à la lumière du modèle de l'apprentissage social de Bandura (1997).

Mots clés :

Pédagogie, Estime de soi, Sentiment de compétence, Éducation, Stress, Interventions, Enseignement

## Abstract – English

The present study, which is divided in two parts, investigates the relationship between the sense of self-efficacy and the educational strategies used by elementary teachers. The first part of the study addresses the potential relation between this sense of self-efficacy and the frequency of use, the feasibility and desirability of different targeted strategies. The second part is aimed at identifying the direction of this relationship, i.e. which one of the two constructs determines the second one. Sixty-five elementary teachers from Montreal participated in the study, of which 25 were selected for the second part. Globally, correlation analyses indicate that the more elementary teachers perceive their level of self-efficacy as being low, the more they use coercive strategies, the more they recognize the desirability of strategies that are found to be positive (facilitating adaptation to the student) and the more they consider the implementation as hard to achieve. This study also suggests that the sense of self-efficacy promotes the use of some strategies over others. This simply means that cross-lagged analyses indicate that there may be a particular direction. Moreover, the sense of self-efficacy would guide the educational strategies to be implemented as well as the different classroom management processes to be used. Results are essentially discussed in the light of Bandura's social learning theory (1997).

Key words:

Pedagogy, Self-esteem, Sense of competence, Education, Stress, Interventions, Teaching.

## Table des matières

<i>Liste des tableaux</i> .....	vii
<i>Liste des figures</i> .....	viii
<i>Liste des sigles et des abréviations</i> .....	ix
<i>Introduction</i> .....	1
<i>Contexte théorique</i> .....	5
Modèle de l'Apprentissage Social.....	5
État de la Recherche Actuelle.....	11
<i>Sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant</i> .....	11
<i>Sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant et stratégies éducatives privilégiées</i> .....	13
<i>Sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant, stratégies éducatives et variables de contrôle</i> .....	16
<i>Problématique</i> .....	18
Questions de Recherche .....	21
Hypothèses .....	22
<i>Méthodologie</i> .....	24
Échantillon et Méthode de Sélection des Sujets.....	24
Instruments de Mesure .....	27
<i>Mesure du sentiment d'auto-efficacité</i> .....	27
<i>Mesure des stratégies éducatives</i> .....	33
Procédure.....	35
Considérations Éthiques .....	35
<i>Résultats</i> .....	37
Stratégie Analytique .....	37
Volet I – Exploration de la Relation entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives.....	38
<i>Analyses de variance - ancienneté et formation initiale sur le TDAH</i> .....	41
<i>Sentiment d'auto-efficacité et félicitations et récompenses</i> .....	48
<i>Sentiment d'auto-efficacité et stratégies proactives</i> .....	50
<i>Sentiment d'auto-efficacité et limites claires et conséquences</i> .....	54
<i>Sentiment d'auto-efficacité et stratégies coercitives</i> .....	56
Volet II – Lien Longitudinal entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives.....	60
<i>Sentiment d'auto-efficacité et fréquence</i> .....	63
<i>Sentiment d'auto-efficacité et désirabilité</i> .....	66
<i>Sentiment d'auto-efficacité et faisabilité</i> .....	68
<i>Discussion</i> .....	72
Volet I – Exploration de la Relation entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives.....	72
Volet II – Lien Longitudinal entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives.....	84
Limites Méthodologiques.....	86
<i>Conclusion</i> .....	90
<i>Références</i> .....	92
<i>Annexes</i> .....	x

## *Liste des tableaux*

Tableau I -	Moyennes et écarts-types pour chacune des sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité et pour l'échelle totale du sentiment d'auto-efficacité.....	39
Tableau II -	Moyennes et écarts-types pour chacune des sous-échelles des stratégies éducatives représentées selon les dimensions de fréquence, désirabilité et faisabilité.....	40
Tableau III -	Évaluation des stratégies éducatives en fonction de l'ancienneté des enseignants.....	42
Tableau IV -	Évaluation du sentiment d'auto-efficacité en fonction de l'ancienneté des enseignants.....	43
Tableau V -	Évaluation des stratégies éducatives en fonction de la formation initiale sur le TDAH reçue par les enseignants.....	45
Tableau VI -	Évaluation du sentiment d'auto-efficacité en fonction de la formation initiale sur le TDAH reçue par les enseignants.....	46
Tableau VII -	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives <i>Félicitations et Récompenses</i> en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité.....	48
Tableau VIII -	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives <i>Stratégies proactives</i> en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité.....	51
Tableau IX -	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives <i>Limites claires et Conséquences</i> en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité.....	55
Tableau X -	Corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives <i>Stratégies coercitives</i> en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité.....	57
Tableau XI -	Moyennes et écarts-types du sentiment d'auto-efficacité des enseignants aux deux temps de mesure.....	62
Tableau XII -	Moyennes et écarts-types des échelles totales des stratégies éducatives privilégiées par les enseignants aux deux temps de mesure.....	63
Tableau XIII -	Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la fréquence des stratégies éducatives employées.....	65
Tableau XIV -	Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la désirabilité des stratégies éducatives énoncées.....	67
Tableau XV -	Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la faisabilité des stratégies éducatives énoncées.....	70

*Liste des figures*

Figure 1 - Le modèle interactionnel de l'apprentissage social (Bandura, 1995).....	6
Figure 2 - Modèle théorique de l'analyse longitudinale croisée.....	61
Figure 3 - Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la fréquence des stratégies employées – Modèle théorique.....	65
Figure 4 - Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la désirabilité des stratégies énoncées – Modèle théorique.....	67
Figure 5 - Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la faisabilité des stratégies énoncées – Modèle théorique.....	70

*Liste des sigles et des abréviations*

CAI : Ces Années Incroyables

ITS : *The Index of Teaching Stress*

SAS: *Statistical Analysis System*

TDAH : Trouble Déficitaire de l'Attention / Hyperactivité

# Le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire

## *Introduction*

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, une importante réforme inhérente aux politiques d'adaptation scolaire a pris effet au Québec. Une des principales visées de cette réforme consistait à passer de l'accessibilité à la réussite du plus grand nombre d'élèves. Cette réorganisation du monde de l'éducation a eu des répercussions non seulement sur les élèves eux-mêmes, mais aussi sur les enseignants et l'ensemble des professionnels affiliés. En effet, la nouvelle politique de l'adaptation scolaire déterminait ainsi les principes directeurs à adopter pour toute intervention visant les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2000). Précédant de quelques années cette réforme scolaire, l'intégration scolaire a été identifiée comme prioritaire; de nouvelles stratégies éducatives ont émergé; incluant des interventions d'ordre comportemental, des outils pédagogiques adaptés, des modalités d'évaluation individualisées, etc.

Malgré tous les efforts déployés pour atteindre ces objectifs, des incertitudes et des appréhensions demeurent. Ainsi, l'absence de soutien suffisant aux enseignants, l'indisponibilité des sommes d'argent requises, le dépistage de plus en plus tardif des difficultés vécues par l'élève, tout comme l'inadéquation souvent étonnante entre le diagnostic et les difficultés quotidiennes de l'élève constituent des irritants persistants au sein du monde de l'éducation.

Promouvoir l'égalité des chances face à l'éducation, en évitant toute forme de discrimination, apparaît être une pratique s'inscrivant directement dans la réalité sociale québécoise actuelle. Or, l'absence de préparation, de formation et de soutien adéquats aux enseignants précipitent cette pratique, dans de trop fréquentes occasions, à l'échec. Échec au plan de l'insertion et du bien-être de l'élève, mais aussi au plan de l'engagement et de la disponibilité professionnels de l'enseignant.

En ce sens, quelques récents écrits scientifiques empiriques ont démontré l'urgence de la situation à l'intérieur de laquelle les enseignants décrochent à leur tour. Ainsi, ce ne sont plus que nos élèves qui décrochent, nos enseignants aussi sont poussés au décrochage; ils décrochent de leur profession. Seulement en 2005, le ministère de l'Éducation (2005) s'est vu dans l'obligation de procéder à l'embauche de plus de 700 enseignants sans permis officiel afin de répondre aux besoins actuels. Une des causes importantes de la pénurie de main-d'œuvre en enseignement est le fait que près de 20 % des nouveaux enseignants décrochent au cours des cinq premières années de leur carrière (Chouinard, 2005). Lorsqu'ils sont interrogés à cet effet, les enseignants voyant à une réorientation professionnelle mentionnent qu'entre autres facteurs précipitants, il y a la lourdeur de la tâche, les groupes difficiles et la précarité d'emploi (Allard, 2006).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) constate par ailleurs que l'entrée dans le monde de l'enseignement n'est « pas de nature à favoriser le développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant et à assurer un

enseignement de qualité pour les élèves ». Il en est de même pour la formation universitaire qui accentue les notions de pédagogie, de didactique et de contenu spécifique aux matières sélectionnées et qui du même coup, omet d'inclure une part importante du curriculum sur les stratégies d'intervention à privilégier en classe face aux élèves présentant des défis particuliers (Centre de formation sur l'enseignement en milieux défavorisés – UQAM, 2005). Insuffisamment préparés, les enseignants s'écroulent devant l'ampleur des insatisfactions rencontrées, l'hétérogénéité des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, la lourdeur des tâches confiées et la détresse psychologique ressentie (Mukamurera, 2005).

Devant l'ampleur des phénomènes conjoints d'intégration d'élèves à défis particuliers et du décrochage précipité d'un nombre grandissant d'enseignants, l'intérêt de la communauté scientifique eu égard aux différents facteurs inhérents aux conditions actuellement prévalentes au sein du monde de l'éducation a largement augmenté. L'abondance des études recensées sur le sujet laisse entrevoir la multidimensionnalité des facteurs associés notamment à la professionnalisation de l'enseignement, aux conditions d'insertion, aux curriculums de formation, aux méthodes d'enseignement, au soutien pédagogique, au climat de travail ainsi qu'à l'identité personnelle et professionnelle des enseignants. Étant l'objet même de cette étude, une attention particulière sera portée sur l'identité professionnelle des enseignants quant aux interactions qu'ils ont auprès d'élèves présentant des défis particuliers. De façon plus explicite, l'objectif premier de cette étude consiste à explorer la nature de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies

éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire. L'originalité de cette étude réside dans la présentation de trois dimensions inhérentes au caractère privilégié des stratégies éducatives énoncées, soit la fréquence d'emploi, la désirabilité et la faisabilité. Par ailleurs, un second objectif à cette étude vise à étudier la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives dans une perspective longitudinale. Ainsi, à l'aide de mesures prises en deux temps différents, nous tenterons de déterminer la direction de cette relation.

## *Contexte théorique*

### *Modèle de l'Apprentissage Social*

Conformément à l'ensemble des écrits empiriques recensés, il apparaît indiqué de rapporter les fondements théoriques généraux de la théorie sociale cognitive telle que présentée par Bandura. Selon cette théorie, une variété de facteurs internes et externes se combinent pour formaliser les pensées, les sentiments et le comportement social d'un individu. Cette vision du fonctionnement humain accorde une place prépondérante aux processus d'adaptation et de changements cognitifs, affectifs, autorégulés et autoréflexifs. Le comportement serait le produit d'une interaction dynamique entre des facteurs personnels (cognitifs, affectifs et biologiques), environnementaux et comportementaux. Bien que l'influence de l'environnement sur les comportements demeure de premier ordre, une place importante est attribuée aux facteurs personnels, plus particulièrement aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant influencer à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Selon Bandura (1997), il est nécessaire de considérer le fait que l'individu ne répond pas uniquement à différents stimuli, l'interprétation de ceux-ci étant essentielle. Ainsi, l'effet réel d'une situation donnée sur le comportement de l'individu (c'est-à-dire le renforcement) est significatif dans la mesure où l'individu en prend concrètement conscience. L'influence entre l'individu et son environnement est alors bidirectionnelle (Bandura, 1997). Le schéma global proposé par Bandura (1995) présenté à la figure 1 conceptualise clairement cette influence multidirectionnelle.

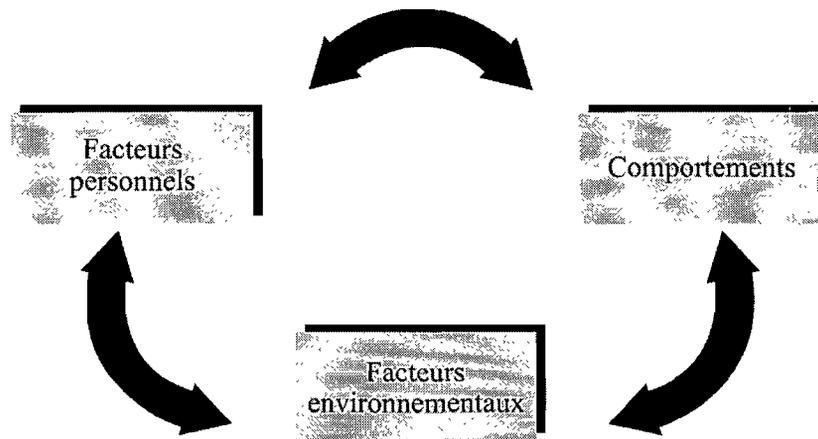


Figure 1 - Le modèle interactionnel de l'apprentissage social (Bandura, 1995).

Conformément aux principes théoriques de Bandura (2003), les perceptions d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches constituent un des principaux mécanismes régulateurs des comportements. Le « sentiment d'auto-efficacité » tel que proposé par Bandura (2003) correspond au jugement qu'a l'individu face à ses capacités à organiser et à exécuter une série d'actions vouées à l'atteinte d'un but précis. Ce concept inclut les croyances de l'individu quant à ses capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires à l'exercice du contrôle sur les événements de la vie.

Le sentiment d'auto-efficacité influence donc positivement de façon directe et indirecte la performance. D'une part, il agit directement au niveau de la mobilisation et de l'organisation des compétences de l'individu et, d'autre part, il influence indirectement le choix des buts fixés et des comportements à émettre. Cette influence sur le fonctionnement humain s'exerce à travers quatre processus majeurs,

soient les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et sélectifs (Bandura, 1995). Au plan cognitif, une fonction du sentiment d'auto-efficacité est de rendre l'individu apte à prédire l'occurrence des événements et à créer les schèmes nécessaires pour exercer un contrôle sur ceux-ci. Ainsi, plus le sentiment d'auto-efficacité sera élevé, plus les individus seront efficaces dans leur capacité d'analyse et de raisonnement, et dans leur capacité à reconstruire d'autres chaînes d'actions susceptibles de rencontrer les objectifs fixés. D'autre part, le sentiment d'auto-efficacité contribue à la motivation qu'a l'individu envers les buts et les objectifs fixés : c'est en partie à partir du sentiment d'auto-efficacité que l'individu choisit les défis qu'il désire réaliser, la quantité d'efforts à investir pour les rencontrer et la durée de temps consacré à la persévérance face aux obstacles et/ou aux échecs vécus.

Le sentiment d'auto-efficacité joue aussi un rôle capital dans l'autorégulation des états affectifs. Ainsi, l'individu qui croit qu'il est en mesure d'exercer un contrôle sur une situation potentiellement difficile ne développe pas de cognitions de l'ordre de l'appréhension et, du même coup, n'est pas mis en détresse par celle-ci. Celui, par contre, qui ne croit pas en avoir la capacité, expérimente d'importants niveaux d'anxiété. Lorsqu'une telle situation se poursuit dans le temps, l'individu se place continuellement en contexte de détresse et ainsi, brime son niveau de fonctionnement. Finalement, le sentiment d'auto-efficacité modèle en partie le cours de la vie des individus en influençant les activités et les environnements dans lesquels ils se retrouvent. Les individus tendent ainsi à éviter les activités et les situations pour lesquelles ils ne croient pas avoir les capacités nécessaires, et entreprennent des

activités et choisissent des environnements sociaux où ils se sentent en confiance, donc en mesure d'intervenir (d'où le processus de sélection).

Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité influence le fonctionnement de l'individu de diverses façons. Il influence l'ensemble des choix que l'individu fait et la suite des actions entreprises. Il aide à déterminer la quantité d'efforts investis par l'individu dans une tâche quelconque, tout comme la persévérance ou l'abandon face aux obstacles rencontrés. Il influence aussi les pensées et les réactions émotives. Le sentiment d'auto-efficacité peut influencer l'atteinte des objectifs : l'individu qui a un meilleur sentiment d'auto-efficacité rencontrera davantage les objectifs fixés. Par ailleurs, la perception d'obstacles réels ou non dans l'environnement a un impact sur le sentiment d'auto-efficacité et peut limiter les actions de l'individu. De façon plus spécifique, Bandura (1995) identifie quatre éléments qui contribuent au développement du sentiment d'auto-efficacité. Il se construit d'abord sur les performances préalables de l'individu, en interprétant le résultat de ses actions, soient ses réussites et ses échecs (processus d'autorégulation). L'observation des autres accomplissant des tâches (imitation sociale) y contribue également, de même que l'opinion et l'attitude des autres à son égard. Finalement, les états physiologique et émotionnel de l'individu ont un impact sur le sentiment d'auto-efficacité.

Ainsi, selon Bandura (2003), le développement du sentiment d'auto-efficacité résulte des différentes expériences où l'individu est en maîtrise ou non de ses actions et dans lesquelles il réussit. Le modelage peut aussi contribuer à développer les

croiances de l'individu dans sa propre efficacité, c'est-à-dire par l'observation et l'analyse d'expériences réalisées par autrui.

Dans un ouvrage relativement récent, Bandura (1995) recense les différents effets du sentiment d'auto-efficacité suite à l'ensemble des études réalisées. Tout d'abord, les individus ayant un faible sentiment d'auto-efficacité tendent à éviter les tâches perçues plus difficiles. Généralement, leurs niveaux d'aspiration sont peu élevés et leur mise en action quant aux buts fixés est faible. Face aux difficultés rencontrées, ces individus mettent l'accent sur les obstacles et les aspects négatifs des actions posées plutôt que sur ce qui doit être mis en place pour les surmonter ; l'abandon est une solution rapidement envisagée. La moindre conséquence négative ou le moindre échec suffisent à ébranler leur confiance face à leurs capacités. En somme, tous ces aspects minimisent les opportunités d'accomplissements et augmentent les risques d'entraîner chez l'individu des sentiments d'anxiété et de dépression.

À l'opposé, un sentiment d'auto-efficacité élevé augmente les sentiments d'accomplissement et de reconnaissance qu'a l'individu face à ses réalisations personnelles. Un haut niveau de confiance en ses propres capacités amène une vision positive des difficultés rencontrées ; celles-ci sont alors perçues comme des défis supplémentaires à surmonter. Parallèlement, le degré d'engagement dans les différentes activités poursuivies se trouve approfondi. Les objectifs fixés sont généralement plus stimulants et le niveau d'engagement à leur égard est plus

important. Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité ne se trouve pas intrinsèquement touché lorsque ces individus sont confrontés à l'échec ; celui-ci étant attribué à un manque d'efforts ou de connaissances pouvant être acquises. Les situations perçues plus difficiles sont entrevues avec confiance puisque l'individu reconnaît y exercer un certain contrôle. En somme, ces aspects favorisent l'accomplissement individuel et diminuent l'anxiété et la vulnérabilité par rapport aux sentiments dépressifs.

Somme toute, une contribution théorique majeure de Bandura est le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et les différents comportements émis par l'individu. De façon complémentaire aux aspects plus personnels de la vie de chacun des individus, Bandura (2003) souligne l'importance de considérer la vie professionnelle à titre de source considérable d'informations et d'expériences permettant le développement de l'identité personnelle et du sentiment d'auto-efficacité. En ce sens, elle procure différentes situations où l'individu est amené à utiliser ses compétences et où il est confronté à bon nombre de problématiques, ce qui influence inévitablement le sentiment d'auto-efficacité. La situation professionnelle apparaît donc une cible d'intervention privilégiée pour le développement d'un sentiment d'auto-efficacité élevé, d'où l'intérêt particulier pour cette étude.

*État de la Recherche Actuelle**Sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant.*

Au cours des vingt dernières années, les chercheurs ont tenté d'examiner les relations entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leurs comportements, incluant la pédagogie, la gestion du comportement et les décisions portant sur le classement spécial des élèves en difficulté (Soodak & Podell, 1996). En ce sens, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, ou la croyance qu'a l'enseignant d'avoir la capacité de rendre ce qui est socialement attendu de lui, a été démontré comme étant prédicteur de succès de l'implantation d'un programme d'intervention (Brouwers & Tomic, 2001). Un sentiment d'auto-efficacité élevé permettrait aussi de discriminer les enseignants provenant d'écoles plus efficaces de ceux provenant d'écoles moins efficaces (Hoy & Woolfolk, 1993). Par ailleurs, la tendance des enseignants à référer les élèves pour l'obtention de services spécialisés a été reliée au sentiment d'auto-efficacité : les enseignants démontrant un sentiment d'auto-efficacité faible sont plus enclins à référer aux professionnels les élèves auprès desquels l'enseignement doit être adapté comparativement aux enseignants présentant un sentiment d'auto-efficacité plus élevé (Soodak & Podell, 1996). Finalement, Brouwers et Tomic (2001) ont démontré qu'un sentiment d'auto-efficacité important était corrélé avec la motivation, les résultats scolaires, l'estime de soi et les attitudes prosociales des élèves. En plus d'avoir un impact direct sur la perception qu'a l'enseignant de lui-même, le sentiment d'auto-efficacité aurait un impact sur les comportements et attitudes des élèves (Brouwers & Tomic, 2001).

À travers le temps, le concept d'auto-efficacité chez les enseignants a aussi été corrélé avec une multitude d'autres variables éducationnelles importantes, telles que l'intérêt face aux innovations à apporter dans les pratiques éducatives (Funchs, Funchs & Bishop, 1992), l'appréciation professionnelle de l'enseignant (Coladarci, 1992), l'absentéisme professionnel et le stress (Imants & Van Zoelen, 1995), et l'épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2001).

À cet égard, une étude pionnière de Gibson et Dembo (1984) a démontré qu'un haut niveau d'auto-efficacité chez les enseignants était associé avec plus de temps accordé à la quête individuelle d'informations, c'est-à-dire à la place laissée à l'élève pour lui permettre réflexion et questionnements par rapport à la matière abordée (statut de guide de l'enseignant). De même, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants a été relié aux comportements et stratégies éducatives (Ashton, Webb & Doda, 1983) et à un meilleur rendement scolaire (Brophy & Good, 1984; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000; Rosenholtz, 1989). Les enseignants qui se sentent efficaces sont donc davantage enclins à soutenir des attitudes positives face à l'école et à encourager un sentiment d'auto-efficacité plus grand chez les élèves. Ainsi, la relation entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et la performance scolaire des élèves est bidirectionnelle : les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque les élèves réussissent bien, et les élèves réussissent mieux lorsque les enseignants se perçoivent plus efficaces (Ross, 1998).

Tous s'entendent ainsi pour dire que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants exerce une influence non négligeable sur les comportements et les attitudes de ceux-ci à l'égard de leur profession. Cependant, selon les différents auteurs consultés, cette relation demeure à approfondir, notamment en considérant la multiplicité des facteurs relatifs à la profession d'enseignant (tels que les stratégies éducatives et pédagogiques, la diversité des profils comportementaux et intellectuels des élèves, le travail avec les parents, les différentes modalités d'intervention, etc.).

*Sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant et stratégies éducatives privilégiées.*

Faisant suite aux conclusions avancées par les différents auteurs consultés, soit l'influence évidente du sentiment d'auto-efficacité des enseignants sur leurs comportements et attitudes face à leur profession, certaines recherches recensées ont tenté de mettre en évidence les liens spécifiques unissant le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives employées. Dans cette perspective, Emmer et Hickman (1991) sont arrivés à la conclusion que plus leur sentiment d'auto-efficacité est élevé, plus les enseignants préfèrent emprunter des stratégies de gestion de classe positives (i.e., échanges avec les élèves, modification de tâches, etc.). Cependant, aucune corrélation significative n'a été démontrée entre le sentiment d'auto-efficacité et les préférences des enseignants pour des stratégies davantage coercitives (i.e., utiliser le retrait, les avertissements multiples, etc.).

Pour leur part, Woolfolk, Rosoff et Hoy (1990) ont relevé une corrélation entre les croyances des enseignants face à leur compétence pédagogique et leur attitude par rapport au contrôle du comportement. Ainsi, plus le sentiment d'auto-efficacité était élevé, moins les enseignants privilégiaient des stratégies de modification du comportement contraignantes (en termes de privation de liberté). La discipline privilégiée était alors davantage dirigée vers l'adaptation aux difficultés et vers des approches dites positives (i.e., mise en place de stratégies préventives, résolution de problèmes, renforcement positif, apprentissages dirigés vers l'autonomie, etc.).

De façon similaire, Jordan, Kircaali-lftar et Diamond (1993) ont démontré que les enseignants ayant une attitude préventive (i.e., ceux qui acceptent la responsabilité de tenter de résoudre les difficultés des élèves en modifiant les activités pédagogiques et en communiquant avec eux) avaient des niveaux d'auto-efficacité plus élevés que les enseignants ayant une attitude davantage punitive (i.e., ceux qui assument que les difficultés sont engendrées exclusivement par les élèves). De même, les enseignants punitifs jugeaient l'exclusion des élèves en difficulté ou à risque des classes régulières comme étant une alternative plus adéquate que les enseignants préventifs qui préféraient l'inclusion de ces élèves conjointement à la disponibilité de consultations professionnelles en classe.

De façon spécifique aux finissants du baccalauréat en enseignement, une étude israélienne a observé une relation entre les stratégies éducatives et le sentiment

de compétence (Wertheim & Leyser, 2002). À l'intérieur de cette étude, le sentiment d'auto-efficacité est considéré comme ayant deux dimensions distinctes, soient le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant qui fait référence aux limites externes associées aux capacités de changement de l'enseignant, et le sentiment d'efficacité générale qui correspond à la confiance de l'enseignant envers les outils qu'il possède pour influencer le comportement des élèves. Suite à l'analyse des données recueillies, le facteur « sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant » a été associé au choix de différentes stratégies pédagogiques. Ainsi, ceux ayant obtenu un résultat plus élevé (donc une plus grande efficacité) ont obtenu des résultats plus élevés dans l'intention d'utiliser fréquemment des stratégies pédagogiques individualisées et adaptées, d'implanter une large variété de techniques de modification du comportement, de communiquer avec les parents, les professionnels et la direction comparativement à ceux qui se percevaient moins efficaces. Ces résultats corroborent ceux obtenus par quelques études réalisées aux États-Unis, démontrant que les enseignants ayant un niveau d'auto-efficacité plus élevé se concentraient davantage sur un enseignement individualisé et sur des stratégies éducatives adaptées (Minke, Bear, Demmer & Griffin, 1996), démontraient une attitude empreinte d'empathie et de soutien, et se percevaient plus efficaces dans l'enseignement à des élèves en difficulté (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1996), utilisaient des stratégies de gestion du comportement positives (Emmer & Hickman, 1991), et étaient davantage impliqués dans des activités de collaboration avec d'autres enseignants (Gibson & Dembo, 1984; Minke et al., 1996). Une suggestion des auteurs est de répliquer ce type d'étude dans différentes régions

du monde afin d'explorer les différences et les similitudes concernant les croyances et les conceptions face au sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies éducatives privilégiées au sein du monde de l'enseignement.

Plus récemment, une étude a tenté d'établir à nouveau le lien entre les stratégies éducatives et le sentiment d'auto-efficacité (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). Globalement, ils ont relevé que les enseignants rapportant utiliser des stratégies éducatives positives affichent un sentiment d'auto-efficacité plus grand face à la gestion de la discipline en classe, à la création d'un climat scolaire positif et à l'influence qu'ils ont sur la prise de décisions dans l'école. De même, les enseignants utilisant des stratégies éducatives positives se perçoivent comme étant plus efficaces, spécialement dans les domaines sociaux, organisationnels et disciplinaires de leur profession. Ainsi, conformément aux résultats recensés dans la littérature portant sur le sentiment d'auto-efficacité, une association entre les stratégies éducatives dites « positives » et un haut niveau d'auto-efficacité semble être mise de l'avant.

*Sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant, stratégies éducatives et variables de contrôle.*

À l'intérieur de l'ensemble des études recensées, les auteurs rapportent l'importance d'examiner l'impact éventuel de variables liées aux facteurs personnels et environnementaux inhérents à la profession d'enseignant (Ashton, Webb & Doda, 1983 ; Brouwers & Tomic, 2001 ; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000 ; Ross,

1998). Intrinsèquement, cette recommandation s'inscrit dans la théorie même de l'apprentissage social de Bandura (1995). Le modèle de l'apprentissage social s'appuie sur l'interactivité perpétuelle des facteurs personnels, des facteurs environnementaux et des comportements dans la détermination des actions et des pensées de l'individu. Ainsi, afin d'approfondir la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées, de multiples facteurs personnels et environnementaux mériteraient qu'une attention particulière leur soit accordée. Entre autres facteurs apparaissent la diversité des profils comportementaux et intellectuels des élèves, le travail avec les parents, l'ancienneté professionnelle, la formation antérieurement reçue, le type de classes, l'environnement social de l'école, etc. À ce titre, deux variables principales seront examinées de plus près à l'intérieur de cette étude, soient l'ancienneté de l'enseignant et la formation initiale reçue face à la problématique particulière de l'élève ciblé.

### *Problématique*

Le sentiment d'auto-efficacité renvoie à la croyance qu'a l'individu en ses capacités à exercer un contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements de son environnement (Bandura, 2003). Le sentiment d'auto-efficacité, fortement lié au concept de l'estime de soi, joue ainsi un rôle d'importance et d'influence dans l'adaptation humaine. Spécifiquement au monde de l'enseignement, il fait référence à la croyance qu'a l'enseignant de posséder les outils et les capacités nécessaires pour influencer le comportement et l'apprentissage des élèves. Dans le cadre de cette recherche, le construit principal employé est le sentiment d'auto-efficacité tel que défini par le modèle de l'apprentissage social de Bandura (2003).

En lien direct avec l'objet de cette étude, certaines recherches recensées ont tenté d'identifier les corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées par les enseignants. Dans la majorité des cas, les stratégies éducatives sont définies comme l'ensemble des actions réalisées par l'enseignant à la fois au plan des acquisitions scolaires et comportementales (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Ce sont donc les différentes façons de faire et de réagir aux situations survenant en classe avec un ou plusieurs élèves. Bien qu'il soit hasardeux de tenter une distinction exclusive des stratégies dites positives et négatives, il apparaît tout de même important de regrouper les stratégies éducatives privilégiées par les enseignants en fonction des objectifs visés par la dite intervention. Ainsi, conformément à la littérature recensée, certaines stratégies éducatives sont davantage de l'ordre de la coercition (conséquences, retrait de privilèges, retrait de l'élève, etc.)

où l'activité principale découle du pouvoir d'autorité qu'a l'enseignant sur l'élève (Webster-Stratton, 2000). D'un point de vue complémentaire, d'autres stratégies éducatives relèvent davantage de l'ordre de l'intervention démocratique (renforcement, récompense, aménagement des lieux et des exigences, etc.), c'est-à-dire une forme d'intervention favorisant prioritairement l'autonomie de l'élève (Ministère de l'Éducation, 2005).

Ces deux principaux regroupements de stratégies éducatives agissent au sein de l'éducation aux élèves de façon complémentaire (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Au-delà des caractères « stratégies positives et négatives » qui conduisent davantage à une subjectivité, il apparaît prioritaire d'insister plutôt sur la notion d'équilibre. Ainsi, un emploi exclusif des stratégies coercitives, ou encore des stratégies démocratiques, pourrait conduire à un déséquilibre dans l'éducation offerte à l'élève. Il importe de reconnaître l'adéquation entre les stratégies éducatives privilégiées et les comportements particuliers de l'élève. Certains comportements nécessiteront donc l'emploi de stratégies coercitives alors que les stratégies démocratiques seraient davantage appropriées pour d'autres comportements. Les notions d'équilibre et d'adéquation entre les comportements particuliers de l'élève et les stratégies éducatives privilégiées apparaissent importantes à respecter de façon à en assurer une certaine complémentarité (Walker, Colvin & Ramsey, 1995).

L'originalité de cette étude s'inscrit à l'intérieur de deux principales caractéristiques, soit les dimensions associées aux stratégies éducatives (fréquence,

désirabilité et faisabilité) et l'analyse longitudinale présentée en seconde partie d'étude. D'un premier abord, les dimensions de fréquence d'utilisation, de désirabilité et de faisabilité de mise en œuvre des stratégies éducatives privilégiées n'ont été que très peu documentées dans la littérature. Essentiellement, seule la dimension fréquence d'utilisation est plus largement documentée (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). Autrement, il ne semble pas que ces trois dimensions aient été simultanément présentées (Wertheim & Leyser, 2002). Or, bien que complémentaires, ces trois dimensions apportent de l'information distincte. Ainsi, un enseignant pourrait considérer une stratégie comme fortement désirable (désirabilité), mais difficilement applicable en classe (faisabilité). De même, un enseignant pourrait utiliser fréquemment (fréquence) des stratégies qu'il considère moins désirables pour l'élève (désirabilité). En ce sens, l'apport singulier et complémentaire de ces trois dimensions apparaît grandement informatif.

D'autre part, conformément aux différentes études recensées dans la littérature portant sur le sentiment d'auto-efficacité, une relation entre les stratégies éducatives et le sentiment d'auto-efficacité semble émaner. Cette relation demeurant à valider, il apparaît que la direction de cette association demeure elle aussi incertaine. En ce sens, la majorité des études consultées ne présentait pas de devis longitudinal ; les mesures étant prises en un seul temps. Or, cette absence de devis nous amène à nous questionner sur la direction éventuelle de cette relation (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). Ainsi, il est actuellement impossible de déterminer avec certitude si un sentiment d'auto-efficacité élevé conduit les enseignants à privilégier

certaines stratégies éducatives, ou encore, si ce n'est pas plutôt l'emploi de celles-ci qui entraîne un sentiment d'auto-efficacité plus élevé. De cette façon, l'analyse longitudinale préliminaire telle que préconisée ici permettra d'explorer la direction de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives.

En somme, cette étude du lien existant entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives contribuera à susciter une réflexion sur le soutien offert aux enseignants quant à leur pratique professionnelle. Dans cette perspective, soulignons le fait qu'à l'intérieur de bon nombre d'études consultées, il apparaît que le sentiment d'auto-efficacité influence à la fois les comportements et les attitudes des enseignants à l'égard de leur profession (Bandura, 2003). Or, compte tenu des données alarmantes énoncées en début d'étude concernant le fait que plus d'un enseignant sur cinq quitte la profession au cours des cinq premières années de pratique, il semble être d'une avenue intéressante de considérer avec attention le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et l'impact qu'a celui-ci dans la pratique professionnelle.

### *Questions de Recherche*

Suite aux données empiriques recensées, la présente étude vise à établir la force et la direction de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et les stratégies éducatives qu'ils privilégient. S'appuyant sur la recension des écrits, la recherche vise plus spécifiquement à savoir dans quelle mesure le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du primaire à l'égard de leur pratique d'enseignement est associé différemment aux stratégies éducatives qu'ils privilégient,

selon que celles-ci soient de nature démocratique ou coercitive ? Dans un deuxième temps, en présupposant la présence de liens statistiquement significatifs entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives, la recherche vise à déterminer dans quelle mesure le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives s'influencent-ils de façon bidirectionnelle ?

### *Hypothèses*

Conformément à ce qui est actuellement disponible dans la littérature scientifique, nous formulons l'hypothèse d'une relation positive significative entre le sentiment d'auto-efficacité (tel que mesuré par les perceptions de remise en question (doute)/besoin de soutien, de perte de satisfaction face au processus d'enseignement, de perturbation du processus d'enseignement, et de frustration à travailler avec les parents) et les dimensions fréquence, faisabilité et désirabilité des stratégies éducatives dites démocratiques telles que privilégiées par des enseignants du primaire (notamment, les félicitations/récompenses, les stratégies proactives et les limites claires et conséquences). De même, nous formulons l'hypothèse d'une relation négative significative entre le sentiment d'auto-efficacité (tel que mesuré par les perceptions de remise en question (doute)/besoin de soutien, de perte de satisfaction face au processus d'enseignement, de perturbation du processus d'enseignement, et de frustration à travailler avec les parents) et les dimensions fréquence, faisabilité et désirabilité des stratégies dites coercitives telles que privilégiées par des enseignants du primaire (notamment, les stratégies coercitives). Dans un deuxième temps, à titre d'analyse préliminaire, nous regarderons le lien longitudinal entre les concepts du

sentiment d'auto-efficacité et des stratégies éducatives. Cette seconde partie de la recherche nous amènera à étudier de façon bidirectionnelle les liens entre ces deux principaux concepts. Ainsi, l'examen de ces liens nous permettra de déterminer si ce sont les stratégies éducatives qui sont influencées par le sentiment d'auto-efficacité, ou si l'influence est plutôt inverse.

### *Méthodologie*

Pour les fins de cette étude, les concepts de sentiment d'auto-efficacité et de stratégies éducatives liées aux enseignants de niveau primaire constituent les objets principaux à l'étude. Tel que mentionné précédemment, le sentiment d'auto-efficacité renvoie à la croyance qu'a l'individu en ses capacités à exercer un contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements de son environnement (Bandura, 2003). De façon plus spécifique au monde de l'enseignement, il fait référence à la croyance qu'a l'enseignant de posséder les outils et les capacités nécessaires pour influencer le comportement et l'apprentissage des élèves mis sous sa responsabilité.

Conformément aux différents écrits théoriques consultés, les stratégies éducatives font pour leur part essentiellement référence à l'ensemble des méthodes et démarches visant à engendrer chez autrui l'actualisation d'un apprentissage donné. Plus particulièrement au monde de l'éducation, celles-ci renvoient aux nombreuses stratégies d'intervention employées par les enseignants afin de favoriser chez l'élève un apprentissage, qu'il soit de nature comportementale ou pédagogique (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Ainsi, les stratégies éducatives se définissent comme l'ensemble des actions réalisées par l'enseignant à la fois au plan des acquisitions scolaires et comportementales dans le but de favoriser un apprentissage ciblé.

### *Échantillon et Méthode de Sélection des Sujets*

S'inscrivant dans le cadre du projet de recherche *Ces Années Incroyables – volet scolaire*, environ 377 questionnaires portant sur les différentes dimensions

inhérentes à l'inclusion des élèves identifiés Trouble Déficitaire de l'Attention / Hyperactivité (TDAH) ont été envoyés aux enseignants de niveau primaire provenant d'une vingtaine d'écoles situées sur l'Île de Montréal et dans la grande région de Montréal. La sélection des participants s'est faite sur une base volontaire par l'entremise des directions d'écoles auxquelles il a été demandé de distribuer les questionnaires requis par l'étude. Des 377 questionnaires acheminés, seulement 65 ont été retournés. Ce taux élevé de non réponse (82,75 %) semble notamment être attribuable au contexte social alors en vigueur dans le monde de l'éducation, soit les négociations syndicales où un des mots d'ordre consistait à refuser toute demande supplémentaire non inhérente aux tâches d'enseignement. Aucune information n'est disponible à l'égard des différences potentielles à l'intérieur des caractéristiques personnelles et/ou professionnelles des répondants et des non répondants.

Afin de répondre à la première hypothèse formulée, soit l'exploration de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives, l'échantillon de convenance correspond à l'ensemble des 65 enseignants. L'examen des statistiques descriptives de ce premier échantillon nous permet d'en dégager les principales caractéristiques. Tout d'abord, soulignons que tous les répondants sont des enseignants de niveau primaire dont l'assignation est majoritairement orientée en classes régulières (plus de 80 % de l'échantillon). L'âge moyen des enseignants de notre échantillon est de 37 ans et le cumul des années d'enseignement se situe entre 9 et 15 ans. Par ailleurs, la composition de leurs classes semble relativement homogène. En ce sens, la majorité (soit, 70 %) des enseignants ont dans leurs classes

minimalement trois élèves diagnostiqués TDAH recevant une médication. Par ailleurs, au plan des ressources personnelles et professionnelles, nous constatons que près du deux tiers (2/3) de notre échantillon ne possède aucune formation complémentaire à la formation initialement reçue en enseignement. Ce manque de formation complémentaire, c'est-à-dire portant sur des problématiques comportementales ou socioaffectives, apparaît déterminant à la pratique quotidienne puisque l'ensemble de ces enseignants juge qu'une plus grande sensibilisation en ce sens améliorerait la portée de leur action.

Un sous-groupe composé de 25 enseignants ayant participé à une intervention scolaire compose le second échantillon permettant une analyse longitudinale préliminaire. L'intervention à laquelle ces enseignants ont participé s'inscrivait directement dans le cadre du projet de recherche *Ces Années Incroyables – volet scolaire*. Le volet scolaire de ce projet de recherche trouve ses fondements à l'intérieur du principe stipulant que l'agent de socialisation le plus influent auprès de l'élève est l'enseignant. Selon cette prémisse, ce projet vise à mettre en œuvre un plan d'action personnalisé dont l'objectif premier est de soutenir l'enseignant dans la modification des stratégies éducatives qu'il emploie face à l'élève TDAH. Une démarche de résolution de problème est ainsi présentée à l'enseignant de façon à ce qu'il s'approprie les différents éléments discutés, qu'il augmente ses connaissances quant aux caractéristiques du TDAH et aux interventions à implanter en classe, et qu'il augmente sa confiance en ses capacités de gestion de classe. Les 25 enseignants de ce sous-échantillon ont tous reçu une intervention directe.

*Instruments de Mesure*

Afin de recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette étude, deux instruments de mesure ont été retenus parmi l'ensemble des instruments contenus dans le questionnaire original.

*Mesure du sentiment d'auto-efficacité.*

L'instrument de mesure initial employé pour évaluer le sentiment d'auto-efficacité est tiré de « *The Index of Teaching Stress (ITS)* » tel que proposé par Greene, Abidin et Kmetz (1997). Originellement, l'*ITS* a été développé de façon à ce que les deux échelles le composant évaluent le niveau de stress de l'enseignant face à un élève présentant des besoins particuliers et le niveau de compatibilité entre l'enseignant et ce même élève. À ce titre, la première échelle met l'accent sur la perception de stress et de frustration de l'enseignant face aux comportements de l'élève ciblé alors que la deuxième échelle fait principalement référence aux perceptions de l'enseignant quant à l'impact de cet élève sur l'enseignement donné (Greene, Abidin & Kmetz, 1997).

Au plan conceptuel, l'*ITS* a été développé en regard de la prémisse qu'un niveau d'appréciation et d'auto-efficacité plus faible chez un enseignant face aux comportements perturbateurs de l'élève-cible, n'est pas systématiquement en lien avec la fréquence des comportements observés (Greene, Abidin & Kmetz, 1997). Cette prémisse émane de la littérature portant sur l'apprentissage social (Bandura, 1995, 1997, 2003) selon laquelle la réponse émise par un individu à un événement

donné est fonction de la compréhension affective et perceptuelle de l'individu face à cet événement plutôt que de la fréquence réelle de cet événement. En somme, l'*ITS* est un instrument dont l'objectif principal est de quantifier le niveau subjectif de stress ressenti par l'enseignant en réponse à un élève présentant des défis comportementaux. Dans le cadre de cette étude, il s'agit donc du niveau de stress ressenti par l'enseignant face à un élève présentant des caractéristiques associées au TDAH.

Afin de rencontrer l'objectif premier de cette étude, seule la seconde échelle a été retenue, soit l'échelle « *Perceptions de l'enseignement face à l'élève (Auto-efficacité)* ». Telle que présentée en annexe I, cette échelle évalue les perceptions de l'enseignant quant à l'impact qu'a l'élève ciblé sur le processus d'enseignement, l'environnement d'apprentissage, et sur le sentiment d'appréciation (satisfaction) et d'auto-efficacité de l'enseignant (Greene, Abidin & Kmetz, 1997). Bien que l'utilisation première de cette échelle n'ait pas été spécifiquement destinée à la mesure du sentiment d'auto-efficacité, cet emploi apparaît néanmoins justifié aux plans conceptuels et empiriques. En ce sens, à la lumière des différents items contenus à l'intérieur de l'échelle « *Perceptions de l'enseignement face à l'élève (Auto-efficacité)* », nous pouvons reconnaître la présence de liens imminents avec la conceptualisation même du sentiment d'auto-efficacité telle que présentée par Bandura (1995, 1997, 2003). Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité correspond au jugement qu'a l'individu face à ses capacités à organiser et à exécuter une série d'actions vouées à l'atteinte d'un but précis. Par ailleurs, cette conceptualisation

inclut aussi les croyances de l'individu quant à ses capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires à l'exercice du contrôle sur les événements de la vie. Au niveau des enseignants, le sentiment d'auto-efficacité correspond donc aux perceptions qu'ils ont face à leurs capacités d'intervenir et d'enseigner à l'élève ciblé présentant un TDAH ; ce qui se reflète dans le choix des items de l'échelle. De même, au plan empirique, certaines études ont notamment démontré des liens significatifs entre le sentiment d'auto-efficacité et l'intérêt porté aux innovations à apporter dans les pratiques éducatives (Funchs, Funchs & Bishop, 1992), l'appréciation professionnelle de l'enseignant (Coladarci, 1992), le stress (Imants & Van Zoelen, 1995) et la communication avec les parents (Wertheim & Leyser, 2002). Distinctement, ces aspects trouvent référence dans les différentes sous-échelles de l'échelle « *Perceptions de l'enseignement face à l'élève (Auto-efficacité)* ». Ainsi, en tenant compte des réserves émises, nous considérons néanmoins l'emploi de cette échelle à titre de mesure du concept d'auto-efficacité justifié.

Au niveau de sa composition, cette échelle comprend 43 énoncés où le niveau d'accord (ou de désaccord) est présenté sur une échelle de type Likert en cinq points. La répartition des énoncés se fait selon quatre sous-échelles : (1) remise en question (doute)/besoin de soutien (par ex. : se sentir piégé par ses responsabilités, se sentir gêné par la conduite de l'enfant, ne pas se sentir à la hauteur, douter de sa capacité à enseigner, etc.), (2) perte de satisfaction face à l'enseignement (par ex. : ne se sent pas apprécié par l'enfant, l'enfant a un effet défavorable sur le plaisir d'enseigner,

l'enfant empêche d'apprécier la journée, etc.), (3) perturbation du processus d'enseignement (par ex. : se sent épuisé par l'énergie requise pour surveiller l'enfant, se sent frustré que l'élève ne réussisse pas, se sent accaparé par l'attention qu'il ne peut donner aux autres élèves, etc.) et (4) frustration à travailler avec les parents (par ex. : se sent frustré de devoir interagir avec les parents, se sent harcelé par les parents, se sent incapable d'arriver à une entente avec les parents, etc.). La combinaison additive de ces différentes sous-échelles permet d'obtenir le niveau global du sentiment d'auto-efficacité. Chacune des sous-échelles ayant un nombre différent d'items associés, les scores minimaux et maximaux varient considérablement en fonction de ceux-ci. Ainsi, les scores minimaux et maximaux de chacune des sous-échelles et de l'échelle globale correspondent respectivement à 19 et 95 pour la sous-échelle « Remise en question (doute)/Besoin de soutien », à 12 et 60 pour la sous-échelle « Perte de satisfaction face à l'enseignement », à 6 et 30 pour la sous-échelle « Perturbation du processus d'enseignement », à 6 et 30 pour la sous-échelle « Frustration à travailler avec les parents » et, finalement, à 43 et 215 pour l'échelle globale « Perceptions de l'enseignement face à l'élève (Auto-efficacité) ». De façon univoque, un faible résultat sur chacune des sous-échelles signifie un sentiment d'auto-efficacité plus élevé.

Les propriétés psychométriques de la version initiale de l'*ITS* apparaissent satisfaisantes (Greene, Abidin & Kmetz, 1997). L'analyse factorielle avec rotation Varimax confirme la présence de quatre facteurs à l'exception d'un seul item qui n'a pas atteint le critère fixé à un poids de saturation supérieur à 0,40. Puisque cet item n'affecte pas la validité de contenu et qu'il apparaît adéquatement situé selon une

perspective conceptuelle, les auteurs préfèrent l'inclure. Tel que rapporté par Greene, Abidin et Kmetz (1997), la consistance interne de l'échelle globale « Perceptions de l'enseignement face à l'élève (Auto-efficacité) » (0,96) et de chacune de ses sous-échelles est très élevée, variant de 0,78 pour la sous-échelle « Frustration à travailler avec les parents », 0,94 pour la « Perte de satisfaction face à l'enseignement », à 0,95 pour la « Remise en question (doute)/Besoin de soutien » ; à l'exception de la sous-échelle « Perturbation du processus d'enseignement » (0,46). L'information contenue à l'intérieur de cette sous-échelle apparaît malgré tout d'une importance critique au but premier du questionnaire, les auteurs privilégient ainsi son inclusion (Greene, Abidin & Kmetz, 1997). Finalement, la sensibilité de chacune de ces sous-échelles de l'*ITS* à détecter les différences entre les élèves présentant des difficultés comportementales particulières et un groupe aléatoire de comparaison suggère le potentiel d'une bonne validité discriminante.

Considérant l'absence d'un échantillon suffisamment important pour valider les résultats d'une analyse factorielle assurant la validité de l'instrument original auprès d'enseignants québécois de niveau primaire, nous avons néanmoins vérifié si des résultats similaires étaient obtenus quant à la consistance interne de l'échelle globale et de chacune des sous-échelles. Suite aux analyses statistiques effectuées, nous avons obtenu des indices Alphas de Cronbach fortement similaires : « Échelle globale d'auto-efficacité » (0,95), « Remise en question (doute)/Besoin de soutien » (0,92), « Perte de satisfaction face à l'enseignement » (0,88), « Perturbation du processus d'enseignement » (0,51) et « Frustration à travailler avec les parents »

(0,74). Conformément à la structure de l'*ITS*, la Mesure du sentiment d'auto-efficacité sera employée de façon à utiliser conjointement les quatre sous-échelles de façon individuelle et l'échelle globale du sentiment d'auto-efficacité correspondant à l'addition de ces quatre sous-échelles. Ainsi, l'emploi des quatre sous-échelles séparément en plus de l'échelle globale permet une conceptualisation plus concrète de ce que signifie le sentiment d'auto-efficacité dans la pratique quotidienne de l'enseignant. Bien que nous ne puissions postuler la présence de relations différentielles entre chacune des sous-échelles de l'échelle « Perceptions de l'enseignement face à l'élève (Auto-efficacité) », puisque aucune donnée empirique ou théorique ne le justifie, nous croyons néanmoins que l'utilisation individuelle de ces sous-échelles combinée à l'échelle globale nous permettra d'obtenir une information encore plus concrète et pratique (à l'inverse d'une conceptualisation uniquement théorique). En somme, cette confirmation des échelles et sous-échelles de l'instrument initial nous permet d'aller de l'avant dans nos analyses statistiques subséquentes.

Finalement, considérant le nombre peu élevé de participants à l'étude, nous avons choisi d'employer la moyenne plutôt que la somme dans l'analyse des résultats de chacune des sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, en cas de données manquantes, celles-ci ont été substituées par la moyenne du participant sur cette même sous-échelle.

*Mesure des stratégies éducatives.*

L'instrument de mesure employé pour évaluer les perceptions des enseignants du primaire face aux stratégies éducatives privilégiées a été développé à partir de trois instruments distincts : « *PROJECT ADEPT - ADHD/ADD attitudes and beliefs questionnaire* » (Bos, Grynkewich & Nahmias, *n.d.*), « *An analysis of teacher's perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder* » (Reid, Vasa, Maag & Wright, 1994), et « *Teacher Strategies* » (Webster-Stratton, 2000). Conformément aux différents volets pédagogiques et éducatifs couverts par le projet *Ces Années Incroyables*, quatre échelles ont été déterminées de façon à regrouper les 26 énoncés contenus à l'intérieur de ce questionnaire (voir Annexe II). Ainsi, la Mesure des stratégies éducatives comprend les quatre échelles suivantes : (1) Félicitations et récompenses (par ex. : donner du renforcement et des encouragements, récompenser les bons comportements de l'élève, montrer à l'élève à se fixer des objectifs personnels, etc.), (2) Stratégies proactives (par ex. : préparer l'enfant à vivre la transition, communiquer avec les parents, planifier des activités en anticipant les difficultés potentielles, jumeler l'élève à un camarade de classe, etc.), (3) Limites claires et conséquences (par ex. : ignorer les comportements inappropriés non-perturbateurs, utiliser le retrait, établir des limites claires et expliquer les conséquences associées aux comportements inappropriés, etc.), et (4) Stratégies coercitives (par ex. : faire des commentaires verbaux sur les mauvais comportements, envoyer l'élève au bureau du directeur, avertir ou menacer l'élève d'une sortie de classe, etc.). De nature auto-révélee, ce questionnaire comprend quatre échelles représentées sur une échelle de type Likert en cinq points (variant de peu/pas à très

souvent). De même, chacun des items est évalué selon trois dimensions particulières : (1) la fréquence (à quel point l'enseignant utilise les stratégies énoncées), (2) la désirabilité (à quel point il les estime souhaitables dans la classe), et (3) la faisabilité (avec quelle facilité il croît pouvoir les implanter dans la classe).

Étant donné la variabilité du nombre d'items contenus à l'intérieur de chacune des échelles, il est impossible de donner les scores minimaux et maximaux de façon globale. Il apparaît néanmoins justifié de les présenter de façon individuelle. Respectivement à chacune des échelles, le score minimal est de 4 et le score maximal est de 20 pour l'échelle « Félicitations et récompenses », de 14 et 70 pour l'échelle « Stratégies proactives », de 5 et 25 pour l'échelle « Limites claires et conséquences » et de 3 et 15 pour l'échelle « Stratégies coercitives ». Ainsi, la Mesure des stratégies éducatives permet de recueillir des informations concernant les stratégies éducatives et pédagogiques privilégiées par les enseignants face à l'élève ciblé présentant un TDAH.

À défaut d'être en mesure de conduire différentes analyses factorielles étant donnée la taille restreinte de l'échantillon à l'étude, nous avons convenu d'employer le regroupement conceptuel. Ainsi, l'instrument ici employé permet une représentation directe des éléments pédagogiques et éducatifs contenus dans le programme d'intervention *Ces Années Incroyables – volet scolaire*. Néanmoins, à partir des données de l'étude actuelle, des indices de cohérence interne (Alphas de Cronbach) ont été calculés pour chacune des échelles, variant de satisfaisants à très

satisfaisants : « Félicitations/Récompenses » (0,75), « Stratégies proactives » (0,89), « Limites claires et conséquences » (0,85), et « Stratégies coercitives » (0,62). Il en est de même pour les indices de cohérence interne de chacune des dimensions selon l'échelle globale des stratégies éducatives présentées qui apparaissent plus que satisfaisants : (1) fréquence (0,84), (2) désirabilité (0,85) et, (3) faisabilité (0,84).

### *Procédure*

Tel que mentionné précédemment, la réalisation de cette étude s'articule autour de deux principaux pôles. Dans un premier temps, une étude portant sur l'existence de liens entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées est réalisée à partir des données recueillies auprès des 65 enseignants participants. Dans un deuxième temps, les données provenant des 25 enseignants ayant complété les questionnaires portant sur le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives en début ainsi qu'en fin d'année scolaire seront analysées afin d'assurer la validation des liens observés dans une perspective longitudinale. Ainsi, l'ensemble de la démarche proposée ici sera présenté de façon à distinguer l'apport particulier de ces deux principaux pôles.

### *Considérations Éthiques*

Afin de mener à bien cette étude, différentes considérations éthiques s'imposent. Tout d'abord, il importe de souligner la présence de formulaires de consentement éclairé pour tous les participants indiquant les coûts et bénéfices

associés à la participation à l'étude. En ce sens, il y a absence de situation de risques; au contraire, l'étude fournit une occasion de réflexion spécifique portant directement sur le milieu de l'enseignement. Par ailleurs, la confidentialité des informations recueillies est considérée tout au long du processus de recherche. Différentes dispositions ont été prises à cet effet : aucune transmission d'informations à la direction, aux parents ou à tout autre membre du personnel ne sera effectuée, la conservation des données se fait à l'intérieur d'un classeur fermé à clé pendant une durée de cinq ans après la fin du projet, en suite de quoi, elles seront détruites, et finalement, aucun nom n'apparaît sur les questionnaires puisque tous sont identifiés par un numéro aléatoire (la liste associant les noms et les numéros d'identification étant non-accessible). En outre, les résultats de la recherche ne sont pas des résultats individuels; seules les données de groupe feront l'objet d'éventuelles présentations.

## *Résultats*

### *Stratégie Analytique*

Considérant la nature des hypothèses statistiques, deux types d'analyses ont été réalisés. Une première analyse a permis d'établir la corrélation linéaire entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées. L'analyse de corrélation permet de mesurer le degré d'association entre les deux variables, à partir desquelles la première question de recherche suivante fût vérifiée : Existe-t-il une relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire face à un élève présentant un trouble déficitaire de l'attention / hyperactivité ? Une analyse de variance a permis de déterminer l'apport de deux variables sur les deux variables à l'étude, soit l'ancienneté de l'enseignant et la formation initiale sur le TDAH. Enfin, une dernière série d'analyses corrélationnelles de type longitudinales croisées ont été réalisées afin de vérifier la seconde question de recherche suivante : En présumant l'existence d'un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives, est-il possible de déterminer la direction de cette relation ?

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SAS (*Statistical Analysis System*). Pour toutes les analyses, l'hypothèse nulle a été rejetée à un niveau de signification équivalent à ,05 (ou de façon encore plus sévère, à ,01).

*Volet I – Exploration de la Relation entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives*

L'analyse de corrélation a été employée dans le but d'explorer la nature de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives. L'analyse corrélationnelle permet notamment d'étudier l'intensité de la relation pouvant exister entre ces deux variables.

*Portrait des participants – sentiment d'auto-efficacité.*

Tel qu'illustré à l'intérieur du tableau I, l'analyse des moyennes et des écarts-types pour l'ensemble des participants indique un sentiment d'auto-efficacité moyen. En effet, en sommant l'ensemble des sous-échelles, il en ressort que les participants à l'étude ont une perception d'eux-mêmes moyennement élevée. Les enseignants participants se remettent moyennement en question face à leur orientation professionnelle et estiment avoir moyennement besoin de soutien. De même, les enseignants participants soutiennent n'avoir qu'une faible perte de satisfaction à l'égard du processus d'enseignement et une faible frustration à travailler avec les parents. Finalement, ils ne tiennent que faiblement responsable l'élève cible des perturbations quotidiennes du processus d'enseignement. Ainsi, les enseignants participants présentent des caractéristiques relativement homogènes dans la mesure où l'ensemble des écarts-types calculés apparaissent peu élevés.

Tableau I – Moyennes et écarts-types pour chacune des sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité et pour l'échelle totale du sentiment d'auto-efficacité

Sentiment d'auto-efficacité	Moyenne	Écart-type
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	45,41	13,24
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	25,81	7,98
Perturbation du processus d'enseignement	16,56	3,67
Frustration à travailler avec les parents	11,97	4,08
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	99,76	25,95

*Portrait des participants – stratégies éducatives.*

En ce qui a trait aux stratégies éducatives, l'analyse des moyennes et des écarts-types de l'ensemble des enseignants participants indique que pour la totalité des stratégies, les dimensions de faisabilité et de fréquence se retrouvent dans la moyenne (voir Tableau II). D'autre part, la dimension désirabilité est identifiée de façon plus élevée chez l'ensemble des enseignants. Ainsi, les différentes stratégies éducatives énoncées apparaissent moyennement utilisées en termes de fréquence et de faisabilité (ou de facilité d'implantation). Toutefois, ces mêmes stratégies sont reconnues comme étant fortement désirables. Les enseignants en perçoivent donc le caractère désirable, mais ils semblent avoir certaines appréhensions quant à l'appropriation et l'utilisation quotidiennes de ces stratégies éducatives. Conformément à la mesure du sentiment d'auto-efficacité, les caractéristiques des enseignants participants apparaissent relativement homogènes dans la mesure où les écarts-types sont pour la plupart peu élevés.

Tableau II – Moyennes et écarts-types pour chacune des sous-échelles des stratégies éducatives représentées selon les dimensions de fréquence, désirabilité et faisabilité

Stratégies éducatives	Moyenne	Écart-type
Félicitations/Récompenses – Fréquence	3,67	0,70
Félicitations/Récompenses – Désirabilité	4,29	0,61
Félicitations/Récompenses – Faisabilité	3,81	0,65
Stratégies proactives – Fréquence	3,22	0,57
Stratégies proactives – Désirabilité	4,16	0,52
Stratégies proactives – Faisabilité	3,28	0,63
Limites claires et Conséquences – Fréquence	3,79	0,66
Limites claires et Conséquences – Désirabilité	4,22	0,68
Limites claires et Conséquences – Faisabilité	3,00	1,01
Stratégies coercitives – Fréquence	3,92	0,76
Stratégies coercitives – Désirabilité	4,26	0,76
Stratégies coercitives – Faisabilité	3,00	1,01

Conformément aux hypothèses présentées, chacune des stratégies éducatives a été étudiée de façon individuelle en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité en lien avec les différentes dimensions du sentiment d'auto-efficacité (soient, les perceptions de remise en question (doute)/besoin de soutien, de perte de satisfaction face au processus d'enseignement, de perturbation du processus d'enseignement, et de frustration à travailler avec les parents).

*Analyses de variance - ancienneté et formation initiale sur le TDAH.*

À titre de prémisse à l'étude de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez les enseignants du primaire, des analyses de variance ou des Test-T ont été réalisés de façon à déterminer l'apport de deux variables supplémentaires sur chacun des deux principaux construits. Tel que mentionné précédemment, ces deux variables incluent l'ancienneté de l'enseignant dans le monde de l'éducation et la formation initiale portant sur le TDAH reçue par l'enseignant. Ainsi, nous avons validé l'apport éventuel de l'ancienneté et de la formation initiale sur le TDAH quant à chacune des variables à l'étude, soit le sentiment d'auto-efficacité et les différentes stratégies éducatives énoncées.

Une ANOVA a été réalisée afin d'évaluer les stratégies éducatives en fonction du niveau d'ancienneté des enseignants (voir Tableau III). Les enseignants ayant plus de seize années d'ancienneté ( $M = 1,73$ ) utilisent significativement moins fréquemment les stratégies coercitives que les enseignants ayant moins de huit années d'ancienneté ( $M = 2,31$ ) ( $F(2,61) = 4,25, p \leq 0,01$ ). Une ancienneté plus grande signifierait donc une utilisation moins fréquente des stratégies coercitives au sein de la gestion de classe.

Tableau III – Évaluation des stratégies éducatives en fonction de l'ancienneté des enseignants (ANOVA)

Stratégies éducatives	Ancienneté			Effet
	Groupe des 1 à 8 ans Moyenne (E.T.) (n = 31)	Groupe des 9 à 15 ans Moyenne (E.T.) (n = 12)	Groupe des 16 ans et plus Moyenne (E.T.) (n = 23)	
Félicitations/Récompenses Fréquence	3,69 (0,13)	3,73 (0,21)	3,62 (0,15)	0,10
Félicitations/Récompenses Désirabilité	4,35 (0,11)	4,18 (0,19)	4,25 (0,13)	0,39
Félicitations/Récompenses Faisabilité	3,76 (0,12)	4,14 (0,19)	3,71 (0,14)	1,85
Stratégies proactives Fréquence	3,14 (0,10)	3,40 (0,17)	3,26 (0,12)	0,42
Stratégies proactives Désirabilité	4,18 (0,09)	4,21 (0,16)	4,11 (0,11)	0,17
Stratégies proactives Faisabilité	3,27 (0,11)	3,47 (0,17)	3,21 (0,14)	0,63
Limites claires et Conséquences Fréquence	3,93 (0,12)	3,85 (0,20)	3,57 (0,14)	1,97
Limites claires et Conséquences Désirabilité	4,32 (0,12)	4,15 (0,21)	4,13 (0,15)	0,58
Limites claires et Conséquences Faisabilité	4,13 (0,12)	3,91 (0,20)	3,70 (0,14)	2,79
Stratégies coercitives Fréquence	2,31 (0,13)	2,12 (0,22)	1,73 (0,15)	4,25**
Stratégies coercitives Désirabilité	1,87 (0,14)	1,91 (0,22)	1,47 (0,16)	2,17
Stratégies coercitives Faisabilité	3,24 (0,18)	3,08 (0,30)	2,64 (0,21)	2,43

Légende :

\* significatif à 0,05

\*\* significatif à 0,01

L'ANOVA visant à évaluer le sentiment d'auto-efficacité en fonction du niveau d'ancienneté des enseignants n'a rencontré qu'un seul seuil de significativité (voir Tableau IV). Les enseignants ayant de neuf à quinze années d'ancienneté ( $M = 20,45$ ) se distinguent significativement de tous les autres groupes d'enseignants (une à huit années,  $M = 27,10$  et seize années et plus,  $M = 26,68$ ) quant à la sous-échelle *Perte de satisfaction face au processus d'enseignement* ( $F(2,61) = 3,22, p \leq 0,05$ ). Une ancienneté moins élevée, tout comme une ancienneté plus grande seraient liées à une perte de satisfaction plus importante face au processus d'enseignement.

Tableau IV – Évaluation du sentiment d'auto-efficacité en fonction de l'ancienneté des enseignants (ANOVA)

Sentiment d'auto-efficacité	Ancienneté			Effet
	Groupe des 1 à 8 ans Moyenne (E.T.) (n = 31)	Groupe des 9 à 15 ans Moyenne (E.T.) (n = 12)	Groupe des 16 ans et plus Moyenne (E.T.) (n = 23)	
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	46,04 (2,35)	38,82 (3,94)	47,83 (2,79)	1,81
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	27,10 (1,39)	20,45 (2,33)	26,68 (1,65)	3,22*
Perturbation du processus d'enseignement	17,16 (0,65)	14,64 (1,09)	16,68 (0,77)	2,00
Frustration à travailler avec les parents	12,87 (0,73)	11,45 (1,22)	10,95 (0,86)	1,55
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	103,17 (4,58)	85,36 (7,69)	102,15 (5,44)	2,13

Légende :

\* significatif à 0,05

\*\* significatif à 0,01

En ce qui a trait aux autres stratégies éducatives, tout comme aux autres dimensions du sentiment d'auto-efficacité, aucun seuil de significativité n'a été rencontré quant à l'effet de la variable ancienneté de l'enseignant sur chacune des variables à l'étude, soit le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives.

Un Test-T a été réalisé afin d'évaluer les stratégies éducatives en fonction de la formation initiale portant sur le TDAH reçue par les enseignants (voir Tableau V). En ce sens, il apparaît que le groupe d'enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale ( $M = 3,84$ ) utilise de façon significativement plus fréquente les stratégies inhérentes aux félicitations et récompenses que le groupe n'ayant reçu aucune formation ( $M = 3,44$ ) ( $t(62) = -2,29, p \leq 0,03$ ). De même, le groupe d'enseignants ayant reçu une formation initiale ( $M = 3,97$ ) considère le niveau de faisabilité de la mise en application des félicitations et récompenses comme étant plus élevé que le groupe n'ayant reçu aucune formation ( $M = 3,58$ ) ( $t(61) = -2,45, p \leq 0,02$ ). En ce qui a trait aux stratégies proactives, le groupe d'enseignants ayant reçu une formation initiale sur le TDAH ( $M = 3,39$ ) emploie de façon significativement plus fréquente ces stratégies que le groupe d'enseignants n'ayant reçu aucune formation ( $M = 3,00$ ) ( $t(62) = -2,76, p \leq 0,01$ ). De façon similaire, le groupe d'enseignants ayant reçu une formation préalable sur le TDAH ( $M = 3,94$ ) emploie de façon significativement plus fréquente les limites claires et les conséquences que le groupe n'ayant pas reçu de formation ( $M = 3,59$ ) ( $t(62) = -2,15, p \leq 0,04$ ). Tel qu'attendu, le groupe ayant bénéficié d'une formation préalable ( $M = 1,80$ ) utilise moins fréquemment les

stratégies coercitives que le groupe n'ayant reçu aucune formation ( $M = 2,28$ ) ( $t(62) = -2,60, p \leq 0,01$ ).

Tableau V – Évaluation des stratégies éducatives en fonction de la formation initiale sur le TDAH reçue par les enseignants (Test-T)

Stratégies éducatives	Formation		Effet
	Groupe ayant reçu une formation -Oui- Moyenne (E.T.) (n = 31)	Groupe n'ayant reçu aucune formation -Non- Moyenne (E.T.) (n = 12)	
Félicitations / Récompenses Fréquence	3,84 (0,10)	3,44 (0,15)	-2,29*
Félicitations / Récompenses Désirabilité	4,39 (0,07)	4,16 (0,15)	-1,38
Félicitations / Récompenses Faisabilité	3,97 (0,09)	3,58 (0,14)	-2,45*
Stratégies proactives Fréquence	3,39 (0,08)	3,00 (0,12)	-2,76**
Stratégies proactives Désirabilité	4,20 (0,06)	4,11 (0,13)	-0,65
Stratégies proactives Faisabilité	3,37 (0,08)	3,17 (0,15)	-1,21
Limites claires et Conséquences Fréquence	3,94 (0,10)	3,59 (0,13)	-2,15*
Limites claires et Conséquences Désirabilité	4,28 (0,10)	4,14 (0,15)	-0,78
Limites claires et Conséquences Faisabilité	4,03 (0,10)	3,81 (0,15)	-1,27
Stratégies coercitives Fréquence	1,80 (0,14)	2,28 (0,11)	-2,60**
Stratégies coercitives Désirabilité	1,87 (0,14)	1,54 (0,11)	-1,76
Stratégies coercitives Faisabilité	3,04 (0,16)	2,96 (0,21)	-0,31

Légende :

\* significatif à 0,05

\*\* significatif à 0,01

En ce qui a trait aux autres stratégies éducatives, aucun seuil de significativité supplémentaire n'a été atteint quant à l'effet de la variable formation initiale portant sur le TDAH suivie par les enseignants. De même, aucun seuil de significativité n'a été atteint par rapport au sentiment d'auto-efficacité (voir Tableau VI).

Tableau VI – Évaluation du sentiment d'auto-efficacité en fonction de la formation initiale sur le TDAH reçue par les enseignants (Test-T)

Sentiment d'auto-efficacité	Ancienneté		Effet
	Groupe ayant reçu une formation -Oui- Moyenne (E.T.) (n = 31)	Groupe n'ayant reçu aucune formation -Non- Moyenne (E.T.) (n = 12)	
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	44,01 (2,13)	47,34 (2,63)	1,00
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	24,92 (1,25)	27,04 (1,62)	1,05
Perturbation du processus d'enseignement	16,46 (0,60)	16,70 (0,72)	0,26
Frustration à travailler avec les parents	12,14 (0,73)	11,74 (0,68)	-0,38
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	97,52 (4,28)	102,83 (5,01)	0,81

Légende :

\* significatif à 0,05

\*\* significatif à 0,01

Ainsi, les analyses de variance réalisées laissent entrevoir la possibilité d'impacts de l'ancienneté et de la formation initiale sur chacune des variables étudiées, soit le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées. Étant donné le possible rôle confondant joué par ces deux variables de contrôle par

rapport au lien entre certaines dimensions du sentiment d'auto-efficacité et certaines stratégies éducatives, des analyses corrélationnelles partielles ont été effectuées.

De par sa nature même, une corrélation partielle entre deux variables ( $x$  et  $y$ ) se définit comme la corrélation entre ces deux variables corrigée de l'influence d'une ou plusieurs autres variables. Au plan théorique, la corrélation partielle permet donc l'affinement des analyses corrélationnelles totales réalisées. Ainsi, les corrélations partielles calculées dans le cadre de cette étude nous permettent d'établir si l'influence d'une troisième et d'une quatrième variables, soit l'ancienneté et la formation initiale, peut significativement amoindrir ou augmenter les corrélations totales obtenues entre les deux principales variables à l'étude, soit le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez les enseignants du primaire face à un élève présentant un TDAH.

Afin d'éviter la multiplication des résultats analysés, nous avons choisi de ne mettre en évidence que l'interprétation des corrélations partielles où le contrôle des variables ancienneté et formation initiale entraîne des changements significativement importants dans les conclusions avancées. De cette façon, les corrélations partielles seront ajoutées entre parenthèses dans chacun des tableaux (VII à X) présentant les corrélations totales.

*Sentiment d'auto-efficacité et félicitations et récompenses.*

L'échelle *Félicitations et Récompenses* (voir Tableau VII) regroupe essentiellement des stratégies éducatives portant sur le renforcement positif (p.ex. : encourager les efforts, récompenser les bons comportements à l'aide de motivateurs, utiliser des privilèges spéciaux, etc.).

Tableau VII – Corrélations totales et partielles entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives *Félicitations et Récompenses* en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité

Sous-échelles	Félicitations/Récompenses		
	Fréquence	Désirabilité	Faisabilité
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	-0,01 (0,07)	0,14 (0,14)	-0,26* (-0,19)
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	0,04 (0,14)	0,04 (0,04)	-0,26* (-0,17)
Perturbation du processus d'enseignement	-0,01 (0,06)	0,12 (0,11)	-0,32** (-0,27*)
Frustration à travailler avec les parents	-0,02 (-0,005)	-0,08 (-0,10)	-0,24 (-0,24)
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	0,001 (0,09)	0,09 (0,08)	-0,30** (-0,23)

Légende :  
\* significatif à 0,05  
\*\* significatif à 0,01

Au niveau de la dimension faisabilité, un résultat élevé aux sous-échelles *Remise en question (doute)/Besoin de soutien* (-0,26 à  $p \leq 0,05$ ), *Perte de satisfaction face au processus d'enseignement* (-0,26 à  $p \leq 0,05$ ), *Perturbation du processus d'enseignement* (-0,32 à  $p \leq 0,01$ ) est associé à un résultat faible quant au caractère faisable de la mise en application des pratiques inhérentes aux félicitations et

récompenses. Il en va de même pour un résultat élevé sur *l'Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité* (-0,30 à  $p \leq 0,01$ ).

Ainsi, plus les enseignants expriment avoir besoin de soutien dans leur pratique quotidienne, tout comme ils expriment se remettre en question (ou douter) dans leurs choix professionnels, plus ils perçoivent difficile la mise en place des stratégies inhérentes aux félicitations et récompenses. De façon équivalente, plus les enseignants dénotent une perte de satisfaction importante à l'égard du processus d'enseignement et plus ils considèrent l'élève ciblé comme instigateur de la perturbation du processus d'enseignement, plus ils perçoivent difficile la mise en place des stratégies inhérentes aux félicitations et récompenses. En somme, plus les enseignants ont une perception négative de leur capacité (ou efficacité) d'enseignement aux élèves mis sous leur responsabilité, plus la mise en place des stratégies félicitations et récompenses est perçue comme étant difficile.

Un faible sentiment d'auto-efficacité serait ainsi associé à une perception de difficulté à employer dans la pratique quotidienne les félicitations et récompenses. Ainsi, plus les enseignants expriment un faible sentiment d'auto-efficacité, plus les félicitations et récompenses sont perçues comme étant difficiles à mettre en place en classe. Toutefois, aucune autre relation significative n'a pu être mise de l'avant, notamment en ce qui a trait à la fréquence d'utilisation des félicitations et récompenses, tout comme le niveau de désirabilité leur étant associé.

Lorsque à ces liens entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives félicitations et récompenses un contrôle est effectué pour les variables ancienneté et formation initiale, des changements importants apparaissent. En ce sens, les corrélations partielles obtenues, notamment en ce qui a trait à la dimension faisabilité, laissent entrevoir une diminution du niveau de significativité des corrélations étant a priori significatives. Pour certaines, le seuil de significativité n'apparaît même aucunement atteint. Ainsi, l'examen des corrélations partielles, c'est-à-dire des corrélations où l'ancienneté et la formation initiale ont été ajoutées au lien observé entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives, amène des résultats plus nuancés. Des conclusions précédemment énoncées, seule la sous-échelle *Perturbation du processus d'enseignement* (-0,27 à  $p \leq 0,05$ ) demeure significativement associée à un résultat faible quant au caractère faisable de la mise en application des pratiques inhérentes aux félicitations et récompenses. Le contrôle de ces deux variables à l'intérieur du modèle initial ne permet donc de mettre en évidence aucune autre relation significative.

#### *Sentiment d'auto-efficacité et stratégies proactives.*

Les stratégies proactives font référence aux différentes stratégies dont l'objectif principal vise à combler les déficits de l'élève. De cette façon, les enseignants veillent à mettre en place divers mécanismes permettant une plus grande adaptation de l'élève (p.ex. : préparer l'élève à la transition, planifier de courtes rencontres individuelles, planifier les travaux en anticipant les différences

potentielles et en y apportant les modifications nécessaires, utiliser des stratégies de gestion de temps et d'organisation, etc.).

Conformément à ce qui est observé jusqu'à maintenant, un résultat élevé aux sous-échelles *Remise en question (doute)/Besoin de soutien* (0,32 à  $p \leq 0,01$ ), *Perturbation du processus d'enseignement* (0,34 à  $p \leq 0,01$ ), *Frustration à travailler avec les parents* (0,28 à  $p \leq 0,05$ ) est associé à un résultat élevé quant au caractère désirable de la mise en application des pratiques inhérentes aux stratégies proactives. Cette même direction est observable face à un résultat élevé sur l'*Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité* (0,31 à  $p \leq 0,01$ ) (voir Tableau VIII).

Tableau VIII – Corrélations totales et partielles entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives *Stratégies proactives* en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité

Sous-échelles	Stratégies proactives		
	Fréquence	Désirabilité	Faisabilité
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	-0,01 (0,07)	0,32** (0,35**)	-0,30** (-0,27*)
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	0,01 (0,14)	0,18 (0,21)	-0,30** (-0,26*)
Perturbation du processus d'enseignement	0,01 (0,08)	0,34** (0,36**)	-0,25 (-0,22)
Frustration à travailler avec les parents	-0,09 (-0,05)	0,28* (0,28*)	-0,26* (-0,27*)
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	-0,01 (-0,08)	0,31** (0,34**)	-0,32** (-0,29*)

Légende :

\* significatif à 0,05

\*\* significatif à 0,01

De façon plus explicite, plus les enseignants expriment avoir besoin de soutien dans leur pratique quotidienne, tout comme ils expriment se remettre en question (ou douter) dans leurs choix professionnels, plus ils reconnaissent désirable la mise en place des stratégies visant à combler les déficits de l'élève. De même, plus les enseignants considèrent l'élève ciblé comme instigateur de la perturbation du processus d'enseignement et plus ils éprouvent une frustration importante à travailler avec les parents, alors plus ils reconnaissent désirable la mise en place des stratégies proactives. Finalement, plus les enseignants ont une perception négative de leur capacité (ou efficacité) d'enseignement aux élèves mis sous leur responsabilité, plus le caractère désirable des stratégies proactives est reconnu.

En ce qui a trait à la dimension faisabilité, des résultats similaires à ceux obtenus aux autres échelles sont observés. Un résultat élevé aux sous-échelles *Remise en question (doute)/Besoin de soutien* (-0,30 à  $p \leq 0,01$ ), *Perte de satisfaction face au processus d'enseignement* (-0,30 à  $p \leq 0,01$ ), *Frustration à travailler avec les parents* (-0,26 à  $p \leq 0,05$ ) ainsi qu'à l'*Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité* (-0,32 à  $p \leq 0,01$ ) est associé à un résultat faible quant au caractère faisable de la mise en application des pratiques inhérentes aux stratégies proactives.

Ainsi, plus les enseignants expriment avoir besoin de soutien dans leur pratique quotidienne, tout comme ils expriment se remettre en question (ou douter) dans leurs choix professionnels, plus ils perçoivent difficile la mise en place des stratégies proactives. De façon similaire, plus les enseignants dénotent une perte de

satisfaction importante à l'égard du processus d'enseignement et plus ils éprouvent une frustration importante à travailler avec les parents, alors plus ils perçoivent difficile la mise en place des stratégies proactives. En somme, plus les enseignants ont une perception négative de leur capacité (ou efficacité) d'enseignement aux élèves mis sous leur responsabilité, plus la mise en place des stratégies proactives est perçue comme étant difficile.

Ainsi, un faible sentiment d'auto-efficacité est associé à un caractère de faisabilité faible quant à l'emploi des stratégies proactives alors qu'il est associé à un caractère de désirabilité important. Un enseignant dont le sentiment d'auto-efficacité est faible considère que les stratégies proactives sont nettement désirables. Toutefois, il se sent difficilement en mesure de les mettre en application dans sa pratique quotidienne.

Essentiellement, à la lumière des corrélations partielles obtenues, soit le contrôle à l'intérieur du modèle initial des variables ancienneté et formation initiale, il apparaît que certaines corrélations ont augmenté ou diminué légèrement. Toutefois, aucun seuil de significativité ne s'en trouve affecté. Les résultats énoncés précédemment semblent donc se maintenir malgré le contrôle pour l'ancienneté et la formation initiale.

*Sentiment d'auto-efficacité et limites claires et conséquences.*

En ce qui a trait à l'échelle *Limites claires et conséquences*, elle comprend différentes stratégies éducatives visant à favoriser la constance et la cohérence dans le respect des consignes établies (p.ex. : ignorance intentionnelle, signes non verbaux pour rediriger l'attention, retrait pour les comportements destructeurs, règlements clairs et conséquences associées, etc.).

Distinctement des échelles de stratégies éducatives précédentes, les limites claires et conséquences affichent un résultat significatif en ce qui concerne la dimension fréquence (voir Tableau IX). Ainsi, un résultat élevé à la sous-échelle *Frustration à travailler avec les parents* ( $0,24$  à  $p \leq 0,05$ ) est associé à un résultat élevé quant à l'utilisation fréquente des pratiques inhérentes aux limites claires et conséquences. Ainsi, plus les enseignants éprouvent une frustration importante à travailler avec les parents, plus ils rapportent une utilisation fréquente des limites claires et des conséquences auprès des élèves de leur classe.

Tableau IX – Corrélations totales et partielles entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives Limites claires et Conséquences en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité

Sous-échelles	Limites claires et Conséquences		
	Fréquence	Désirabilité	Faisabilité
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	0,12 (0,17)	0,29* (0,30*)	0,02 (0,03)
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	0,17 (0,23)	0,25* (0,26*)	-0,07 (-0,09)
Perturbation du processus d'enseignement	0,23 (0,25)	0,42** (0,42**)	0,17 (0,16)
Frustration à travailler avec les parents	0,24* (0,22*)	0,07 (0,05)	0,22 (0,17)
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	0,18 (0,23)	0,29** (0,30*)	0,05 (0,04)

Légende :

\* significatif à 0,05

\*\* significatif à 0,01

De même, un résultat élevé aux sous-échelles *Remise en question (doute)/Besoin de soutien* (0,29 à  $p \leq 0,05$ ), *Perte de satisfaction face au processus d'enseignement* (0,25 à  $p \leq 0,05$ ), *Perturbation du processus d'enseignement* (0,42 à  $p \leq 0,01$ ) ainsi qu'à l'*Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité* (0,29 à  $p \leq 0,01$ ) est associé à un résultat élevé quant au caractère désirable de la mise en application des pratiques inhérentes aux limites claires et conséquences. Plus les enseignants expriment avoir besoin de soutien dans leur pratique quotidienne, tout comme ils expriment se remettre en question (ou douter) dans leurs choix professionnels, plus ils reconnaissent désirable la mise en place des limites et conséquences claires. De même, plus les enseignants dénotent une perte de satisfaction importante à l'égard du processus d'enseignement et plus ils considèrent l'élève ciblé comme instigateur de

la perturbation du processus d'enseignement, alors plus ils reconnaissent désirables la mise en place des limites claires et des conséquences. Finalement, plus les enseignants ont une perception négative de leur capacité (ou efficacité) d'enseignement aux élèves mis sous leur responsabilité, plus le caractère désirable des limites et conséquences claires est reconnu.

Ainsi, un faible sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants, déterminé par une frustration importante à travailler avec les parents, est associé à une utilisation plus fréquente des limites claires et conséquences. Par ailleurs, un faible sentiment d'auto-efficacité est associé à un niveau de désirabilité élevé quant à la mise en application de ce type de stratégies.

L'analyse des corrélations partielles, soit les corrélations obtenues suite au contrôle des variables ancienneté et formation initiale, n'indique aucun changement important dans les conclusions avancées précédemment. Celles-ci s'avèrent ainsi maintenues.

#### *Sentiment d'auto-efficacité et stratégies coercitives.*

Contrairement à l'ensemble des stratégies éducatives précédentes, le seuil de significativité de l'échelle des *Stratégies coercitives* est atteint uniquement au sein de la dimension fréquence (Tableau X). Les stratégies coercitives telles que rapportées ici font référence aux stratégies à employer avec parcimonie et modération. En fait, elles sont considérées par une majorité d'auteurs (Walker, Colvin & Ramsey, 1995 ;

Webster-Stratton, 1990, 2000) comme des stratégies éducatives à privilégier en cas de récurrence des comportements perturbateurs et lorsque les autres types de stratégies sont épuisés. Ainsi, même si l'enseignant utilise les stratégies proactives, les félicitations/récompenses et les limites claires et récompenses avec constance et assiduité, certains comportements dérangeants peuvent persister. Ponctuellement, ils nécessiteront alors des stratégies coercitives telles que suspendre l'élève au bureau du directeur ou encore, menacer l'élève d'une sortie de classe.

Tableau X – Corrélations totales et partielles entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives *Stratégies coercitives* en termes de fréquence, désirabilité et faisabilité

Sous-échelles	Stratégies coercitives		
	Fréquence	Désirabilité	Faisabilité
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	0,36** (0,45**)	0,20 (0,27)*	-0,02 (-0,01)
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	0,41** (0,49**)	0,23 (0,30*)	-0,09 (-0,12)
Perturbation du processus d'enseignement	0,49** (0,53**)	0,14 (0,18)	0,03 (0,01)
Frustration à travailler avec les parents	0,29* (0,25*)	0,22 (0,20)	0,22 (0,17)
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	0,43** (0,49**)	0,23 (0,28*)	-0,00 (0,01)

Légende :

\* significatif à 0,05

\*\* significatif à 0,01

En ce qui a trait aux stratégies coercitives, un résultat élevé aux sous-échelles *Remise en question (doute)/Besoin de soutien* (0,36 à  $p \leq 0,01$ ), *Perte de satisfaction face au processus d'enseignement* (0,41 à  $p \leq 0,01$ ), *Perturbation du processus d'enseignement* (0,49 à  $p \leq 0,01$ ), *Frustration à travailler avec les parents* (0,29 à  $p \leq$

0,05) ainsi qu'à l'*Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité* (0,43 à  $p \leq 0,01$ ) est associé à un résultat élevé quant à l'utilisation fréquente des stratégies inhérentes aux stratégies coercitives.

Ainsi, plus les enseignants expriment avoir besoin de soutien dans leur pratique quotidienne, tout comme ils expriment se remettre en question (ou douter) dans leurs choix professionnels, plus ils rapportent une utilisation fréquente des stratégies coercitives auprès des élèves de leur classe. De façon similaire, plus les enseignants dénotent une perte de satisfaction importante à l'égard du processus d'enseignement, plus ils considèrent l'élève ciblé comme instigateur de la perturbation du processus d'enseignement et plus ils éprouvent une frustration importante à travailler avec les parents, alors plus ils rapportent utiliser fréquemment les stratégies coercitives auprès des élèves de leur classe. En somme, plus les enseignants ont une perception négative de leur capacité (ou efficacité) d'enseignement aux élèves mis sous leur responsabilité, plus ils rapportent une utilisation fréquente des stratégies coercitives.

Essentiellement, l'analyse des corrélations partielles n'indique aucun changement important quant aux relations entre les différentes sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité et les dimensions fréquence et faisabilité associées aux stratégies éducatives coercitives. En ce qui a trait à la dimension désirabilité, des changements importants s'observent. En contrôlant pour l'ancienneté et la formation initiale, nous observons l'atteinte du seuil de significativité pour les sous-échelles

*Remise en question (doute)/Besoin de soutien* (0,27 à  $p \leq 0,05$ ) et *Perte de satisfaction face au processus d'enseignement* (0,30 à  $p \leq 0,05$ ), et à l'Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité (0,28 à  $p \leq 0,05$ ). Ainsi, aux conclusions déjà avancées, il apparaît important d'ajouter que plus les enseignants expriment avoir besoin de soutien dans leur pratique quotidienne, tout comme ils expriment se remettre en question (ou douter) dans leurs choix professionnels, plus ils considèrent désirable la mise en place des stratégies coercitives. De même, plus les enseignants dénotent une perte de satisfaction importante à l'égard du processus d'enseignement, alors plus ils reconnaissent désirable la mise en place des stratégies coercitives. Enfin, plus les enseignants ont une perception négative de leur capacité (ou efficacité) d'enseignement aux élèves TDAH mis sous leur responsabilité, plus le caractère désirable des stratégies coercitives est reconnu. En somme, l'examen des corrélations partielles laisse entrevoir que plus les enseignants ont un sentiment d'auto-efficacité faible face à leurs tâches d'enseignement, plus ils rapportent une utilisation fréquente des stratégies coercitives et plus ils considèrent justifiée et désirable leur implantation.

En somme, les analyses statistiques réalisées à l'intérieur du volet I – Exploration de la relation permettent de constater que face à un élève TDAH un faible sentiment d'auto-efficacité est significativement associé à une perception négative quant à la faisabilité des interventions démocratiques suggérées (trop ardues à mettre en œuvre) et à une perception positive quant à la désirabilité des stratégies proposées. Ainsi, il apparaît particulièrement difficile de mettre en pratique ces

stratégies, mais leur caractère désirable ne s'en trouve pas pour autant diminué. De même, un faible sentiment d'auto-efficacité est corrélé avec une utilisation plus grande des stratégies éducatives reconnues coercitives dans la littérature. Le contrôle pour les variables ancienneté et formation initiale portant sur le TDAH conduit à des conclusions relativement similaires. La principale distinction se situe toutefois au niveau du caractère désirable des stratégies coercitives qui apparaît alors corrélé avec un sentiment d'auto-efficacité plus faible.

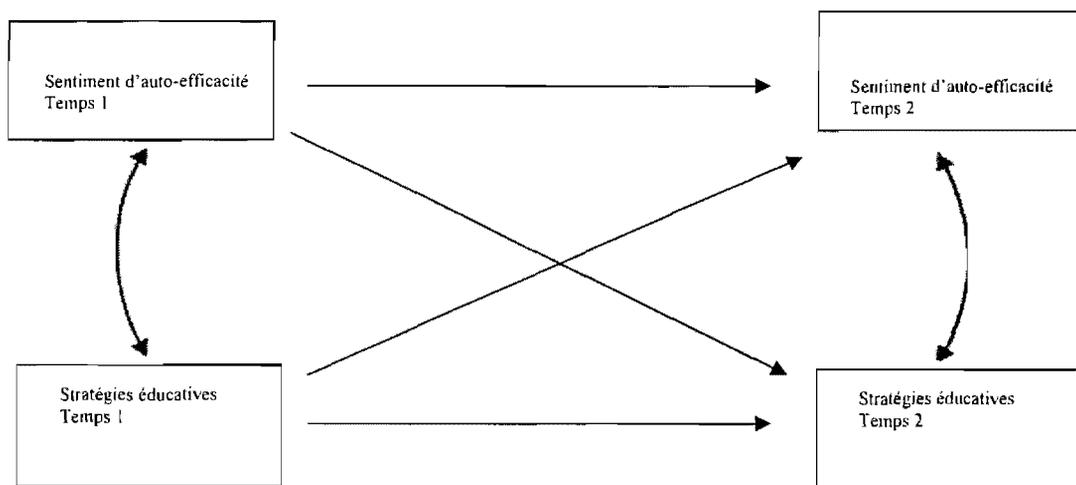
#### *Volet II – Lien Longitudinal entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives*

La question des priorités causales a été examinée dans un premier temps à l'aide des analyses corrélationnelles longitudinales croisées. Selon ce type d'analyse statistique, l'information contextuelle est obtenue à l'aide de six corrélations entre les deux variables  $x$  et  $y$  – corrélations statiques aux temps 1 et temps 2 ( $r_{x1y1}$  et  $r_{x2y2}$ ), deux autocorrélations ( $r_{x1x2}$  et  $r_{y1y2}$ ) qui indiquent les degrés de fiabilité et de stabilité de deux variables aux temps donnés (*test-retest*), et deux corrélations longitudinales croisées ( $r_{x1y2}$  et  $r_{y1x2}$ ) entre la valeur au temps 1 d'une variable et la valeur subséquente au temps 2 de l'autre variable (Bateman & Organ, 1983). Ces deux corrélations ayant ensuite été comparées à l'aide d'un test tenant compte de la dépendance obtenue entre celles-ci (Steiger, 1980).

Considérant le fait qu'une analyse corrélationnelle longitudinale croisée ne constitue qu'un amalgame de corrélations entre les deux variables à l'étude à deux

temps de mesure différents, Rogosa (1980) répond aux critiques formulées en proposant l'utilisation de modèles d'équations structurelles pour approfondir l'analyse de ces données. Les analyses de régression longitudinales croisées ainsi conceptualisées permettent de déterminer la force des relations croisées en tenant compte des corrélations concomitantes entre les variables et leurs auto-corrélations. Ainsi, bien que le sous-échantillon employé pour ce volet longitudinal soit de petite taille, un modèle de cheminement (« *path analysis* ») a été ajusté dans un deuxième temps à la lumière du modèle théorique présenté à la figure 2 afin de permettre l'examen des rapports entre le sentiment d'auto-efficacité et chacune des dimensions associées aux stratégies éducatives (soit, la fréquence, la désirabilité, et la faisabilité).

Figure 2 – Modèle théorique des analyses longitudinales croisées



Les résultats des analyses de corrélation et de régression longitudinales croisées sont ainsi présentés à l'intérieur des tableaux figurant ci-après. Il est à noter qu'il n'y a pas d'indices d'ajustement pour les modèles de cheminement puisqu'il

s'agit d'un modèle saturé à l'instar d'une régression linéaire. De même, l'emploi de l'échelle globale des stratégies éducatives a été privilégié dans l'objectif de diminuer le risque d'introduire d'importants biais à l'intérieur des interprétations statistiques. En effet, la présence d'un trop grand nombre de variables risquerait de biaiser significativement les résultats obtenus. Cette constatation est d'autant plus importante si l'on considère le nombre peu élevé de participants à l'étude. Les tableaux XI et XII permettent d'ailleurs d'obtenir un aperçu des moyennes pour chacune des dimensions. De même, notons que le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives sont considérées ici à titre de variables observées puisque l'emploi des variables latentes aurait été impossible étant donné la présence d'un trop petit nombre de participants.

Tableau XI – Moyennes et écarts-types du sentiment d'auto-efficacité des enseignants aux deux temps de mesure

Sentiment d'auto-efficacité	Temps de mesure	
	Temps 1 Moyenne (E.T.) (n = 25)	Temps 2 Moyenne (E.T.) (n = 25)
Remise en question (doute)/Besoin de soutien	41,24 (8,38)	41,80 (10,31)
Perte de satisfaction face au processus d'enseignement	25,14 (4,89)	25,41 (6,03)
Perturbation du processus d'enseignement	10,62 (3,69)	10,73 (4,52)
Frustration à travailler avec les parents	14,18 (2,23)	13,80 (3,40)
Échelle totale du sentiment d'auto-efficacité	91,76 (15,57)	91,98 (20,78)

Tableau XII – Moyennes et écarts-types des échelles totales des stratégies éducatives privilégiées par les enseignants aux deux temps de mesure

Stratégies éducatives	Temps de mesure	
	Temps 1 Moyenne (E.T.) (n = 25)	Temps 2 Moyenne (E.T.) (n = 25)
Fréquence	3,25 (13,51)	3,36 (0,55)
Désirabilité	3,71 (0,50)	3,66 (0,73)
Faisabilité	3,66 (0,55)	3,60 (0,65)

*Sentiment d'auto-efficacité et fréquence.*

Selon les résultats obtenus à l'aide d'analyses de régression longitudinales croisées (voir Tableau XIII et Figure 3), il apparaît que seules les corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux (0,68 à  $p \leq 0,01$ ), tout comme celle entre la fréquence d'utilisation des stratégies éducatives au temps un et la fréquence d'utilisation des stratégies éducatives au temps deux (0,65  $p \leq 0,01$ ) sont significatives. Ainsi, la fréquence des stratégies éducatives privilégiées par les enseignants face à un élève présentant un TDAH, de même que le sentiment d'auto-efficacité de ceux-ci, apparaissent fortement corrélés avec ces deux mêmes variables lorsqu'elles sont évaluées en début et en fin d'année scolaire. Par ailleurs, les corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et la fréquence des stratégies éducatives au temps deux (-0,14 à  $p \geq 0,05$ ) et entre la fréquence des stratégies éducatives au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux (-0,31 à  $p \geq 0,05$ ) n'étant pas significativement différentes (à un seuil

observé de 0,36), nous ne pouvons conclure en une direction particulière dans la relation entre les deux variables à l'étude.

En second lieu, les résultats obtenus à l'aide de l'analyse de cheminement laissent entrevoir des conclusions similaires. En ce sens, les seuls coefficients de cheminement qui apparaissent significatifs sont ceux entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et au temps deux, et entre la fréquence des stratégies éducatives au temps un et au temps deux. De même, les coefficients de cheminement associés aux liens entre le sentiment d'auto-efficacité et la fréquence des stratégies éducatives aux temps un et deux (-0,17 et -0,001) ne sont pas significativement différents l'un de l'autre indiquant qu'il n'y a pas de lien de causalité entre les deux variables à l'étude.

Tableau XIII – Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la fréquence des stratégies éducatives employées – Corrélations et coefficients du modèle longitudinal croisé (n = 22)

Variables	SAE-1	FRSE-1	SAE-2	FRSE-2
SAE-1 Sentiment d'auto-efficacité au Temps 1			0,65*	-0,001
FRSE-1 Fréquence des stratégies éducatives au Temps 1	-0,18		-0,17	0,65*
SAE-2 Sentiment d'auto-efficacité au Temps 2	0,68**	-0,31		-0,09
FRSE-2 Fréquence des stratégies éducatives au Temps 2	-0,14	0,65**	-0,25	
R <sup>2</sup>			0,50	0,42

Légende :

\* significatif à 0,05

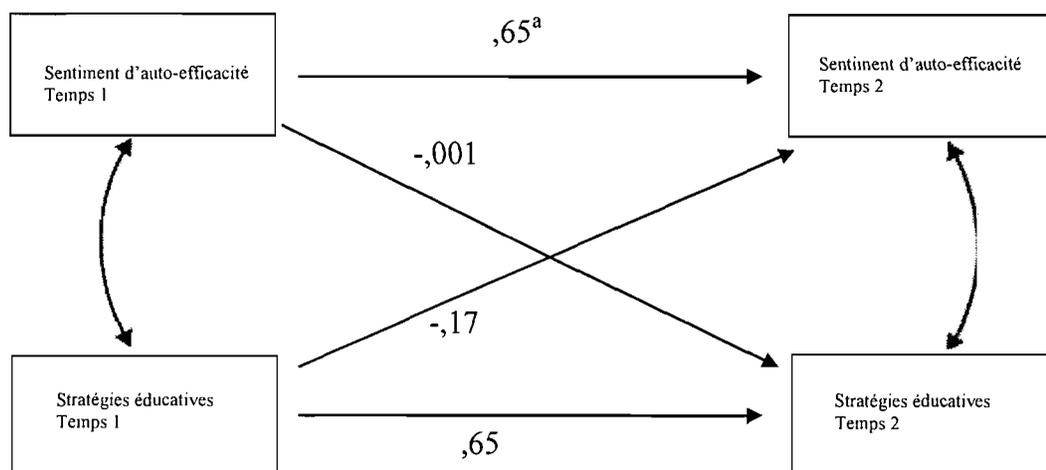
\*\* significatif à 0,01

Les corrélations de Pearson entre les variables se trouvent dans la matrice triangulaire inférieure.

Les coefficients de cheminement du modèle longitudinal croisé se trouvent dans le quadrant supérieur droit.

Les coefficients italiques sont les corrélations entre les erreurs des variables au temps 2.

Figure 3 – Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la fréquence des stratégies éducatives employées - Modèle théorique



Légende :

<sup>a</sup> représente les coefficients de cheminement

*Sentiment d'auto-efficacité et désirabilité.*

En ce qui a trait au caractère désirable des stratégies éducatives énoncées (voir Tableau XIV et Figure 4), il apparaît, tout comme pour la dimension fréquence, que seules les corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux (0,68 à  $p \leq 0,01$ ), et celle entre la désirabilité des stratégies éducatives au temps un et la désirabilité des stratégies éducatives au temps deux (0,71 à  $p \leq 0,01$ ) sont significatives. Par ailleurs, les corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et la désirabilité des stratégies éducatives au temps deux (-0,12 à  $p \geq 0,05$ ) et entre la désirabilité des stratégies éducatives au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux (-0,08 à  $p \geq 0,05$ ) n'étant pas significativement différentes (à un seuil de 0,85), nous ne pouvons conclure en une direction particulière dans la relation entre les deux variables à l'étude.

En deuxième lieu, les résultats obtenus à l'aide de l'analyse de cheminement laissent entrevoir des résultats similaires. En ce sens, les seuls coefficients de cheminement qui apparaissent significatifs sont ceux entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux, et entre la désirabilité des stratégies éducatives au temps un et la désirabilité des stratégies éducatives au temps deux. De même, les coefficients de cheminement associés aux liens entre le sentiment d'auto-efficacité et la désirabilité des stratégies éducatives aux temps un et deux (-0,001 et -0,04) ne sont pas significativement différents l'un de l'autre indiquant qu'il n'y a pas de lien de causalité entre les deux variables à l'étude.

Tableau XIV – Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la désirabilité des stratégies éducatives énoncées – Corrélations et coefficients du modèle longitudinal croisé (n = 22)

Variables	SAE-1	DESE-2	SAE-2	DESE-2
SAE-1 Sentiment d'auto-efficacité au Temps 1			0,68**	-0,04
DESE-1 Désirabilité des stratégies éducatives au Temps 1	-0,05		-0,001	0,71**
SAE-2 Sentiment d'auto-efficacité au Temps 2	0,68**	-0,08		-0,05
DESE-2 Désirabilité des stratégies éducatives au Temps 2	-0,12	0,71**	-0,11	
R <sup>2</sup>			0,47	0,51

Légende :

\* significatif à 0,05

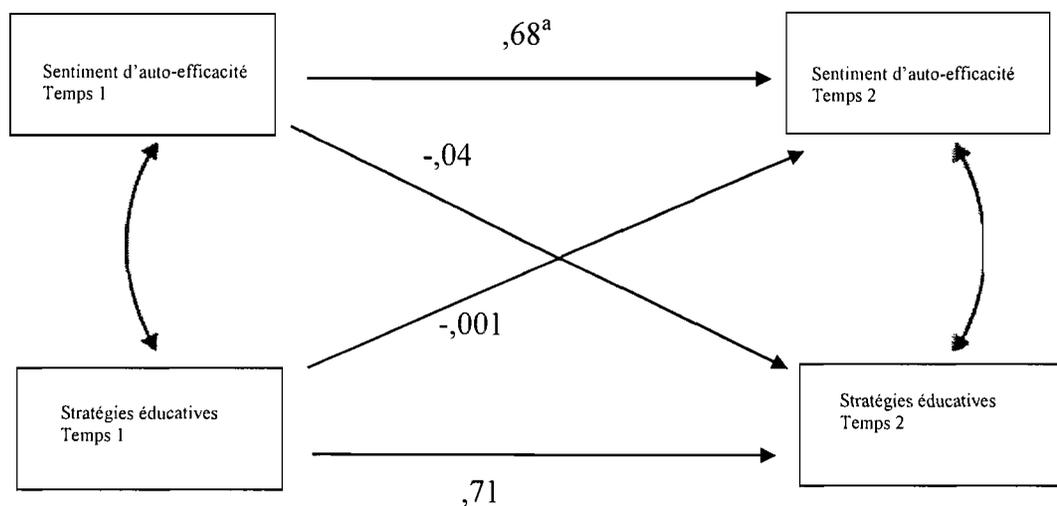
\*\* significatif à 0,01

Les corrélations de Pearson entre les variables se trouvent dans la matrice triangulaire inférieure.

Les coefficients de cheminement du modèle longitudinal croisé se trouvent dans le quadrant supérieur droit.

Les coefficients italiques sont les corrélations entre les erreurs des variables au temps 2.

Figure 4 – Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la désirabilité des stratégies éducatives énoncées - Modèle théorique



Légende :

<sup>a</sup> représente les coefficients de cheminement

*Sentiment d'auto-efficacité et faisabilité.*

Tout comme pour les dimensions fréquence et désirabilité, la dimension faisabilité (voir Tableau XV et Figure 5) associée à l'application des stratégies éducatives énoncées arbore des corrélations significatives en ce qui a trait au sentiment d'auto-efficacité au temps un et au temps deux (0,68 à  $p \leq 0,01$ ), de même qu'à la faisabilité des stratégies éducatives au temps un et au temps deux (0,68 à  $p \leq 0,01$ ). De plus, une observation plus approfondie de cette dernière analyse corrélationnelle longitudinale croisée permet de constater une corrélation significative entre le sentiment d'auto-efficacité au temps deux et le degré de faisabilité des stratégies énoncées au temps deux (-0,58 à  $p \leq 0,01$ ). Finalement, une corrélation significative apparaît aussi entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et le niveau de faisabilité des stratégies éducatives au temps deux (-0,46 à  $p \leq 0,05$ ). Bien que cette dernière corrélation ne soit considérée comme moyenne ( $r = -0,46$ ), elle semble néanmoins indiquer que le sentiment d'auto-efficacité influencerait les stratégies éducatives prônées face à l'élève TDAH. Toutefois, cette corrélation (-0,46 à  $p \leq 0,05$ ) n'étant pas significativement différente de la corrélation entre la faisabilité des stratégies éducatives au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux (-0,21 à  $p \leq 0,05$ ) (à un seuil de 0,11), nous ne pouvons conclure en une direction particulière dans la relation entre les deux variables à l'étude.

À titre d'analyse complémentaire, les résultats obtenus à l'aide de l'analyse de cheminement laissent entrevoir des résultats similaires. En ce sens, les coefficients de cheminement apparaissant significatifs sont ceux entre le sentiment d'auto-efficacité

au temps un et au temps deux, et entre la faisabilité des stratégies éducatives aux temps un et deux. Conformément aux analyses corrélationnelles effectuées, le coefficient de cheminement entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et la faisabilité des stratégies éducatives au temps deux est significatif. Toutefois, ce coefficient de cheminement n'étant pas significativement différent de celui entre la faisabilité des stratégies éducatives au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux (-0,37 et -0,11), cela indique qu'il n'y a pas évidence de lien de causalité entre les deux variables à l'étude. Une tendance semble néanmoins se distinguer. Les données actuelles ne permettant pas d'avancer de conclusions plus univoques, il serait alors intéressant de recueillir un plus grand nombre d'observations pour réaliser à nouveau ce type d'analyses.

Tableau XV – Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la faisabilité des stratégies éducatives énoncées – Corrélations et coefficients du modèle longitudinal croisé (n = 22)

Variables	SAE-1	FASE-1	SAE-2	FASE-2
SAE-1 Sentiment d'auto-efficacité au Temps 1			0,67*	-0,37*
FASE-1 Faisabilité des stratégies éducatives au Temps 1	-0,10		-0,11	0,63*
SAE-2 Sentiment d'auto-efficacité au Temps 2	0,68**	-0,21		-0,43
FASE-2 Faisabilité des stratégies éducatives au Temps 2	-0,46*	0,68**	-0,58**	
R <sup>2</sup>			0,48	0,60

Légende :

\* significatif à 0,05

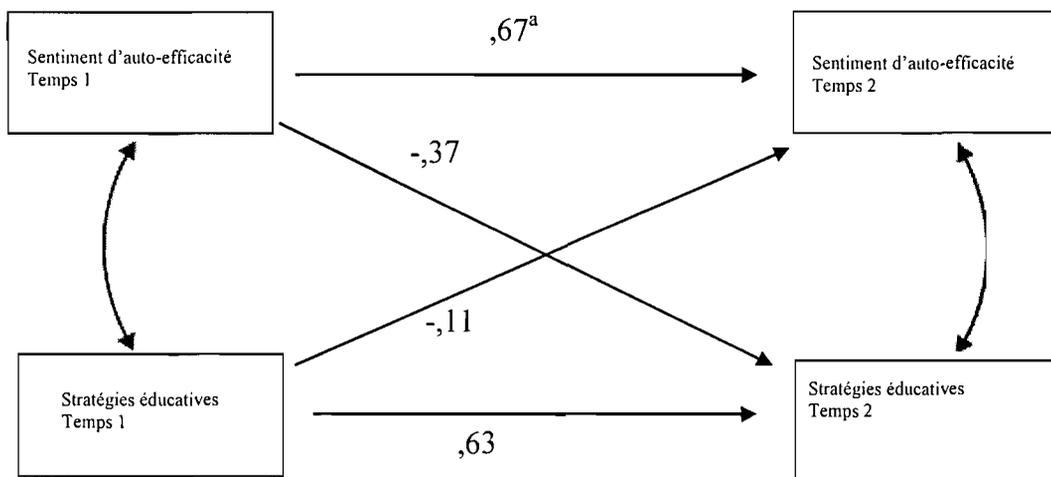
\*\* significatif à 0,01

Les corrélations de Pearson entre les variables se trouvent dans la matrice triangulaire inférieure.

Les coefficients de cheminement du modèle longitudinal croisé se trouvent dans le quadrant supérieur droit.

Les coefficients italiques sont les corrélations entre les erreurs des variables au temps 2.

Figure 5 – Analyses de régression longitudinales croisées entre le sentiment d'auto-efficacité et la faisabilité des stratégies éducatives énoncées - Modèle théorique



Légende :

<sup>a</sup> représente les coefficients de cheminement

En somme, malgré le fait que quelques résultats significatifs aient été obtenus, de façon générale les résultats ne semblent pas indiquer de direction particulière dans la relation démontrée. Des recherches subséquentes, incluant des échantillons offrant une meilleure représentativité, permettront d'identifier plus précisément le modèle empirique sous-jacent à la présente étude.

### *Discussion*

Cette étude a été menée auprès d'enseignants de niveau primaire provenant de la région montréalaise. Son objectif principal visait à explorer la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire face aux élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention / hyperactivité (TDAH).

#### *Volet I – Exploration de la Relation entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives*

##### *Sentiment d'auto-efficacité et stratégies éducatives.*

Les résultats des analyses corrélationnelles totales ont confirmé un lien entre le sentiment d'auto-efficacité chez des enseignants du primaire et les dimensions de fréquence, désirabilité et faisabilité pour une majorité des stratégies éducatives énoncées. Ainsi, un faible sentiment d'auto-efficacité est associé à une utilisation plus fréquente des stratégies coercitives et des limites claires et conséquences. De cette façon, plus un enseignant a une perspective négative de sa capacité à influencer le comportement de l'élève plus il a une propension à employer fréquemment les stratégies coercitives (p.ex : menacer l'élève d'une sortie de classe, suspension au bureau du directeur, etc.), et vice-versa. Toutefois, une relation a aussi été démontrée face à un usage plus fréquent des limites claires intégrées au fonctionnement de la classe et des conséquences logiques et naturelles qui y seront associées. De même, un faible sentiment d'auto-efficacité est associé à une désirabilité importante en ce qui a trait aux stratégies proactives et aux limites claires et conséquences. Ainsi, une

vision négative de l'enseignant face à sa propre capacité à influencer le comportement de l'élève TDAH est associée à une perception de désirabilité quant à la mise en application des stratégies proactives telles que l'établissement de règles à suivre à l'intérieur de la classe et l'attribution de conséquences logiques et naturelles en cas de non-respect des règles. Aussi, cette vision négative de l'enseignant face à ses capacités professionnelles est associée avec la perception qu'une gestion de classe basée sur les stratégies proactives (une action préventive) pourrait être grandement bénéfique à mettre de l'avant. Finalement, un faible sentiment d'auto-efficacité est corrélé à une diminution du niveau de faisabilité quant à la mise en application des félicitations et récompenses, et des stratégies proactives. Ainsi, moins un enseignant a confiance en sa capacité à influencer le comportement de l'élève TDAH plus il perçoit la mise en application des félicitations et récompenses et des stratégies proactives visant à combler les déficits de l'élève comme étant difficile à réaliser, et inversement. Ces relations étant toutes bidirectionnelles, il demeure actuellement impossible de déterminer si l'influence entre ces deux construits se dirige du sentiment d'auto-efficacité vers les stratégies éducatives, ou encore si elle est inverse.

*Ancienneté et formation initiale sur le TDAH : des variables à considérer.*

Conformément aux notions théoriques recensées à l'intérieur du modèle de l'apprentissage social de Bandura (1995), des facteurs personnels, tels que l'ancienneté professionnelle et la formation reçue antérieurement, influencent les pensées et les actions de l'individu. Afin d'en distinguer l'apport éventuel, ces variables ont été étudiées individuellement à l'aide d'analyses de variance. A priori,

il apparaît que l'ancienneté de l'enseignant n'a que peu d'impact significatif sur le sentiment d'auto-efficacité de même que sur les stratégies éducatives privilégiées auprès d'élèves présentant un TDAH. Néanmoins, il serait certainement très intéressant de reprendre ce type d'analyse auprès d'un échantillon plus important. Selon les éléments théoriques de Bandura (1995), il apparaît que les facteurs personnels, tout comme les comportements déterminent les pensées et les actions de l'individu. L'ancienneté pourrait donc possiblement interférer au plan conceptuel (c'est-à-dire, propre à chacune des variables étudiées) et/ou au plan de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives.

Par ailleurs, bien que n'ayant aucun impact significatif sur le sentiment d'auto-efficacité, la variable portant sur la formation sur le TDAH initialement suivie par l'enseignant affiche tout de même une relation significative face aux stratégies éducatives privilégiées. Ainsi, il apparaît qu'une formation initiale sur le TDAH favorise la mise en application quotidienne des stratégies éducatives reconnues positives, telles que les stratégies préventives, les stratégies de renforcement et les stratégies favorisant l'établissement des règles claires. Ces stratégies sont alors perçues comme étant plus facilement applicables et plus désirables pour le développement de l'élève TDAH.

Ainsi étudiées, les analyses de variance réalisées laissent entrevoir certains impacts de l'ancienneté et la formation initiale en lien avec le TDAH sur chacune des variables à l'étude, soit le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives.

Afin d'assurer un contrôle sur le possible rôle confondant joué par ces deux variables de contrôle, des analyses de corrélations partielles ont été effectuées. De façon générale, le contrôle pour les variables ancienneté et formation initiale conduit à des conclusions relativement similaires à celles obtenues à l'aide des analyses corrélationnelles totales. Essentiellement, la principale distinction se situe au niveau du caractère désirable des stratégies coercitives qui est corrélé avec un sentiment d'auto-efficacité plus faible chez l'enseignant.

Au plan théorique, cette conclusion trouve écho dans le modèle même de Bandura (1995, 2003) qui stipule un lien entre la perception que l'individu a de lui-même et les actions qu'il pose. Ainsi, un individu ayant un faible sentiment d'auto-efficacité aura tendance à éviter les avenues perçues plus difficiles et à considérer davantage des actions dont l'atteinte est rapide et qui demandent un effort moindre (Bandura, 1995). En ce sens, le contrôle pour les variables ancienneté et formation initiale portant sur le TDAH confirme qu'un faible sentiment d'auto-efficacité est associé à une difficulté à mettre en pratique les stratégies démocratiques, bien que ces stratégies soient reconnues comme fortement désirables. Aussi, l'analyse des corrélations partielles permet de conclure que le sentiment d'auto-efficacité faible chez l'enseignant est corrélé avec une utilisation plus fréquente et une désirabilité plus importante quant à l'emploi des stratégies coercitives face à l'élève TDAH.

Bien que préliminaires, ces résultats laissent croire que d'autres variables pourraient elles aussi modeler individuellement ou conjointement le sentiment

d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées. Entre autres, les qualifications spécialisées additionnelles, telles qu'une formation en psychoéducation, en orthopédagogie, en psychopédagogie, ou autre pourraient certainement constituer d'autres variables à explorer au sein d'études subséquentes. Une formation spécialisée additionnelle pourrait possiblement consolider la confiance qu'a l'enseignant en ses capacités professionnelles à gérer efficacement sa classe et le comportement de ses élèves. Des études subséquentes réalisées en ce sens pourront certainement étayer davantage la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées.

*Sentiment d'auto-efficacité et pratique professionnelle.*

De façon générale, ces résultats confirment les écrits de certains auteurs recensés, notamment en ce qui a trait à l'influence du sentiment d'auto-efficacité sur la pratique professionnelle. Tout d'abord, rappelons que le sentiment d'auto-efficacité influence l'ensemble des choix que l'individu fait et les actions entreprises. Il aide ainsi à déterminer la quantité d'efforts investis par l'individu dans une tâche donnée, tout comme la persévérance ou l'abandon face aux obstacles réels ou perçus qui sont rencontrés (Bandura, 1995). Selon les différentes études recensées, un sentiment d'auto-efficacité plus faible est corrélé avec une orientation en gestion de classe axée sur la privation de liberté de l'élève, soit par la punition et/ou la conséquence (Emmer & Hickman, 1991; Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993; Minke, Bear, Demmer & Griffen, 1996; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004 ; Werthein & Leyser, 2002; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Ainsi, une image négative de sa

capacité professionnelle à gérer diverses situations semble engendrer des actions misant davantage sur un caractère autoritaire plutôt que démocratique.

*Sentiment d'auto-efficacité et stratégies éducatives : retombées théoriques.*

À la lumière des résultats obtenus suite aux analyses corrélationnelles réalisées, des liens entre le sentiment d'auto-efficacité chez des enseignants du primaire et les dimensions de fréquence, désirabilité et faisabilité associées aux stratégies éducatives privilégiées semblent se confirmer. Bien que certaines de ces relations demeurent à approfondir, il apparaît justifié de souligner que la théorie de l'apprentissage social telle que présentée par Bandura (1995) s'avère confirmée, à tout le moins de façon partielle. En ce sens, le sentiment d'auto-efficacité conceptualisé selon Bandura (2003) renvoie à la croyance qu'a l'individu en ses capacités à exercer un contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements de son environnement. Cette croyance, de par sa nature même, influence le fonctionnement de l'individu de diverses façons. Notamment, elle influence l'ensemble des choix de l'individu et les actions entreprises par la suite, tout comme ses pensées et ses réactions émotives.

Les résultats obtenus face aux stratégies éducatives privilégiées vont essentiellement en ce sens. Ainsi, les liens observés correspondent de façon générale à ceux postulés, soit une relation positive significative entre le sentiment d'auto-efficacité et les dimensions fréquence, désirabilité et faisabilité des stratégies éducatives dites démocratiques telles que privilégiées par des enseignants du

primaire, et une relation négative entre le sentiment d'auto-efficacité et les différentes dimensions associées aux stratégies éducatives dites coercitives. Néanmoins, l'influence bidirectionnelle telle que mise de l'avant par Bandura (2003) semble se décrire chez les enseignants participants. En ce sens, le sentiment d'auto-efficacité chez ces enseignants, soit la croyance qu'ils ont dans leur capacité d'enseignement aux élèves TDAH mis sous leur responsabilité, est corrélé aux actions entreprises et aux pensées entretenues face aux stratégies éducatives à privilégier.

L'apport de la théorie de l'apprentissage social, telle que conceptualisée par Bandura (1995) est sans équivoque pour la compréhension du sentiment d'auto-efficacité. Sans contredit, les pensées de l'individu guident les actions à entreprendre. Toutefois, cette conceptualisation ne semble pas inclure la particularité où un individu qui se sent incapable de réaliser une action précise (qui aurait donc un sentiment d'auto-efficacité faible), emprunte une stratégie donnée malgré le fait qu'elle ne correspond pas à ce qu'il considère préférable. Cette stratégie s'avère toutefois le meilleur choix pour cet individu, puisque faute d'autres alternatives, il choisit quand même cette avenue. Dans le cadre de cette étude, cette particularité pourrait se traduire par un enseignant ayant un faible sentiment d'auto-efficacité qui fait usage fréquent des stratégies coercitives bien qu'il considère ces stratégies comme étant peu désirables (et inversement).

En fait, la distinction des différentes dimensions associées aux stratégies éducatives s'inscrit directement en ce sens. Cette distinction, peu documentée dans la

littérature, apparaît néanmoins fournir une information à la fois complémentaire et distincte (Wertheim & Leyser, 2002). De cette façon, les observations réalisées au sein de cette étude confirment ces apports singulier et complémentaire. Entre autres relations, les résultats observés rapportent qu'un faible sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant est corrélé avec une perception de difficulté à employer dans la pratique quotidienne (faisabilité) les stratégies éducatives associées aux félicitations et récompenses, conjointement à une perception de désirabilité importante. L'enseignant croit donc en la pertinence d'employer les stratégies éducatives félicitations et récompenses, mais il perçoit peu réaliste leur mise en application quotidienne auprès de l'élève TDAH. En somme, l'analyse seule du lien entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées ne permet pas de reconnaître si l'enseignant agit selon une certaine perspective parce qu'il est convaincu que c'est mieux ainsi, ou encore parce qu'il n'entrevoit aucune autre solution. L'apport distinctif et complémentaire des dimensions fréquence, désirabilité et faisabilité mériterait, selon les résultats préliminaires obtenus, d'être corroboré par des études subséquentes.

Enfin, les analyses de variance conjointement aux analyses corrélationnelles portant sur les variables ancienneté et formation initiale sur le TDAH donnent des indices quant à de potentielles cibles d'intervention à mettre de l'avant. D'une part, différentes relations ont été révélées quant à l'influence de la formation initiale sur les stratégies éducatives privilégiées. Une formation reçue initialement sur le TDAH augmenterait le caractère privilégié des stratégies

éducatives démocratiques et diminuerait celui lié aux stratégies éducatives coercitives. Une connaissance plus approfondie de la problématique du trouble déficitaire de l'attention / hyperactivité favoriserait ainsi l'emploi des stratégies éducatives dites démocratiques plutôt que les stratégies coercitives. D'autre part, l'ancienneté en enseignement semble aussi avoir une influence sur les stratégies éducatives privilégiées et sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Dans une moindre mesure, les analyses de variance réalisées en considérant l'ancienneté soulignent néanmoins l'importance d'accompagner les enseignants de façon individuelle et différenciée plutôt que de façon universelle ; l'expérience professionnelle étant associée à des actions et des pensées différentes. De cette façon, lorsqu'une formation (ou un perfectionnement) est offerte à des enseignants, il serait peut-être préférable de préconiser un regroupement en fonction du niveau d'ancienneté plutôt que d'y aller de façon plus générale. Bien que ces résultats demeurent préliminaires, ils apparaissent néanmoins suffisamment révélateurs pour susciter une attention particulière à l'intérieur d'études ultérieures.

*Une sphère d'intervention : de multiples effets.*

Ces résultats apparaissent particulièrement importants dans la mesure où l'on considère l'ampleur des préoccupations actuelles au sein du monde de l'éducation. En effet, les données officielles du ministère de l'Éducation (2004) rapportent que près d'un enseignant sur cinq quitte la profession dans les cinq premières années de pratique. Il importe donc d'agir avec empressement auprès du personnel enseignant afin d'éviter un épuisement imminent des ressources professionnelles. De même,

considérant le fait qu'un faible sentiment d'auto-efficacité est caractérisé par une perte de satisfaction et une remise en question face aux choix professionnels posés (Bandura, 1995, 2003), et que ce même sentiment d'auto-efficacité est associé à l'emploi de stratégies éducatives axées sur la privation de liberté de l'élève (Emmer & Hickman, 1991; Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993; Minke, Bear, Demmer & Griffen, 1996; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004; Wertheim & Leyser, 2002; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), il apparaît nécessaire de réfléchir dès lors aux possibilités d'actions préventives à mettre de l'avant. Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité a une incidence indirecte sur l'élève mis sous sa responsabilité. Un enseignant ayant une confiance moindre en sa capacité à intervenir efficacement auprès de l'élève a une propension plus importante à employer des stratégies éducatives axées sur la privation de liberté. Indirectement, l'élève se trouve alors touché par le faible sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant. Afin d'assurer un enseignement favorisant l'épanouissement et le bien-être de l'élève, il apparaît important de tenter une approche active visant à renforcer le sentiment d'auto-efficacité personnel et professionnel des enseignants.

Conformément à ce qui est documenté dans la littérature recensée, le sentiment d'auto-efficacité est associé à une gestion de classe fortement différenciée selon le sentiment de compétence personnel et professionnel présenté par l'enseignant (Brownell & Pajares, 1999; Emmer & Hickman, 1991; Gibson & Dembo, 1986; Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993; Minke et al., 1996; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004; Soodak & Podell, 1996; Wertheim & Leyser, 2002;

Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). De cette façon, un enseignant confiant en ses capacités professionnelles et personnelles, ayant donc un sentiment d'auto-efficacité plus important, aura tendance à privilégier davantage une gestion de classe et des comportements de l'élève axée vers l'adaptation aux caractéristiques particulières à chacun. Face à cette interaction entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées, il apparaît essentiel de mettre de l'avant certaines actions axées sur le développement et l'épanouissement professionnel des enseignants.

*Sentiment d'auto-efficacité et stratégies éducatives : retombées pratiques.*

Ces conclusions nous amènent ainsi à imaginer des programmes systématiques de prévention intégrés directement à l'intérieur du cursus universitaire en enseignement. Une formation visant le développement d'un sentiment d'auto-efficacité élevé aux plans personnel et professionnel pourrait potentiellement permettre de diminuer les impacts négatifs liés à un faible sentiment d'auto-efficacité. Par exemple, il pourrait s'agir d'ateliers visant spécifiquement le développement du sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant. En offrant des occasions particulières de découverte de soi aux plans personnel et professionnel, cela permet d'apprendre à mieux se connaître pour aider à mieux se reconnaître. Mieux se connaître suggère généralement de déterminer ce qui revêt une importance à nos yeux, de même qu'une action délibérée dans cette direction. Afin d'être en mesure de donner une significativité aux gestes personnels et professionnels posés, il faut nécessairement être capable de se connaître et se reconnaître soi-même (Bandura, 1995).

D'autre part, des actions visant à favoriser le sentiment d'appartenance au sein d'une école constituent des avenues d'intérêts à emprunter. En stimulant l'appartenance à un réseau social, le sentiment d'auto-efficacité a tendance à se consolider ; une reconnaissance sociale est obtenue (Bandura, 2003). Un comité social, une atmosphère conviviale, tout comme une participation active et privilégiée à l'intérieur des décisions de l'école sont tous des exemples pouvant favoriser le sentiment d'appartenance des enseignants.

Reconnu de façon grandissante au sein du marché du travail, le mentorat allie à la fois compétences personnelles et professionnelles. De par sa nature, le mentorat s'appuie sur les théories d'apprentissage par modelage. Le mentorat se fonde essentiellement sur la relation de confiance établie, en dehors de tout lien hiérarchique, entre une personne expérimentée et une autre plus novice. En ce sens, l'enseignant nouvellement diplômé est accompagné dans ses diverses tâches par un enseignant senior. À travers le modelage, Bandura (2003) suggère que l'individu ayant un sentiment d'auto-efficacité plus faible apprend par imitation des stratégies favorisant un sentiment d'auto-efficacité personnel et professionnel amélioré. Le mentorat lors des premières années de pratique professionnelle pourrait ainsi s'avérer une avenue intéressante à exploiter en vue de consolider le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants.

De cette façon, conformément à ce qui est démontré dans la littérature, ces formes de prévention pourraient diminuer l'emploi des stratégies éducatives

considérées plus coercitives. En fait, un sentiment d'auto-efficacité plus important favoriserait ainsi une satisfaction plus grande à l'égard de la profession d'enseignant et une propension plus grande à privilégier des stratégies éducatives favorables à l'adaptation des élèves.

*Volet II – Lien Longitudinal entre le Sentiment d'Auto-Efficacité et les Stratégies Éducatives*

À titre préliminaire, la seconde question de recherche visait à analyser le lien longitudinal entre les concepts du sentiment d'auto-efficacité et des stratégies éducatives. Malgré la taille réduite de l'échantillon disponible, des analyses de régression longitudinales croisées ont été réalisées de façon à vérifier la présence d'une direction dans la relation unissant le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées. Les analyses de régression réalisées révèlent la présence de corrélations élevées entre le sentiment d'auto-efficacité au temps un et le sentiment d'auto-efficacité au temps deux et ce, pour l'ensemble des dimensions de fréquence, désirabilité et faisabilité. Ces corrélations permettent d'affirmer la présence de liens significatifs entre chacun de ces construits aux deux temps de mesure observés. L'analyse de régression portant sur la faisabilité d'implantation des stratégies éducatives énoncées a permis de constater la présence de deux corrélations moyennement significatives, soit une première entre le sentiment d'auto-efficacité au temps deux et la faisabilité des stratégies éducatives au temps deux, et le sentiment d'auto-efficacité au temps un et la faisabilité des stratégies éducatives au temps deux. Malgré la présence de ces quelques liens significatifs, il apparaît actuellement

impossible de conclure en une direction particulière entre les deux principaux construits à l'étude.

Ainsi, avancer avec certitude une conclusion appelant une causalité serait plus qu'hasardeux à l'heure actuelle, le non-respect d'une majorité de postulats liés à l'analyse de régression longitudinale croisée ne permettant qu'une approche préliminaire. À titre de premier postulat à respecter, le nombre minimal d'observations apparaît déterminant. L'analyse de régression longitudinale croisée correspond à une procédure normalement réservée à un grand échantillon ; idéalement, ce type d'analyse étant basé sur au moins 200 participants (Mueller, 1996). De façon habituelle, le ratio recommandé correspond à cinq participants pour chaque paramètre à estimer. Or, dans le cadre de cette étude, le nombre de participants ( $n = 25$ ) ne permet aucunement de rencontrer le nombre minimal d'observations requis. Principalement, cette constatation suppose une prudence dans l'interprétation des résultats. En fait, la petite taille de l'échantillon ne permet que de signifier une tendance entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées. L'absence de résultats significatifs supplémentaires pouvant être due au fait que la puissance statistique de l'analyse n'est pas suffisamment forte pour assurer l'exactitude des résultats avancés. En ce sens, un nombre plus important de données pourrait potentiellement conduire à des résultats significativement différents.

En ce qui a trait aux autres postulats inhérents à l'analyse de régression longitudinale croisée, la majorité de ceux-ci n'ont pu être validés statistiquement.

L'absence d'un nombre suffisamment élevé de participants ne le permettant pas. Face à ces constatations statistiques, des études subséquentes à grand échantillon seraient certainement à réaliser afin de déterminer si ce sont les stratégies éducatives privilégiées qui entraînent une image de soi favorable ou défavorable ou encore, si c'est l'image de soi qui entraîne l'emploi de stratégies éducatives particulières. Cette spécification assurerait par la suite une meilleure adéquation des mesures préventives proposées aux enseignants. Ainsi, la cible d'intervention serait plus précise, à savoir s'il est préférable d'agir prioritairement sur le sentiment d'auto-efficacité ou sur les stratégies éducatives.

#### *Limites Méthodologiques*

Malgré les différentes relations statistiquement significatives évoquées tout au long de cette étude, il importe de se questionner sur la généralisation éventuelle des conclusions avancées. En premier lieu, il apparaît essentiel de reconsidérer les caractéristiques inhérentes à l'échantillon à l'étude. Nécessairement, le haut taux de non réponse (plus de 80%) amène à douter de la représentativité de l'échantillon. Ne possédant pas d'informations supplémentaires sur les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants non répondants, il est impossible d'assurer une représentativité sans biais de l'ensemble des enseignants québécois de niveau primaire. En fait, par le phénomène de désirabilité sociale, nous pouvons nous questionner sur la possibilité que ce soient les enseignants ayant un sentiment d'auto-efficacité plus grand qui aient répondu aux questionnaires acheminés alors que ceux ayant un sentiment d'auto-efficacité plus faible auraient peut-être évité de répondre

aux questions. Dans une telle éventualité, un biais important pourrait avoir faussé les corrélations obtenues. Seules d'éventuelles études de réplication pourraient permettre de corroborer ou d'infirmer les conclusions avancées à l'intérieur de notre étude.

Dans cette même perspective, il apparaît essentiel de rappeler que cette étude s'inscrit dans un projet de recherche beaucoup plus vaste portant sur l'inclusion en classes régulières des élèves présentant un TDAH. En ce sens, le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant ayant été mesuré, tout comme les stratégies éducatives privilégiées se doivent d'être considérés en lien avec les élèves ayant un TDAH. Ainsi, les différentes conclusions avancées tout au long de cette étude doivent être considérées en lien avec cette difficulté particulière d'adaptation. Cette importante spécification nous amène donc à douter de la généralisation possible des relations observées entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées. Ainsi, face à une difficulté d'adaptation différente, serions-nous en mesure de corroborer les résultats obtenus ? S'il n'y avait aucune difficulté d'adaptation particulière chez l'élève ciblé, pourrions-nous observer des différences dans les résultats liés au sentiment d'auto-efficacité et aux stratégies éducatives ? D'éventuelles études contrôlant pour les caractéristiques individuelles de l'élève ciblé pourront en ce sens apporter quelques nuances supplémentaires aux relations entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives.

De plus, considérant la petite taille de l'échantillon ( $n = 65$ ), nous remarquons rapidement que celui-ci ne respecte pas le postulat du nombre minimal de participants à obtenir en rapport au nombre de variables à l'étude. En fait, la multiplication du nombre d'analyses statistiques réalisées, de par le nombre élevé de variables à l'étude, conjointement à un échantillon de petite taille, augmente significativement les risques d'obtenir des résultats significatifs là où il n'y en aurait possiblement pas. Par exemple, un critère souvent employé pour assurer une meilleure généralisation des résultats avancés est minimalement de 5 participants par paramètre étudié et même préférentiellement de l'ordre de ratios allant de 10:1 à 50:1 (Mueller, 1996). Dans le cas présents, le ratio est plutôt de trois participants par prédicteur. En ce sens, il est inévitable de reconnaître une diminution significative de la puissance statistique des corrélations rapportées. Cette constatation étant d'autant plus préoccupante à l'intérieur du volet longitudinal présenté en deuxième partie de l'étude (où  $n = 25$ ). Des études de réplification à plus grande échelle pourraient éventuellement mieux documenter les liens observés ici.

Une autre limite à prendre en considération est la stabilité précaire des instruments de mesure employés. Étant directement en lien avec le projet de recherche à l'étude, les instruments de mesure sélectionnés ne peuvent s'appuyer sur des validations empiriques fermes. En ce sens, rappelons que le choix méthodologique de l'*ITS* (Greene, Abidin & Kmetz, 1997) comme mesure du sentiment d'auto-efficacité n'est pas sans conséquence dans la généralisation des résultats. L'*ITS* n'étant pas un instrument de mesure spécifiquement destiné à la

mesure du sentiment d'auto-efficacité, il serait erroné d'en assurer le contraire. Néanmoins, les principaux aspects théoriques sous-jacents au questionnaire se sont avérés fortement interreliés aux concepts inhérents au sentiment d'auto-efficacité tel que présenté par Bandura (2003). De même, le questionnaire portant sur les stratégies éducatives privilégiées n'a pu profiter d'une validation factorielle empirique. La nature même de ce questionnaire étant tirée des différentes modalités d'intervention enseignées au sein du projet de recherche *Ces Années Incroyables – volet scolaire*.

Il apparaît donc impossible de prétendre à une généralisation des résultats obtenus sans évoquer les différentes limites rencontrées quant aux instruments de mesure sélectionnés. Afin d'éviter la multiplication de ce type de limites, il y aurait tout intérêt à développer et/ou à promouvoir l'utilisation de questionnaires uniformes et universels axés sur le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées. Il serait alors plus aisé de procéder à la comparaison des études réalisées.

En somme, malgré les quelques limites méthodologiques énoncées, il est néanmoins possible de considérer cette étude comme une étape préliminaire à des études subséquentes plus approfondies. Correspondant au but premier de ce projet de recherche, les différents résultats avancés jusqu'alors peuvent très certainement viser dès lors une utilisation clinique.

### *Conclusion*

L'originalité de cette étude réside à la fois dans son effort pour expliciter la singularité relative de chacune des dimensions inhérentes aux stratégies éducatives privilégiées, mais également dans l'exploration de la direction particulière de la relation unissant le sentiment d'auto-efficacité et ces mêmes stratégies. Plus spécifiquement au contexte d'une relation avec un élève présentant un TDAH, les résultats démontrent qu'un niveau d'auto-efficacité perçu comme faible par les enseignants du primaire est associé à un risque plus important d'utiliser fréquemment des stratégies davantage coercitives, de reconnaître le caractère désirable des stratégies reconnues positives (favorisant l'adaptation à l'élève), et de considérer leur mise en application comme étant difficilement réalisable. Le sentiment d'auto-efficacité constitue donc une variable semblant avoir une incidence relative sur les stratégies éducatives privilégiées, et inversement. Bien que de façon préliminaire, les résultats soulignent l'apport éventuel d'autres variables, telles que l'ancienneté et la formation initiale portant sur le TDAH reçue par l'enseignant, variables pouvant potentiellement influencer individuellement et/ou conjointement le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées.

Cette recherche suggère aussi, quoique de façon très préliminaire, la possibilité d'établir la direction de la relation étudiée. Ainsi, les résultats avancés semblaient démontrer une tendance spécifiant que le sentiment d'auto-efficacité favoriserait l'emploi de certaines stratégies éducatives par rapport à d'autres.

D'autre part, les résultats obtenus à l'intérieur de cette étude suggèrent des pistes d'intervention intéressantes à exploiter, notamment au sein du cursus universitaire menant à l'enseignement. Ils permettent de mettre en lumière une cible d'intervention souvent laissée pour compte au profit de l'intervention directe à l'élève concerné, soit celle de l'enseignant lui-même. Se sentir compétent, à la fois aux plans personnel et professionnel, semble s'avérer une cible plus qu'intéressante à privilégier. L'intervention auprès de l'intervenant significatif à l'élève apparaît ainsi être un objectif en elle-même. En intervenant directement auprès de l'enseignant, notamment au niveau du sentiment d'auto-efficacité personnel et professionnel, il semble que l'on assure du même coup un impact positif sur les stratégies éducatives et pédagogiques privilégiées auprès de l'élève. Ainsi, dans une perspective d'extrapolation, nous pourrions même imaginer la présence d'une relation similaire chez les parents, les éducateurs en service de garde, les éducateurs spécialisés, les psychoéducateurs, etc. En intervenant auprès de chacun d'eux, plutôt qu'uniquement auprès de l'enfant, l'impact s'en retrouvera décuplé.

En plus des variables présentées tout au long de cette étude, de nombreux autres prédicteurs peuvent possiblement moduler la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives. Des études ultérieures permettront certainement d'avancer nos connaissances sur ces principaux construits et ainsi, cerner d'éventuelles cibles d'intervention à privilégier auprès des enseignants.

*Références*

- Alderman, G.L., & Nix, M. (1997). Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems, severity of the problem, and teacher experience. *Behavioral Disorders, 22*, 87-95.
- Allard, M. (2006, 30 avril). Les enseignants décrochent aussi. En ligne <http://www.cyberpresse.ca>, page consultée le 30 avril 2006.
- Anastopoulos, A.D., Guevremont, D.C., Shelton, T.L., & DuPaul, G.J. (1992). Parenting stress among families of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*, 503-520.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teachers' sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research motivation in education: The classroom milieu* (Vol. 2, pp.141-174). New York: Academic Press.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy: Final report, executive summary*. Gainesville: University of Florida, Foundations for Education.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal, 100*, 57-70.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité - Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bateman, T.S. & Organ, D.W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *The Academy of Management Journal, 26*, 587-595.
- Bos, C., Grynkewich, M., & Nahmias, M. (n.d.) *Project ADEPT - ADHD/ADD Attitudes and Beliefs Questionnaire*. Non publié.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1984). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3d ed., pp. 328-375). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 433-445.
- Brownell, M.T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education, 22*, 154-164.
- Bussing, R., Gary, F.A., Leon, C.E., Wilson Garvan, C., & Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders, 27*, 327-339.
- Centre de formation sur l'enseignement en milieux défavorisés - UQAM (2005). En ligne <http://www.fse.uqam.ca/milieuxdefavorises>, page consultée le 25 avril 2006.
- Chouinard, M.A. (2005). Des enseignantes mal formées à une dure réalité, *Le Devoir, 32*, A-1.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323-337.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. (Avis au Ministre de l'Éducation). Québec, Canada.
- Dembo, M.H., & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal, 86*, 173-184.
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves*. (Politique de l'adaptation scolaire). Québec, Canada.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation, 27*, 181-194.
- Ellett, L. (1993). Instructional practices in mainstreamed secondary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 57-64.
- Emmer, E.T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 755-765.
- Emmer, E.T., & Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*, 103-112.

- Fisher, M. (1990). Parenting stress and the child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 337-346.
- Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675-686.
- Funchs, L.S., Funchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research, 86*, 70-84.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk-Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*, 479-507.
- Greene, R.W. (1995). Students with ADHD in school classrooms: Teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. *School Psychology Review, 24*, 81-93.
- Greene, R.W. (1996). Students with ADHD and their teachers: Implications of a goodness-of-fit perspective. *Advances in Clinical Child Psychology, 18*, 205-230.
- Greene, R.W., Abidin, R.R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology, 35*, 239-259.
- Greene, R.W., Beszterczey, S.K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in elementary school sample. *Journal of Emotionnal and Behavioral Disorders, 10*, 79-89.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*, 819-836.
- Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal, 93*, 356-372.
- Imants, J., & Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization, 15*, 77-86.
- Johnson, L.J., & Pugach, M.C. (1990). Classroom teacher's views of intervention strategies for learning and behavior problems: Which are reasonable and how frequently are they used? *The Journal of Special Education, 24*, 69-84.

- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C.T.P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher ? Differences in teacher beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 45-62.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81-107.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J.S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Rapport annuel de gestion du ministère 2003-2004*. (Rapport annuel). Québec, Canada.
- Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A., & Griffin, S.M. (1996). Teacher experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30, 152-186.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini et J-F. Desbiens (Éds.), *La profession enseignante au temps des réformes (pp.313-336)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mueller, R.O. (1996). *Basic principles of structural equation modeling – An introduction to LISREL and EQS*. New York: Springer.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1993). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S., & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Reid, R., Vasa, S.F., Maag, J.W., & Wright, G. (1994). An analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder. *The Journal of Research and Development in Education*, 27, 195-202.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-341.

- Rogosa, D. (1980). A critique of cross-lagged correlations. *Psychological Bulletin*, 88, 245-258.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of work*. New York: Longman.
- Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49-73.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching & Teacher Education*, 12, 401-411.
- Sroufe, L.A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. In A.J. Sameroff & R.N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach* (pp.97-124). New York: Basic Books.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Van Acker, R., Grant, S.H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education & Treatment of Children*, 19, 316-334.
- Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L., & Hughes, M.T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 20, 184-191.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Californie: Brooks/Cole.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 302-312.
- Webster-Stratton, C. (2000). *Teacher Strategies*. The Incredible Years Project. En ligne <http://www.incrediblesyears.com/library/>, page consultée le 05 janvier 2006.
- Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook for early childhood intervention* (pp. 97-116). New York: Cambridge University Press.

- Wertheim, C., & Leyser, C. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*, 54-63.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education, 6*, 137-148.
- Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationship: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality, 30*, 485-494.
- Ysseldyke, J.E., Thurlow, M.L., Wotruba J.W., & Nania, P.A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children, 22*, 4-8.

## *Annexes*

## Annexe I

### MESURE DU SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ

(Traduction de *The Index of Teaching Stress*, Greene, Abidin & Kmetz, 1997)

#### A - Remise en question (doute) / Besoin de soutien

1. Je me sens piégé par mes responsabilités;
2. Influence négativement ma capacité à apprécier mon travail;
3. Rien de ce que je fais ne semble aider;
11. Je me sens gêné devant la conduite de l'enfant en public;
14. J'ai le sentiment que je devrais avoir un meilleur contrôle sur l'enfant;
16. J'ai le sentiment que j'ai besoin de plus d'aide que j'en ai actuellement;
17. J'ai le sentiment que je ne peux gérer l'enfant de façon efficace;
18. Je ne me sens pas à la hauteur comme enseignant pour cet élève;
19. Je me sens embarrassé par le manque de progrès de l'enfant;
20. Je doute de ma capacité à enseigner à l'enfant;
22. Il me fait remettre en question ma décision d'enseigner;
23. Je m'inquiète que l'enfant puisse contribuer à entacher ma bonne réputation;
24. L'enfant réussirait mieux si j'avais un assistant;
27. Je ne réussis pas aussi bien que les autres enseignants avec cet enfant;
29. Je ne sens pas que je peux m'appuyer sur la direction d'école pour obtenir du soutien;
30. Je suis frustré par ma façon d'agir et de me sentir face à l'enfant;
31. Je souhaiterais avoir quelqu'un à qui m'adresser pour « guider » mes actions;
33. J'ai reçu beaucoup moins d'aide que ce à quoi je m'attendais;
37. Je me sens mal à l'aise ou gêné face à cet enfant.

#### B - Perte de satisfaction face à l'enseignement

4. A un effet défavorable sur ma capacité à prendre plaisir à enseigner;
5. Il fait des choses pour moi qui me font plaisir (ou du bien);
6. Il ne m'aime pas et ne désire pas être près de moi;
7. Mes efforts supplémentaires ne sont pas vraiment appréciés;
8. Avec cet enfant, je ne me sens pas aussi chaleureux ou familier;
9. L'enfant pose des gestes qui me dérangent beaucoup;
10. L'enfant m'empêche de faire les choses que je voudrais;
15. Il m'empêche jusqu'à un certain point d'apprécier ma journée;
26. Il augmente les problèmes que j'éprouve avec les autres élèves;
28. Je suis impatient face aux défis que l'enfant présente;

36. Je n'aime pas enseigner à cet enfant.

### C - Perturbation du processus d'enseignement

- 21. Je suis épuisé par l'énergie requise pour surveiller l'enfant;
- 25. Je consacre plus de temps en classe à répondre aux besoins de l'enfant;
- 32. Je recherche constamment des façons nouvelles et créatives d'enseigner à l'enfant;
- 34. Je m'organise aussi bien avec l'enfant que tout autre enseignant;
- 35. Je suis frustré que l'élève ne réussisse pas;
- 43. Il accapare l'attention que je devrais donner aux autres enfants.

### D - Frustration à travailler avec les parents

- 13. Interagir avec les parents est frustrant;
- 38. Les parents me téléphonent pour me dire leur insatisfaction;
- 39. Je me sens harcelé par les parents de l'enfant;
- 40. Les parents ne semblent pas préoccupés par le comportement de l'enfant;
- 41. L'enfant provient d'un milieu familial démuné;
- 42. Je suis incapable d'en arriver à une entente avec les parents au sujet de la façon d'agir avec l'enfant.

## Annexe II

### MESURE DES STRATÉGIES ÉDUCATIVES

(Développée à partir des instruments « PROJET ADEPT – ADHD/ADD attitudes and beliefs questionnaire » (Bos, Grynkewich & Nahmias, *n.d.*), « An analysis of teacher's perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder » (Reid, Vasa, Maag & Wright, 1994), et « Teacher Strategies » (Webster-Stratton, 2000)).

#### A - Félicitations/Récompenses

2. Donner du renforcement et des encouragements pour les bons comportements de l'élève (ex : encourager les efforts);
7. Récompenser les bons comportements de l'enfant avec des motivateurs (ex : autocollant);
19. Montrer à l'élève à se fixer des objectifs personnels et à évaluer lui-même son comportement et ses performances scolaires;
26. Utiliser des privilèges spéciaux (ex : aide-assistant de l'enseignant, droit d'ordinateur).

#### B- Stratégies proactives

1. Préparer l'enfant TDA/H à vivre la transition d'une activité à une autre;
4. Communiquer avec les parents de l'élève TDAH (envoyer des messages ou un rapport des progrès de l'enfant, parler aux parents sur une base régulière, encourager les parents à donner du soutien à leur enfant à la maison);
5. Créer une ambiance de classe dans laquelle l'enfant TDAH se sent accepté;
6. Planifier de courtes rencontres individuelles avec l'élève TDAH visant à connaître ses intérêts et discuter de ses difficultés et des solutions possibles;
8. Planifier des travaux/activités en anticipant les difficultés potentielles et y apporter des modifications permettant à l'élève TDAH de réussir;
9. Déterminer la place de l'élève en classe en tenant compte de ses difficultés (ex : l'installer dans un endroit de la classe où il y a peu de stimulation, loin de la circulation, des fenêtres);
10. Utiliser l'ordinateur pour favoriser les apprentissages de l'élève TDAH (ex : pour l'écriture, la pratique de nouvelles aptitudes, et en tant que motivateur);
13. S'assurer de la compréhension des consignes et des tâches assignées en demandant à l'élève TDAH de la répéter ou de vous montrer ce que vous lui avez demandé;

14. Utiliser des stratégies de gestion de temps et d'organisation avec l'élève TDAH (ex : horaire des tâches quotidiennes, organiser le cahier de notes, planifier les travaux exigeant plus de temps);
16. Jumeler l'élève TDAH avec un camarade de classe pouvant lui fournir du soutien dans l'accomplissement de ses travaux, du soutien social et agir à titre de modèle comportemental et scolaire positif;
18. Adapter le rythme de présentation de la matière donnée en classe (ex : fragmenter la matière en petites étapes, utiliser une approche pas-à-pas);
21. Favoriser l'acceptation et la compréhension chez les élèves susceptibles d'être critiques ou méchants envers l'élève TDAH;
23. Réduire le nombre de distractions potentielles dans la classe (ex : limiter les décorations suspendues, les affiches au mur, le bruit);
24. Utiliser des indices et aide-mémoire concernant la tâche à exécuter avant que les élèves ne se mettent à la tâche (ex : donner des indices verbaux, visuels et/ou physiques).

### C - Limites claires et Conséquences

11. Ignorer les comportements inappropriés mais non-perturbateurs au fonctionnement de la classe;
15. Utiliser des signes non-verbaux pour rediriger l'attention de l'élève TDAH qui est désengagé;
20. Utiliser le retrait pour les comportements destructeurs;
22. Établir des règlements clairs dans la classe et expliquer les conséquences associées aux comportements inappropriés (ex : discuter avec les élèves et établir les règles, privilèges et conséquences);
25. Établir des limites claires et les appliquer avec constance.

### D - Stratégies coercitives

3. Faire des commentaires verbaux sur les mauvais comportements que l'élève TDAH présente;
12. Envoyer l'enfant en suspension dans le bureau du directeur pour ses mauvais comportements;
17. Avertir ou menacer l'élève de le sortir de la classe s'il se comporte mal.