



*INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE
AND VIOLENCE PREVENTION,
VOLUME 2, NUMÉRO 1, 2017, 31-61*

*LES EFFETS D'UNE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT
SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ COLLECTIVE À
PRÉVENIR ET GÉRER LES COMPORTEMENTS DIFFICILES
AU PRIMAIRE*

*THE IMPACT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT ON
COLLECTIVE EFFICACY BELIEFS TO PREVENT AND
MANAGE BEHAVIOUR PROBLEMS IN ELEMENTARY
SCHOOL*

VINCENT BERNIER & NANCY GAUDREAU

*FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
UNIVERSITÉ LAVAL,
QUÉBEC, CANADA*

Pour toute correspondance concernant cet article : vincent.bernier7@ulaval.ca

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une étude visant à mesurer les effets d'un projet de formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective (SEC) à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. Le projet « Regard neuf » a été évalué à partir d'un devis de recherche préexpérimental à deux temps de mesure auprès du personnel éducatif d'une école primaire. Les tests-*t* appariés montrent des effets positifs sur le SEC des participants et mettent en évidence plusieurs facteurs facilitant ou entravant son développement.

MOTS-CLÉS : Sentiment d'efficacité collective, prévention et gestion des comportements difficiles, formation continue, accompagnement, école primaire, inclusion scolaire.

ABSTRACT

This article presents the results of a study measuring the impact of the in-service training program "Regard neuf" on collective efficacy beliefs regarding the prevention and management of students' behavioral difficulties. A pre-experimental design was used with a one-group pretest-posttest measure. The paired *t*-test revealed positive effect of the program on the collective efficacy beliefs of the elementary school staff. Contextual factors that foster or restrain the development of collective efficacy beliefs and implications for practice are discussed.

KEY WORDS : Collective efficacy, in-service training program, professional development, elementary school, behavioral management, inclusive school.

INTRODUCTION

Plusieurs études montrent que prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves représentent une tâche ardue et une source considérable de stress et d'épuisement professionnel pour plusieurs membres du personnel éducatif (Fernet, Guay, Senécal et Austin, 2012; Gaudreau et Nadeau, 2015; McCormick et Barnett, 2011). Ces derniers jugent généralement avoir reçu une formation initiale insuffisante et soulèvent de fréquents manques de concertation et de collaboration qui influencent l'efficacité de leurs interventions et leur capacité à mettre en place un climat scolaire bienveillant favorable à l'inclusion scolaire de tous les élèves (Gaudreau et Bonvin, 2013; Girard, Tremblay, Paquet et Croteau, 2011; Massé, Verret, Picher et Couture, 2015). Dans ce contexte, il apparaît primordial de s'intéresser au développement du sentiment d'efficacité collective (SEC) à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. Afin de favoriser l'émergence du SEC, la mise en œuvre d'un projet collectif de développement professionnel, destiné à toute une équipe-école, peut s'avérer une solution pertinente pour combler certaines lacunes soulevées par le personnel éducatif et ainsi répondre à leurs besoins prioritaires. Cet article présente les résultats d'une étude visant à mesurer les effets d'une formation-accompagnement sur le développement du SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves du primaire. Il vise également à documenter les facteurs contextuels perçus par les participants comme facilitant et entravant le développement de leur SEC en contexte scolaire. Enfin, des pistes d'intervention et de recherche sont également proposées.

PROBLÉMATIQUE

Représentant une forte tendance mondiale (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Culture et la Science, 2005; UNESCO, 2009), l'inclusion scolaire figure parmi les orientations ministérielles qui favorisent actuellement la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) en classe ordinaire (MELS, 2007, 2011; MEQ, 1999b). Au Québec, comme ailleurs dans le monde, l'inclusion scolaire des élèves, particulièrement ceux présentant des difficultés comportementales, représente un défi de taille pour les milieux scolaires où ceux-ci sont souvent perçus comme étant les plus difficiles à maintenir en classe ordinaire (Carra et Faggianelli, 2011; Ducharme, 2008; Goupil, 2007; Kauffman et Landrum, 2009; Massé, Verret, Picher et Couture, 2015; Reicher, 2009; Rousseau, Point et Vienneau, 2015).

Caractérisées par leur fréquence, leur durée, leur intensité, leur constance, leur gravité et leur complexité, les difficultés comportementales que présentent certains élèves mettent à l'épreuve de nombreux membres du personnel éducatif qui rapportent qu'intervenir auprès de ceux-ci est une tâche à la fois difficile et complexe (Gaudreau *et al.*, 2015; Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2004; MEESR, 2015). Face à cette tâche quotidienne, plusieurs membres du personnel éducatif se sentent d'ailleurs insuffisamment préparés, peu compétents, voire démunis (Avramidis et Kalyva, 2007;

Baker, 2005; Brinson et Steiner, 2007; Gaudreau *et al.*, 2013; Girard *et al.*, 2011; Massé *et al.*, 2015). De plus, certains se trouvent parfois isolés et soulignent les manques de collaboration et de concertation au sein des équipes-écoles pour prévenir et gérer efficacement ces comportements difficiles (Brinson *et al.*, 2007; Girard *et al.*, 2011; Jeffrey et Sun, 2006). Dans cet article, les comportements difficiles réfèrent à toutes les manifestations « des élèves présentant des problèmes de comportement à partir du moment où ils sont perçus comme tels » (Gaudreau *et al.*, 2015, p. 2). Les comportements difficiles renvoient donc aux comportements perturbateurs (p. ex. opposition, impulsivité, agressivité, crise, désobéissance, provocation, violence, insulte, etc.) d'ordre surréactif (extériorisés) ou sous-réactifs (intériorisés) non conformes aux règles établies et aux normes du milieu (Gaudreau, 2011; Goupil, 2007; Kauffman, 2009; MELS, 2007; MEESR, 2015). Par conséquent, les comportements difficiles peuvent être observés chez n'importe quel élève, qu'il présente occasionnellement des difficultés comportementales (p. ex. indiscipline ou élève à risque) ou encore de manière chronique (p. ex. élève présentant des troubles du comportement ou des troubles graves du comportement).

À ce jour, la recherche en éducation a mis en évidence plusieurs pratiques probantes permettant de prévenir et de gérer efficacement les comportements difficiles, comme les interventions positives, préventives et éducatives, l'enseignement explicite des comportements attendus, les interventions concertées et cohérentes de l'équipe-école et les pratiques collaboratives, pour ne nommer que celles-là (Alberta Education, 2008; Beaumont, 2014; Bissonnette, 2015; Goupil, 2007; Jolivette et Steed, 2010; Kerr et Nelson, 2006; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014, MELS, 2014). Toutefois, force est de constater que ces pratiques probantes demeurent relativement peu connues et peu appliquées par le personnel éducatif en fonction (Evans, Weiss et Cullinan, 2012; Lessard, Lopez, Poirier, Poulin et Fortin, 2013; Marzano, Marzano et Pickering, 2003; Massé *et al.*, 2014; Oliver et Reschly, 2007; Potvin et Lapointe, 2010; Walker, Ramsey et Gresham, 2004). D'ailleurs, certaines études montrent que la plupart des membres du personnel éducatif qui éprouvent des difficultés à prévenir et à gérer clés types de comportements ne disposent pas d'un registre de stratégies et de pratiques très diversifié et étendu (Bergugnat-Janot, 2006; Evans *et al.*, 2012). D'une part, ces lacunes peuvent relever d'une formation initiale jugée insuffisante et peu adaptée aux défis présents dans les milieux scolaires (Blaya et Beaumont, 2007; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2002; Jeffrey *et al.*, 2006; Main et Hammond, 2008; Massé *et al.*, 2015; Royer, 2010). D'autre part, elles peuvent aussi être dues au fait que les activités de développement professionnel continu offertes en milieu scolaire manquent fréquemment de consistance et prévoient peu de mesures de soutien et de suivi pour répondre aux besoins du personnel éducatif et soutenir le développement de leurs compétences dans ce domaine (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2002; CSE, 2001; MELS, 2010; Royer, 2010; Vernon-Dotson et Floyd, 2012; Wubbels, 2012).

Le sentiment d'efficacité collective (SEC) représente un facteur d'influence à considérer lorsqu'un groupe fait face à des tâches interdépendantes et doit agir

collectivement (collaborer, se concerter, être cohérent). Il s'avère un aspect puissant à développer au sein d'une équipe-école (Bandura, 2007; Dussault, Austin et Fernet, 2012; Lecompte, 2004) et un facteur déterminant dans le succès de la prévention et de la gestion des comportements difficiles à l'échelle de l'école (Sørli et Torsheim, 2011). Face aux défis actuels en éducation, le SEC constitue un élément clé à considérer pour offrir des services éducatifs de qualité et adaptés aux élèves présentant des difficultés comportementales. Dans ce contexte, l'idée d'offrir un projet collectif de formation-accompagnement à l'ensemble d'une équipe-école apparaît prometteuse afin de soutenir le développement de pratiques éducatives partagées collectivement et de favoriser l'émergence d'un sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles favorables à l'inclusion scolaire de tous les élèves (CSE, 2014; Leithwood, 2006; Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005; Tschannen-Moran et McMaster, 2009; Vernon-Dotson *et al.*, 2012).

Cet article présente donc les résultats d'une étude¹ visant à mesurer les effets d'une formation-accompagnement sur le SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves et à documenter les facteurs contextuels qui influencent (positivement ou négativement) son développement. Cette recherche-action-formation s'avère novatrice, puisqu'il s'agit de la première étude québécoise, menée en contexte scolaire, à mesurer les effets d'une formation-accompagnement sur le SEC du personnel éducatif. Elle s'avère également pertinente, puisque très peu d'études ont été menées afin de documenter les facteurs qui contribuent à l'émergence du SEC (Klassen, 2011; Ramos, Silva, Pontes, Fernandez et Nina, 2014; Ross, Hogaboam-Gray et Gray, 2004). Réalisée auprès de l'ensemble du personnel éducatif d'une école primaire québécoise, cette étude contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine et offre des pistes d'interventions susceptibles de résoudre divers problèmes vécus quotidiennement par les élèves (p.ex. exclusion, violence verbale, etc.) et le personnel (p.ex. stress, épuisement, isolement, etc.).

CONTEXTE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

À l'origine de la théorie d'auto-efficacité, la théorie sociale cognitive explique les comportements humains en intégrant les effets de l'environnement et le rôle des cognitions (Bandura, 1986, 2007). Selon cette théorie, le fonctionnement humain est le produit d'interactions dynamiques et permanentes entre des facteurs contextuels (p. ex. climat scolaire, soutien entre collègues, collaboration, etc.), des facteurs comportementaux (p. ex. pratiques éducatives, interventions, actions, etc.) et des facteurs personnels (p. ex. connaissances, attitudes, sentiment d'auto-efficacité, stress,

¹ Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche financé par le FRQSC et dirigé par Nancy Gaudreau (Université Laval) qui s'intitule : « Effets d'un programme de formation-accompagnement visant à prévenir la violence et les problèmes de comportement à l'école ». Pour tous les détails, consultez le site web du projet de recherche : <http://www.fse.ulaval.ca/recherche-regard9/>.

perceptions, etc.) (Bandura, 2007). Les croyances d'auto-efficacité, qu'elles soient individuelles ou collectives, constituent ainsi les fondements de l'action et de la motivation et influencent grandement les performances et les résultats (Bandura, 2007).

THÉORIE D'AUTO-EFFICACITÉ ET SENTIMENT D'EFFICACITÉ COLLECTIVE

La théorie d'auto-efficacité (Bandura, 2007) distingue les croyances individuelles (sentiment d'efficacité personnelle) des croyances collectives (sentiment d'efficacité collective). Le sentiment d'efficacité collective (SEC) exerce une influence sur les résultats obtenus lorsque le succès d'un groupe dépend de la réalisation de tâches hautement interdépendantes, de l'interaction fréquente entre ses membres et de la coordination des efforts collectifs :

Les résultats du SEC dépendent beaucoup du degré d'effort interdépendant requis pour produire des résultats de groupe. Dans des activités impliquant une forte interdépendance, les membres doivent bien fonctionner ensemble pour obtenir des résultats de groupe. Ces activités requièrent une forte coordination des rôles et des stratégies, une communication efficace, des buts coopératifs, et des ajustements mutuels aux performances d'autrui (Bandura, 2007, p. 712).

Pouvant être contextualisé à plusieurs sphères d'activités (médecine, sport, affaires, politique, etc.), le SEC est un concept relativement récent et très peu étudié dans les milieux scolaires, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde (Dussault *et al.*, 2012; Hardin, 2010; Skaalvik et Skaalvik, 2007). De manière générale, le SEC correspond à la « croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (Bandura, 2007, p. 708). La théorie de l'auto-efficacité soutient que c'est grâce au « partage de croyances sur leur capacité à traiter les défis et les actions ensemble que les groupes soudent leur activité collective et, dès lors, déterminent une grande partie de leurs résultats » (Bandura, 2007, p. VII). De façon générale, le SEC réfère donc à la perception qu'ont les membres d'un groupe de leurs compétences et de leurs capacités à atteindre des objectifs communs (Goddard, LoGerfo et Hoy, 2004). Il représente la croyance d'un individu en la capacité partagée du groupe à poser des comportements précis amenant un résultat désiré (Dussault *et al.*, 2012). Par conséquent, il influence la manière dont le personnel éducatif s'adapte et gère les défis rencontrés (p. ex. inclusion des élèves présentant des comportements difficiles) (Tschannen-Moran et Barr, 2004).

Pour certains chercheurs (Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca, 2003; Goddard, Hoy et Hoy, 2004), en contexte scolaire, le SEC réfère aux croyances des membres d'une équipe-école en leur capacité collective à travailler ensemble pour répondre aux besoins du milieu et avoir un effet positif sur les élèves. En s'inspirant des écrits précédents, dans la présente étude, le SEC correspond aux croyances partagées des membres du personnel éducatif en leur capacité collective, comme équipe-école, d'organiser et d'exécuter les actions concertées requises pour prévenir et gérer les

comportements difficiles, pour répondre aux besoins des élèves et pour produire un effet positif sur leurs réussites éducatives.

D'autres auteurs soutiennent que le SEC est un facteur organisationnel (Dussault, 2012) et une propriété émergente des écoles (Goddard, Hoy et Hoy, 2000) qui mérite davantage l'attention des chercheurs et des praticiens. Malgré le fait que son niveau soit souvent très différent d'une école à l'autre, le SEC représente une variable contextuelle assez stable, dont les changements nécessitent des efforts substantiels (Goddard *et al.*, 2000; Hoy, Sweetland et Smith, 2002; Tschannen-Moran *et al.*, 2004; Watson, Chemers et Preiser, 2001). En fait, tout comme le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), le SEC se construit à l'aide de quatre sources d'informations : 1) les expériences de maîtrise (p. ex. le fait de vivre des expériences collectives de succès); 2) les expériences vicariantes (p. ex. le fait d'observer des pairs ou d'autres écoles réussir); 3) la persuasion sociale (p. ex. le fait d'être soutenu, encouragé par ses collègues et la direction de l'école) et 4) les états psychologiques et émotionnels (p. ex. en développant les capacités à gérer collectivement les défis liés aux situations stressantes) (Bandura, 2007; Gaudreau *et al.*, 2015). À ce propos, cette étude vise à construire le SEC du personnel éducatif en mettant à profit les quatre sources d'informations précédentes et divers facteurs contextuels susceptibles d'influencer son développement par l'entremise d'un projet de formation-accompagnement (Ramos *et al.*, 2014).

Par ailleurs, l'estimation du SEC s'effectue lorsqu'un individu analyse et estime les contributions des quatre sources d'informations, l'influence du contexte et la compétence de groupe. À ce sujet, la Figure 1 présente le modèle d'influence et de développement du SEC en contexte scolaire sur lequel repose cette recherche pour le promouvoir. Ce modèle, élaboré par Goddard et ses collaborateurs (2004), met en relation les quatre principales sources d'information qui permettent de construire un SEC fort (1) avec les processus cognitifs par lesquels les individus analysent la contribution des sources d'efficacité (2), les contraintes et des opportunités liées au contexte (facteur externe) (3a) et les compétences des membres du groupe et de la collaboration (facteur interne) (3b) pour estimer leur SEC. Enfin, le modèle intègre les conséquences du SEC au sein du groupe (attentes partagées, efforts communs, responsabilités partagées, tendance à persévérer et résilience face aux défis) (5) et les conséquences du SEP (6) ainsi que les principaux résultats, liés à un fort SEC, sur les performances du personnel éducatif et des élèves (7).

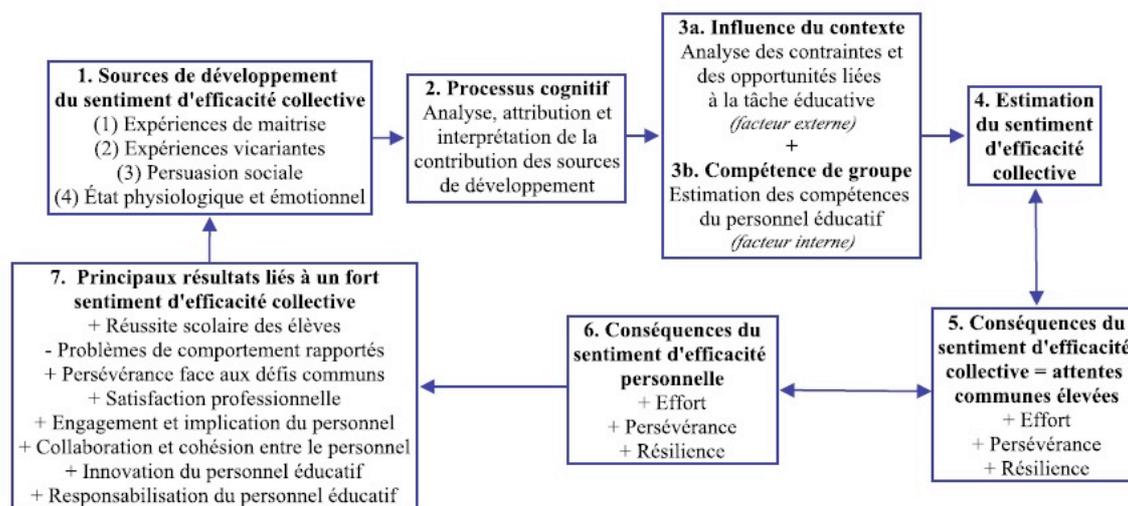


FIGURE 1. Modèle de l'influence, du développement et de l'estimation du sentiment d'efficacité collective du personnel éducatif (traduit et adapté de Goddard, Hoy et Hoy, 2004, p.11)

LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ COLLECTIVE : UN FACTEUR D'INFLUENCE À CONSIDÉRER

Au cours des dernières années, quelques études ont tenté de cerner le concept de SEC et de documenter la présence de liens entre cette variable et différents facteurs scolaires. Ainsi, des recherches ont confirmé la relation positive qui existe entre le SEC et les performances des groupes (p. ex. équipe-école) face à des tâches hautement interdépendantes qui requièrent des efforts communs et des actions coordonnées (Bandura, 2007; Bradford, 2011; Gully, Incalcaterra, Joshi et Beaubien, 2002; Katz-Navon et Erez, 2005; Stajkovic, Lee et Nyberg, 2009). En contexte scolaire, la qualité du leadership de la direction, la collaboration, la cohésion (p. ex. poursuivre des buts communs, avoir une vision partagée, participer aux décisions « école » importantes), la confiance et le soutien de l'équipe-école constituent des facteurs liés à l'émergence du SEC (Goddard, Goddard, Eun Sook et Miller, 2015; Goddard *et al.*, 2000; Kurz et Knight, 2004; Lee, Zhang et Yin, 2011; Lee Rentz, 2007; Leithwood, 2006; Moolenaar, Slegers et Daly, 2012; Ross *et al.*, 2004). À l'opposé, la résistance au changement, une forte opposition institutionnelle, un long délai avant d'observer les résultats des efforts communs et la présence de nombreux conflits au sein d'un groupe, sont des facteurs reconnus pour nuire au développement du SEC (Bandura, 2007; Goddard *et al.*, 2000). Par ailleurs, des recherches soulignent que des activités de développement professionnel peuvent contribuer significativement à l'augmentation du SEC (Chandler, 2014; Goddard *et al.*, 2015; Jahnke, 2010; Lee *et al.*, 2011; McCoach et Colbert, 2010; Moolenaar *et al.*, 2012; Moon, 2012; Ross *et al.*, 2004; Vernon-Dotson *et al.*, 2012; Zambo et Zambo, 2008). Zambo et Zambo (2008) ont rapporté qu'un projet de développement professionnel en mathématiques a eu des effets positifs sur le SEC des enseignants. L'étude de Moolenaar et ses collaborateurs (2012) suggèrent également

que les activités de développement professionnel qui permettent aux enseignants de partager leurs expériences, de travailler en équipe et de se fixer des objectifs collectifs contribuent au développement du SEC. Enfin, puisque plusieurs études ont montré que le développement professionnel individuel contribue à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont et Flanagan, 2013; Ross et Bruce, 2007; Tschannen-Moran *et al.*, 2009), il semble tout à fait probable qu'un projet collectif de développement professionnel puisse contribuer à accroître le SEC du personnel éducatif.

Plusieurs chercheurs ont également étudié les liens entre le SEC et divers facteurs liés, d'une part, au personnel éducatif et, d'autre part, aux élèves. Du côté du personnel éducatif, certains mentionnent qu'un fort SEC contribue positivement à l'engagement professionnel, à la tendance à persévérer face aux défis, à la qualité de la vie professionnelle et à la satisfaction au travail (Caprara *et al.*, 2003; Goddard *et al.*, 2004; Hoy *et al.*, 2002; Klassen, Usher et Bong, 2010; Lecompte, 2004; Lee Rentz, 2007; Ross et Gray, 2006; Skaalvik et Skaalvik, 2010; Ware, 2007). D'autres indiquent qu'un SEC élevé contribue à diminuer l'épuisement professionnel et le stress du personnel éducatif (Esnard et Roques, 2014; Klassen, 2010) et influence positivement les attitudes, les pratiques et la motivation des membres d'une équipe-école (Tschannen-Moran *et al.*, 2004). Du côté des élèves, plusieurs auteurs reconnaissent la présence d'une corrélation forte et positive entre le SEC des enseignants et la réussite scolaire de leurs élèves (Bandura, 2007; Dussault *et al.*, 2012; Eells, 2011; Goddard *et al.*, 2015; Goddard *et al.*, 2000; Hattie, 2015; McCoach *et al.*, 2010; Moolenaar *et al.*, 2012; Parker, Hannah et Topping, 2006; Tschannen-Moran *et al.*, 2004). Une étude menée par Sørli et Ogden (2007) indique que les quatre écoles primaires de Norvège ayant mis en place un programme d'interventions visant à prévenir les comportements difficiles (mise en place des règles claires et cohérentes à l'échelle de l'école, l'enseignement explicite des comportements attendus, le renforcement positif et l'analyse fonctionnelle des comportements) avaient un SEC significativement plus élevé que les écoles témoins (n'ayant pas mis en place le programme). Ces auteurs rapportent également que les équipes-écoles les plus efficaces et performantes pour prévenir et gérer les comportements difficiles ont systématiquement un SEC plus élevé. Cette tendance est d'ailleurs confirmée dans les travaux de Sørli et ses collaborateurs (2011) qui soulignent que le SEC des enseignants et les comportements difficiles des élèves sont inversement et réciproquement reliés. Considéré comme un indicateur fiable et indépendant qui permet d'évaluer à quel point une école a connu du succès dans ses efforts pour mettre en place des politiques et des pratiques éducatives communes à l'échelle de l'école, le SEC représente donc une variable pertinente pour mesurer les effets d'une formation-accompagnement (Sørli, 2007). Plusieurs auteurs sont ainsi d'avis que le SEC s'avère être une ressource puissante à développer en contexte scolaire (Lecompte, 2004), notamment pour assurer le succès et l'efficacité de la prévention et de la gestion des comportements difficiles (Sørli, 2007; Sørli *et al.*, 2011).

ÉLÉMENTS CLÉS À CONSIDÉRER POUR FORMER ET ACCOMPAGNER LE PERSONNEL ÉDUCATIF

Parmi l'ensemble des dispositifs de soutien au développement professionnel, les activités de formation continue structurée qui prévoient un accompagnement sur mesure du personnel éducatif représentent des conditions essentielles au succès de l'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire (Avramidis et Norwich, 2002; Doucet et Pillion, 2016; Gaudreau, 2011; Massé *et al.*, 2014; Massé *et al.*, 2015; MELs, 2008; UNESCO, 2009). Comme mentionné, dans la cadre de cette recherche, la formation continue correspond à l'ensemble des actions et des activités d'enseignement dans lesquelles le personnel éducatif en exercice s'engage de façon individuelle et collective afin de mettre à jour, d'enrichir et de développer ses connaissances, ses compétences et ses pratiques professionnelles (Legendre, 2005; MEQ, 1999a). Indissociable de la formation continue, l'accompagnement s'avère primordial afin de soutenir la réflexion professionnelle, de faciliter les changements et de favoriser une transformation durable des pratiques éducatives (Potvin et Rioux, 2016). Ainsi, dans cette étude, l'accompagnement constitue un ensemble d'activités professionnelles visant à soutenir le développement des compétences et la transformation des pratiques, à fournir et à échanger des conseils personnalisés et des suggestions, à mettre en place des mesures de suivi et de rétroaction afin de répondre aux besoins du personnel éducatif en fonction d'objectifs précis (CSE, 2014).

Les recherches en éducation ont également permis de mettre en évidence qu'en plus de ces activités professionnelles ciblées, plusieurs conditions d'efficacité de la formation continue et de l'accompagnement doivent être prises en compte. Pour être efficace, les activités de formation-accompagnement doivent respecter les critères suivants : 1) répondre aux besoins prioritaires du personnel; 2) fixer des objectifs clairs et des attentes élevées (buts communs); 3) axer les contenus sur les pratiques probantes; 4) avoir lieu dans un contexte optimal (libération et horaire flexible) et être réparti dans le temps (sur une période de plusieurs mois); 5) compter sur le leadership de la direction et disposer des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires; 6) être un processus collectif et collégial qui favorise la collaboration, la concertation et l'engagement de toute l'équipe-école (responsabilité collective); 7) développer les attitudes, les habiletés (compétences) et les connaissances; 8) pouvoir être appliqué concrètement au quotidien et promouvoir l'expérimentation de nouvelles pratiques; 9) prévoir du soutien, des rétroactions et des suivis (grâce au volet accompagnement) et 10) susciter une satisfaction élevée chez les participants et être donné par un formateur crédible et compétent (Bissonnette, 2014; Bissonnette et Richard, 2010; CSE, 2014; Desimone, 2009; Elmore, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon, 2001; Gaudreau et Frenette, 2014; Guskey, 2002; Guskey, 2014; Joyce et Showers, 2002; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Kraiger, 2003; Levin et Rock, 2003; Reeves, 2010; Van Veen, Zwart; et Meirink, 2012). Ces critères doivent donc être respectés afin d'assurer l'efficacité des activités de formation et d'accompagnement déployées. Enfin,

une description détaillée du projet de formation-accompagnement est présentée dans la section suivante.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le premier objectif poursuivi par cette étude est de mesurer les effets d'un projet de formation-accompagnement sur le développement du SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves du primaire. Le second objectif vise à documenter les facteurs contextuels perçus comme facilitant ou entravant le développement du SEC des participants en contexte scolaire.

MÉTHODE

S'appuyant sur les écrits de Paillé (1994), cette étude s'inscrit à l'intérieur d'un projet de recherche-action-formation plus vaste ayant pour objectif de soutenir la réflexion sur la pratique et l'innovation pédagogique par la formation en contexte naturel. Cette grande recherche-action-formation vise une triple mission : « l'avancement des connaissances scientifiques – la fécondation des réflexions et des pratiques à travers une appropriation critique, par les acteurs, des résultats émergents de la recherche et du savoir proposé en cours de formation qui doit donner lieu à un réinvestissement progressif, mais durable » (Paillé, 1994, p. 224). Cette étude s'insère donc dans le plus grand projet de recherche en traitant uniquement des effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective (SEC) à prévenir et gérer les comportements difficiles. De nature quantitative, cette étude repose sur un devis de recherche préexpérimental à deux temps de mesure (questionnaires prétest [T1] et post-test [T2] pour le premier objectif) et sur un devis descriptif (section supplémentaire dans le questionnaire du post-test [T2] pour le deuxième objectif).

PARTICIPANTS

Située dans la région de Québec, l'école primaire participante dessert une clientèle de 325 élèves et possède un indice² du seuil de faible revenu de 3 et de milieu socio-économique de 1 (milieu relativement favorisé). Tous les membres du personnel éducatif de l'école (43 membres), c'est-à-dire le personnel enseignant, le personnel de soutien, le personnel professionnel et la direction, ont pris part au projet de formation-accompagnement appelé « Regard neuf ». Parmi ceux-ci, 33 participants ont accepté de contribuer au volet recherche du projet en remplissant les questionnaires en ligne. À la suite des mouvements de personnel (revendications syndicales) survenus entre l'an 1 (2014-2015) et l'an 2 (2015-2016) de la recherche, seulement 24 participants ont rempli

² Les écoles sont classées en rang décile par le MEES à l'aide d'une échelle allant de 1 (le moins défavorisé) à 10 (le plus défavorisé).

les questionnaires aux deux temps de mesure (premier objectif). Cet échantillon compte 23 femmes et 1 homme et est composé de 14 enseignants, 9 membres du personnel de soutien et 1 cadre. Ces participants ont une moyenne d'âge de 41 ans, possèdent en moyenne 13 ans d'expérience et ont reçu, en moyenne, cinq heures de formation (initiale et continue) sur la prévention de la violence et la gestion des comportements difficiles à l'école (excluant celles reçues dans le projet). Enfin, lors du post-test, 32 participants ont complété la section du questionnaire portant sur les facteurs contextuels facilitant ou entravant le développement du SEC (deuxième objectif).

INTERVENTION RÉALISÉE : L'IMPLANTATION DU PROJET DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

Fondé à la fois sur les conditions d'efficacité reconnues par la recherche, sur les besoins exprimés par le personnel éducatif de l'école participante et sur les pratiques probantes pour prévenir et gérer les comportements difficiles, le projet vise à former et à accompagner l'ensemble du personnel éducatif d'une école primaire dans l'appropriation et la mise en œuvre de pratiques d'interventions efficaces pour prévenir et gérer les comportements difficiles (Bernier, Gaudreau et Descôteaux, 2016). Le projet "Regard neuf" a donc pour objectif d'amener les membres de l'équipe-école à poser un regard neuf sur leurs pratiques de manière à y apporter les changements jugés nécessaires et à prendre un nouveau départ. Les ateliers de formation ont été animés par la chercheuse responsable du projet de recherche dans lequel s'inscrit ce mémoire et l'accompagnement a été déployé par l'entremise d'un comité de pilotage composé de la direction, d'un représentant du personnel enseignant de chaque cycle, de deux représentants du service de garde, d'un représentant du personnel professionnel, d'une conseillère pédagogique en adaptation scolaire de la commission scolaire et des chercheurs.

Divisée en cinq grandes phases réparties sur deux ans, la formation-accompagnement est constituée de cinq ateliers de formation de trois heures chacun qui représentent le point de départ de tous les réinvestissements réalisés dans chacune des phases. D'une durée d'environ deux mois, chaque phase de réinvestissement du projet était encadrée par des rencontres du comité de pilotage responsable de la mise en œuvre des choix collectifs de l'équipe-école. Les modalités d'accompagnement offertes dans le cadre du projet transcendaient toutes les phases de déploiement. Le contenu des activités de formation repose sur une diversité d'approches théoriques, tel que l'approche comportementale, l'approche cognitivo-comportementale, l'entraînement à la responsabilité (thérapie de la réalité), le développement des habiletés sociales, les pratiques collaboratives en milieu scolaire et l'enseignement explicite (soutien au comportement positif). La première phase visait à établir les valeurs, à formuler de grandes règles de vie, à analyser les irritants et à élaborer les attentes comportementales ainsi que les moyens de les faire respecter et les enseigner auprès des élèves. La seconde phase portait sur les modèles de prévention et de gestion des

comportements difficiles (moyens pour prévenir et gérer) et de renforcement des comportements appropriés (moyens pour motiver) ainsi que sur les outils de consignation des écarts de conduite majeurs des élèves (moyens pour consigner). La troisième phase portait sur les stratégies proactives d'intervention (préventive, positive et éducative), sur des moyens simples de gérer les comportements difficiles et sur la démarche d'enseignement explicite des comportements attendus (moyens pour enseigner). La quatrième phase visait à expérimenter différentes formes de pratiques collaboratives (principalement le soutien par les pairs et le soutien professionnel), à développer les attitudes d'entraide et de collaboration, à distinguer le rôle de chacun des intervenants et à s'assurer que les ressources disponibles soient utilisées de manière efficace. Finalement, la cinquième phase portait sur l'intervention préventive et différenciée en réponse aux besoins des élèves en difficulté et sur l'entraînement à la responsabilité (moyens pour responsabiliser les élèves). La Figure 2 résume la structure et présente en ordre chronologique le déploiement des cinq grandes phases du projet Regard neuf.

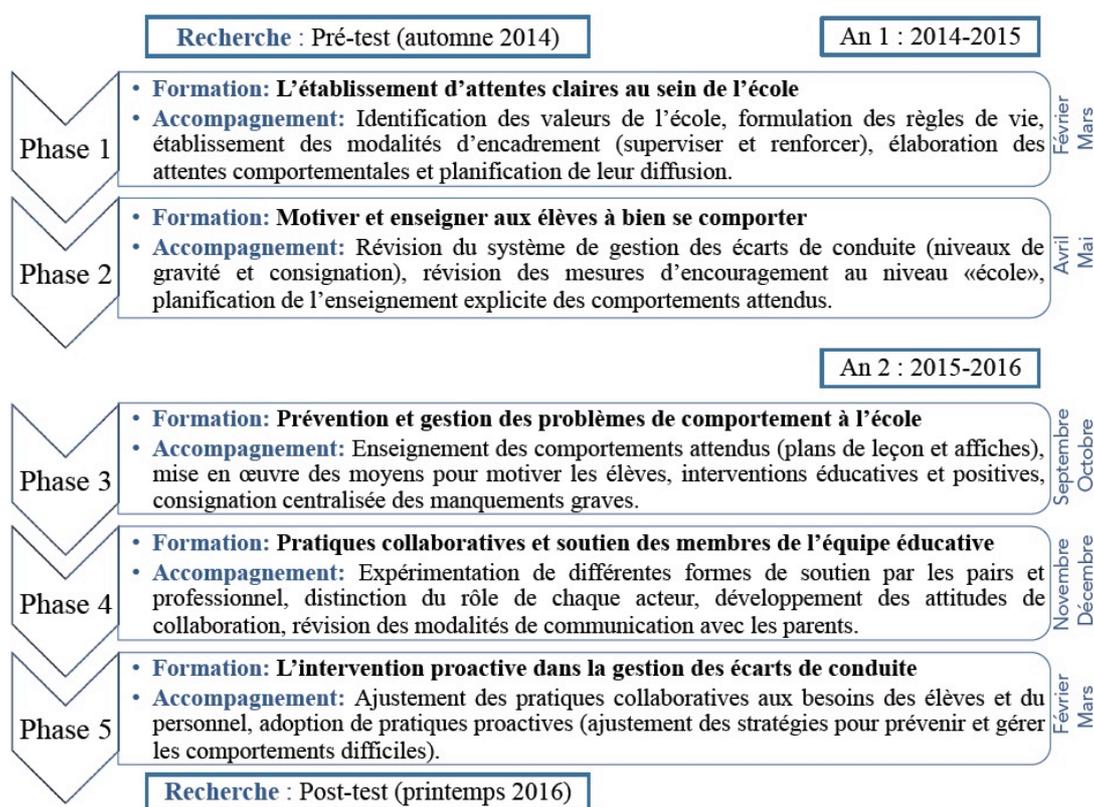


FIGURE 2. Activités de formation et d'accompagnement réalisés dans le cadre du projet collectif

INSTRUMENTS

Afin de mesurer les effets du projet de formation-accompagnement sur le SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles, cette recherche a utilisé un questionnaire électronique comprenant trois sections. La première section visait à obtenir les informations sociodémographiques des participants (genre, âge, emploi occupé, années d'expérience dans la fonction occupée, formation [diplômes] et nombre d'heures de formation initiale et continue sur la prévention de la violence et la gestion des comportements difficiles).

La deuxième section comprenait une adaptation de l'Échelle d'auto-efficacité collective (Dussault *et al.*, 2012) permettant de mesurer le SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles (variable dépendante). Ce questionnaire comporte 12 items (p. ex. Le personnel éducatif de notre école est capable de gérer efficacement les comportements difficiles des élèves) et utilise une échelle de type Likert à 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). La moitié des items mesure l'estimation de la compétence et de la collaboration de l'équipe-école et, l'autre moitié, l'influence du contexte (c.-à-d. l'analyse des contraintes et des opportunités liées à la tâche éducative). Comme le mentionnent Ramos et ses collaborateurs (2014) dans une recension des écrits, la majorité des études antérieures combine les deux dimensions du questionnaire (en anglais : CTES (*short form*) (Goddard, 2002) et en français : Échelle d'auto-efficacité collective (Dussault *et al.*, 2012) et calcule le résultat du SEC d'une équipe-école en faisant la moyenne des 12 items du questionnaire. Dans cette étude, l'outil présente une consistance interne variant de bonne à acceptable (α T1, T2 = 0.84, 0.58). Un recodage des items inversés (items 4, 5, 8, 10, 11 et 12) a été fait avant d'effectuer les analyses statistiques à l'aide du progiciel SPSS (v.22).

La troisième section du questionnaire, présente seulement au post-test (T2), comprenait une liste de 16 facteurs contextuels susceptibles de faciliter ou d'entraver le développement du SEC (voir Annexe B). Ces facteurs ont été identifiés par les chercheurs sur la base des recherches dans le domaine du SEC et des caractéristiques du contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation du projet. L'échelle utilisée allait de 1 (facteur qui entrave beaucoup le développement du SEC) à 6 (facteur qui facilite beaucoup le développement du SEC). Les données ont été recodées dans SPSS (v.22) de manière à faire ressortir les facteurs les plus discriminants (1 = -3; 2 = -2; 3 = -1; 4 = 1; 5 = 2; 6 = 3).

PROCÉDURE DE COLLECTE ET ANALYSES DES DONNÉES

Après avoir obtenu un certificat éthique du CÉRUL³, les participants (n = 33) ont été invités par courriel à remplir, en septembre 2014 (T1), le formulaire de consentement et le questionnaire en ligne constituant le prétest de ce projet de recherche. De janvier

³ Numéro d'approbation éthique de l'Université Laval: 2014-156 / 03-07-2014

2015 à avril 2016, le projet collectif de formation-accompagnement a été déployé dans l'école primaire. En avril 2016 (T2), les participants (n = 32) ont été invités par courriel à remplir le questionnaire post-test de l'étude.

Tout d'abord, des analyses descriptives ont été conduites sur les données sociodémographiques afin de connaître les caractéristiques des participants. Ensuite, des analyses comparatives ont été effectuées à l'aide de tests-*t* pour échantillons appariés et de tests de rang signé de Wilcoxon afin de mesurer les effets de la formation-accompagnement sur le développement du SEC des 24 participants ayant rempli les questionnaires aux deux temps de mesure (T1 et T2) et, ainsi, atteindre le premier objectif. Comme le premier objectif de recherche visait à vérifier la présence d'effets positifs de la formation-accompagnement sur le SEC du personnel éducatif, la valeur de signification unilatérale a été retenue.

Représentant un indicateur pertinent pour évaluer les effets du projet, les tailles d'effets (*d* de Cohen) ont été calculées, puisqu'elles ne tiennent pas compte de la taille de l'échantillon (Coe, 2002). Les calculs des tailles d'effet de Cohen (*d*) ont été effectués à l'aide du logiciel Excel. Enfin, des analyses descriptives (moyennes et écart-type), menées dans SPSS (v.22), ont permis de documenter les facteurs contextuels perçus comme ayant facilité ou entravé le développement du SEC durant le projet et, ainsi, atteindre le deuxième objectif.

RESULTATS

Les résultats des analyses statistiques effectuées sont présentés dans les sections suivantes en fonction de chacun des objectifs de cette recherche. D'abord, les résultats des effets de la formation-accompagnement sur le développement du SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles sont présentés dans la première section. Ensuite, les résultats des facteurs contextuels qui facilitent ou entravent le développement du SEC sont présentés dans la deuxième section.

EFFETS DE LA FORMATION-ACCOMPAGNEMENT SUR LE DÉVELOPPEMENT DU SEC À PRÉVENIR ET GÉRER LES COMPORTEMENTS DIFFICILES

Après avoir vérifié que la différence des moyennes était normalement distribuée, un test-*t* pour échantillons appariés a été effectué pour comparer les moyennes du SEC avant (T1) et après (T2) la mise en place du projet de formation-accompagnement Regard neuf. Le Tableau 1 présente les résultats obtenus à la suite de ces analyses statistiques.

TABLEAU 1. Comparaison des moyennes du SEC avant et après la mise en place du projet de formation-accompagnement

	Moyennes (écarts-types)		Test- <i>t</i> pour groupes appariés			Taille d'effet
	T1	T2	<i>t</i>	ddl	<i>p</i> *	<i>d</i> de Cohen
SEC	4,44 (0,64)	4,65 (0,30)	-1,823	23	.0405	.381

Note. $n = 24$. Échelle Likert de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord).

T1 = prétest et T2 = post-test de l'étude

*Valeur de signification unilatérale

Les résultats du test-*t* apparié montrent que la formation-accompagnement a contribué de manière statistiquement significative au développement du SEC des participants ($t(23) = 1,823$, $p < 0.05$, $d = 0,381$). Bien que tous les postulats étaient respectés pour conduire un test-*t* apparié, un test non-paramétrique équivalent a également été mené compte tenu de la petite taille de l'échantillon ($n = 24$). Les résultats du test de rang signé de Wilcoxon (pour échantillons associés) parviennent à la même conclusion que le test-*t* apparié, c'est-à-dire qu'il y a une différence statistiquement significative entre le prétest et le post-test pour le SEC des participants. Ces résultats suggèrent donc que les participants au projet de formation-accompagnement ont développé de manière significative leur SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles de leurs élèves. Quant à la taille d'effet obtenue ($d = 0,381$), elle se situe tout juste en dessous du seuil minimal de la zone d'effets désirés en éducation, qui s'étend de 0,4 à 1 (Hattie, 2009), ce qui indique que les résultats doivent être interprétés avec prudence et réserve.

FACTEURS CONTEXTUELS PERÇUS COMME FACILITANT OU ENTRAVANT LE DÉVELOPPEMENT DU SEC À PRÉVENIR ET GÉRER LES COMPORTEMENTS DIFFICILES

Par la suite, des statistiques descriptives ont permis de classer les facteurs contextuels qui, dans le cadre du projet, ont facilité ou entravé le développement du SEC des participants. Le Tableau 2 présente les résultats des facteurs contextuels que les participants au post-test ($n = 32$) ont perçus comme facilitant le développement de leur SEC, sur une échelle Likert allant de 1 (entrave beaucoup) à 6 (facilite beaucoup).

TABLEAU 2. Facteurs contextuels perçus comme ayant facilité le développement du SEC dans le cadre de la formation-accompagnement

Facteurs contextuels / Leviers du SEC	Moyennes (écarts-types)
1. Le leadership des membres du comité de pilotage (suivis et rétroactions)	2,13 (1,13)
2. L'implication de tous les membres du personnel dans la prise de décisions importantes (consensus)	2,09 (1,20)
3. La collaboration des membres du personnel de l'école (esprit d'équipe et climat de travail)	2,09 (1,42)
4. Le soutien des collègues (entre pairs)	2,00 (1,34)
5. Les ateliers de formation du projet Regard neuf	1,91 (1,33)
6. Le soutien de la professionnelle en adaptation scolaire au primaire	1,91 (1,03)
7. Les relations avec les parents des élèves (lien école-famille)	1,91 (1,12)
8. Le leadership de la direction	1,69 (1,71)
9. Les réinvestissements du projet au sein de l'école (p. ex. : enseignement explicite, valeurs/règles de l'école, activités de résolution de problème)	1,66 (1,21)
10. La cohérence des interventions des membres du personnel de l'équipe-école	1,31 (1,82)
11. La qualité de la communication au sein de l'équipe-école	1,22 (1,85)

Les résultats montrent que les participants perçoivent que les facteurs qui facilitent le plus le développement du SEC sont : le leadership des membres du comité de pilotage, l'implication de tous les membres du personnel dans la prise de décisions importantes, la collaboration et le soutien des collègues. Ensuite, les participants identifient les ateliers de formation, le soutien de la professionnelle en adaptation scolaire et les relations avec les parents comme des facteurs ayant moyennement contribué au développement de leur SEC. Aussi, le leadership de la direction se classe juste avant les réinvestissements du projet et la cohérence des interventions du personnel de l'école. Enfin, la qualité de la communication entre les membres du personnel apparaît être un facteur qui a peu favorisé le développement du SEC.

Malgré que dans cette étude les données soient toujours analysées à l'échelle de l'école (auprès de tous les membres du personnel éducatif), des analyses plus fines indiquent des différences dans le classement des facteurs facilitant le développement du SEC en fonction de la catégorie d'emploi des participants. En effet, il semble y avoir des visions divergentes à l'échelle de l'école par rapport à deux items entre le personnel enseignant (n = 17) et le personnel de soutien (n = 14). La première différence notable concerne l'item #5 « Les ateliers de formation du projet Regard neuf » que le personnel de soutien classe au premier rang alors que le personnel enseignant le place au huitième rang. La deuxième différence considérable concerne l'item #2 « L'implication de tous les membres du personnel dans la prise de décisions importantes » que le personnel enseignant classe au premier rang alors que le personnel de soutien le place au septième rang. Enfin, le Tableau 3 présente, quant à lui, les résultats des facteurs contextuels ayant entravé le développement du SEC des participants au projet.

TABLEAU 3. Facteurs contextuels perçus comme ayant entravé le développement du SEC dans le cadre de la formation-accompagnement

Facteurs contextuels / Obstacles du SEC	Moyennes (écarts-types)
1. La lourdeur des tâches éducatives que doit assumer chaque membre du personnel	-1,25 (1,63)
2. La résistance aux changements de certains membres du personnel de l'école	-1,06 (1,41)
3. Le contexte de négociation de la convention collective à l'automne 2015	-0,97 (1,40)
4. La lourdeur des problèmes de comportement des élèves de l'école	-0,72 (1,33)
5. La présence de conflits au sein de l'équipe-école	-0,41 (1,54)

Les résultats montrent que les participants perçoivent que la lourdeur des tâches éducatives que doit assumer chaque membre du personnel limite le plus le développement du SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. Les participants identifient ensuite la résistance au changement et le contexte de négociation de la convention collective comme des facteurs qui ont nuit au développement de leur SEC dans le cadre de cette étude. De plus, les participants indiquent que la lourdeur des problèmes de comportement des élèves et la présence de conflits au sein des membres de l'équipe-école sont des facteurs plutôt « neutres » qui ont eu peu d'incidence sur le développement du SEC durant le projet. Enfin, les analyses montrent très peu de différence entre le classement des facteurs entravant le développement du SEC entre les différentes catégories de personnel de l'école, suggérant une vision plus commune de la situation à l'échelle de l'école.

DISCUSSION

Cette recherche avait comme premier objectif la mesure des effets de la formation-accompagnement sur le développement du SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles. Elle visait également à documenter les facteurs contextuels qui facilitent ou qui entravent son développement en contexte scolaire.

EFFETS DE LA FORMATION-ACCOMPAGNEMENT SUR LE SEC À PRÉVENIR ET GÉRER LES COMPORTEMENTS DIFFICILES

Les résultats montrent que le projet de formation-accompagnement influence positivement et de façon statistiquement significativement le développement du SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles. Les activités du projet ont donc permis au personnel éducatif d'améliorer légèrement leur perception de la compétence de l'équipe-école et de la collaboration entre ses membres. Cet effet positif du projet sur le SEC est, entre autres, dû au partage du leadership et des

responsabilités ainsi qu'à l'implication de tous dans les décisions importantes qui ont aidé le personnel éducatif à croire davantage en leur capacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles. Ainsi, il semble qu'à la suite du projet, les membres de l'équipe-école se sentent davantage capables de persévérer face aux obstacles, de déployer des efforts communs et de mettre en place les actions concertées nécessaires pour produire les résultats désirés. En s'estimant plus compétents comme groupe et en croyant plus fortement en leur capacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles, les membres du personnel éducatif sont plus susceptibles de connaître du succès face aux défis communs (Bandura, 2007). Cette étude tend à confirmer le fait que les activités de développement professionnel peuvent contribuer à développer de manière significative le SEC du personnel éducatif. Les résultats vont également dans la même direction que ceux de Lee Rentz (2007) et de Sørli (2007) qui rapportent que l'implantation du programme *School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports* (SWPBIS aux États-Unis, SCP au Québec ou PALS en Norvège), dont plusieurs éléments sont similaires aux contenus du projet, influençait le développement du SEC. Ces résultats sont aussi conformes à ceux d'une étude similaire qui visait à connaître l'impact du développement professionnel en mathématiques sur le SEC des enseignants de cette matière (Zambo *et al.*, 2008).

Afin d'évaluer la signification pratique du projet, il est également possible de comparer sa taille d'effet à celles obtenues à la suite d'interventions similaires en éducation. En comparant le résultat de cette étude à ceux d'une méta-analyse, il apparaît que la taille d'effet de Regard neuf ($d = 0,381$) est au-dessus de la moyenne des tailles d'effets ($M = 0,11$; É.-T. = 0,31) obtenues dans 32 études portant sur l'implantation de programmes d'interventions à l'échelle de l'école (*Whole school program*) comprenant notamment des activités de développement professionnel (Lipsey *et al.*, 2012). Principalement réalisées au primaire, ces études évaluaient les effets de programmes « école » visant, par exemple, à améliorer la réussite éducative, à modifier les comportements des élèves ou à former les enseignants (améliorer les pratiques, les attitudes, etc.). Cette comparaison normative porte à croire que la taille d'effet du projet est tout de même appréciable par rapport à d'autres interventions semblables. Conformément aux conclusions du test- t , la taille d'effet obtenue suggère que le projet de formation-accompagnement s'avère suffisamment puissant pour produire des effets positifs substantiels sur le développement du SEC.

Bien que la littérature rapporte que le SEC soit une variable stable qui requiert des efforts substantiels pour changer (Goddard *et al.*, 2000; Hoy *et al.*, 2002; Tschannen-Moran *et al.*, 2004), les résultats tendent à montrer que la formation-accompagnement est parvenu à y contribuer de manière positive et statistiquement significative. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec certaines réserves, puisque cette étude a été menée en contexte scolaire où toutes les influences et les variables n'étaient pas contrôlées et où l'absence de groupe témoin limite partiellement la portée des conclusions.

PERCEPTIONS DES FACTEURS CONTEXTUELS QUI FACILITENT OU QUI ENTRAVENT LE DÉVELOPPEMENT DU SEC DES PARTICIPANTS

Tout d'abord, les résultats montrent que les facteurs qui ont le plus facilité le développement du SEC sont tous liés aux modalités de collaboration, de consensus, de partage des responsabilités, d'implication de l'ensemble du personnel et de soutien entre collègues qui ont été expérimentées dans le cadre du projet (facteurs #1, #2, #3, #4). Ces facteurs facilitants recourent plusieurs conditions essentielles au succès de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2006; Potvin et Lacroix, 2009) mettant ainsi en évidence l'importance de développer un fort SEC au sein des équipes-écoles. En effet, tout porte à croire qu'en améliorant le niveau du SEC, il sera également possible de soutenir davantage l'inclusion scolaire et, ainsi, parvenir à remplir la mission éducative auprès des élèves présentant des besoins particuliers (Bernier et Gaudreau, 2016). Les résultats obtenus vont également dans le sens de plusieurs études qui soutiennent que ces facteurs contextuels (collaboration, cohésion, confiance et soutien) s'avèrent essentiels afin de construire un SEC fort au sein d'une équipe-école (Goddard *et al.*, 2015; Goddard *et al.*, 2000; Kurz *et al.*, 2004; Lee *et al.*, 2011; Ross *et al.*, 2004). En fait, les participants identifient les opportunités de collaborer, de décider ensemble, de se soutenir et de travailler en équipe comme des facteurs facilitant davantage le développement du SEC que les ateliers de formation, les réinvestissements et le soutien professionnel. Ces résultats abondent dans le sens de ceux de plusieurs auteurs qui soutiennent que les pratiques collectives (p. ex. collaborer, se concerter, agir avec cohésion, poursuivre des buts communs, avoir une vision partagée, placer le personnel au cœur des décisions « école » importantes) représentent des opportunités de traiter des problèmes communs (p. ex. prévenir et gérer efficacement les comportements difficiles) qui contribuent à augmenter le SEC (Goddard *et al.*, 2015; Goddard *et al.*, 2000; Lee Rentz, 2007; Leithwood, 2006; Petersen et Smith, 2011; Ross *et al.*, 2004). Par ailleurs, ces facteurs favorisent les opportunités de vivre des expériences de maîtrise (c.-à-d. vivre des succès collectifs, célébrer ces succès collectifs, prendre des décisions en équipe, etc.) qui constituent la source la plus puissante pour construire le SEC (Bandura, 2007; Leithwood, 2006). Il est toutefois étonnant de voir le facteur « La cohérence des interventions des membres du personnel de l'équipe-école » arriver si loin dans le classement des participants, puisqu'il s'agissait d'un des principaux besoins initialement exprimés par le personnel éducatif de l'école primaire. Même s'il représente l'une des principales sources d'efficacité collective reconnue par la littérature (Leithwood, 2006; Ross *et al.*, 2004; Sørli, 2007), il est possible que ce facteur ait moins contribué au développement du SEC, puisque l'harmonisation des pratiques éducatives d'une équipe-école est une tâche ardue qui requiert beaucoup de temps et à laquelle il faut consacrer un soutien considérable.

Par ailleurs, les résultats montrent que les facteurs qui ont le plus entravé le développement du SEC sont la lourdeur des tâches éducatives que doit assumer chaque membre du personnel de l'école et la résistance aux changements de certains membres du personnel. Ensuite, le contexte de négociation de la convention collective,

vécu à l'automne 2015, représente un facteur ayant entravé le développement du SEC. En effet, de septembre à décembre 2015, les enseignants ont adopté des moyens de pression (p. ex. assemblée générale silencieuse, climat de travail tendu, moins de collaboration et d'implication, peu de participation lors des formations, boycott de certaines activités, etc.) qui ont influencé négativement le climat de travail limitant ainsi le développement du SEC de l'équipe-école selon les participants. Bref, les résultats concernant les facteurs qui facilitent ou qui entravent le développement du SEC contribuent à une meilleure compréhension des conditions d'efficacité des activités de formation-accompagnement. Enfin, les résultats concordent également avec les caractéristiques des écoles performantes et efficaces parmi lesquelles se trouve notamment l'implication de tout le personnel dans les décisions importantes et la cohésion entre les intervenants scolaires (Bandura, 2007; Lecompte, 2004; Marzano, 2003).

Enfin, les résultats de la classification des facteurs contextuels montrent deux différences entre les catégories d'emploi (c.-à-d. par rapport à la fonction occupée par les participants). La première différence majeure concerne les ateliers de formation animés dans le cadre du projet que le personnel de soutien (éducatrices en service de garde et technicienne en éducation spécialisée) place au premier rang des facteurs ayant contribué au développement de leur SEC, alors que le personnel enseignant les place en 8^e position. Cette différence peut s'expliquer par le parcours de formation initiale très différent entre le personnel enseignant et le personnel de soutien, ces derniers tirant probablement plus de bénéfices des ateliers de formation. La deuxième différence importante porte sur l'implication de tous les membres du personnel dans la prise de décisions importantes que le personnel enseignant place au premier rang alors qu'il occupe le 7^e rang pour le personnel de soutien. Cette différence s'explique probablement par le fait que les modalités entourant le projet (implication de tous, collaboration, soutien) ont eu une plus grande influence sur le développement du SEC du personnel enseignant, puisque ces derniers travaillent souvent individuellement. De plus, ces différences montrent que les facteurs qui facilitent le développement du SEC sont différents selon le profil des participants (rôle, responsabilités, formation initiale, fonction occupée). Enfin, ces différences pourraient suggérer que les besoins du personnel enseignant et du personnel de soutien sont différents et que les activités de développement professionnel doivent tenir compte de cette réalité en contexte scolaire.

LIMITES DE L'ÉTUDE ET NOUVELLES AVENUES DE RECHERCHE

Ayant été déployée dans une seule école primaire, cette étude compte un petit nombre de participants (seulement 24 membres du personnel éducatif ont rempli les questionnaires aux deux temps de mesure), ce qui limite grandement la puissance statistique des analyses effectuées. Dans cette recherche, la faible taille de l'échantillon est donc une limite sur le plan statistique, mais elle reflète la réalité dans laquelle se déroulent les recherches-actions-formations qui sont généralement

menées auprès d'un petit nombre de participants à cause de l'investissement requis par ce genre de démarche (en temps, en ressources financières, en ressources humaines, etc.) (Paillé, 1994). De plus, le contexte de négociation de la convention collective des enseignants figure parmi les limites, puisqu'il a eu pour effet d'entraver, en partie, la mise en œuvre du projet sur une période d'environ quatre mois (automne 2015), ce qui pourrait avoir affecté les résultats obtenus. Par ailleurs, l'effet Hawthorne, qui représente la tendance à observer des effets positifs et des changements indépendamment du type d'intervention implantée (Cook et King, 1968), ne semble pas être une limite dans cette étude, puisqu'il tend à disparaître à long terme. Il est donc raisonnable de croire qu'avec un intervalle de 20 mois entre les deux temps de mesure, il n'a pu qu'avoir un effet minime (Sørlie, 2007). Comme le devis préexpérimental représente une limite, il serait pertinent reproduire cette étude à l'aide d'un devis de recherche quasi-expérimental comprenant un groupe témoin qui permettrait de tirer des conclusions plus solides. Enfin, un devis de recherche mixte pourrait également permettre d'obtenir des résultats qualitatifs complémentaires à ceux obtenus dans cette étude quantitative et d'approfondir la compréhension des effets du projet de formation-accompagnement Regard neuf.

Finalement, les futures recherches devraient étudier d'autres dispositifs de développement professionnel continu susceptible de soutenir le développement du SEC du personnel éducatif en accordant davantage d'attention aux quatre principales sources d'influence du SEC (Klassen, 2011; Leithwood, 2006). Par exemple, les futures recherches devraient s'intéresser aux facteurs organisationnels favorisant le développement du SEC (Dussault *et al.*, 2012). À l'instar de ce projet, les futures recherches devraient également tenir compte des besoins particuliers du personnel éducatif en portant une attention particulière aux spécificités du personnel enseignant et du personnel de soutien afin d'assurer l'efficacité des activités de développement professionnel. Aussi, répéter l'expérience du projet Regard neuf auprès d'un plus large échantillon de participants, voire au sein de plusieurs écoles, et en évaluer les effets à l'aide d'un devis de recherche quasi-expérimental (avec groupe témoin et plusieurs temps de mesure) représente une avenue intéressante. De plus, la réalisation d'études longitudinales permettrait d'étudier l'évolution du SEC dans le temps et sa stabilité à la suite du déploiement d'activités de développement professionnel. Il s'avèrerait également judicieux d'offrir un accompagnement plus soutenu (p. ex. plus fréquent, plus personnalisé et plus concret) afin d'optimiser l'harmonisation des pratiques et la cohérence des interventions à l'échelle de l'école. Il serait également pertinent d'étudier la relation entre le SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles et les pratiques éducatives utilisées par le personnel éducatif pour accomplir cette tâche éducative. Enfin, il apparaît pertinent d'étudier plus spécifiquement les relations entre le SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles et le climat scolaire lié à la violence à l'école, le stress du personnel éducatif, le leadership de la direction et la satisfaction professionnelle (Goddard *et al.*, 2015; Ramos *et al.*, 2014).

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif de mesurer les effets d'un projet de formation-accompagnement sur le développement du sentiment d'efficacité collective (SEC) à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. Répondant aux besoins exprimés par le personnel éducatif d'une école primaire (p. ex. plus de collaboration, plus de concertation, plus de cohérence, etc.), la formation-accompagnement a été déployé en cinq grandes phases sur une durée de deux ans (2014 à 2016). D'abord, les résultats indiquent une augmentation statistiquement significative du SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles chez les participants au projet Regard neuf. Cette étude soulève aussi le potentiel des activités collectives de développement professionnel continu de promouvoir le développement du SEC en contexte scolaire. Elle met surtout en lumière plusieurs facteurs contextuels susceptibles de faciliter ou d'entraver le développement du SEC dans le cadre de projet de cette nature ainsi que les différences existantes entre les corps d'emploi. À ce sujet, l'implication de tous les membres du personnel dans les décisions importantes, le leadership des membres du comité de pilotage, la collaboration des membres du personnel de l'école et le soutien entre collègues représentent les facteurs ayant le plus contribué au développement de leur SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. À l'opposé, la lourdeur des tâches éducatives et la résistance aux changements figurent en tête de liste des facteurs ayant entravé le développement du SEC. Ces informations s'avèrent des pistes d'action et de réflexion très intéressantes pour le personnel éducatif des écoles québécoises, pour les directions d'établissement et pour les responsables de la formation continue.

Ces résultats soutiennent donc l'idée qu'un fort SEC à prévenir et gérer les comportements difficiles est susceptible d'amener le personnel éducatif à mieux fonctionner ensemble, à être plus performant comme équipe, à persévérer davantage face aux défis communs, à partager les responsabilités éducatives et à poser les actions requises pour produire des effets positifs et assurer le succès de tous les élèves. En ce sens, considérer le SEC d'une équipe-école revêt une importance particulière pour l'atteinte de la mission éducative des écoles québécoises auprès des élèves présentant des comportements difficiles. Enfin, le SEC se profile comme un aspect puissant à développer et un élément clé à considérer pour offrir des services de qualité à tous les élèves et pour favoriser le succès de l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles à l'école primaire.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été réalisée grâce au soutien financier du Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC). Les auteurs tiennent également à remercier la direction et les membres du personnel scolaire de l'école expérimentale pour leur participation à ce projet de recherche.

RÉFÉRENCES

- Alberta Education. (2008). *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : Une méthode appliquée à l'échelle de l'école*. Edmonton (Alberta) : Direction de l'éducation française, Gouvernement de l'Alberta. Récupéré de: <https://education.alberta.ca/media/482222/renforcerecole.pdf>.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. doi : 10.1080/08856250210129056
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33, 51-64.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Beaumont, C. (2014). Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation: Des interventions soutenues par la recherche. *Mémoire présenté au Secrétariat du Forum sur l'intimidation, Ministère de la Famille*.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergugnat-Janot, L. (2006). Violence à l'école et situations difficiles: Mieux former les enseignants français. *International Journal on Violence and Schools*, 2, 88-102.
- Bernier, V. & Gaudreau, N. (2016). La cinquième voix ou de l'importance du sentiment d'efficacité collective en milieu scolaire. *La Foucade*, 17(1), 30-32.
- Bernier, V., Gaudreau, N. & Descôteaux, S. (2016). *Et si nous jetions un « Regard » sur nos pratiques*. Communication présentée lors de 3e symposium sur le transfert des connaissances en éducation du CTREQ, Université Laval, Québec, Canada.
- Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire: Le soutien au comportement positif. *Les Cahiers de l'Actif*, 472/473, 207-224.
- Bissonnette, S. (2014). Efficacité des écoles et leadership des directions. L'un ne va pas sans l'autre! *Bibliothèque Formapex*.

- Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23, 34-36.
- Blaya, C. & Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de la violence à l'école: Un tour d'horizon international*. Communication présentée lors du Conférence présentée lors de la Journée sur la violence à l'école., Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bradford, S. (2011). Leadership, collective efficacy and team performance: A new paradigm for the next generation. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 6, 35-45.
- Brinson, D. & Steiner, L. (2007). Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve. *Center for comprehensive school reform and improvement*.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.821
- Carra, C. & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Chandler, C. (2014). *The influence of school factors on teacher efficacy in student engagement*. Kansas State University, Manhattan, Kansas. Récupéré de: <http://hdl.handle.net/2097/18402>
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important. Récupéré de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm>
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2002). Formation du personnel enseignant, des éducatrices et des éducateurs: Tendances actuelles et orientations futures. *Rapport du colloque du programme pancanadien de recherche en éducation*. Statistique Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation: Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science: Bibliothèque et Archives nationales du Québec: Gouvernement du Québec.
- Cook, D. L. & King, J. (1968). A study of the Hawthorne effect in educational research. *Research in the Teaching of English*, 2, 93-98.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199. doi: 10.3102/0013189x08331140
- Doucet, M. & Philion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire: Besoins, défis et enjeux. *Éducation Et Francophonie*, XLIV, 263.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers: Proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal: Didier.
- Dussault, M., Austin, S. & Fernet, C. (2012). Efficacité collective des enseignants et performance scolaire des élèves du secondaire. *Epto*, 17.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. (Thèse de doctorat) Loyola University Chicago, Chicago, IL. Récupéré de: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/133

- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Esnard, C. & Roques, M. (2014). Collective efficacy: A resource in stressful occupational contexts. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 64, 203-211. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2014.05.003>
- Evans, C., Weiss, S. L. & Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56, 82-90. doi: 10.1080/1045988X.2011.574170
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945. doi: 10.3102/00028312038004915
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: Pratiques efficaces. *Éducation Et Francophonie*, 39, 122-144.
- Gaudreau, N. & Bonvin, P. (2013). *La formation initiale des enseignants prépare-t-elle à la gestion efficace des comportements difficiles des élèves?* Communication présentée lors du 81e Congrès de l'ACFAS: Savoirs sans frontières, Université Laval, Québec.
- Gaudreau, N. & Frenette, É. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue sur la gestion positive des comportements en classe. *Revue québécoise de psychologie*, 35, 1-26.
- Gaudreau, N. & Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales: Dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 1-20.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. & Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48, 359-382.
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. & Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9, 249-259. doi: 10.1177/1363275204050371
- Girard, R., Tremblay, C., Paquet, A. & Croteau, G. (2011). *Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire - guide d'accompagnement du personnel scolaire*. Québec: Commissions scolaires de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.
- Goddard, R., Goddard, Y., Eun Sook, K. I. M. & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121, 501-530.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507. doi: 10.2307/1163531

- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13. doi: 10.2307/3700071
- Goddard, R. D., LoGerfo, L. & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18, 403-425. doi: 10.1177/0895904804265066
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Montréal: Chenelière-Éducation.
- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A. & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87, 819-832. doi: 10.1037/0021-9010.87.5.819
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71, 10-16.
- Hardin, J. (2010). *A study of social cognitive theory: The relationship between professional learning communities and collective teacher efficacy in international school settings*. (Thèse de doctorat). Capella University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 79-91. doi: 10.1037/stl0000021
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93. doi: 10.1177/0013161x02381004
- Jahnke, M. S. (2010). *How teacher collective efficacy is developed and sustained in high achieving middle schools*. (Thèse de doctorat). ProQuest Information & Learning, US.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jolivette, K. & Steed, E. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 13, 198-213. doi: 10.1080/15240754.2010.492358
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Katz-Navon, T. Y. & Erez, M. (2005). When collective- and self-efficacy affect team performance: The role of task interdependence. *Small Group Research*, 36, 437-465. doi: 10.1177/1046496405275233
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17, 177-188. doi: 10.1080/09362830903231903
- Kerr, M. M. & Nelson, C. M. (2006). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (5e éd.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3e éd.). San Francisco, Calif: Berrett-Koehler Publishers.

- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103, 342-350. doi: 10.1080/00220670903383069
- Klassen, R. M., Usher, E. L. & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486. doi: 10.1080/00220970903292975
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8
- Kraiger, K. (2003). Perspectives on training and development. *Handbook of psychology*: John Wiley & Sons, Inc.
- Kurz, T. B. & Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7, 111-128.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*, 59-90. doi: 10.3917/savo.hs01.0059
- Lee, J. C.-k., Zhang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 820-830. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Lee Rentz, N. (2007). *The influence of positive behavior support on collective teacher efficacy*. Baylor University.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto, Ontario: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Poulin, C. & Fortin, M.-P. (2013). Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire. *CRIRES*.
- Levin, B. B. & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54, 135-149. doi: 10.1177/0022487102250287
- Lipsey, M. W., Puzio, K., Yun, C., Hebert, M.A., Steinka-Fry, K., Cole, M. W., Roberts, M., Anthony, K. S. & Busick, M. D. (2012). *Translating the statistical representation of the effects of education interventions into more readily interpretable forms*. Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Récupéré de: <http://ies.ed.gov/ncser/>.
- Main, S. & Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *The Australian Journal of Teacher Education*, 33. doi: 10.14221/ajte.2008v33n4.3
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention* (2e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Massé, L., Verret, C., Picher, M.-J. & Couture, C. (2015). Quelles sont les composantes essentielles pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement? *La Foucade (CQJDC)*, 15, 5-7.
- McCoach, D. B. & Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43, 31-47. doi: 10.1177/0748175610362368
- McCormick, J. & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *The International Journal of Educational Management*, 25, 278-293. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111120114>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation : Document d'appui à la réflexion sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Le soutien au personnel enseignant : Un moyen efficace de favoriser la persévérance et la réussite scolaires (pistes d'action proposées par des chercheurs)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999a). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant: Choisir plutôt que subir le changement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Moon, G. S. (2012). *A theoretical and empirical investigation of professional development's impact on self- and collective efficacy by school accountability status*. (Thèse de doctorat). State University of New York at Albany, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.
- Murik, J., Shaddock, A., Spinks, A., Zilber, D. & Curry, C. (2005). Reported strategies for responding to the aggressive and extremely disruptive behaviour of students who have special needs. *Australasian Journal of Special Education*, 29, 21-39. doi: 10.1080/1030011050290103

- Oliver, R. M. & Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management : Teacher preparation and professional development. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. France: UNESCO.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: Le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 19, 215-230. doi: 10.2307/1495128
- Parker, K., Hannah, E. & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school®. *Improving Schools*, 9, 111-129. doi: 10.1177/1365480206064965
- Petersen, K. & Smith, P. (2011). Leading with force: The significance of collective efficacy and faculty trust in middle schools. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 28, 4-26.
- Potvin, P. & Lacroix, M.-É. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*.
- Potvin, P. & Lapointe, J.-R. (2010). Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire. *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)*.
- Potvin, P. & Rioux, H. (2016). L'accompagnement des enseignants – une mise de possibilités! *La revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec – Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 5, 37-40.
- Ramos, M. F. H., Silva e Costa, S. S., Pontes, F. A. R., Fernandez, A. P. O. & Nina, K. C. F. (2014). Collective teacher efficacy beliefs: A critical review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4.
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming professional development into student results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Reicher, H. (2009). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 213-246. doi: 10.1080/13603110802504218
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50-60. doi: 10.3200/JOER.101.1.50-60
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179-199. doi: 10.1080/09243450600565795
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. et Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 163-188. doi: 10.1080/15700760490503689
- Rousseau, N., Point, M. & Vienneau, R. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: Méta-analyse et méta-synthèse. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture.
- Royer, É. (2010). L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante. *Le Monde*. Récupéré de: http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/04/02/l-amelioration-de-la-formation-des-enseignants-est-determinante-par-egide-royer_1327987_3232.html

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 1059-1069.
- Sørli, M.-A. (2007). Immediate impacts of pals: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *51*, 471-492. doi: 10.1080/00313830701576581
- Sørli, M.-A. & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*, 175-191. doi: 10.1080/09243453.2011.563074
- Stajkovic, A. D., Lee, D. & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: Meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology*, *94*, 814-828. doi: 10.1037/a0015659
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, *3*, 189-209. doi: 10.1080/15700760490503706
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, *110*, 228-245. doi: 10.1086/605771
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Van Veen, K., Zwart, R. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective ? A literature review *Teacher learning that matters : International perspectives*. New York: Routledge.
- Vernon-Dotson, L. J. & Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *Clearing House*, *85*, 38-49. doi: 10.1080/00098655.2011.607477
- Walker, H. M., Ramsey, E. & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school : Evidence-based practices* (2e éd.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Ware, H. A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, *100*, 303-310.
- Watson, C. B., Chemers, M. M. & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 1057-1068. doi: 10.1177/0146167201278012
- Wubbels, T. (2012). *Interpersonal relationships in education an overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense Publishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8>.
- Zambo, R. & Zambo, D. (2008). The impact of professional development in mathematics on teachers' individual and collective efficacy: The stigma of underperforming. *Part of the special issue, Communities of practice*, *35*, 159-168.