Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 37 (2015)

Heft: 3

Artikel: Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois

Autor: Bonvin, Patrick / Gaudreau, Nancy

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786911

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.09.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Varia

Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe: préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois[1]

Patrick Bonvin et Nancy Gaudreau

Dans le contexte de l'intégration scolaire, la gestion de la classe et des comportements des élèves représente un défi de taille. Notre étude décrit les perceptions qu'ont de futurs enseignants suisses et québécois de leur capacité à appliquer des stratégies efficaces de prévention et de gestion des comportements difficiles en classe. Les résultats mettent en évidence des différences liées à la nationalité des participants, et confirment partiellement les résultats de recherches antérieures montrant que les enseignants estiment manquer de cours portant sur la gestion de classe lors de leur formation, et se sentent peu compétents dans ce domaine. Enfin, les enseignants attribuent leurs compétences actuelles plutôt à leurs expériences pratiques qu'à leur formation théorique.

Introduction

En rupture avec les modèles de différenciation structurale (Doudin & Lafortune, 2006), de nombreux systèmes scolaires tentent de relever le défi de la diversité à l'école par une conception inclusive de la scolarisation (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011). Cette mouvance internationale (Ainscow & César, 2006), même si elle rencontre des résistances, ne laisse que peu de marge de manœuvre aux institutions scolaires et à ses acteurs (Bonvin, Ramel, Curchod, Albanese & Doudin, 2013), qui sont amenés à se distancier de la mise en œuvre de mesures séparatives fondées sur le diagnostic individuel et à adopter de préférence des mesures collectives soutenant les compétences de l'institution scolaire et de ses acteurs à accueillir toutes les formes de diversité (Ramel & Benoit, 2011). Parmi elles, le comportement des élèves joue un rôle central: les élèves présentant des difficultés de comportement sont en effet ceux qui sont le moins susceptibles d'être accueillis positivement au sein de l'école ordinaire (Kauffman & Landrum, 2009), risquant de devenir l'exception à la règle en devenant «exclus de l'inclusion» (Heflin & Bullock, 1999, p. 105). En première ligne lorsqu'il s'agit de relever ce défi, les enseignants ordinaires se sentent souvent démunis dans l'accueil de ces élèves (Cole, 1998; Poulou, 2005). Il apparaît en

ISSN 1424-3946

sus que leur formation initiale ne leur permet pas de développer suffisamment leurs compétences à gérer les classes et en particulier à intervenir efficacement auprès de ces élèves (Blaya & Beaumont, 2007; Jeffrey & Sun, 2006; Main & Hammond, 2008; Royer, 2010), malgré l'existence de nombreuses recherches et revues de la littérature récentes identifiant les pratiques de gestion de classe et du comportement efficaces (p. ex. Kerr et Nelson, 2010). Cette situation met les enseignants autant que les élèves concernés à risque. Elle confronte en sus le projet inclusif à ses limites au risque de nier, si ce n'est ses fondements, du moins, sa faisabilité (Kauffman & Hallahan, 1995). Praticiens, formateurs d'enseignants et chercheurs se retrouvent face au paradoxe apparent d'un foisonnement de recherches et de «connaissances» portant sur les stratégies efficaces de gestion de la classe et du comportement d'un côté, et de compétences et de formations jugées insuffisantes de l'autre (Gaudreau, 2011).

Développée comme première étape d'un programme de collaboration international portant sur l'inclusion scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales[2], notre recherche vise à évaluer dans quelle mesure les futurs enseignants se sentent préparés et confiants en leurs capacités à mettre en œuvre des pratiques de gestion de classe et du comportement efficaces dans leur future classe. Ceci permet de thématiser, en lien avec la gestion de classe et du comportement, à la fois les questions de la formation des enseignants (en commençant par la formation initiale) et des pratiques efficaces. La comparaison entre les deux régions francophones permettra dans un premier temps de tester la faisabilité de l'application d'un instrument commun (la littérature concernant les stratégies efficaces étant très marquée par les traditions anglo-saxonnes) et de décrire quels sont les aspects communs et les différences dans le sentiment de préparation des futurs enseignants suisse et québécois. Dans un deuxième temps, des travaux ultérieurs pourront fonder l'interprétation de ces résultats descriptifs par exemple sur l'analyse des dispositifs de formation initiale.

Une enquête par questionnaire a été menée en Suisse romande et au Québec. Les pratiques efficaces ont été identifiées sur la base d'une recension des écrits portant sur le sujet (cf. ci-dessous). Que les élèves concernés présentent des difficultés de comportement momentanées ou soient concernés par des diagnostics relevant de la nosologie psychiatrique («troubles du comportement»), notre propos se centre sur les interventions qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant ordinaire dans son quotidien scolaire. Par conséquent, cette recherche se focalise sur les interventions relatives à une «gestion de classe» efficace (en terme de dispositif «universel»), ainsi qu'à une gestion des comportements difficiles dans le contexte de la classe ordinaire (interventions ciblées pour les élèves présentant des difficultés de comportement).

Quelles sont les stratégies efficaces?

Avant d'examiner l'état du savoir en ce qui concerne les pratiques efficaces dans la gestion de classe et des comportements difficiles, il convient de déterminer les critères sur lesquels une stratégie ou l'autre peut être considérée comme «efficace». Pour ce faire nous nous appuyons sur une définition large dérivée des approches fondées sur la preuve en éducation (*evidence-based education;* Slavin, 2002; pour une lecture critique: Hammersley, 2000; Saussez & Lessard, 2009), avec une portée essentiellement pragmatique: il s'agit de réduire la quantité d'information à destination des praticiens (Hattie, 2009; Mitchell, 2008), en reconnaissant qu'à l'instar de la médecine basée sur la preuve, une approche de l'éducation fondée sur la preuve ne saurait rejeter la part jouée par le raisonnement «clinique» propre au terrain dans la prise de décision et l'utilisation des stratégies proposées (Saussez & Lessard, 2009). Nous incluons dans cette définition les guides de «bonnes pratiques» qui sont construits sur une base scientifique, et nous situons ainsi plus proches de la notion de pratiques *informées* par la recherche (Hargreaves, 1999) que d'une approche fondée strictement sur la preuve empirique (sur le lien entre l'injonction inclusive et la question des pratiques efficaces, voir Bonvin et al., 2013). La sélection des stratégies considérées dans notre recherche est basée sur des revues de la littérature (p.ex. Evans, Harden & Thomas, 2004; Niesyn, 2009; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008), des échelles proposant un inventaire de ces pratiques ou compétences (développées et utilisées à des fins de recherche; p.ex. Baker, 2005; Begeny & Martens, 2006; Evans et al., 2012; Martin & Sass, 2010; Reupert & Woodcock, 2010), les lignes directrices basées sur la littérature ou la recherche (guides de bonnes pratiques) développées par différentes autorités scolaires ou politiques (p.ex. Oliver & Reschly, 2007), enfin, sur différents ouvrages destinés aux enseignants (p.ex. Adamson, 2010; Kerr & Nelson, 2010).

Les pratiques décrites dans ces différents recensements sont évidemment nombreuses et issues de paradigmes et courants théoriques divers, si ce n'est divergents, ainsi que de méthodologies différentes. Une première distinction qu'il convient de faire est celle entre les pratiques *proactives* (ou préventives, ou encore, antécédentes; Kern & Clemens, 2007) et *réactives*. Les premières regroupent les pratiques de gestion de classe et du comportement des élèves qui se veulent universelles et qui forment le socle d'un climat de classe positif. Elles s'adressent le plus souvent au fonctionnement collectif de la classe (p.ex. routines), mais peuvent avoir une portée individuelle (recours à un matériel adapté au niveau de l'élève). Les secondes visent à gérer les comportements qui nuisent à l'apprentissage (Anderson, 2004). Ces stratégies habituellement individuelles (p.ex. réengagement dans la tâche) peuvent aussi être utilisée de manière collective lorsque un événement perturbe le cours de la classe (p.ex. réajustement des activités en cours).

Parmi les stratégies *préventives*, nombreuses sont celles qui ne s'adressent pas directement au comportement des élèves. En effet, parmi les moyens permettant d'éviter l'émergence des difficultés comportementales ou attentionnelles, celui qui consiste à fournir un enseignement de qualité *dans les matières scolaires* figure en haut de la liste des priorités (Oliver & Reschly, 2007; Sutherland, Lewis Palmer, Stichter & Morgan, 2008; Wehby, Lane & Falk, 2003). Il est en effet évident qu'un aspect essentiel de la gestion de classe est le maintien de l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage, les approches visant à diminuer les comportements perturbateurs n'étant vraisemblablement pas suffisantes (Sutherland et al., 2008). Certes, la gestion efficace de la classe et des comportements des élèves favorise l'établissement *d'*un contexte favorable à un enseignement de qualité, mais ce dernier est également une condition pour favoriser une diminution des manifestations comportementales indésirables dans la classe (Oliver & Reschly, 2007). Ainsi, de nombreuses revues de la littérature portent spécifiquement sur un examen des stratégies d'*enseignement* efficaces en présence de difficultés comportementales chez les élèves (p.ex. Niesyn, 2009). Ceci étend considérablement le champ de ce qui peut être recouvert par la notion de *gestion de classe*, puisque tout ce qui constitue un enseignement efficace contribue au bon fonctionnement social de la classe (Hattie, 2009). Nous limitons toutefois notre propos, dans cet article, aux pratiques dont la finalité principale est la prévention ou la régulation des comportements des élèves en classe.

De manière générale, les stratégies préventives sont considérées comme plus efficaces que les stratégies réactives ou négatives telles que la punition (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Reupert & Woodcock, 2010; Simonsen et al., 2008). Malgré cela, un certain nombre de recherches démontrent que les enseignants adoptent une approche plutôt individuelle et réactive que collective et préventive (Tillery, Varjas, Meyers & Smith Collins, 2010). De plus, même si les enseignants semblent préférer mettre en œuvre des stratégies préventives ou «aidantes» plutôt des stratégies punitives ou «restrictives» (Cole, 1998; Sugai & Horner, 2002), il semble qu'un décalage puisse exister entre leurs préférences exprimées et leurs pratiques effectives (Almog & Shechtman, 2007). Ceci est particulièrement saillant dans le cas d'enseignants novices (Shook, 2012).

D'autres distinctions catégorielles plus détaillées sont possibles, basées sur les cadres épistémologiques des différentes actions qu'un enseignant peut mettre en œuvre dans sa classe (p.ex. Wubbels, 2011), ou encore sur une revue des pratiques de gestion de classe soutenues par la recherche (p.ex. Simonsen et al., 2008). Si ces différentes organisations des stratégies efficaces sont difficiles à croiser, il ressort des nombreuses sources examinées un nombre relativement stable de stratégies soutenues par la recherche ou recommandées dont le nombre varie entre 20 et 25 (par ex.: Adamson, 2010; Begeny & Martens, 2006; Gable, Tonelson & Walker-Bolton, 2010; Simonsen et al., 2008; Reupert & Woodcock, 2011). Une recension des stratégies présentes dans les diverses sources mentionnées précédemment (Adamson, 2010; Anderson, 2004; Baker, 2005; Begeny & Martens, 2006; Doyle, 2006; Evans et al., 2004; Evans, Weiss

& Cullinan, 2012; Gable et al., 2010; Gaudreau, 2011; Kern & Clemens, 2007; Kerr & Nelson, 2010; Martin & Sass, 2010; Marzano, Marzano & Pickering, 2003; Niesyn, 2009; Oliver & Reschly, 2007; Reupert & Woodcock, 2010; Simonsen et al., 2008; Wubbels, 2011) a débouché sur la formulation de 28 stratégies qui forment la base de notre recherche (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Liste des stratégies retenues et données de fiabilité de l'échelle totale

Items	Stratégies (énoncés des items abrégés)	Corrélation item-total
1	Réajuster les activités en cours (situations imprévues)	0,50
2	Traiter simultanément quantité d'informations	0,50
4	Établir des routines efficaces en classe	0,51
5	Capter l'attention des élèves	0,47
8	Ramener à la tâche les élèves qui cessent de travailler	0,54
9	Améliorer les relations entre élèves rivaux	0,53
10	Privilégier les interventions non-verbales	0,52
11	Aménager physiquement la classe	0,48
12	Transmettre des consignes claires	0,53
13	Maintenir les élèves ayant des difficultés de comportement engagés sur la tâche	0,62
14	Gérer de façon efficace les transitions	0,52
15	Établir et maintenir un climat de classe juste et impartial	0,62
16	Motiver les élèves	0,57
17	Éviter l'escalade verbale	0,49
18	Développer des relations de confiance et de respect mutuel avec tous les élèves	0,57
19	Donner fréquemment des opportunités de choix	0,55
22	Solliciter la participation active des élèves	0,59
23	Recourir à l'enseignement explicite (habiletés sociales, etc.)	0,64
24	Recourir au tutorat par les pairs	0,46
25	Gérer les situations en demeurant neutre et calme	0,50
26	Établir un système de renforcement des comportements	0,54
27	Mettre en œuvre un contrat de comportement	0,62
28	Établir un système d'émulation (conditionnement opérant)	0,56
29	Utiliser, lorsque nécessaire, le retrait de l'élève	0,52
30	Utiliser l'ignorance intentionnelle	0,48
31	Distribuer son attention à tous les élèves	0,61
32	Mettre en œuvre des moyens de communication efficace avec les parents	0,50
33	Conserver des traces concernant les élèves	0,37
	Alpha de Cronbach =	0,92

Difficultés de comportement à l'école ordinaire: un défi pour les enseignants.

L'enseignement aux élèves présentant des problèmes de comportement en classe ordinaire est un défi majeur pour l'institution scolaire dans son ensemble (Carra & Faggianelli, 2011) et pour les enseignants (Poulou & Norwich, 2002). Ceux-ci semblent en effet les mieux placés pour prévenir et repérer les difficultés de comportement, et fournir un soutien rapide aux élèves concernés (State, Kern, Starosta & Mukherjee, 2011). Ils sont également, après les parents, les plus exposés au stress lié à la confrontation à ces comportements difficiles et à leur gestion. Lorsque l'on interroge des enseignants, les questions liées à l'indiscipline sont mises en avant comme l'un des principaux enjeux de leur profession, mais de façon plus prononcée encore pour les enseignants novices (Kaufman & Moss, 2010; Shook, 2012; Wubbels, 2011). Le stress lié à la confrontation et à la gestion des comportements difficiles en classe (CSEE, 2009; Genoud, Brodard & Reicherts, 2009; Jeffrey & Sun, 2006; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Daudelin, 2001) est associé à un risque accru d'épuisement et d'insatisfaction professionnels (Friedman, 2006; Oliver & Reschly, 2007). Des études récentes identifient même cette exposition comme étant la première cause d'épuisement professionnel chez les enseignants (McCormick & Barnett, 2010; Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012). Aussi, les enseignants qui quittent la profession mentionnent que les difficultés à gérer le comportement des élèves constituent l'une des principales causes de leur départ (Ingersoll & Smith, 2003; McKinney, Campbell-Whately & Kea, 2005).

De nombreuses recherches s'intéressent aux pratiques de gestion de classe rapportées par les enseignants expérimentés et novices (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Evans, Weiss & Cullinan, 2012; O'Neill & Stephenson, 2011; Reupert & Woodcock, 2010; Shook, 2012; Woodcock & Reupert, 2012). D'autres les étudient au regard des pratiques reconnues efficaces (Adamson, 2010; Begeny & Martens, 2006; Gable, Tonelson & Walker-Bolton, 2010). Les résultats indiquent que les enseignants disposent de manière générale d'un registre peu étendu de stratégies de gestion du comportement (Evans et al., 2012), qu'ils connaissent relativement peu de stratégies reconnues efficaces (Gable et al., 2010), qu'ils sont peu susceptibles de les mettre en pratique (Reupert & Woodcok, 2010), et qu'ils se sentent peu compétents et peu préparés à leur mise en œuvre (Avramidis & Kalyva, 2007; Baker, 2005; Jeffrey & Sun, 2006; Wagner et al., 2006). Cette situation est accentuée chez des enseignants en fin de formation ou novices (Allen, 2010; Baker, 2005; Shook, 2012).

De fait, l'examen des programmes de formation des enseignants révèle que le temps consacré au développement des connaissances et des habiletés relatives à la gestion de classe et plus particulièrement à la gestion des problèmes de comportement des élèves est effectivement très réduit, parfois même inexistant (Blaya & Beaumont, 2007; Stough, 2006; van Tartwijk & Hammerness, 2011;

Wubbels, 2011). Ainsi, aux Etats-Unis, on estime que seulement 30% des jeunes enseignants sont bien préparés (Markow, Moessner & Horowitz, 2006), alors que seulement 20% des jeunes enseignants du secondaire québécois estiment détenir suffisamment de connaissances pour intervenir efficacement auprès des élèves difficiles (Jeffrey & Sun, 2006). Aucune donnée n'est à notre connaissance disponible à ce jour en Suisse romande.

Parmi les facteurs qui permettent d'expliquer la difficulté marquée des enseignants dans la gestion comportementale de la classe, celui du manque de formation initiale requiert notre attention. En effet, l'avancement de la recherche au cours des dernières décennies tend à remettre en question l'idée que ces comportements sont intrinsèquement «ingérables» ou que l'on ne dispose pas des connaissances et savoir-faire suffisants pour gérer efficacement ce type de difficulté au sein d'une classe ou d'un établissement scolaire. De nombreuses études et revues de littérature documentent en effet les pratiques efficaces en matière de gestion des comportements difficiles à l'école (Evans, Harden & Thomas, 2004; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008; Sutherland, Lewis Palmer, Stichter, & Morgan, 2008). Le fossé entre les pratiques reconnues efficaces et celles mises en œuvre au sein de la classe (Royer, 2010; Desbiens & Bowen, 2011; & Knowlton, 2009) ainsi que le sentiment d'impréparation des enseignants pourraient être imputables à une difficulté de la formation initiale et continue des enseignants à développer les compétences nécessaires à leur mise en œuvre (Blaya & Beaumont, 2007; Stough, 2006).

Objectifs de l'étude

Afin de contribuer à la compréhension de ce paradoxe d'un foisonnement de pratiques reconnues efficaces et disséminées dans la littérature scientifique et professionnelle et d'un degré insuffisant de préparation et de mise en œuvre de ces mêmes pratiques par les enseignants sur le terrain, la présente étude s'intéresse à la perception d'étudiants qui terminent une formation initiale dans un programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en Suisse et au Québec. Elle poursuit les objectifs suivants:

1) Évaluer la capacité perçue des futurs enseignants à mettre en œuvre différentes stratégies permettant de prévenir et de gérer les problèmes de comportement en classe.
2) Connaître les aspects de la formation initiale qui ont le plus contribués au développement des compétences en matière de gestion des comportements difficiles des élèves selon les futurs enseignants.
3) Relever les différences et ressemblances quant à la perception des futurs enseignants suisses et québécois au regard des variables à l'étude.

Méthodologie

Échantillon

199 futurs enseignants au préscolaire et primaire de l'école ordinaire (ayant complété au moins les trois quarts de leur formation) ont répondu au questionnaire (194 femmes et 5 hommes), dont 80 étudiants du Québec et 119 étudiants de la Suisse.

Procédure

Les questionnaires ont été transmis par courriel ou en version papier aux étudiants ayant complété au moins 75% de leur programme de formation initiale en enseignement via les responsables des programmes de formation participants en Suisse et au Québec. Au Québec, les étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire issus de 6 universités ont été sollicités. Les étudiants intéressés à participer à l'étude pouvaient alors accéder au questionnaire en ligne à l'aide d'un hyperlien. Le taux de réponse pour ces institutions varie de 5% à 60%. En Suisse, les étudiants du Bachelor en enseignement pré-primaire et primaire de 2 Hautes écoles pédagogiques ont été sollicités de la même manière pour une institution (taux de réponse: 72%). Pour l'autre, la passation a été organisée lors d'un regroupement d'étudiants (version papier: 97% de retours).

Construction du questionnaire

Le questionnaire a été construit sur la base d'une recension des écrits visant à représenter les stratégies considérées comme efficaces ou recommandées par la littérature, avec le souci de chercher une formulation qui soit à la fois univoque et assez générale pour que chaque item puisse englober des stratégies très proches décrites avec des termes différents et des nuances dans la littérature (réduction du nombre d'items). Les items ont été formulés de manière à être compréhensibles dans les deux cultures. Le questionnaire est composé de quatre sections: (a) données sociodémographiques; (b) formation: degré de complétude; (c) liste des perceptions d'efficacité personnelle (33 items, dont 28 sont basés sur la littérature, voir tableau 1) à répondre à l'aide d'une échelle Likert à 6 niveaux allant de «je serais capable de la faire avec beaucoup de difficulté» à «je serais capable de le faire avec beaucoup de facilité»; à ces questions ont été ajoutées 5 items utilisant la même échelle, concernant l'application d'interventions efficaces en contextes de gestion de comportements difficiles des élèves; (d) questions générales (8 items) portant sur l'expérience des participants auprès d'élèves présentant de difficultés de comportement, sur la quantité de cours portant sur la gestion de la classe et des comportements difficiles, sur les attributions des compétences actuelles (à la formation pratique, théorique, ou aux expériences personnelles), ainsi que sur la qualité perçue de la formation reçue. Cette dernière section comportait également une échelle Likert à 6 niveaux allant de «tout à fait en désaccord» à «tout à fait d'accord».

Résultats

Le questionnaire a été développé comme une liste d'items représentant les pratiques relevées comme efficaces dans la littérature scientifique et professionnelle. Les perspectives et paradigmes sur lesquels ces différentes stratégies sont basées sont diverses (Wubbels, 2011), et la liste visait l'exhaustivité plutôt qu'une organisation théorique. Le traitement des données se fait donc item par item, sans chercher à dégager de structure théorique sous jacente. Des analyses statistiques réalisées à l'aide du progiciel SPSS v21 ont permis d'évaluer les moyennes et écart-type obtenus par les deux groupes de participants et d'effectuer des analyses comparatives afin d'identifier la présence de différences entre les perceptions des futurs enseignants québécois et suisses. Le tableau 1 présente les stratégies retenues (items) ainsi que les principales données de fiabilité (alpha de Cronbach et corrélations item-total; alpha=.92).

Similitudes observées entre les perceptions des futurs enseignants suisses et québécois

Globalement, les résultats obtenus à l'aide de la section du questionnaire portant sur la capacité perçue des futurs enseignants en matière de prévention et de gestion des comportements difficiles en classe révèlent que les futurs enseignants suisses et québécois considèrent qu'il sera plus difficile pour eux d'intervenir auprès des élèves présentant des conduites agressives, des difficultés liées à un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDA/H), des comportements provocateurs ou encore des comportements d'opposition. Ils estiment aussi qu'il leur sera plus difficile de maintenir les élèves présentant des difficultés comportementales engagés sur la tâche et d'améliorer les relations entre des élèves rivaux de la classe. Le tableau 2 présente les stratégies et contextes d'intervention perçus comme étant plus difficiles par les participants à l'étude.

Tableau 2: Sphères d'activités perçues plus difficiles pour les futurs enseignants

	Québec		Suisse		Total		N
	M	ET	M	ET	M	ET	
Intervenir auprès d'élèves qui présentent des conduites agressives.	2,95	1,16	3,28	0,96	3,15	1,05	198
Gérer les élèves qui adoptent des comportements provocateurs.	2,90	1,03	3,48	1,11	3,25	1,11	198
Maintenir les élèves présentant des difficultés comportementales sur la tâche.	3,64	1.00	3,52	0,77	3,57	0,87	199
Intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant TDA/H.	3,60	1,13	3,20	1,03	3,36	1,09	192
Améliorer les relations entre les élèves rivaux au sein de la classe.	3,71	1,29	3,82	0,98	3,78	1,11	199
Intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition.	3,15	1,09	3,84	0,95	3,56	1,06	199

De façon générale, les futurs enseignants perçoivent qu'ils auront de la facilité à établir une relation de confiance avec les élèves, à capter leur attention, à les faire participer activement aux activités d'apprentissage et à privilégier les interventions non-verbales. Il en est de même pour établir et maintenir un climat de classe juste et impartial, transmettre des consignes claires et les faire respecter ainsi que motiver les élèves afin qu'ils-elles demeurent impliqués de leur travail. Le tableau 3 présente les stratégies et contextes d'intervention perçus comme étant plus faciles par les participants à l'étude

Tableau 3: Sphères d'activités perçues plus faciles pour les futurs enseignants

	Québec		Suisse		Total		N
	M	ET	M	ET	M	ET	
Développer des relations de confiance et de respect mutuel avec TOUS les élèves.	4,93	0,93	4,73	0,85	4,81	0,88	199
Privilégier les interventions non-verbales et les utiliser de manière efficace (modulation de la voix, proximité physique, posture, signaux non-verbaux, toucher, balayage visuel...)	4,75	0,91	4,76	1,05	4,75	0,99	199
Solliciter la participation active des élèves (ex. : donner des opportunités variées pour s'exprimer, cartes de réponse, etc.)	4,66	0,94	4,69	0,85	4,68	0,89	198
Capter l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement.	4,70	0,97	4,82	0,73	4,77	0,84	199
Motiver les élèves afin qu'ils demeurent impliqués dans leur travail.	4,56	0,88	4,50	0,72	4,53	0,79	199
Transmettre des consignes claires et les faire respecter.	4,69	1,05	4,57	0,86	4,62	0,94	199
Établir et maintenir un climat de classe qui est juste et impartial.	4,70	0,95	4,56	0,80	4,62	0,86	199

Différences observées entre les perceptions des futurs enseignants suisses et québécois

Bien que les résultats suggèrent la présence de plusieurs similitudes quant à la perception des futurs enseignants suisses et québécois, les analyses comparatives réalisées à l'aide du test-t de Student[3] pour échantillons indépendants révèlent plusieurs différences significatives. Les futurs enseignants québécois affirment être plus confiants en leur capacité à mettre en œuvre différentes stratégies d'intervention issues de l'approche comportementale que ceux de la Suisse (élaborer un système d'émulation adapté aux besoins d'un élève présentant un trouble de comportement, établir un système de renforcement des comportements adapté au groupe, utiliser l'ignorance intentionnelle combinée aux renforcements positifs

des comportements attendus). Ils perçoivent aussi l'intervention auprès des élèves présentant un TDA/H comme étant plus facile que les futurs enseignants de la Suisse. En contrepartie, ces derniers se disent plus confiants que les québécois à intervenir face aux comportements agressifs, d'opposition ou provocateurs des élèves. Il en est de même pour la perception de leur capacité à ramener les élèves qui cessent de travailler à la tâche et l'établissement de routines efficaces en classe. Le tableau 4 présente les résultats pour chaque item du questionnaire pour lesquels des différences significatives ont été relevées entre les deux groupes.

Tableau 4 : Différences relevées quant aux la capacités perçues des futurs enseignants suisses et québécois

	Québec		Suisse		Total			
	M	ET	M	M	M	ET	*t*	ddl
Élaborer un système d'émulation adapté aux besoins d'un élève présentant un trouble du comportement.	4,21	1,04	3,43	1,10	3,75	1,14	4,95***	189,00
Intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition.	3,15	1,09	3,84	0,95	3,56	1,06	-4,78***	194,00
Gérer les élèves qui adoptent des comportements provocateurs.	2,90	1,03	3,48	1,11	3,25	1,11	-3,80***	193,00
Donner fréquemment aux élèves des opportunités de faire des choix qui correspondent à leurs intérêts.	4,50	0,90	4,08	0,87	4,25	0,90	3,15**	194,00
Établir un système de renforcement des comportements adapté au groupe.	4,46	1,04	4,01	0,99	4,19	1,03	3,07**	193,00
Ramener à la tâche les élèves qui cessent de travailler.	3,81	1,12	4,25	0,91	4,08	1,02	-2,99**	139,93
Utiliser efficacement la technique de l'ignorance intentionnelle combinée aux renforcements positifs des comportements attendus.	4,21	1,10	3,79	1,11	3,96	1,12	2,52*	194,00
Appliquer des techniques d'intervention efficaces pour ramener les élèves qui nuisent au climat de la classe à l'ordre.	3,71	1,09	4,09	1,02	3,94	1,06	-2,50*	194,00
Établir dès la rentrée scolaire des routines efficaces en classe qui aident les élèves à bien travailler.	4,13	1,18	4,51	0,94	4,35	1,06	-2,40*	139,25
Intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant TDA/H.	3,60	1,13	3,20	1,03	3,36	1,09	2,40*	187,00
Intervenir auprès d'élèves qui présentent des conduites agressives.	2,95	1,16	3,28	0,96	3,15	1,05	-2,17*	193,00

* $p < 0{,}05$ ** $p < 0{,}01$ *** $p < 0{,}001$

Une moyenne générale représentant la capacité perçue des enseignants sur les 28 items portant sur les pratiques efficaces a été calculée *(M=4.27*, ET=.55). Aucune différence significative entre la Suisse et le Québec n'est constatée sur ce score (M_{QC}=4.32, ET=.66; M_{CH}=4.24, ET=.46; t=.296 ddl=129.41, p=.339): sur l'ensemble, aucun/e pays/région ne se caractérise par un niveau moyen de capacité perçue plus élevé que l'autre. Ceci est valable également sur les moyennes regroupant les 33 items du questionnaire.

La dernière section du questionnaire visait à connaître les aspects de la formation initiale qui ont le plus contribués au développement des compétences des futurs enseignants en matière de gestion des comportements difficiles des élèves ainsi que leur préparation perçue à favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. Les résultats révèlent que les futurs enseignants estiment que leur formation théorique a peu contribué au développement de leurs compétences de gestion de la classe et des comportements. Ils sont aussi plutôt en désaccord avec le fait que leur formation initiale les ait suffisamment outillés pour accueillir et soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales au sein de leur classe. Ils soulèvent d'ailleurs un manque de cours portant sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles du comportement en classe. Cependant, les futurs enseignants reconnaissent que leur formation pratique (stages) leur a permis de vivre des expériences auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement. Ils soulignent aussi que leurs compétences actuelles dans ce domaine d'intervention découlent principalement de ces expériences pratiques. Les futurs enseignants québécois qui ont participé à cette étude *considèrent ne pas avoir suivi suffisamment de cours sur la gestion de classe comparativement à leurs collègues de la Suisse qui estiment leur préparation dans ce domaine suffisante*. Comparativement aux futurs enseignants suisses, ils se sentent moins bien préparés à accueillir des élèves présentant des difficultés comportementales dans leur classe et estiment que leur formation de les a pas offert suffisamment de cours sur le sujet. Le tableau 5 présente les résultats de la quatrième section du questionnaire ainsi que les différences statistiques entre la Suisse et le Québec.

Tableau 5 : Questions générales

	Québec		Suisse		Total		N		
	M	ET	M	ET	M	ET		*t*	ddl
J'ai suivi durant ma formation à l'enseignement suffisamment de cours spécifiques portant sur la gestion de classe.	2,28	1,19	4,05	1,25	3,33	1,50	196	-9,97***	194,00
J'ai suivi durant ma formation à l'enseignement suffisamment de cours portant sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés ou des troubles du comportement.	2,46	1,16	3,21	1,34	2,90	1,32	196	-4,03***	194,00
Je considère que ma formation initiale m'a suffisamment outillé afin que je puisse soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales dans mon milieu scolaire.	2,45	1,03	3,14	1,18	2,86	1,17	197	-4,22***	195,00
Je considère que ma formation initiale a permis de bien me préparer à accueillir des élèves ayant des troubles du comportement au sein de ma classe.	2,56	0,98	3,21	1,17	2,95	1,14	197	-4,23***	187,33
Mes compétences actuelles en gestion de classe et du comportement ont été développées surtout au cours de ma formation théorique (en salles de cours).	2,10	0,95	3,01	1,27	2,64	1,23	196	-5,73***	192,66
Mes compétences actuelles en gestion de classe et du comportement ont surtout été développées lors de mes autres expériences personnelles et professionnelles.	4,20	1,30	3,53	1,44	3,80	1,42	197	3,40***	180,97
Mes compétences actuelles en gestion de classe et du comportement ont été développées surtout au cours de ma formation pratique (stages).	5,26	0,88	4,97	1,01	5,09	0,97	197	2,07*	195,00
J'ai eu l'occasion d'avoir des expériences avec des élèves présentant des difficultés ou troubles du comportement durant ma formation initiale à l'enseignement / mes stages.	5,13	1,05	4,78	1,34	4,92	1,24	197	2,04*	191,43

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Discussion

Les résultats montrent globalement que les enseignants de l'échantillon se sentent surtout compétents au niveau des aspects de la gestion de classe qui sont propres à la mise en œuvre d'un climat de classe propice à l'apprentissage. Par contre, leurs difficultés relatives se situent dans le domaine de l'intervention vis-à-vis de situations particulières ou d'élèves présentant un TDA/H. Le pôle «préventif» ou proactif semble donc prendre le pas sur le pôle «réactif», ou centré sur l'intervention face à des comportements difficiles. Les différences dans les résultats des étudiants québécois et suisses permettent de préciser ces constats: les premiers se sentent plus préparés à intervenir selon les principes de l'approche comportementale et auprès d'élèves présentant un TDA/H. Les seconds se sentent relativement plus aptes à intervenir face à des comportements qui perturbent le bon déroulement de la classe. Il faut noter également que, si les résultats diffèrent entre la Suisse et le Québec, le niveau moyen de capacité perçue est identique. On ne peut pas conclure que les enseignants se sentent plus compétents en fonction de leur appartenance nationale, et donc, des caractéristiques de la formation reçue. Par contre, certains accents dans la formation sont peut être perceptibles au travers des différences constatées. Les futurs enseignants québécois sont manifestement plus sensibilisés aux approches comportementales, mais les futurs enseignants suisses se sentent les plus aptes à intervenir auprès des élèves présentant des comportements perturbateurs. Il est possible que ces perceptions reflètent une maîtrise théorique plus aboutie des approches comportementales par les futurs enseignants québécois – probablement liée aux influences anglo-saxonnes dans les programmes de formation – sans toutefois que cela n'affecte la perception de leur capacité à intervenir en classe.

La considération des résultats concernant les questions générales permet d'éclairer ces différences. En premier lieu, il faut noter que la perception des enseignants québécois est moins positive que celle des suisses quant au contenu de leur formation et son effet sur leurs capacités perçues. La différence la plus importante concerne la suffisance de cours portant sur la gestion de classe dans la formation: 3.8% des futurs enseignants du Québec sont «plutôt» ou «tout à fait d'accord» avec l'affirmation, contre 37.8% des suisses. Bien que la grande majorité des futurs enseignants interrogés ne se sentent pas prêts à accueillir des élèves présentant des problèmes de comportement ou à favoriser leur inclusion scolaire en classe ordinaire, ils sont respectivement 0% et 1.3% à s'y sentir prêts («plutôt» ou «tout à fait d'accord») au Québec, contre 14,5% pour chacun de ces deux items en Suisse.

Ces résultats soutiennent partiellement les données issues de recherches antérieures: les enseignants de notre échantillon se sentent peu outillés pour l'accueil d'élèves présentant des difficultés comportementales dans leur classe ordinaire. Par contre, ils semblent connaître plusieurs stratégies reconnues efficaces, et, si le constat d'une formation insuffisamment axée sur la gestion

de classe et du comportement est valable au Québec (Jeffrey et Sun, 2006), cela ne semble pas être le cas en Suisse romande, où les futurs enseignants ont une conception clairement plus positive des contenus de leur formation dans ce domaine, et de sa contribution à leur degré de préparation. Reste que, dans les deux régions, les participants perçoivent l'apport de l'expérience de stage ou personnelle comme plus important que celui de la formation théorique.

Conclusion

Cette étude révèle que les enseignants ordinaires consultés se sentent préparés à mettre en œuvre une gestion de classe préventive, et se perçoivent compétents dans un nombre important de stratégies reconnues efficaces en gestion de la classe et des comportements des élèves. En revanche, en ce qui concerne les aspects liés à l'intervention face à des comportements difficiles en classe, le degré de préparation perçu est moins élevé. Des différences culturelles apparaissent au travers des réponses des futurs enseignants québécois et suisses. Si la formation au Québec semble plus spécifique en relation aux approches comportementales ou à l'intervention auprès d'élèves présentant un TDA/H, les enseignants de Suisse romande se disent plus préparés à affronter des situations spécifiques exprimées sans rapport avec des pratiques efficaces reconnues dans la littérature, mais présentées en tant que «phénomène» (p. ex. «conduites agressives»). Dans l'ensemble la perception de capacité moyenne ne différencie cependant pas les deux régions. Ces dernières se différencient par contre nettement, à la fois quant à la perception de l'effet de la formation théorique sur les compétences actuelles en gestion de classe et du comportement et sur le sentiment d'être suffisamment préparé pour soutenir l'inclusion d'élèves avec des difficultés de comportement ou pour l'accueil d'élèves présentant des problèmes de comportement. Il semble donc que l'attribution d'un rôle à la formation théorique puisse être lié au fait de se sentir plus prêt à accueillir des élèves présentant des difficultés ou troubles du comportement, cette configuration se retrouvant au sein de l'échantillon suisse. Cette relation serait de plus relativement indépendante du sentiment de compétence moyen, puisque ce dernier ne diffère pas entre les régions. Il faut toutefois remarquer que le sentiment de préparation et l'attitude vis-à-vis de l'accueil d'élèves présentant des difficultés ou troubles du comportement au sein de la classe ordinaire ne sont pas clairement différenciés dans notre étude. Il est possible que certains aspects de la formation favorisent une attitude positive et/ou un sentiment de compétence plus élevé par rapport à l'accueil d'élèves en difficulté de comportement. Des recherches ultérieures pourraient tenir compte de ces résultats, (1) en distinguant mieux les aspects de la compétence et de l'attitude dans les évaluations par questionnaire (ajout d'un questionnaire d'attitudes vis-à-vis de l'inclusion scolaire), (2) en intégrant une évaluation des programmes de formation portant tant sur les

contenus (gestion de classe et du comportement mais aussi, inclusion scolaire), que sur les modalités de formation pratique et théorique, enfin (3), en distinguant clairement le sentiment de compétence de l'utilisation effective de ces stratégies en classe (déclarées en termes de fréquences ou observées). Ces résultats doivent être considérés avec circonspection étant donné la nature descriptive et exploratoire de l'étude ainsi que ses limites méthodologiques. Il convient en particulier d'avancer dans la validation d'un questionnaire qui permette, dans plusieurs contextes culturels, d'évaluer le sentiment de compétence en gestion de classe des enseignants en tenant compte des différents paradigmes théoriques et empiriques qui sous-tendent les stratégies retenues.

Notes

1 L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

2 Dans le cadre des travaux du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), équipe de recherche sous la responsabilité de Nancy Gaudreau (Professeure en adaptation scolaire, Université de Laval).

3 Les conditions d'application du t-test ont été vérifiées (normalité des distributions et homogénéité des variances). Dans le cas de plusieurs variables pour lesquelles la condition d'homogénéité des variances n'est pas vérifiée (test de Levene), le t-test de Welch a été appliqué (dans les tableaux, ceci est indiqué par la correction des degrés de liberté – ddl – qui sont des nombres décimaux et non entiers).

Références

Adamson, D. R. (2010). *Classroom management: 24 Strategies every teacher need to know*. New York, NY: Teaching Resources.

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 231-238.

Allen, K.P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator, 34,* (1), 1-15.

Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22,* (2), 115-129.

Anderson, L.W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignant-es* (2ème édition). Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching and professional development on Greek teachers' attitudes toward inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22,* (4), 367-389.

Bonvin, P., Ramel, S., Curchod, D., Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: quel positionnement pour soutenir le développement d'une pédagogie inclusive? *Alter: Revue Européenne de Recherche sur le Handicap – European Journal of Disability Research, 7,* (2), 127-134.

Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education, 33,* (3), 51-64.

Begeny, J. C. & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly, 21,* (3), 262-285.

Blaya, C. & Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école: un tour d'horizon*

international. Communication présentée lors de la Journée conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Carra, C. & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école.* Paris: Presses universitaires de France.

Cole, T. (1998) Understanding challenging behavior. In C. Tilstone, L. Florian et R. Rose (Ed.), *Promoting inclusive practice* (pp. 113–127). London: Routledge.

Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28,* (6), 693-710.

CSEE (2009). *Rapport intérimaire du CSEE sur le projet «Le stress des enseignant-es au travail: mise en œuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail.* Bruxelles: Comité syndical européen de l'éducation.

Desbiens, N. & Bowen, F. (2011). Les défis de la formation initiale et continue dans l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement. *Le bulletin du CRIFPE, 18,* (3), 20-23. http://www.crifpe.ca/formationetprofession

Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin et L. Lafortune (Éd.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (pp. 45-74). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Doyle, W. (2006). Ecological Approches to Classroom Management. In C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Evans, J., Harden, A. & Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4,* (1), 2-16.

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, 52,* (2), 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.

Fitzpatrick, M. & Knowlton, E. (2009). Bringing evidence-based self-directed intervention practices to the trenches for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure, 53,* (4), 253-266.

Friedman, I. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In Evertson, C. M., et Weinstein, C. S (Ed.), *A handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.925-945). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gable, R. A., Tonelson, S. W. & Walker-Bolton, I. (2010). *A Survey of Classroom Skills of Special Education Teachers, General Education Teachers, and State Directors of Special Education for Students with Emotional Disabilities in Virginia.* Paper presented at the Summit on better serving students with emotional disabilities, Charlottesville, VA.

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

Genoud, P.A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignant-e-s de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 59,* (1), 37-45.

Hammersley, M. (2000). Evidence-based practice in education and the contribution of educational research. In L. Tinder & S. Reynolds (Ed.), *Evidence-based practice: A critical appraisal* (pp. 163-183). Oxford: Blackwell Science.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London; New York: Routledge.

Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure, 43*, 103-112.

Hargreaves, D. H. (1999) Revitalising Educational Research: lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education, 29,* (2), 239-49.

Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60,* (8), 30-33.

Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Kaufman, J. M. & Hallahan, D. P. (Ed.). (1995). *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon.* Austin, Texas: Pro-Ed.

Kaufman, D. & Moss, D. M. (2010). A New Look at Preservice Teachers' Conceptions of Classroom Management and Organization: Uncovering Complexity and Dissonance. *Teacher Educator, 45,* (2), 118-136.

Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools, 44,* (1), 65-75. doi: 10.1002/pits.20206

Kerr, M. M. & Nelson, C. M. (2010). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6th ed.). Upper Sadler River, NJ: Pearson.

Main, S. & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service: Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 33,* (4), 28-39.

Markow, D., Moessner, C. & Horowitz, H. (2006). *The MetLife Survey of the American Teacher* (P. Director, Trans.): MetLife, Inc.

Martin, N.K. & Sass, D.A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teacher and Teacher Education, 26,* 1124-1135. doi: 10.1016/j. tate.20 09.12.0 01

Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher.* Alexandria: ASCD.

McCormick, J. & Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25,* (3), 278-293.

McKinney, S. E., Campbell-Whately, G. D. & Kea, C. D. (2005). Managing Student Behavior in Urban Classrooms: The Role of Teacher ABC Assessments. *Clearing House, 79,* (1), 16-20. doi: 10.3200/TCHS.79.1.16-20

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education.* London, New York: Routledge.

Niesyn, M.E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53,* (4), 227-234.

Oliver, R. M. & Reschly, D., J. (2007). *Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development.* National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC.

O'Neill, S. C. & Stephenson, J. (2011). The Measurement of Classroom Management Self-Efficacy: A Review of Measurement Instrument Development and Influences. *Educational Psychology, 31,* (3), 261-299.

Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice, 21, (1),* 37-52.

Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to

students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal, 28*, 111-138.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. Éducation *et Francophonie, XXXIX,* (2), 6-22.

Ramel, S. & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Éd.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p. 203224). Québec: Presses Universitaires du Québec.

Reupert, A. & Woodcock, S. (2012). A cross-sectional sudy of teachers' behaviour management strategies throughout their training years. *Australian Educational Research, 39*, 159-172. doi: 10.1007/s13384-012-0056-x

Reupert, A. & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education, 26,* (6), 1261-1268.

Royer, É. (2010, 3 avril). L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante. *Le Monde.*

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. & Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignant-es québécois-es à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.

Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie, 168*, 111-136.

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

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-Based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351-380.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher, 31,* (7), 15-21.

State, T., Kern, L., Starosta, K. & Mukherjee, A. (2011). Elementary Pre-service Teacher Preparation in the Area of Social, Emotional, and Behavioral Problems. *School Mental Health, 3,* (1), 13-23.

Stough, L. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. In C.M. Evertson, et C.S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 909–924). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Sugai, G. & Horner, R. H. (2002) Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 130–136.

Sutherland, K.S., Lewis Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom contexte on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education, 41,* (4), 223-233.

Tillery, A.D., Varjas, C., Meyers, J. & Smith Collins, A. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and interventions strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12,* (2), 86-102.

van Tartwijk, J. & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education, 22,* (2), 109-112).

Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W.D., Kutash, K., Duchnowski, A.J., Sumi, W.C. & Epstein, M.H. (2006). Educating students with disabilities: A national perspective on programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disabilities, 14* , 12-30.

Wehby, J.H., Lane, K.L. & Falk, K.B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11,* (4), 194-197.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Part of a special section: Classroom Management in Teacher Education, 22,* (2), 113-131. doi: 10.1080/10476210.2011.567838

Mots-clés: Intégration scolaire, problèmes de comportement, gestion de classe, formation des enseignants, futurs enseignants.

Preventing and managing behavioural problems in regular classrooms: Perceived preparedness of future teachers in Switzerland and Quebec

Summary

In the context of school inclusion, classroom and behaviour management represent an important challenge. Our study describes Swiss and Quebec future teachers' perceptions of their capacity to apply efficient prevention and behaviour management strategies. Results yield differences according to participants' nationality, and partially reproduce previous research results showing that teachers perceive their education programs as lacking in classroom management courses, and do not feel skilled in this area. Finally, they attribute their current capacity levels to their practical experiences rather than to their theoretical training.

Key words: Inclusive schooling, behavioural difficulties, classroom management, teacher training, future teachers

Prävention und Behandlung von Problemverhalten in der Regelklasse: Wahrgenommene Bereitschaft künftiger Lehrpersonen aus der Schweiz und Québec.

Zusammenfassung

Für die schulische Inklusion stellen Klassen- und Verhaltensmanagement eine wichtige Herausforderung dar. Unsere Studie beschreibt Lehrereinschätzungen ihrer Kapazität, effiziente Präventions- und Verhaltensmanagement-Strategien anzuwenden. Die Ergebnisse belegen Unterschiede nach Nationalität der Teilnehmer/-innen. Sie bestätigen teilweise bisherige Forschungsergebnisse, die zeigen, dass Lehrpersonen ein Fehlen von Klassenmanagementkursen in ihrer Ausbildung feststellen, und sich demzufolge für diesen Bereich zu wenig befähigt fühlen. Darüber hinaus schreiben sie ihre aktuellen Fähigkeiten ihren praktischen Erfahrungen und nicht ihrer theoretischen Ausbildung zu.

Schlagworte: Schulische Inklusion, Unterrichtsstörungen, Klassenmanagement, Lehrer/-innenausbildung

Prevenire e gestire i problemi di comportamento in classe: la preparazione percepita dai futuri insegnanti in Svizzera e Quebec.

Riassunto

Nel contesto dell'integrazione scolastica, la gestione della classe e dei comportamenti degli studenti rappresenta una sfida importante. Il nostro studio descrive le percezioni che hanno i futuri insegnanti svizzeri e quebecchesi sulla loro capacità di attuare strategie efficace per prevenire e gestire il comportamento difficile in classa. I risultati evidenziano differenze collegate alla nazionalità dei partecipanti, e in parte confermano i risultati delle ricerche precedente mostrando che gli insegnanti hanno l'impressione di mancare di corsi sulla gestione della classa durante la loro formazione e non si sentono competenti in questo campo. Infine, gli insegnanti attribuiscono le loro competenze attuali piuttosto alle loro esperienze pratiche che alla loro formazione teorica.

Parole chiave: Integrazione scolastica, problemi di comportamento, gestione della classe, formazione degli insegnanti, futuri insegnanti