

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe et leur satisfaction au travail : le rôle explicatif des stratégies de gestion des comportements auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés

Alexis Boudreault
Université Laval

Julie Lessard
Université Laval

Frédéric Guay
Université Laval

Résumé

Cette étude teste un modèle où le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au regard de la gestion de la classe, les stratégies verbales positives et punitives de gestion des comportements et leurs relations avec les problèmes de comportement extériorisés des élèves sont reliés à la satisfaction au travail des enseignants. Les 80 enseignants

participants proviennent du Québec et de l'Ontario. Ils ont fourni des évaluations, entre autres, pour deux élèves de leur classe ($n = 157$) présentant un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés. Les résultats d'un modèle d'équations structurelles montrent que le sentiment d'efficacité des enseignants en gestion de classe est relié positivement à leur satisfaction au travail et aux stratégies verbales positives utilisées. Par ailleurs, ils révèlent que le niveau global des problèmes de comportement extériorisés de l'ensemble des élèves de la classe est associé négativement à la satisfaction au travail. La discussion porte sur l'implication théorique et pratique de ces résultats, notamment le rôle que pourraient jouer certaines interventions pour réduire les problèmes de comportement extériorisés des élèves et favoriser la satisfaction au travail des enseignants.

Mots-clés : problèmes de comportement extériorisés, sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, satisfaction au travail, stratégies de gestion des comportements

Abstract

Abstract: This study tests a model in which teachers' sense of self-efficacy in classroom management, punitive and positive verbal behaviour management strategies, and relationship to students' externalizing behaviour problems each relate to teachers' job satisfaction. The participants were 80 teachers from Quebec and Ontario. Each teacher provided assessments for two students in their class ($n = 157$) showing high levels of externalizing behaviour problems. The results of a structural equation model show that teachers' sense of efficacy in classroom management is positively related to their job satisfaction and to the positive verbal strategies they use. On the other hand, the results also reveal that the overall level of externalizing behaviour problems of all students in the classroom is negatively associated with job satisfaction. The theoretical and practical implications of these findings are discussed, including the role that interventions might play in reducing students' externalizing behaviour problems and promoting teachers' job satisfaction.

Keywords: Externalizing behaviour problems, self-efficacy in classroom management, job satisfaction, behaviour management strategies

Introduction

Dans une classe, certains élèves ont des problèmes de comportement extériorisés qui varient en fréquence et en intensité (Kauffman et Landrum, 2017; Miner et Clarke-Stewart, 2008). Bien qu'il soit nécessaire que les enseignants possèdent des compétences en gestion des comportements afin de gérer efficacement ces problèmes et ainsi créer un climat propice à l'apprentissage, cette compétence n'en demeure pas moins difficile à maîtriser (McCarthy et al., 2015; Mitchell et Bradshaw, 2013). Plusieurs enseignants se sentent peu efficaces pour gérer les problèmes de comportement extériorisés (Chang et Davis, 2009; Zhai et al., 2011). Un tel sentiment d'efficacité personnelle est essentiel puisqu'il joue un rôle important dans l'adaptation de l'enseignant à son milieu de travail et lui permet de créer un environnement de classe optimal pour favoriser la réussite de tous les élèves. Le sentiment d'efficacité personnelle envers la gestion des comportements aurait un impact important sur le bien-être émotionnel des enseignants. Par exemple, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité envers la gestion des comportements des élèves seraient émotionnellement plus fragiles face aux comportements problématiques et plus à risque de présenter un niveau de stress important dans leur milieu de travail (Dicke et al., 2014). Par ailleurs, les enseignants qui ont peu confiance dans leurs capacités à gérer les comportements en classe signalent plus de problèmes de comportement extériorisés (Dicke et al., 2014). Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les enseignants qui présentent un faible sentiment d'efficacité personnelle ne sont pas toujours en mesure de déployer des stratégies efficaces et positives pour diminuer la fréquence de ces comportements. Ils risquent, entre autres, d'utiliser des stratégies punitives (Baker, 2005; Maini, 2011).

Cette réalité est préoccupante puisque l'utilisation fréquente de stratégies punitives crée généralement des effets néfastes. Par exemple, les enseignants, en utilisant des stratégies punitives, risquent de contribuer à l'augmentation des problèmes de comportement extériorisés que l'on retrouve chez certains de leurs élèves (Dobbs et Arnold, 2009; Jennings et Greenberg, 2009). Une hausse des problèmes de comportement extériorisés risque par ailleurs d'augmenter l'anxiété et le sentiment d'épuisement chez les enseignants (Sivri et Balci, 2015). Malgré ces répercussions, la relation entre les problèmes de comportement extériorisés et la satisfaction au travail des enseignants demeure floue et ne fait pas consensus dans la littérature scientifique (Landers et al., 2008; Ouellette et al., 2018; Wells, 2015; Zinsser et al., 2016). De plus, il apparaît

nécessaire de mieux comprendre de quelle manière à la fois le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, mais aussi les stratégies mises en place par les enseignants influencent les problèmes de comportement extériorisés des élèves et la satisfaction au travail des enseignants. Notre recherche vise donc à étudier la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et les stratégies mobilisées par l'enseignant pour gérer les problèmes de comportement extériorisés des élèves. En outre, nous souhaitons mieux comprendre la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, les problèmes de comportement extériorisés des élèves et la satisfaction au travail des enseignants.

Les problèmes de comportement extériorisés et leur gestion

Problèmes de comportement extériorisés à l'école

Les problèmes de comportement extériorisés chez les élèves se caractérisent, entre autres, par le fait de crier, de faire du bruit, d'être agité, d'insulter, d'avoir une crise de colère, de frapper et de faire autre chose que la tâche assignée ou les consignes données par l'enseignant (Eyberg et al., 2008; Lannie et McCurdy, 2007). Les problèmes de comportement extériorisés demandent beaucoup de temps de gestion à l'enseignant et affectent l'attention de tous les élèves de la classe, ce qui entrave leurs apprentissages (Lassen et al., 2006; Marzano et Pickering, 2003). Plus un élève présente un haut niveau de problèmes de comportement extériorisés, plus les chances de vivre des conséquences négatives qui affectent son développement personnel, social et scolaire sont élevées (Sprague et Walker, 2016). Par exemple, l'augmentation du niveau de comportements extériorisés accroît les risques, à moyen et long termes, de faibles notes, de décrochage, de placement en famille et foyer d'accueil, d'abus de drogues, de problèmes de santé mentale, de violence et de criminalité (Burke et al., 2014; Odgers et al., 2008; Reef et al., 2011). Bien que les informations soient encore fragmentaires, diverses indications montrent que la présence d'un faible nombre d'élèves présentant un haut niveau de problèmes de comportement extériorisés est suffisante pour influencer négativement l'état émotionnel de l'enseignant (Kourkoutas et al., 2018). De plus, une méta-analyse rapporte que le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves en classe est relié à l'épuisement professionnel des enseignants (Aloe et al., 2014).

Gestion des problèmes de comportement extériorisés par les enseignants

Afin de prévenir ou de faire cesser un comportement extériorisé, les enseignants doivent mettre en place des stratégies de gestion des comportements. Il existe diverses façons de définir la gestion des comportements, mais plusieurs auteurs émettent qu'il s'agit de la capacité chez l'enseignant de préciser clairement ses attentes et d'utiliser des méthodes efficaces pour prévenir et rediriger les inconduites (Allen et al., 2013; Sak et al., 2015). L'une des stratégies inefficaces fréquemment identifiées dans la littérature scientifique est l'utilisation de stratégies punitives (Maini, 2011; Nungesser et Watkins, 2005; Scott et al., 2011). Les stratégies punitives comprennent l'ajout ou la menace de l'ajout d'une conséquence que l'enseignant pense être désagréable pour l'élève, mais aussi le retrait ou la menace de retrait d'un élément que l'enseignant juge être agréable pour l'élève. De plus, les stratégies punitives comprennent entre autres les réprimandes, la mise à l'écart, les menaces et la perte de privilège (Mitchell et Bradshaw, 2013). En plus d'exacerber les problèmes de comportement extériorisés et de diminuer la qualité de la relation enseignant-élève, l'usage de stratégies punitives peut diminuer la motivation scolaire et le temps d'apprentissage des élèves (Rahimi et Karkami, 2015).

En contrepartie, les stratégies positives, considérées comme faisant partie d'une gestion efficace des comportements, comprennent une multitude d'interventions, tels l'enseignement de l'autogestion des comportements et de la régulation émotionnelle, et la mise en place d'un cadre disciplinaire prévisible. Parmi les interventions positives, l'utilisation de stratégies verbales visant le renforcement positif des comportements adéquats est considérée comme étant la base de toute intervention à mettre en place auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés (Ennis et al., 2019). Malgré cette réalité, des enseignants seraient réticents à utiliser ce type de stratégies (Gable et al., 2009). Bien que les enseignants mentionnent privilégier l'utilisation de stratégies positives, certaines études observationnelles montrent que celles-ci restent encore sous-utilisées pour prévenir les problèmes de comportement extériorisés des élèves (Rydell et Henricsson, 2004; Scott et al., 2011).

Le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe

Ancrée dans l'approche sociale et cognitive de l'apprentissage, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle permet de mieux comprendre pourquoi un enseignant mettra en

place une stratégie et quels efforts il fournira pour la déployer (Bandura, 1977). Bandura (1997) décrit le sentiment d'efficacité personnelle comme étant spécifique à un domaine, c'est-à-dire que les enseignants n'ont pas la même efficacité perçue dans toutes les tâches qu'ils réalisent ou dans tous les contextes. Cette spécificité explique en partie pourquoi la majorité des recherches à ce jour étudient le sentiment d'efficacité personnelle en se basant sur différents aspects de la tâche enseignante, dont la collaboration, la pédagogie, l'engagement avec les élèves et la gestion de classe (Malinen et Savolainen, 2016). Le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe représente donc un domaine distinct du sentiment d'efficacité personnelle, et peut être défini comme l'évaluation de sa capacité à organiser et à mettre en place les actions nécessaires pour préserver l'ordre au sein de la classe (Brouwers et Tomic, 2000). Pour Bandura (1977), ce sont les croyances d'une personne en matière d'efficacité personnelle, plutôt que son niveau de compétence réel, qui déterminent la concrétisation de certaines initiatives, la quantité d'efforts investie et pour combien de temps. Diverses tâches ou actions réalisées par les enseignants sont incluses dans la gestion de classe. Celles-ci comprennent l'organisation des ressources et de l'environnement de la classe; l'établissement et la mise en application des règles, routines et attentes; le maintien de l'attention envers la tâche, de l'engagement scolaire ainsi que de la socialisation des élèves; et enfin, la gestion des problèmes de comportement extériorisés lorsqu'ils se produisent (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001; O'Neill et Stephenson, 2011).

La satisfaction au travail

La satisfaction au travail est une réponse émotionnelle qui peut être définie comme le sentiment de gratification, d'accomplissement et de bien-être résultant de l'évaluation de son emploi ou de ses expériences professionnelles (Weiss, 2002). Des recherches réalisées dans différentes cultures montrent qu'une multitude de facteurs influence généralement la satisfaction au travail des enseignants, entre autres, la relation avec la direction de l'école, le nombre d'années d'expérience, le niveau socioéconomique moyen des élèves, la perception du sentiment d'autonomie professionnelle, la qualité de l'environnement de la classe et la présence d'éléments stressants dans l'environnement de travail (Adera et Bullock, 2010; Ferguson et al., 2012).

La satisfaction au travail constitue un élément important de l'adaptation des enseignants et est associée à leur performance et à leur motivation à enseigner, mais aussi à l'anxiété, à la détresse psychologique et à l'épuisement professionnel en plus d'être un prédicteur important de la décision de quitter la profession enseignante (Johnson et al., 2012; Kapa et Gimbert, 2018; Nagar, 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2011). Enfin, la satisfaction au travail aurait un effet protecteur contre les réponses émotionnelles négatives qui peuvent surgir en réaction à certains facteurs de l'environnement scolaire, tel le climat de l'école (Grayson et Alvarez, 2008).

La relation entre le sentiment d'efficacité personnelle, les stratégies de gestion des comportements, les problèmes de comportement extériorisés des élèves et la satisfaction au travail

Les enseignants se perçoivent souvent comme étant moins efficaces à intervenir avec les élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés comparativement aux autres élèves (Zee et Koomen, 2016). Des recherches soulignent par ailleurs qu'il existe une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle pour gérer les problèmes de comportement extériorisés et le niveau d'habileté des enseignants pour intervenir efficacement face à ce type de comportements (Beasley et Bernadowski, 2019; Buyuktasapu Soydan et al., 2018). Le sentiment d'efficacité personnelle est, qui plus est, relié en partie aux types de stratégies d'intervention que l'enseignant mettra en place auprès des élèves qui présentent des difficultés comportementales (Martin et al., 1999). En outre, bien que les études longitudinales soient rares, les recherches montrent régulièrement que c'est le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant qui influence les problèmes de comportement des élèves plutôt que l'inverse. Les enseignants qui présentent un faible sentiment d'efficacité en gestion de classe éprouvent plus rapidement un sentiment d'impuissance face aux élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés, ce qui augmente les chances qu'ils utilisent des stratégies de gestion qui entraînent une relation conflictuelle avec leurs élèves (Eddy et al., 2020; Morris-Rothschild et Brassard, 2006). Par exemple, un sentiment d'efficacité personnelle élevé est associé à une augmentation de l'utilisation de stratégies positives en gestion des comportements et à une diminution des stratégies punitives (Maini, 2011). Les enseignants se sentent d'ailleurs plus compétents pour mettre en place des stratégies pour

prévenir l'apparition de problèmes de comportement extériorisés (p. ex., règles de classe, enseignement et renforcement des comportements attendus, etc.) que pour intervenir lorsqu'un comportement extériorisé indésirable se produit (p. ex., rediriger l'attention de la classe, faire cesser un comportement opposant d'un élève, etc.) (Voris, 2011).

Une littérature considérable a montré une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle au travail et la satisfaction au travail (Li et al., 2017; Skaalvik et Skaalvik, 2017; Zee et Koomen, 2016). Par contre, à notre connaissance, seuls Malinen et Savolainen (2016) ont montré une relation positive entre le sentiment d'efficacité en gestion de classe et la satisfaction au travail. Dans cette étude, les enseignants qui avaient un meilleur sentiment d'efficacité en gestion de classe en début d'année scolaire (septembre) présentaient un plus haut niveau de satisfaction au travail à la fin de l'année scolaire (avril).

En ce qui concerne l'utilisation de stratégies punitives, celles-ci sont associées, à court terme, à une réduction des problèmes de comportement extériorisés chez les élèves (Alberto et Troutman, 2012). Cette relation disparaît partiellement à plus long terme et, comme mentionné précédemment, risque d'avoir un effet inverse à celui recherché, c'est-à-dire d'augmenter ce type de comportements (Horner et McIntosh, 2016). L'utilisation de stratégies punitives serait particulièrement inefficace chez les élèves présentant un haut niveau de problèmes de comportement extériorisés (Carlson et al., 2013). L'utilisation de stratégies verbales positives visant le renforcement de comportements appropriés est quant à elle associée à une diminution des comportements extériorisés en classe (Gable et al., 2009). Par contre, les stratégies verbales positives pourraient être insuffisantes chez les élèves qui présentent un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés, et l'utilisation d'interventions plus intensives (p. ex., plan individualisé de modification des comportements) est généralement nécessaire pour obtenir une réduction appréciable des comportements problématiques (Ennis et al., 2019).

Pour ce qui est de la relation entre le niveau de problèmes de comportement extériorisés en classe et la satisfaction au travail des enseignants, les résultats des études divergent. Certaines recherches montrent que plus le niveau de comportements extériorisés est élevé, plus la satisfaction est faible (Zinsser et al., 2016), alors que d'autres n'ont relevé aucun lien significatif (Ouellette et al., 2018; Wells, 2015).

Enfin, une étude a testé le modèle suivant : sentiment d'efficacité d'enseignant du primaire en gestion de classe → problèmes de comportement extériorisés en classe → épuisement professionnel de l'enseignant (Dicke et al., 2014). Plus précisément, les

enseignants qui présentaient en début d'année scolaire un sentiment d'efficacité élevé en gestion de classe percevaient la classe comme moins menaçante et mettaient en place de meilleures stratégies, ce qui leur permettait de réduire les problèmes de comportement extériorisés en classe en plus de vivre des expériences en classe plus positives à la fin de l'année scolaire.

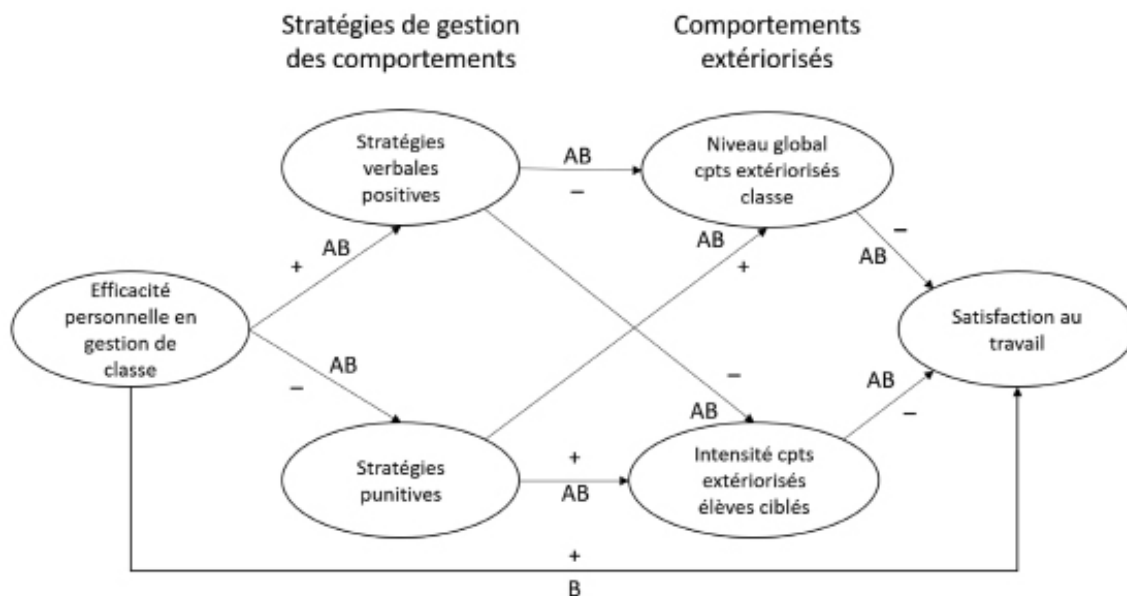
L'étude actuelle

Comme illustré précédemment, bien que dans son ensemble, de nombreuses études aient étudié séparément les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des enseignants, les stratégies de gestion des comportements, les problèmes de comportement extériorisés des élèves et la satisfaction des enseignants face à leur travail, diverses relations sont contradictoires ou floues et nécessitent davantage d'éclaircissements. Particulièrement, les conclusions des études portant sur la relation entre les problèmes de comportement extériorisés et la satisfaction au travail divergent (Landers et al., 2008; Ouellette et al., 2018; Wells, 2015; Zinsser et al., 2016). Par ailleurs, bien que la relation entre les stratégies de gestion des comportements utilisées et le sentiment d'efficacité personnelle ait fait l'objet de quelques études détaillées (Baker, 2005; Dicke et al., 2014; Evertson et Weinstein, 2013; Gordon, 2001), les processus par lesquels ils influencent les problèmes de comportement extériorisés et la satisfaction au travail des enseignants nécessitent davantage d'approfondissement. C'est pourquoi, dans cette étude, nous reprenons partiellement le modèle de Dicke et al. (2014) en évaluant la gestion des comportements comme prédicteur des problèmes de comportement extériorisés, mais en mesurant leur effet sur la satisfaction au travail des enseignants plutôt que sur leur épuisement professionnel. Pour y arriver, notre recherche évaluera deux modèles théoriques (présentés à la Figure 1). Le modèle A propose que le sentiment d'efficacité personnelle soit associé au type de stratégies qui, elles, influencent les comportements des élèves, ce qui influence ensuite la satisfaction au travail. La Figure 1 présente plus en détail les directions attendues des relations entre les facteurs. Le modèle B est une extension au modèle A et propose qu'il existe également un lien direct entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et la satisfaction au travail. Ce dernier modèle fait suite aux études qui montrent que les enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont aussi plus à même de mobiliser les

ressources nécessaires pour s'adapter à leur environnement de travail, et ainsi y être plus satisfaits (Li et al., 2017; Skaalvik et Skaalvik, 2017; Zee et Koomen, 2016). Notre recherche émet donc l'hypothèse qu'un sentiment d'efficacité élevé en gestion de classe favorise la satisfaction au travail des enseignants.

Figure 1

Modèles des relations et directions attendues entre les facteurs de l'étude



Notes. AB = Relations testées dans le modèle A et le modèle B. B = Relation testée uniquement dans le modèle B.

+ = Relation positive attendue. - = Relation négative attendue. L'intensité et le niveau global des comportements extériorisés font référence aux problèmes de comportement extériorisés.

Méthodologie

Les participants et la procédure

Les participants sont issus d'un projet longitudinal plus large qui comporte deux temps de mesure et qui cherche à évaluer l'efficacité d'un programme de formation continue chez les enseignants. Cependant, cet article ne tient compte que des données du temps 1.

Afin de recruter les enseignants, au printemps 2017, nous avons contacté l'ensemble des commissions scolaires (maintenant appelées Centres de services scolaires) et les conseils scolaires francophones du Québec et de l'Ontario pour leur demander de communiquer des informations aux directions d'écoles sous leur administration au sujet du projet de recherche. Pour être admissibles, les enseignants devaient avoir une tâche de 27 heures et plus par semaine. Les enseignants en classe d'adaptation scolaire ou ceux qui supervisaient un stagiaire plus de 35 jours au cours de l'année scolaire étaient exclus. Compte tenu de notre méthode de recrutement, il n'a pas été possible de connaître le nombre initial d'enseignants contactés. La participation des enseignants était volontaire et sans compensation financière. En définitive, ce sont 80 enseignants francophones (96 % de femmes, 4 % d'hommes) œuvrant en classe ordinaire et provenant de 74 écoles de niveau préscolaire et primaire du Québec et de l'Ontario (maternelle à 6^e année) qui font partie de l'échantillon. Le nombre d'élèves par classe était en moyenne de 20,59 (ÉT = 5.01). Le nombre moyen d'années d'expérience des enseignants était de 15,76 ans (ÉT = 6.77) et leur âge moyen de 40,29 ans (ÉT = 8.77).

En septembre 2017, les enseignants participants ont transmis aux parents des élèves un formulaire de consentement les autorisant à rapporter des informations de nature scolaire, sociale et comportementale sur leur enfant. Au début du mois d'octobre 2017, à l'aide de la version Internet du *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997), les enseignants ont évalué le niveau de problèmes de comportement extériorisés de tous les élèves de la classe dont les parents avaient retourné un formulaire de consentement dûment signé. Seuls les enseignants ont eu accès aux résultats de ces évaluations et le score pour chaque élève n'a pas été enregistré. Il ne peut donc être utilisé dans le cadre de cette recherche. Les élèves dont les parents n'avaient pas retourné le formulaire n'ont fait l'objet d'aucune évaluation. Cet outil a uniquement servi à cibler les deux élèves de chaque classe qui présentaient le plus haut niveau de problèmes de comportement extériorisés. Il a été décidé de sélectionner seulement deux élèves par classe afin d'augmenter les chances de cibler des élèves ayant un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés. À cet effet, la littérature montre qu'en moyenne, à l'école primaire, de un à trois élèves par classe présentent des problèmes graves de comportement extériorisés (Forness et al., 2012). Au bout du compte, cette évaluation a permis de recueillir des informations sur 157 élèves (84 % de garçons, 16 % de filles) puisque trois enseignants ont pu fournir des informations sur un seul élève. L'âge moyen des élèves était de 9 ans. À la fin

d'octobre 2017, les enseignants ont eu accès aux questionnaires en ligne sur la plateforme LimeSurvey et ont été informés qu'ils avaient trois semaines pour y répondre. Le comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval a approuvé le projet de recherche.

Les mesures

L'ensemble des données de notre étude ont été rapportées par l'enseignant. Quatre échelles évaluaient des caractéristiques de l'enseignant (sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, utilisation de stratégies punitives, utilisation de stratégies verbales positives, satisfaction au travail) et deux échelles mesuraient les problèmes de comportement extériorisés. Plus précisément, nous évaluons les problèmes de comportement extériorisés de deux façons distinctes, à savoir le niveau global de comportements extériorisés des élèves de la classe et le niveau d'intensité des problèmes de comportement de deux élèves ciblés par classe présentant un haut niveau de problèmes de comportement extériorisés. Cette méthode permet de tenir compte à la fois de la dynamique comportementale de la classe, mais aussi de l'influence unique du niveau d'intensité comportementale chez certains élèves. Lorsque disponible, nous avons utilisé la forme abrégée des questionnaires afin de diminuer le temps nécessaire pour les remplir et ainsi favoriser un meilleur taux de réponse (Larwin et Harvey, 2012; Preacher, 2006).

Questionnaire pour cibler les élèves qui présentent un haut niveau de problèmes de comportement extériorisés

La sous-échelle des comportements extériorisés issue du *Strengths and Difficulties Questionnaire* a été utilisée pour permettre aux enseignants d'identifier les deux élèves de leur classe présentant les niveaux les plus élevés de problèmes de comportement extériorisés (Goodman et al., 2010). Des milliers d'études ont utilisé ce bref questionnaire pour évaluer les difficultés sociales et comportementales des enfants, et la version française utilisée a montré une bonne qualité psychométrique (Capron et al., 2007). La sous-échelle utilisée contient dix items (p. ex., fait souvent des crises de colère ou s'empporte facilement). L'enseignant doit remplir chaque item à l'aide d'une échelle comportant trois niveaux (1 = *pas vrai*; 2 = *un peu vrai*; 3 = *très vrai*). Les enseignants ont rempli cette sous-échelle pour chaque élève de leur classe afin de sélectionner les deux élèves dont le score était le plus élevé.

Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe

Le sentiment d'efficacité personnelle a été mesuré à l'aide de l'échelle de gestion de classe de la version française abrégée du *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Ce serait le questionnaire le plus utilisé pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants et il présente une bonne validité interne et externe (Valls et Bonvin, 2015). La traduction française utilisée a montré des propriétés psychométriques satisfaisantes (De Stercke et al., 2014). Les quatre items de l'échelle (p. ex., « Dans quelle mesure pouvez-vous contrôler les comportements perturbateurs en classe ? ») ont été évalués sur une échelle de type Likert en neuf points allant de 1 = *pas du tout* à 9 = *dans une large mesure*. L'alpha de Cronbach de cette échelle est de .74.

Stratégies punitives

L'utilisation de stratégies punitives en réaction à un problème de comportement extériorisé en classe a été évaluée à l'aide de six items de la version française du *Teacher Classroom Management Strategies* (Webster-Stratton, 2012). Ce questionnaire de 38 items, utilisé dans plusieurs études, présente une bonne validité pour évaluer la fréquence d'utilisation de stratégies en gestion des comportements chez les enseignants (Downer et al., 2018; Hickey et al., 2017). Les questions de la version française utilisée ont été traduites dans le cadre d'un autre projet de recherche visant à **évaluer l'impact du programme *Ces années incroyables*** chez des éducatrices en CPE (Lessard et al., 2013). Les 6 items mesurant les stratégies punitives (p. ex., « **Avertir ou menacer d'envoyer un élève hors de la classe s'il ne se comporte pas bien** ») ont été évalués à l'aide d'une **échelle de type Likert** en 5 points allant de 1 = *rarement/jamais* à 5 = *très souvent*. L'alpha de Cronbach de cette échelle est de .69.

Stratégies verbales positives

Les stratégies verbales positives ont été évaluées à l'aide de deux items de la version française du *Teacher Classroom Management Strategies* (Webster-Stratton, 2012). Ces deux items (« Féliciter les bons comportements » et « **Faire des commentaires verbaux sur les bons comportements** ») ont été évalués grâce à une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 = *rarement/jamais* à 5 = *très souvent*. La corrélation entre les deux items est de .52.

Niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe

Le niveau global des problèmes de comportement extériorisés de l'ensemble des élèves de la classe a été mesuré à l'aide d'une version modifiée de l'échelle de climat disciplinaire employée dans le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA). Initialement conçue pour être autorapportée par les élèves, d'autres études ont utilisé cette adaptation destinée à l'usage des enseignants (Baumert et al., 2008). Les cinq items (p. ex., « Vous devez attendre un long moment avant que les élèves se calment ») sont mesurés sur une échelle à quatre niveaux allant de 1 = à toutes les périodes à 4 = *jamais ou presque jamais*. L'indice de fidélité alpha de l'échelle, dans la présente étude, est de .78.

Niveau d'intensité des problèmes de comportement extériorisés des élèves ciblés

Le niveau d'intensité des problèmes de comportement extériorisés des deux élèves ciblés par classe a été mesuré à l'aide de l'échelle des comportements délinquants (12 items) et de l'échelle des comportements agressifs (20 items) de l'*Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach et Rescorla, 2001). L'enseignant devait remplir les deux échelles pour chacun des élèves ciblés. De nombreuses études menées dans différents milieux culturels ont utilisé ces échelles (Achenbach et al., 2008). Les items (p. ex., « Crise de colère ou tempérament explosif ») ont été évalués sur une échelle à trois niveaux allant de 0 = *pas vrai* à 2 = *très vrai ou souvent vrai*. Suivant une méthode fréquemment utilisée dans la littérature scientifique (Pearl et al., 2014), le score total brut des échelles a permis d'obtenir, pour chacun des élèves ciblés, un score agrégé pour les comportements délinquants et un autre pour les comportements agressifs. La corrélation entre les deux scores agrégés est de .62.

Satisfaction au travail

La satisfaction au travail a été mesurée à l'aide de trois items (Caprara et al., 2003; Klassen, 2010). Cette mesure a montré une fiabilité et une validité adéquates dans l'étude de Caprara et al. (2003) alors qu'une autre étude a montré qu'elle est liée au sentiment d'efficacité personnelle (Klassen et Anderson, 2009). Les items (« Je suis satisfait[e] de mon travail », « Je suis satisfait[e] de ce que je réalise au travail » et « Je me sens bien au

travail») ont été évalués sur une échelle de type Likert en neuf points allant de 1 = *pas du tout d'accord* à 9 = *tout à fait d'accord*. Dans notre recherche, l'indice de fidélité est de .89.

L'analyse

Modèle d'équations structurelles

L'ensemble des analyses statistiques a été effectué à l'aide de la version 7.11 de Mplus (Muthén et Muthén, 2017). Afin de tester la structure factorielle des items des questionnaires et connaître le niveau d'adéquation entre les facteurs latents (p. ex., sentiment d'efficacité personnelle, stratégie punitive) et leurs indicateurs (les items des questionnaires associés à chaque construit), une analyse factorielle confirmatoire a été utilisée. Plus précisément, cette analyse permet de savoir si les items des questionnaires sont cohérents, c'est-à-dire s'ils tendent à mesurer ce qu'ils sont censés mesurer (validité de construit). Ensuite, des modèles par équations structurelles ont servi à évaluer les relations postulées entre les différents concepts. L'objectif principal des modèles par équations structurelles est de tester des relations et théories causales putatives (dont il est émis comme hypothèse qu'elles sont légitimes) entre un certain nombre de facteurs et dont certaines peuvent s'influencer mutuellement (Muthén et Muthén, 2017). Pour y arriver, ce type d'analyse utilise simultanément des analyses factorielles et des procédures de type régression multiple.

Compte tenu de la nature hiérarchique des données, qui sont réparties en grappe par enseignant en ce qui concerne le construit de l'intensité des problèmes de comportement extériorisés des élèves ciblés, nos observations n'étaient pas indépendantes les unes des autres. Ainsi, puisque les enseignants ont rapporté ces informations concernant les problèmes de comportement extériorisés auprès de deux de leurs élèves, il est raisonnable de s'attendre à ce que les données de ceux-ci soient plus similaires et corrélées entre elles que si elles avaient été rapportées par des enseignants différents. Afin de tenir compte de ce manque d'indépendance, nous avons utilisé la commande «Type = Complex» et les enseignants comme variable de regroupement (cluster) dans le logiciel Mplus, ce qui permet de corriger l'erreur type et le niveau d'ajustement du khi carré. Dans nos analyses, l'estimateur robuste des moindres carrés pondérés (WLSMV) a été utilisé puisqu'il est robuste à la non-normalité et à la non-indépendance de l'observation lorsqu'utilisé avec la commande «Type = Complex». Il est considéré comme une bonne

option lors de l'utilisation de variables de type catégoriel, en plus d'être adéquat pour un échantillon inférieur à 200, comme c'est le cas dans notre étude (Beauducel et Herzberg, 2006). Dans un modèle par équations structurelles, un estimateur est une méthode pour vérifier l'ajustement du modèle, c'est-à-dire la façon dont le modèle proposé s'adapte aux données observées, ce qui permet ainsi d'évaluer sa viabilité et sa pertinence. Il existe par ailleurs différents indices pour permettre d'évaluer l'ajustement d'un modèle; ceux utilisés seront présentés dans une section ultérieure.

Le nombre de paramètres testés dans notre étude est de huit pour le modèle A et de neuf pour le modèle B. Puisque notre échantillon ne comporte que 80 enseignants, cela veut dire qu'il est légèrement en deçà de la règle de 10 sujets par paramètre testé proposée dans certains guides de statistiques (Westland, 2010). Malgré tout, il est de plus en plus reconnu que l'utilisation de ce type de règles prédéfinies, telle la règle de 10 pour calculer le nombre de participants dans des modèles par équations structurelles, n'est pas toujours suffisante ni même désirée (Wolf et al., 2013). Néanmoins, il est recommandé d'utiliser des stratégies pour mitiger l'impact possible d'un faible échantillon, c'est-à-dire pour augmenter les chances que les relations proposées dans notre modèle se rapprochent de la réalité de la population d'intérêt. Puisque les exigences relatives à la taille de l'échantillon diminuent lorsque le nombre d'indicateurs d'un facteur augmente (Wolf et al., 2013), nous avons utilisé l'ensemble des items par sous-échelle et nous n'avons pas utilisé de stratégie d'agrégation d'item, à l'exception des échelles de comportements extériorisés où cela était nécessaire compte tenu du nombre trop important d'items. Par ailleurs, comme la complexité des modèles est entre autres associée à la taille de l'échantillon requis (Lei et Wu, 2007) Ltd (10.1111, les deux modèles testés sont fortement parcimonieux, c'est-à-dire qu'ils ont été simplifiés pour ne laisser que les variables latentes et les relations nécessaires pour répondre adéquatement aux hypothèses de recherche, et obtenir un ajustement acceptable.

Évaluation de l'ajustement

Nous avons utilisé trois différents indices pour permettre d'évaluer la qualité de l'ajustement, c'est-à-dire l'adéquation globale du modèle aux données observées. L'utilisation de ces indices permettra de déterminer, entre autres, quel modèle proposé (modèle A ou modèle B) correspond le mieux aux données. Chacun des indices utilisés peut prendre une valeur allant de 0 à 1. Nous avons suivi les lignes directrices de Hu et

Bentler (1999) pour interpréter les valeurs des différents indices. Ainsi, pour l'indice de Tucker-Lewis (TLI) et pour l'indice d'adéquation comparative (CFI), les valeurs proches de 0 indiquent un mauvais ajustement alors qu'une valeur supérieure à .95 est considérée comme présentant un bon ajustement et une valeur supérieure à .90 est considérée comme acceptable. Pour ce qui est de l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA), une valeur sous les .05 est considérée comme ayant un bon ajustement, alors qu'une valeur sous les .08 est considérée comme acceptable.

Données manquantes

Notre étude comportait un faible taux de données manquantes. Celles-ci variaient de 0 % à 1,3 % selon les échelles. Puisque l'utilisation de l'estimateur WLSMV est appropriée en présence d'un faible taux de données manquantes, comme c'est le cas dans notre étude (Asparouhov et Muthén, 2010), aucune autre stratégie n'a été utilisée pour corriger ce problème.

Résultats

L'analyse préliminaire

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives ainsi que les corrélations entre les variables. Les moyennes montrent la présence d'un fort sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et d'une bonne satisfaction au travail chez les enseignants, ainsi qu'un haut niveau d'utilisation des stratégies verbales positives. Les scores pour l'utilisation de stratégies punitives ainsi que le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe sont peu élevés. Enfin, le niveau d'intensité des problèmes de comportement extériorisés des élèves ciblés se situe près du milieu de l'échelle.

Tableau 1*Corrélations entre les facteurs et statistiques descriptives des variables*

Facteur	F1	F2	F3	F4	F5	F6
F1. Efficacité personnelle	–					
F2. Stratégies verbales positives	.50***	–				
F3. Stratégies punitives	–.16	–.14	–			
F4. Cpts extériorisés en classe	–.43***	–.35***	.67***	–		
F5. Cpts extériorisés de l'élève	–.03	.29*	.23*	.25**	–	
F6. Satisfaction au travail	.65***	.46***	–.38**	–.65***	–.04	–
Moyenne (M)	7.06	4.25	1.89	1.88	12.02	7.25
Écart-type (ÉT)	1.01	.64	.46	.52	6.32	1.27

Notes. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle est sur 9 niveaux. L'échelle des stratégies verbales positives est de type Likert en 5 points. L'échelle des stratégies punitives est de type Likert en 5 points. Le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe est évalué sur une échelle de type Likert en 4 points. Les scores agrégés combinés des échelles mesurant les problèmes de comportement extériorisés de l'élève s'étendent de 0 à 46. La satisfaction au travail est mesurée avec une échelle de type Likert en 9 points.

Une analyse factorielle confirmatoire dont les items pouvaient être associés uniquement avec leur dimension cible et où les facteurs pouvaient corrélérer entre eux a été utilisée pour estimer les corrélations. L'ensemble des corrélations suivent la direction attendue, à l'exception de la relation entre l'utilisation de stratégies verbales positives sur le niveau de problèmes de comportement extériorisés de l'élève ($r = .29$, $p < .05$). Les corrélations les plus élevées observées sont entre le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe et l'utilisation de stratégies punitives ($r = .67$), entre la satisfaction au travail et le sentiment d'efficacité personnelle ($r = .65$), et entre la satisfaction au travail et le niveau global des problèmes de comportement extériorisés ($r = -.65$). La qualité de l'ajustement du modèle aux données est satisfaisante ($\chi^2[194] = 204.184$, $p = .29$, CFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .019 [IC = .000, .041]). Le Tableau 2 présente les coefficients de saturation et les erreurs de mesure. Les coefficients de saturation varient entre .41 et .98, et tous les items saturent sur leur facteur respectif d'une manière significative. Quatre items présentent un faible coefficient de saturation, c'est-à-dire inférieur à .60. Nous avons décidé de conserver ces items pour

les analyses puisque la taille de notre échantillon est faible, que les items proviennent de questionnaires validés ou fréquemment utilisés dans la littérature et qu'il n'y a aucun appui théorique à leur élimination.

Tableau 2

Coefficients de saturation et erreurs de mesure

Mesure	Coefficient de saturation	Erreur de mesure
Effica1	.73	.06
Effica2	.90	.06
Effica3	.75	.07
Effica4	.41	.08
Positive1	.98	.11
Positive2	.69	.10
Punitive1	.55	.09
Punitive2	.73	.09
Punitive3	.74	.10
Punitive4	.51	.11
Punitive5	.70	.10
Punitive6	.47	.15
Cpt-classe1	.62	.09
Cpt-classe2	.72	.08
Cpt-classe3	.92	.05
Cpt-classe4	.63	.08
Cpt-classe5	.62	.09
Cpt-élève1 (cpts délinquants)	.90	.10
Cpt-élève2 (cpts agressifs)	.71	.08
Satis1	.88	.03
Satis2	.81	.04
Satis3	.90	.02

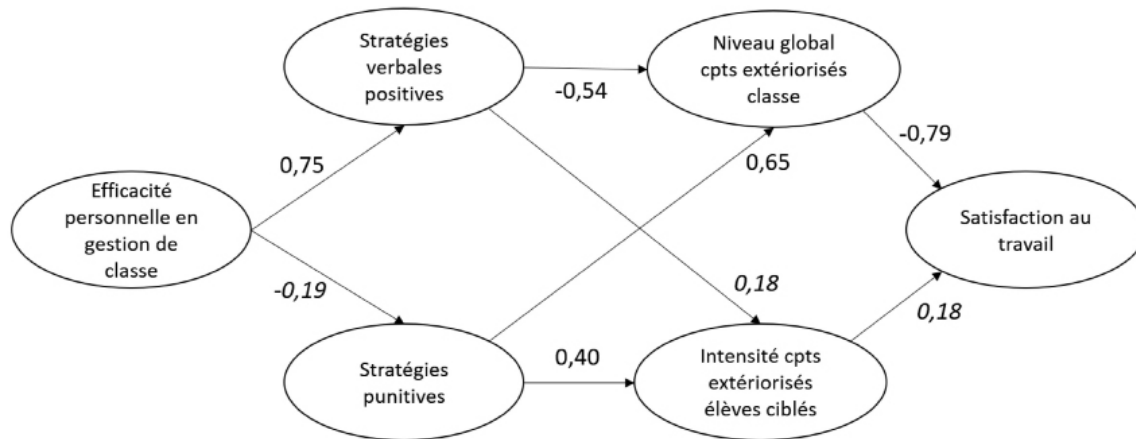
Notes. Effica = Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe; Positive = Stratégie verbale positive; Punitive = Stratégie punitive; Cpt-classe = Niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe; Cpt-élève = Problèmes de comportement extériorisés de l'élève (comportements délinquants et comportements agressifs); Satis = Satisfaction au travail.

Les modèles d'équations structurelles

La Figure 2 présente les résultats du modèle A. Afin de vérifier le modèle théorique A, un modèle d'équations structurelles a été testé et celui-ci présentait des indices d'adéquation acceptables ($\chi^2[201] = 245.584$, $p = .02$, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .038 [IC = .017, .054]). Dans ce modèle, le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe est relié à l'utilisation de stratégies verbales positives ($\beta = .75$, $p < .001$). L'utilisation par l'enseignant de stratégies verbales positives est associée au niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe ($\beta = -.54$, $p < .001$). En ce qui concerne les stratégies punitives, celles-ci prédisent le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe ($\beta = .65$, $p < .001$) et l'intensité des problèmes de comportement extériorisés des élèves ciblés ($\beta = .40$, $p < .001$). Enfin, le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe est associé à la satisfaction des enseignants ($\beta = -.79$, $p < .001$).

Figure 2

Solution standardisée du modèle A d'équations structurelles

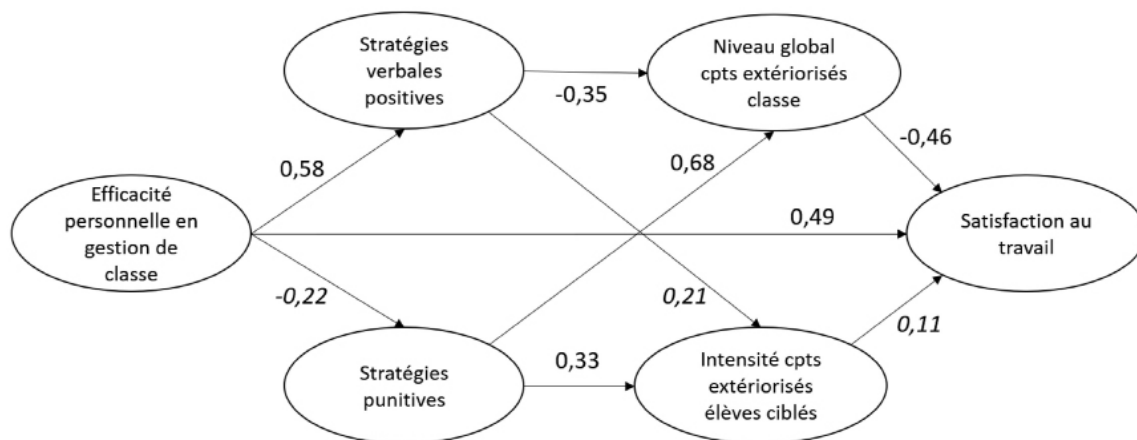


Notes. Tous les liens sont significatifs ($p < .05$), à l'exception de ceux en italique. L'intensité et le niveau global des comportements extériorisés font référence aux problèmes de comportement extériorisés.

La Figure 3 présente les résultats du modèle B. Celui-ci présentait des indices d'adéquation satisfaisants ($\chi^2[200] = 212.979, p = .25, CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .021 [IC = .000, .042]$). Pour ce modèle, le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe est relié à l'utilisation de stratégies verbales positives ($\beta = .58, p < .001$). L'utilisation par l'enseignant de stratégies verbales positives est associée au niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe ($\beta = -.35, p < .001$). En ce qui concerne les stratégies punitives, celles-ci prédisent le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe ($\beta = .68, p < .001$) et l'intensité des problèmes de comportement extériorisés des élèves ciblés ($\beta = .33, p < .01$). Le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe est associé au niveau de satisfaction des enseignants ($\beta = -.46, p < .001$). Enfin, le lien direct entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction au travail est significatif ($\beta = .49, p < .001$).

Figure 3

Solution standardisée du modèle B d'équations structurelles



Notes. Tous les liens sont significatifs ($p < .05$), à l'exception de ceux en italique. L'intensité et le niveau global des comportements extériorisés font référence aux problèmes de comportement extériorisés.

Discussion

La présente étude visait à examiner, à l'aide de deux modèles — le modèle A et le modèle B —, la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe, les stratégies déployées pour gérer les problèmes de comportement extériorisés, les comportements des élèves et la satisfaction au travail. Pour comparer deux modèles, l'utilisation des différents indices d'adéquation plutôt que le niveau de signification du test du khi carré est recommandée (Marsh et al., 2005). Ainsi, seul le modèle B a été retenu puisqu'il offrait la meilleure qualité d'ajustement à nos données. De la sorte, les résultats de nos analyses montrent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est relié partiellement à l'utilisation des stratégies de gestion des comportements. Contrairement à nos attentes, cette relation s'applique uniquement pour les stratégies verbales positives alors qu'il était attendu que le sentiment d'efficacité soit également relié négativement aux stratégies punitives. L'utilisation de stratégies verbales positives est reliée à un plus faible niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe, alors que les stratégies punitives sont reliées à une plus grande intensité des problèmes de comportement extériorisés chez les deux élèves ciblés et du niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe. Par contre, les stratégies verbales positives ne sont pas reliées d'une manière significative aux problèmes de comportement extériorisés des deux élèves ciblés par classe. De plus, seul le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe est relié à une plus faible satisfaction au travail. Enfin, il existe une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des enseignants et leur niveau de satisfaction au travail. Pris globalement, nos résultats soutiennent en bonne partie le modèle proposé.

L'implication théorique

Cette étude apporte un certain nombre de contributions théoriques. Tout d'abord, elle précise le rôle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe dans les stratégies déployées par l'enseignant pour gérer les problèmes de comportement extériorisés des élèves. Plus encore, elle bonifie partiellement le modèle proposé par Dicke et al. (2014) en mettant de l'avant que le sentiment d'efficacité personnelle

en gestion de classe est relié en partie aux stratégies de gestion des comportements utilisées par les enseignants. Qui plus est, notre modèle montre aussi que les stratégies de gestion des comportements utilisées par les enseignants sont reliées aux problèmes de comportement extériorisés des élèves. Enfin, notre étude apporte des indications supplémentaires qui montrent que la satisfaction au travail est en lien avec le niveau de problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe.

Premièrement, qu'est-ce qui explique que le sentiment d'efficacité personnelle prédit l'utilisation de stratégies verbales positives, alors que la relation avec les stratégies punitives n'est pas significative? Cet aspect est surprenant puisque d'autres études ont rapporté la présence d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies de gestion des comportements (Gordon, 2001; Maini, 2011). Il est possible, comme le suggère Gordon (2001), que le sentiment d'efficacité personnelle soit relié aux stratégies punitives, mais via le stress vécu par l'enseignant (effet de médiation). D'ailleurs, certains auteurs ont rapporté que le stress de l'enseignant est un facteur augmentant l'utilisation de stratégies punitives (Armstrong, 2018; Jennings et Greenberg, 2009). Ces stratégies pourraient par la suite exacerber les problèmes de comportement extériorisés des élèves et du même coup affecter négativement l'état émotionnel de l'enseignant, incluant le niveau de satisfaction au travail. Une recherche avec un devis longitudinal serait particulièrement adaptée pour évaluer cette hypothèse à l'aide de la séquence suivante : sentiment d'efficacité personnelle (temps 1) → stress (temps 1) → pratiques punitives (temps 1) → comportement des élèves (temps 2) → état émotionnel (temps 2).

Deuxièmement, nos résultats sont conformes aux études précédentes qui montrent que les problèmes de comportement extériorisés sont partiellement développés et maintenus en réaction aux stratégies déployées par l'enseignant (Doumen et al., 2008; Lewis et al., 2005; Reinke et Herman, 2002). Il serait par contre possible que ce soient plutôt les problèmes de comportement extériorisés qui influencent l'usage de stratégies de gestion des comportements. D'autres études proposent quant à elles que la relation n'est pas unidirectionnelle, mais plutôt bidirectionnelle (Roorda et al., 2014). Malgré tout, des recherches, incluant des essais contrôlés randomisés, montrent qu'une formation qui vise à réduire l'utilisation de stratégies punitives chez les enseignants réduit du même coup la fréquence des problèmes de comportement extériorisés en classe, ce qui indique que le type de stratégies utilisées par l'enseignant influence d'une manière importante les comportements des élèves (Alvarez, 2007). Enfin, il existe une corrélation positive

entre l'intensité des problèmes de comportement extériorisés chez les deux élèves ciblés et l'utilisation de stratégies verbales positives. Bien que cette relation ne soit pas statistiquement significative dans notre modèle final, celle-ci l'est dans les corrélations entre les facteurs issus de l'analyse factorielle confirmatoire. Cette relation pourrait laisser croire que les stratégies positives augmentent les problèmes de comportement extériorisés chez ces deux élèves. Il est possible, par contre, que les enseignants qui ont des élèves présentant un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés utilisent davantage de stratégies verbales positives pour gérer leur comportement. En l'absence de preuves contraires, l'abondance de littérature sur le sentiment d'efficacité des stratégies verbales positives pour réduire les problèmes de comportement extériorisés rend ce scénario probable (Gresham, 2015).

Troisièmement, comment expliquer que seul le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe soit relié significativement à la satisfaction au travail des enseignants alors que l'intensité des problèmes extériorisés des deux élèves de la classe, qui à priori émettent le plus haut niveau de comportements perturbateurs, ne l'est pas ? Il serait plausible que l'intensité des problèmes de comportement extériorisés des deux élèves ciblés ne présente qu'un portrait fort limité du niveau global des comportements en classe. Cette hypothèse rejoint la littérature sur l'inclusion scolaire qui montre que dans les classes où un petit nombre d'élèves présentant un haut niveau de comportements extériorisés sont intégrés, c'est surtout la présence concomitante d'un niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés chez les autres élèves de la classe qui favorise l'insatisfaction au travail des enseignants (Adera et Bullock, 2010). D'ailleurs, la plupart des recherches qui ont montré une relation entre la satisfaction au travail et les problèmes de comportement extériorisés ont utilisé des mesures globales de comportements de la classe plutôt que des données propres à certains élèves (Klassen et Anderson, 2009; Zinsser et al., 2016). Enfin, il est envisageable de croire que lorsque les comportements de la plupart des élèves de la classe posent des difficultés à l'enseignant, le niveau d'intensité des problèmes extériorisés de quelques élèves spécifiques n'affecte que peu la satisfaction au travail. Cela amène aussi à considérer qu'il est important que les enseignants aient à la fois les ressources (spécialiste en classe, formation adaptée, etc.) et les habiletés nécessaires pour gérer efficacement les problèmes de comportement extériorisés de l'ensemble des élèves de la classe plutôt qu'à un petit nombre d'élèves présentant une problématique comportementale.

Quatrièmement, il existe une relation directe entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et la satisfaction des enseignants au travail. Bien que d'autres études aient trouvé des résultats similaires en prenant en compte le concept de sentiment d'efficacité personnelle au travail, seuls Malinen et Savolainen (2016) ont montré une relation similaire en utilisant le sentiment d'efficacité en gestion de classe. Cette relation pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants qui possèdent un fort sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe possèdent fréquemment un sentiment d'efficacité élevé dans d'autres sphères de l'enseignement (p. ex., engagement des élèves, stratégies pédagogiques) (Rodríguez et al., 2014; Tschannen-Moran et Hoy, 2001). De cette manière, il est possible que les enseignants qui possèdent un sentiment d'efficacité globale élevé soient davantage en mesure de mobiliser adéquatement les ressources qui favorisent la satisfaction au travail. Des études évaluant différents types d'efficacité personnelle chez les enseignants, dont celle en gestion de classe, permettraient de vérifier cette hypothèse.

Les limites de l'étude

Lors de l'interprétation des résultats de cette étude, il est nécessaire de prendre en compte certaines limites. Tout d'abord, la petite taille de notre échantillon réduit la possibilité, compte tenu de la puissance statistique nécessaire dans un modèle par équations structurelles, de contrôler statistiquement diverses caractéristiques de l'enseignant ou de l'élève, comme l'âge, le genre, le nombre d'années d'expérience, etc. Il est généralement reconnu qu'un nombre de participants plus élevé permet l'élaboration de modèle plus complexe (Wolf et al., 2013).

Deuxièmement, notre étude utilise des données transversales, ce qui permet difficilement de prédire la direction des relations entre les facteurs et peut entraîner une estimation biaisée des paramètres statistiques (Martin, 2011). Aucun lien causal ne peut être fait entre les facteurs.

Troisièmement, l'ensemble des données de notre étude ont été recueillies à l'aide de mesures rapportées par la même source, soit l'enseignant. Cette méthode augmente les risques de surévaluation des relations entre les facteurs et crée un biais de réponse en augmentant les risques de désirabilité sociale. Afin de limiter ce phénomène, il serait particulièrement approprié qu'au moins certains facteurs, tel le niveau de problèmes de

comportement extériorisés des élèves, soient mesurés à partir d'une source autre que l'enseignant lors d'études subséquentes.

Quatrièmement, les femmes sont surreprésentées dans notre échantillon (96 % de femmes et 4 % d'hommes). Bien que la proportion de femmes enseignant au primaire au Canada soit de 92 %, et que notre échantillon ne s'écarte que peu de cette moyenne (Statistique Canada, 2016), cette situation crée toutefois un biais qui réduit la possibilité de généraliser nos résultats aux hommes. Enfin, 84 % des élèves ayant été identifiés par les enseignants comme présentant le plus haut niveau de comportements extériorisés de la classe étaient des garçons. Compte tenu de la méthode de sélection des élèves utilisée, il est difficile de généraliser si ce pourcentage est représentatif de la majorité des classes du pays. Par contre, puisque les garçons sont de 1,5 à 5 fois plus susceptibles de présenter des problèmes de comportement extériorisés que les filles, le ratio retrouvé dans notre étude ne semble pas hors norme (Berkout et al., 2011; Demmer et al., 2017). Malgré tout, cela crée un biais qui rend difficile la généralisation de nos résultats aux filles.

Cinquièmement, la version française du *Teacher Classroom Management Strategies*, qui est le questionnaire employé pour évaluer les stratégies de gestion des comportements mobilisées par les enseignants (Webster-Stratton, 2012), n'a pas fait l'objet d'étude de validation et sa traduction n'a pas subi d'adaptation culturelle. L'absence de telles étapes réduit l'assurance que le questionnaire mesure réellement ce qu'il est censé évaluer. Il a aussi été impossible d'utiliser un nouvel outil, soit *l'inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe* (Nadeau et al., 2018), un questionnaire en langue française ayant fait l'objet d'une étude de validation, puisqu'il a été développé tout juste après le début de notre collecte de données.

Implications pratiques et conclusion

Pour finir, malgré les différentes limites présentées plus haut, nos résultats montrent l'importance du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe sur les stratégies de gestion des comportements utilisées, mais aussi du niveau de satisfaction au travail des enseignants. Les résultats de notre étude trouvent aussi diverses implications pratiques importantes. Tout d'abord, nos résultats confirment ceux d'autres études qui montrent l'importance pour les enseignants de réduire l'utilisation de stratégies punitives afin de favoriser une meilleure gestion des comportements extériorisés. Compte tenu de leur

efficacité à modifier à la fois les stratégies de gestion des comportements et les problèmes de comportement des élèves (Daley et al., 2014; Oliver et Reschly, 2014), la mise sur pied de programmes de formation continue pour les enseignants représente une piste à continuer d'explorer et à promouvoir. Plusieurs formations en gestion des problèmes de comportement ont aussi montré leur capacité à améliorer à la fois les stratégies mobilisées par les enseignants, mais aussi le comportement des élèves (Korest et Carlson, 2022; Maini, 2011; Stoiber et Gettinger, 2011).

La mise en place d'actions pour supporter la satisfaction des enseignants est, elle aussi, particulièrement importante compte tenu de son rôle important dans le décrochage de la profession enseignante (Perrachione et al., 2008; Shah et Jumani, 2015). Ainsi, tant au Canada que dans plusieurs autres pays, cet abandon de la carrière reste important et suscite des inquiétudes sur son impact à la fois sur la santé mentale des enseignants, mais aussi sur l'adaptation scolaire des élèves (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019; Ronfeldt et al., 2013). Notre étude confirme la relation entre la satisfaction au travail des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, ce qui permet de croire que la mise en place de stratégies pour améliorer cette dernière pourrait s'avérer pertinente. Des études ont montré que des formations en cours d'emploi visant à aider les enseignants à prévenir les comportements difficiles des élèves pouvaient amener les enseignants à développer un sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe plus élevé (Gaudreau et al., 2013; Kennedy et al., 2021; Marlow et al., 2015).

Malgré ce que pourraient laisser présager ces dernières informations et les résultats de notre étude en ce qui concerne la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction au travail, à eux seuls, les effets des formations en gestion des comportements ne semblent pas mener automatiquement à une hausse de la satisfaction au travail des enseignants. Ainsi, deux essais contrôlés randomisés récents ont rapporté que ce type de formation ne permet pas d'améliorer à long terme l'état émotionnel, la satisfaction au travail, ni même le bien-être des enseignants (Hayes et al., 2019; Wolf et Peele, 2019). Puisque nos résultats, à l'instar d'autres études, laissent entrevoir que le niveau global des problèmes de comportement extériorisés des élèves de la classe est relié à la satisfaction au travail, il est nécessaire de mieux comprendre pourquoi ce type de formation n'entraîne pas une amélioration durable de la satisfaction. Il est possible que l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle résultant d'une formation ne suffise pas à induire un effet immédiat sur la satisfaction professionnelle des

enseignants. Compte tenu de ces développements et de nos résultats, des études utilisant un devis longitudinal et expérimental se révèlent nécessaires pour mieux comprendre comment favoriser le développement de pratiques enseignantes plus efficaces pour permettre du même coup une diminution des problèmes de comportement extériorisés en classe et une meilleure adaptation de l'enseignant à son milieu de travail.

Références

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment* Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C. et Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251–275. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x>
- Adera, B. A. et Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/13632750903512365>
- Alberto, P. A. et Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers* (8^e éd.). Merrill/Pearson.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. et Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28931966>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. et Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(1), 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113–1126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>
- Armstrong, D. (2018). Addressing the wicked problem of behaviour in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 997–1013. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1413732>
- Asparouhov, T. et Muthén, B. (2010, 14 aout). *Weighted least squares estimation with missing data*. <https://www.statmodel.com/download/GstrucMissingRevision.pdf>
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51–64. <http://www.jstor.org/stable/41064554>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. et Tsai, Y.-M. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente* [Professional knowledge of teachers, cognitive activating math lessons and the development of mathematical competence (COACTIV): Documentation of the scales]. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beasley, K. T. et Bernadowski, C. (2019). An examination of reading specialist candidates' knowledge and self-efficacy in behavior and classroom management: An instrumental case study. *Education Sciences*, 9(2), article 76. <https://doi.org/10.3390/educsci9020076>
- Beauducel, A. et Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 186–203. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2

- Berkout, O. V., Young, J. N. et Gross, A. M. (2011). Mean girls and bad boys: Recent research on gender differences in conduct disorder. *Aggression and Violent Behavior, 16*(6), 503–511. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.06.001>
- Brouwers, A. et Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Burke, J. D., Rowe, R. et Boylan, K. (2014). Functional outcomes of child and adolescent oppositional defiant disorder symptoms in young adult men. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(3), 264–272. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12150>
- Buyuktaskapu Soydan, S., Alakoc Pirpir, D., Ozturk Samur, A. et Angin, D. E. (2018). Pre-school teachers' classroom management competency and the factors affecting their understanding of discipline. *Eurasian Journal of Educational Research, (73)*, 149–172. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.73.9>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Capron, C., Théron, C. et Duyme, M. (2007). Psychometric properties of the French version of the self-report and teacher Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Journal of Psychological Assessment, 23*(2), 79–88. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.2.79>
- Carlson, S. R., Pritchard, A. A. et Dominelli, R. M. (2013). Externalizing behavior, the UPPS-P impulsive behavior scale and reward and punishment sensitivity. *Personality and Individual Differences, 54*(2), 202–207. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.039>
- Carver-Thomas, D. et Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives, 27*, article 36. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>

- Chang, M.-L. et Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. Dans P. A. Schutz et M. Zembylas (dir.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (p. 95–127). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_6
- Daley, D., van der Oord, S., Ferrin, M., Danckaerts, M., Doepfner, M., Cortese, S. et Sonuga-Barke, E. J. S. (2014). Behavioral interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials across multiple outcome domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(8), 835–847.e5. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.05.013>
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. et Lacocque, J. A. (2014). Échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01145411/>
- Demmer, D. H., Hooley, M., Sheen, J., McGillivray, J. A. et Lum, J. A. (2017). Sex differences in the prevalence of oppositional defiant disorder during middle childhood: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(2), 313–325. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0170-8>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. et Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dobbs, J. et Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 95–105. <https://doi.org/10.1037/a0016157>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>

- Downer, J. T., Williford, A. P., Bulotsky-Shearer, R. J., Vitiello, V. E., Bouza, J., Reilly, S. et Lhospital, A. (2018). Using data-driven, video-based early childhood consultation with teachers to reduce children's challenging behaviors and improve engagement in preschool classrooms. *School Mental Health, 10*(3), 226–242. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9237-0>
- Eddy, C. L., Huang, F. L., Cohen, D. R., Baker, K. M., Edwards, K. D., Herman, K. C. et Reinke, W. M. (2020). Does teacher emotional exhaustion and efficacy predict student discipline sanctions? *School Psychology Review, 49*(3), 239–255. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1733340>
- Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L. et Dunlap, K. D. (2019). Behavior-specific praise in PK–12 settings: Mapping the 50-year knowledge base. *Behavioral Disorders, 45*(3), 131–147. <https://doi.org/10.1177/0198742919843075>
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (dir.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M. et Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 215–237. <https://doi.org/10.1080/15374410701820117>
- Ferguson, K., Frost, L. et Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning, 8*(1), 27–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Forness, S. R., Kim, J. et Walker, H. M. (2012). Prevalence of students with EBD: Impact on general education. *Beyond Behavior, 21*(2), 3–22.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. et Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic, 44*(4), 195–205. <https://doi.org/10.1177/1053451208328831>
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education, 48*(2), 359–382. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1020976ar>

- Goodman, A., Lamping, D. L. et Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gordon, L. M. (2001, automne). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management* [Communication]. Réunion annuelle du California Council on Teacher Education, San Diego, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465731.pdf>
- Grayson, J. L. et Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Gresham, F. M. (2015). *Disruptive behavior disorders: Evidence-based practice for assessment and intervention*. Guilford Press.
- Hayes, R., Titheradge, D., Allen, K., Allwood, M., Byford, S., Edwards, V., Hansford, L., Longdon, B., Norman, S., Norwich, B., Russell, A. E., Price, A., Ukoumunne, O. C. et Ford, T. (2019). The Incredible Years® Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efficacy, work-related stress, and general well-being: Results from the STARS randomized controlled trial. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 330–348. <https://doi.org/10.1111/bjep.12284>
- Hickey, G., McGilloway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, M. et O'Neill, D. (2017). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 174–194. <https://doi.org/10.1177/1476718x15579747>

- Horner, R. R. et McIntosh, K. (2016). Reducing coercion in schools: The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports. Dans T. J. Dishion et J. J. Snyder (dir.), *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics* (p. 330–340). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199324552.013.24>
- Hu, L.-t. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. et Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Kapa, R. et Gimbert, B. (2018). Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 150–168. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1395747>
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2017). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11^e éd.). Pearson.
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E. et Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 150–168. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1882944>
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>

- Klassen, R. M. et Anderson, C. J. K. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745–759. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/40375634>
- Korest, R. et Carlson, J. S. (2022). A meta-analysis of the current state of evidence of the Incredible Years Teacher-Classroom Management program. *Children*, 9(1), article 24. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/children9010024>
- Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D. et Plexousakis, S. (2018). Teachers' emotional and educational reactions toward children with behavioral problems: Implication for school-based counseling work with teachers. *Journal of Psychology and Behavioural Science*, 6(2), 17–33. <https://doi.org/10.15640/jpbs.v6n2a3>
- Landers, E., Alter, P. et Servilio, K. (2008). Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26–33.
- Lannie, A. L. et McCurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the good behavior game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85–98. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0002>
- Larwin, K. et Harvey, M. (2012). A demonstration of a systematic item-reduction approach using structural equation modeling. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17(1), article 8. <https://doi.org/10.7275/0nem-w659>
- Lassen, S. R., Steele, M. M. et Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide Positive Behavior Support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701–712. <https://doi.org/10.1002/pits.20177>
- Lei, P.-W. et Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(3), 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00099.x>
- Lessard, J., Normandeau, S., Paquette, D. et Allard, J. (2013, 6 mai). Évaluation de l'efficacité du programme « Ces années incroyables » auprès d'éducatrices en CPE [Communication orale]. 81^e Congrès de l'ACFAS, Québec.

- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. et Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729–741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>
- Li, M., Wang, Z., Gao, J. et You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, 36(1), 48–55. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9383-1>
- Maini, R. (2011). *Teacher training in a proactive approach to classroom behaviour management: Teacher and student outcomes* [Thèse de doctorat, University of Toronto]. TSpace. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27591/1/Maini_Rosalina_De_Sa_201103_PhD_Thesis.pdf
- Malinen, O.-P. et Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne O. C., Norman, S., Ingarfield, S., Sharkey, S., Logan, S. et Ford, T. (2015). Teaching classroom management – a potential public health intervention? *Health Education*, 115(3/4), 230–248. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0030>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. et Grayson, D. (2005). Goodness of fit in structural equation models. Dans A. Maydeu-Olivares et J. J. McArdle (dir.), *Contemporary psychometrics: A festschrift for Roderick P. McDonald* (p. 275–340). Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, A. J. (2011). Prescriptive statements and educational practice: What can structural equation modeling (SEM) offer? *Educational Psychology Review*, 23(2), 235–244. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9160-0>
- Martin, A. J., Linfoot, K. et Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347–358. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199907\)36:4%3C347::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199907)36:4%3C347::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-G)

- Marzano, J. R., Marzano, J. S. et Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCarthy, C., Lineback, S. et Reiser, J. (2014). Teacher stress, emotion, and classroom management. Dans E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2^e éd., p. 301–321). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Miner, J. L. et Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771–786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.771>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599–610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Morris-Rothschild, B. K. et Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide*. (8^e éd.). Muthén & Muthén.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales: pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 67–88). Édition JFD.

- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 37(2), 43–60. <https://doi.org/10.1177/0256090920120205>
- Nungesser, N. R. et Watkins, R. V. (2005). Preschool teachers' perceptions and reactions to challenging classroom behavior: Implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 139–151. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/013\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/013))
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M. R., Thomson, W. M. et Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20(2), 673–716. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000333>
- Oliver, R. M. et Reschly, D. J. (2014). Special education teacher preparation in classroom organization and behavior management. Dans P. T. Sindelar, E. D. McCray, M. T. Brownell et B. Lignugaris-Kraft (dir.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (p. 288–315). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817032>
- O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261–299. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., Cua, G. et Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior Therapy*, 49(4), 494–508. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Pearl, A. M., French, B. F., Dumas, J. E., Moreland, A. D. et Prinz, R. (2014). Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, under-resourced African American families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 177–188. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9692-z>

- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. et Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1–17.
- Preacher, K. J. (2006). Quantifying parsimony in structural equation modeling. *Multivariate Behavioral Research*, 41(3), 227–259. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4103_1
- Rahimi, M. et Karkami, F. H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 57–82.
- Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. C. et van der Ende, J. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: Results of a 24-year longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(12), 1233–1241. <https://doi.org/10.1007/s00127-010-0297-9>
- Reinke, W. M. et Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549–559. <https://doi.org/10.1002/pits.10048>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I. et Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107–120. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129332645005.pdf>
- Ronfeldt, M., Loeb, S. et Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S. et Colpin, H. (2014). Teacher–child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495–510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>

- Rydell, A.-M. et Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 93–102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00384.x>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T. et Yerlikaya, İ. (2015). Behavior management strategies: Beliefs and practices of male and female early childhood teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 328–339. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043807>
- Scott, T. M., Alter, P. J. et Hirn, R. G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 619–641. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0039>
- Shah, N. H. et Jumani, N. B. (2015). Relationship of job satisfaction and turnover intention of private secondary school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4, S2), 313–323. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/7082>
- Sivri, H. et Balçı, E. (2015). Pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 37–50. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.04.004>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Sprague, J. et Walker, H. (2016). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), 367–379. <https://doi.org/10.1177/001440290006600307>

- Statistique Canada. (2018). *La rentrée scolaire... en chiffres* : 2018. https://www.statcan.gc.ca/fra/quo/smr08/2018/smr08_220_2018
- Stoiber, K. C. et Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the Schools*, 48(7), 686–706. <https://doi.org/10.1002/pits.20587>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Valls, M. et Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1–47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers* [Thèse de doctorat, University of Kentucky]. UKnowledge. https://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159
- Webster-Stratton, C. (2012). *Teacher classroom management strategies questionnaire* [Questionnaire]. The Incredible Years. https://incredibleyears.com/?wpfb_dl=534
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30A(1), 152–159. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.003>
- Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, 9(6), 476–487. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2010.07.003>
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. et Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913–934. <https://doi.org/10.1177/0013164413495237>

- Wolf, S. et Peele, M. E. (2019). Examining sustained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 86, article 102873. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.003>
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhai, F., Raver, C. C. et Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 442–452. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.003>
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G. et Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>