

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/311041446>

L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle

Article · January 2014

CITATIONS

3

READS

819

2 authors:



Nancy Gaudreau
Laval University

78 PUBLICATIONS 147 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Genevieve Carrier
Laval University

5 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Formation et accompagnement des enseignants de la formation professionnelle visant à mieux gérer la diversité en classe [View project](#)



Inclusion of children with behavioral difficulties [View project](#)



NANCY GAUDREAU, Ph. D.
Professeure-chercheuse,
Département des sciences
de l'éducation - Université Laval

Nancy Gaudreau est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle compte aussi de nombreuses années d'expérience en milieu scolaire à titre d'enseignante et de conseillère pédagogique en adaptation scolaire. Ses intérêts de recherche portent sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. Auteure du programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS), elle s'intéresse aussi à la formation continue des enseignants et à l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble du comportement.



GENEVIÈVE CARRIER, B. Ed.
Conseillère pédagogique

Geneviève Carrier est conseillère pédagogique aux Services de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes à la Commission scolaire de la Capitale. Elle cumule des années d'expérience en milieu scolaire en tant qu'enseignante et enseignante-ressource, plus particulièrement auprès de jeunes adultes présentant des besoins particuliers. Elle étudie actuellement à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval. Les processus d'apprentissage, les pratiques pédagogiques efficaces et la gestion de classe sont des sujets qui l'animent.

L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle

Un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté

par **Nancy Gaudreau**
et **Geneviève Carrier**

Face à la diversité des besoins des élèves accueillis dans les différents programmes de formation professionnelle, les enseignants de ce secteur se retrouvent trop souvent peu préparés pour gérer efficacement la classe et ainsi favoriser la persévérance et la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Cet article vise à présenter un éventail de dispositifs de soutien au développement professionnel continu des enseignants en gestion de classe et les résultats d'une recherche menée dans deux centres de formation professionnelle de la région de Québec. Une synthèse des besoins des enseignants en FP et des effets perçus des mesures de soutien déployées sera présentée de manière à guider les gestionnaires et praticiens intéressés par le sujet.

Au cours des quinze dernières années, la formation professionnelle (FP) a connu des transformations importantes tant au niveau de la formation initiale de ses enseignants que de la clientèle qu'elle accueille. En plus de recevoir de plus en plus d'élèves, dont plusieurs présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Chaumon & Chaumon, 2001; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2010), une majorité d'enseignants en FP vivent une transition abrupte entre l'exercice de leur métier et leurs débuts en enseignement (Deschenaux & Roussel, 2010; Tardif, Castellan, & Perez-Roux, 2010). Un grand nombre d'entre eux ne détiennent pas de brevet d'enseignement, occupent un emploi précaire et abandonnent la profession au cours des premières années d'exercice (Tardif et coll., 2010). Dans ce contexte, l'implantation de services de soutien au développement professionnel continu des enseignants semble essentielle. Cet article vise à présenter différentes mesures concrètes qui favorisent le développement des compétences professionnelles des enseignants en FP dans un contexte où la gestion de la diversité en classe représente un défi de taille pour plusieurs d'entre eux. C'est ce que nous expliciterons à partir des résultats d'une recherche menée dans deux centres de formation professionnelle (CFP).

Le développement professionnel continu des enseignants : dispositifs et conditions d'efficacité

Le développement professionnel des enseignants peut être soutenu de différentes manières. Il peut prendre la forme d'activités de formation continue, d'assistance par les pairs ou encore d'assistance professionnelle (Brown, Pryzwansky, & Schulte, 2011; Joyce & Calhoun, 2010; Kampwirth & Powers, 2012).

Les activités de formation continue peuvent être offertes par des institutions d'enseignement (activités créditées) ou par des consultants ou des professionnels des commissions scolaires. Bien qu'elles soient souvent appréciées par les enseignants (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002), les activités ponctuelles de formation qui ne prévoient pas de suivi ou d'assistance auprès des enseignants apportent peu de changement dans la pratique (Hustler, McNamara, Jarvis, Londra, Campbell, & Howson, 2003). Or, les activités structurées de formation continue qui prévoient le temps et l'assistance nécessaires à la transformation des pratiques professionnelles s'avèrent plus efficaces (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Pour leur part, les activités d'assistance par les pairs se basent sur une collaboration entre les enseignants visant à se soutenir mutuellement dans le développement de meilleures pratiques éducatives. Elles peuvent prendre la forme de consultations individuelles ou de groupe, de mentorat ou encore d'observations en classe. Enfin, les activités d'assistance professionnelle reposent sur l'expertise d'une personne-ressource qui occupe une fonction de conseilance auprès du personnel enseignant. Les mêmes types d'activités que l'assistance par les pairs sont envisageables à quelques adaptations près. Par exemple, l'observation des pratiques par le professionnel s'effectuera en trois temps : 1) rencontre individuelle avec l'enseignant visant à identifier le problème ou la difficulté rencontrée; 2) observation en classe lors d'une période d'enseignement et 3) rencontre individuelle visant à établir un plan d'action basé sur les recommandations du professionnel. La Figure 1 illustre ces différents dispositifs. ►

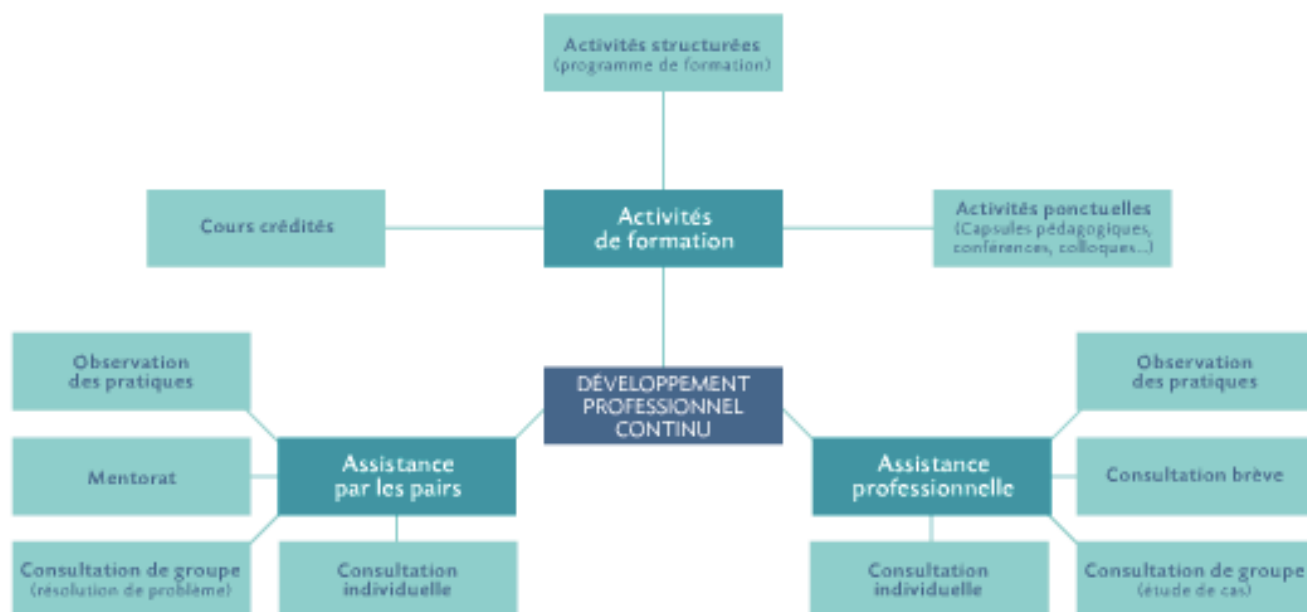


Figure 1 Dispositifs de développement professionnel continu

Pour être efficaces, les activités de développement professionnel continu doivent répondre aux besoins des enseignants et de leurs élèves, miser sur le développement de pratiques probantes et susciter la réflexion chez l'enseignant (Reeves, 2010). La satisfaction des attentes des enseignants (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer, & MacPhee, 1995), le dynamisme et la crédibilité de formateur, la transférabilité dans la pratique (Le Fevre, 2014) et la présence de mesures variées d'assistance (Hoffman, Hutchinson, & Reiss, 2009) constituent également des conditions d'efficacité de toute activité de formation continue déployée en milieu scolaire. Bien qu'il existe actuellement très peu d'études réalisées en contexte de FP, des études ont permis de démontrer l'efficacité de dispositifs d'assistance professionnelle sur la perception et la compréhension qu'ont les enseignants des problèmes de comportement des élèves du secondaire (Massé, Couture, Levesque, & Bégin, 2013) et la qualité des interventions visant à gérer la classe et les comportements difficiles des élèves (MacSuga & Simonsen, 2011; Reinke, Lewis-Palmer, & Merrell, 2008).

Implantation d'un service d'assistance professionnelle d'enseignants en FP

À la suite d'une initiative des directions de deux CFP de la commission scolaire de la Capitale situés dans la ville de Québec, un nouveau service d'accompagnement des enseignants en FP a vu le jour en 2012. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, une étude visant à évaluer les besoins des enseignants et les effets des différents dispositifs d'assistance professionnelle sur leurs pratiques de gestion de classe a été menée. Cette section présente une synthèse des résultats obtenus.

Procédure

Lors d'un sondage mené au printemps 2012, les enseignants (n=56) des deux CFP visés par le projet ont exprimé leurs besoins et leurs préférences en terme de développement professionnel continu. Les activités ponctuelles de formation continue portant sur diverses problématiques liées à la gestion de la diversité en classe ont suscité davantage d'intérêt. De plus, ils se sont dit préoccupés par l'absentéisme, les difficultés liées au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité chez l'élève adulte, la gestion des écarts d'apprentissage et la prévention de l'indiscipline. La présence accrue de problèmes d'apprentissage et de comportement chez

les élèves et le manque de valorisation de la FP ont également été mentionnés par les enseignants comme étant des difficultés importantes avec lesquelles ils doivent composer et pour lesquelles ils se sentent peu outillés.

Afin de s'adapter aux besoins individuels et collectifs des enseignants, la conseillère pédagogique responsable de l'assistance professionnelle en gestion de classe a eu recours à divers dispositifs de développement professionnel continu. Ainsi, pour les besoins de l'étude, la nature des besoins exprimés et des mesures d'aide offertes a été consignée de manière à dresser un portrait de ceux-ci après une année d'implantation du service. Puisque la gestion de la diversité en classe était au cœur des préoccupations des enseignants, les besoins exprimés ont été classés en fonction des cinq dimensions de la gestion de classe (Garrett, 2014; O'Neill & Stephenson, 2011) : la gestion des ressources (gestion du temps, de l'espace et du matériel) (D1); l'établissement d'attentes claires (consignes, règles de conduite, etc.) (D2); le développement de relations positives (climat de classe, accueil des différences) (D3); le maintien de l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (D4) et la gestion de l'indiscipline (D5). Dans plusieurs cas, une même demande d'assistance pouvait toucher plusieurs aspects de la gestion de classe (ex. : gestion du temps (D1) et établissement de règles de conduite (D2)).

Présentation et discussion des résultats

Bien que le service d'assistance professionnelle ait été offert à tous les enseignants des deux CFP visés (n=60), 35 personnes ont sollicité les services de la conseillère pédagogique pour cette première année d'implantation. À la fin de l'année scolaire, tous les enseignants accompagnés ont affirmé que le soutien reçu dont ils ont bénéficié a contribué au développement de leurs compétences professionnelles. Les résultats obtenus démontrent qu'ils ont fait appel à la conseillère pédagogique pour chacune des dimensions de la gestion de classe. De plus, l'observation des pratiques et la consultation individuelle se sont avérées les stratégies les plus souvent utilisées pour répondre à leurs besoins. Le Tableau 1 présente une synthèse de la nature des besoins exprimés en terme de fréquence, ainsi que la proportion des dispositifs de développement professionnel continu exploités pour y répondre.

Tableau 1

Besoins exprimés en gestion de classe et dispositifs de développement professionnel continu exploités

| Dispositifs utilisés | DIMENSIONS DE LA GESTION DE CLASSE (NOMBRE DE DEMANDES) | | | | |
|---|---|------------|------------|------------|------------|
| | D1 (n=192) | D2 (n=139) | D3 (n=179) | D4 (n=167) | D5 (n=168) |
| Observation des pratiques | 53% | 64% | 68% | 56% | 41% |
| Consultation individuelle | 29% | 27% | 21% | 37% | 37% |
| Consultation de groupe (étude de cas) | 3% | 2% | 3% | 2% | 4% |
| Consultation brève et suivi téléphonique (15 minutes) | 8% | 0% | 3% | 5% | 6% |
| Activité ponctuelle de formation et lectures | 7% | 7% | 5% | 0% | 12% |

Par ailleurs, au cours de cette première année d'implantation, des changements modérés à importants ont particulièrement été observés dans les pratiques visant à maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et gérer l'indiscipline en classe. Plusieurs enseignants ont témoigné avoir développé un regard différent, plus compréhensif envers les élèves en difficulté alors que d'autres estiment mieux comprendre les problématiques vécues et offrent maintenant un meilleur suivi auprès de ces élèves. En somme, le soutien professionnel dont ils ont bénéficié semble avoir favorisé la mise en œuvre de stratégies de gestion de classe favorables à l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers.

Conclusion

L'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en FP est essentielle à l'intégration socioprofessionnelle d'un plus grand nombre d'individus sur le marché du travail. Néanmoins, des mesures de soutien au développement professionnel continu des enseignants responsables de l'actualiser s'avèrent une condition sine qua non pour y parvenir. Ce projet de recherche a permis de mieux connaître les besoins des enseignants en FP et d'observer l'influence positive de différents dispositifs d'assistance professionnelle sur les pratiques d'intervention des enseignants en classe. Il représente ainsi un modèle de service prometteur pour les commissions scolaires soucieuses de soutenir les enseignants en FP dans leur mission éducative auprès des élèves d'aujourd'hui. ■

Remerciements

Les auteures tiennent à remercier le Fonds de recherche et développement de la commission scolaire de la Capitale ainsi que tous les enseignants des CFP de Limoilou et de Québec pour leur soutien et leur participation à ce projet.

Références

- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2011). *Psychological consultation and collaboration: Introduction to theory and practice* (7th ed.). Boston, MA: Pearson. Merrill Counseling.
- Chaumon, B., & Chaumon, M. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté. *Revue française de pédagogie*, 59-70.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : L'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Garrett, T. (2014). Classroom management: A world of misconceptions. *Teaching & Learning*, 28(1), 36-43.
- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A., & Howson, J. (2003). Teachers' perceptions of continuing professional development. (Research Report RR429). : DfES Research Brief Récupéré à <http://www.ttrb.ac.uk/attachments/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf>.
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kampwirth, T. J., & Powers, K. M. (2012). (2012). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Le Ferre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching & Teacher Education*, 38, 56-64. doi: 10.1016/j.tate.2013.11.007
- MacSuga, A. S., & Simonsen, B. (2011). Increasing teachers' use of evidence-based classroom management strategies through consultation: Overview and case studies. *Beyond Behavior*, 20(2), 4-12.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V., & Bégin, J. Y. (2013). Impact of a school consulting programme aimed at helping teachers integrate students with behavioural difficulties into secondary school: Actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343. doi: 10.1080/13632752.2013.775719
- Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport (MELS). (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299.
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming professional development into student results*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332.
- Tardif, M., Castellán, J., & Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant: Les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en Éducation*, 13(1), 9-20. doi: 10.7202/1017458ar
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the united states and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.



Mon réseau de Perfectionnement
en Enseignement Professionnel

www.reseaupep.org