

Marie-Pier Duchaine et Nancy Gaudreau

TDAH et formation du personnel enseignant : les effets perçus d'un MOOC

Résumé

Dans un contexte scolaire de plus en plus inclusif où les ressources sont souvent limitées, la gestion éducative des manifestations associées au trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) s'avère un défi de taille pour les enseignants des élèves qui présentent ce trouble. Cet article expose une synthèse des effets perçus par les enseignants participant à une formation en ligne accessible à tous (MOOC) portant sur le TDAH. Les résultats indiquent que cette formation semble être un dispositif de développement professionnel prometteur favorisant l'amélioration des pratiques d'intervention des enseignants envers les élèves présentant un TDAH et la réussite éducative de ces derniers.

Zusammenfassung

In unserem zunehmend inklusiveren schulischen Umfeld mit seinen oft begrenzten Ressourcen ist der pädagogische Umgang mit Verhaltensweisen in Zusammenhang mit einer Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) eine erhebliche Herausforderung für die betroffenen Lehrpersonen. Der Artikel liefert einen Überblick über die Rückmeldungen von Lehrpersonen, die an einer online-Ausbildung zum Thema ADHS teilgenommen haben. Den Resultaten zufolge scheint dieser Bildungsgang zur fachlichen Entwicklung beizutragen, indem die Interventionskompetenzen der Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit ADHS verbessert werden, was wiederum zu deren schulischen Erfolg beiträgt.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-04

Introduction

L'école québécoise, comme plusieurs systèmes scolaires, tente de relever le défi actuel de la diversité par une conception plus inclusive de la scolarisation (Prud'homme et al., 2011). Les orientations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2017) favorisent l'inclusion scolaire des élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) dans les classes ordinaires. Selon les données les plus récentes, un peu plus de 200 000 ÉHDAA fréquentent le réseau scolaire québécois, ce qui représente environ 20 % de la population d'âge scolaire (MÉES, 2015). Parmi ces derniers, plusieurs présentent un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), ce qui en fait le

trouble le plus répandu dans la population d'âge scolaire (APA, 2015).

La scolarisation des élèves présentant un TDAH

Les élèves présentant un TDAH peuvent avoir de la difficulté à maintenir leur attention, à suivre les consignes et à contrôler et inhiber leurs comportements (Roberts et al., 2018). De surcroît, les déficits associés à leur TDAH peuvent nuire de manière significative à leur inclusion sociale et à leur réussite scolaire. À cet égard, des difficultés de comportements comme une faible tolérance à la frustration chez certains élèves présentant un TDAH engendrent beaucoup de stress chez les enseignants (p. ex. Wolf & Everaert, 2005). Ainsi, comparativement

aux autres ÉHDAA, ceux présentant un TDAH génèrent souvent plus de doutes et un besoin de soutien et d'accompagnement de la part des enseignants.

Considérant que les études sur l'efficacité de l'enseignement ont montré que l'effet enseignant constitue le levier le plus puissant sur lequel le système scolaire peut s'appuyer, la formation continue s'avère une avenue prometteuse pour améliorer les interventions des enseignants auprès des élèves TDAH.

Le sentiment d'efficacité personnel des enseignants varie de façon significative selon le nombre d'heures de formation suivies.

La formation et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

La qualité de la formation des enseignants est reconnue comme étant une condition essentielle pour une inclusion scolaire réussie des ÉHDAA (Rousseau et al., 2014). Or, selon certains chercheurs, la préparation des enseignants est jugée insuffisante et peu adaptée aux défis de leur milieu de pratique (Massé et al., 2015). De plus, l'offre de formation continue ne répond pas toujours à leurs besoins ni aux conditions d'efficacité identifiées par la recherche. De surcroît, les connaissances de plusieurs enseignants concernant les élèves présentant un TDAH (p. ex. manifestations et interventions efficaces) sont insuffisantes (Massé et al., 2008). Ce manque de connaissances limite leur répertoire d'interventions pour prévenir et gérer efficacement les difficultés des élèves ayant un TDAH. Par exemple, un enseignant peut interpréter qu'un élève s'oppose à réaliser une tâche, alors qu'en fait il

n'a pas bien mémorisé les consignes en raison des déficits liés à sa mémoire de travail.

Ce contexte contribue au développement de faibles croyances d'efficacité personnelle chez le personnel enseignant œuvrant auprès des élèves ayant un TDAH. Or, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants est intimement lié à leurs pratiques éducatives: « parvenir à créer un environnement d'apprentissage favorable au développement des compétences cognitives repose fortement sur l'efficacité personnelle des enseignants » (Bandura, 2007, p. 363). De fait, il est reconnu qu'un SEP élevé chez l'enseignant est positivement associé aux résultats scolaires de ses élèves (Brouwers & Tomic, 2001) et négativement lié à l'adoption de comportements extériorisés chez ces derniers (Zee et al., 2016). Étant un facteur d'influence de la réussite éducative des élèves, le SEP s'avère une ressource puissante à développer et à étudier chez les enseignants (Lecompte, 2004). À cet égard, des recherches indiquent que le SEP des enseignants varie de façon significative selon le nombre d'heures de formation suivies: plus ils cumulent d'heures de formation, plus leur SEP est élevé, moins ils ressentent le besoin de recevoir du soutien additionnel dans leur classe (Massé et al., 2018) et plus ils rapportent mettre en œuvre des pratiques efficaces (Martinussen et al., 2011).

Certaines activités de formation continue portant sur l'intervention auprès des élèves TDAH ont démontré des effets positifs en mode présentiel (p. ex. *The Incredible Years*; Webster-Stratton, 2011). Toutefois, considérant la présence de ressources limitées (temps, expertise, budget disponible pour former les enseignants, etc.), il convient d'explorer les effets de

nouvelles avenues de formation continue susceptibles de répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants en matière d'intervention auprès des élèves présentant un TDAH. À cet égard, la formation en ligne ouverte à tous (MOOC) semble un dispositif prometteur.

La formation en ligne ouverte à tous (MOOC)

Un MOOC (*Massive Online Open Course*) est une plateforme d'apprentissage en ligne (*online*) pouvant accueillir un nombre illimité d'étudiants (*massive*) et dont l'accès est gratuit et sans condition d'admission (*open*). Cette formation est généralement proposée par une université qui a ciblé un besoin de formation précis au sein d'une population déterminée et dont les contenus sont pensés et structurés par des experts dans le domaine (Karsenti & Bugmann, 2016). Cet environnement d'apprentissage permet aux apprenants de s'engager dans une démarche d'apprentissage qui respecte leur rythme, leur besoin d'engagement et qui a pour objectif la mise à jour de leurs connaissances à l'aide d'une variété de modalités : lectures, vidéos, questionnaires, discussions, expérimentations, etc. (Bonafini, 2017). Les MOOCs ayant les enseignants comme population cible sont peu nombreux et relativement nouveaux, ce qui explique le peu de recherches étudiant leur potentiel comme dispositif permettant de soutenir le développement professionnel continu (DPC) des enseignants. Or, leur utilisation comme dispositif de DPC semble être une avenue prometteuse puisqu'ils ne présentent pas de contraintes d'accessibilité, contrairement aux formations offertes en présentiel et qu'ils ont la capacité de former et d'offrir un certain accompagnement

à des milliers de personnes à travers le monde (Avshenyuk, 2016).

Cet article présente les résultats d'une étude visant notamment à répondre aux objectifs suivants : 1) mesurer le niveau de satisfaction des participants ; 2) mesurer les effets perçus du MOOC sur le SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH ; 3) documenter les effets perçus sur les apprentissages et les pratiques des participants ; et 4) documenter les effets perçus au regard des comportements des élèves visés par les interventions des participants (voir Duchaine, 2020).

Méthodologie

La méthodologie de recherche s'inscrit dans une approche quantitative. Réalisée auprès d'enseignants ayant participé à la formation MOOC intitulée *Le point sur le TDAH : comprendre, soutenir et accompagner les jeunes en milieu éducatif*¹ à l'automne 2019, un échantillonnage de convenance a permis de recruter 178 enseignants² qui ont complété un questionnaire en ligne avant (T1) et après (T2) la formation. Cet échantillon compte 163 femmes et 15 hommes et est composé de 128 enseignants œuvrant au préscolaire et au primaire et 50 enseignants au secondaire. La mesure du SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH a été réalisée à l'aide d'une adaptation de l'Échelle du sentiment d'efficacité person-

¹ <https://www.ulaval.ca/les-etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous/le-point-sur-le-tdah-comprendre-soutenir-et-accompagner-les-jeunes-en-milieu-educatif>

² 2545 personnes ont suivi ce MOOC. Or, il n'est pas possible de connaître le nombre d'enseignants participants puisque la formation était ouverte à tous les intervenants scolaires (p. ex. psychoéducateur, travailleur social, technicien en éducation spécialisée, psychologue, direction d'école).

nelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC ; Gaudreau et al., 2015)³.

Intervention réalisée

Fondé à la fois sur les conditions d'efficacité reconnues par la recherche dans le domaine du DPC, sur les besoins exprimés par le personnel scolaire et sur les pratiques probantes pour intervenir auprès de jeunes présentant un TDAH, ce MOOC vise à former le personnel scolaire œuvrant auprès de jeunes âgés de 5 à 17 ans présentant un TDAH sur la mise en œuvre de pratiques d'intervention efficaces auprès de ceux-ci (p. ex. l'établissement de consignes claires et efficaces, l'enseignement explicite des comportements attendus, l'utilisation de renforçateurs positifs). Cette formation a pour but d'amener les participants à mieux

comprendre le TDAH, ses causes et ses manifestations. Elle a aussi pour objectif de les inciter à poser un regard neuf sur les jeunes présentant un TDAH et leurs pratiques de manière à y apporter les changements jugés nécessaires pour être en mesure de soutenir les élèves présentant un TDAH dans leurs apprentissages. Divisée en quatre modules, la formation exige un investissement moyen de trois heures par semaine.

Résultats⁴

D'abord, la formation a suscité une réaction positive chez les participants qui ont grandement apprécié l'ensemble des modalités de formation proposées pour soutenir le développement de leurs compétences professionnelles (taux de satisfaction global de 86 %). Ensuite, les résultats démontrent une augmentation du SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH entre le début et la fin

³Ce questionnaire comporte 28 items répartis en cinq dimensions et utilise une échelle de Likert à 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord).

⁴Pour une description exhaustive des résultats, voir Duchaine (2020).

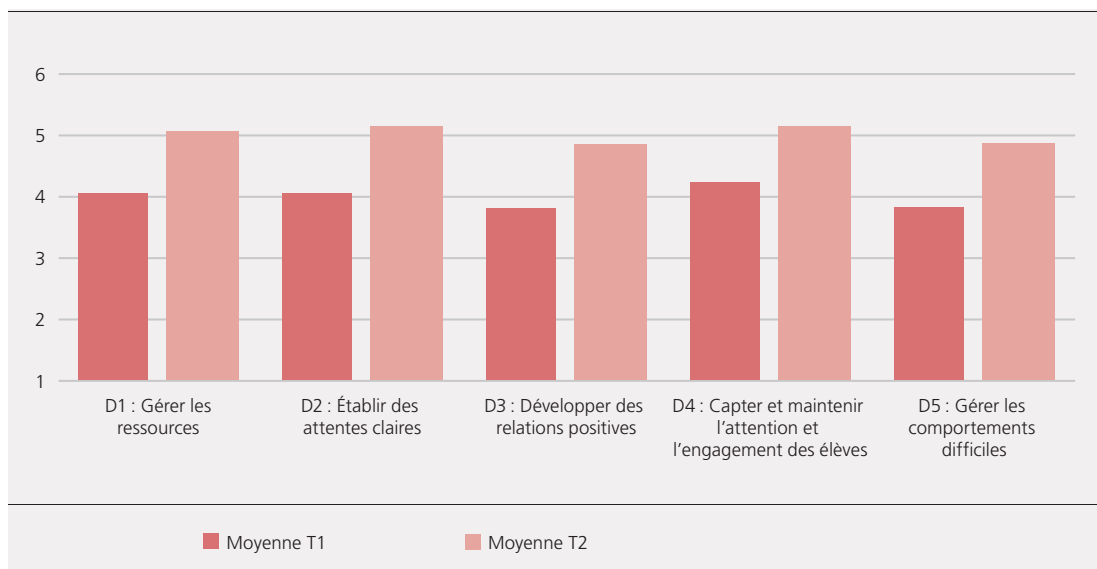


Figure 1 : Moyennes du SEP à intervenir auprès des élèves ayant un TDAH avant et après la participation au MOOC

du MOOC et ce, pour toutes les dimensions de l'ÉSEPGC. La Figure 1 présente les dimensions de l'échelle et illustre ces résultats.

Sans tirer de liens de causalité, il est possible d'inférer que les activités du MOOC ont permis aux enseignants d'améliorer leur SEP à intervenir auprès des jeunes présentant un TDAH et à influencer leur réussite éducative⁵.

Les résultats révèlent aussi que le MOOC constitue un dispositif de formation prometteur pour soutenir la transformation des pratiques des enseignants en matière d'intervention auprès des jeunes présentant un TDAH. De fait, 90 % des participants estiment que le MOOC a permis à la fois de développer leurs connaissances (p. ex. connaître le TDAH, ses manifestations et ses conséquences) et de les aider à adopter de meilleures attitudes (p. ex. réfléchir à ses pratiques envers les élèves TDAH) et à intervenir plus efficacement auprès de ces jeunes (p. ex. aider l'élève ayant un TDAH dans ses apprentissages). Aussi, les résultats relatifs aux retombées perçues démontrent que 94 % des participants se sentent mieux outillés et davantage en mesure de mettre en œuvre les interventions nécessaires pour soutenir ces élèves dans leurs apprentissages. Enfin, la majorité des participants (n = 140) rapporte avoir déployé de nouvelles stratégies d'interventions auprès des élèves ciblés (p. ex. stratégies d'apaisement, stratégies sensorielles). De ce nombre, 98 % sont d'avis que les actions mises en œuvre ont contribué à l'amélioration des comportements des

élèves présentant un TDAH (p. ex. diminution des comportements d'opposition, meilleure capacité d'autocontrôle).

Discussion

Les résultats obtenus peuvent s'expliquer de différentes manières. D'abord, la formation a permis aux enseignants d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques respectives auprès des jeunes présentant un TDAH. À cet égard, il est reconnu que les activités d'échange et d'analyse réflexive sur la pratique jouent un rôle important dans le développement du SEP des enseignants (Ross & Bruce, 2007) ainsi que les expérimentations vécues en classe en contexte d'intervention auprès des jeunes présentant un TDAH (Bandura, 2007). Enfin, les enseignants étaient incités à partager leurs expériences avec les autres participants sur les forums de discussion. Cette formule pédagogique a permis le partage de rétroactions et d'encouragements entre les enseignants participants et les membres de l'équipe d'encadrement pédagogique, ce qui peut aussi contribuer au développement du SEP (Bandura, 2007).

Il semble donc que le recours à une variété de modalités de soutien au DPC respectant les principales conditions d'efficacité reconnues par la recherche (p. ex. animation des activités par des formateurs spécialistes de leur contenu, homogénéité du groupe de participants) est susceptible de favoriser le développement des compétences des enseignants. À distance comme en présentiel, cela confirme l'importance d'opter pour une approche multimodale qui prévoit le temps et l'accompagnement nécessaires pour favoriser les retombées positives sur les pratiques des enseignants. Enfin, conformément aux critères d'évaluation suggérés par Guskey (2002), les résultats

⁵Résultats des tests t pour groupes appariés : D1 t(173) = -13,485 ; D2 t(173) = -16,996 ; D3 t(173) = -16,800 ; D4 t(173) = -12,932 ; D5 t(173) = -16,155 p < 0.001 pour toutes les dimensions (seuil de signification bilatéral).

démontrent que ce MOOC constitue un dispositif de formation prometteur pour favoriser la transformation des pratiques des enseignants auprès des élèves ayant un TDAH. En effet, il a suscité une réaction positive chez les participants (satisfaction, 1^{er} critère); il a permis à ces derniers de réaliser des apprentissages dans le domaine (apprentissage, 2^e critère); il a suscité la transformation de leurs pratiques et de leur sentiment d'efficacité personnelle (changement de pratique, 3^e critère) et il a contribué, selon la perception des participants, à l'amélioration des comportements des élèves ciblés par leurs interventions (effets sur les élèves, 4^e critère).

Conclusion

En respectant les conditions d'efficacité des activités de DPC, ce MOOC a réussi à répondre aux besoins de formation des enseignants dans le domaine, a obtenu un taux de satisfaction très élevé et, selon le dire des participants interrogés, leur a permis de réaliser des apprentissages significatifs, tout en contribuant au développement de leur SEP. Conséquemment, ces résultats viennent réaffirmer l'importance de s'appuyer sur certaines modalités et conditions de planification et mise en œuvre des activités de DPC pour les enseignants (engagement volontaire, autonomie des participants, durée suffisante, contenus adaptés aux besoins, etc.). Ces conditions revêtent une importance particulière pour l'efficacité de tout type de formation offerte aux enseignants et s'avèrent des pistes de réflexion essentielles pour les responsables du DPC de ces derniers.

Les pratiques d'intervention des enseignants qui œuvrent auprès de jeunes présentant un TDAH ont une influence détermi-

nante sur leurs comportements et leur réussite scolaire. C'est pourquoi il s'avère primordial que le personnel enseignant ait accès à une formation initiale de qualité et à des activités de formation continue répondant à leurs besoins et aux conditions d'efficacité identifiées par la recherche.

Malgré les résultats encourageants, cette étude comporte certaines limites, dont le devis de recherche pré-expérimental. Les résultats doivent être interprétés avec certaines réserves puisque cette étude a été menée en contexte où l'absence de groupe témoin limite partiellement la portée des conclusions avancées. Il serait alors pertinent de reproduire cette étude à l'aide d'un devis de recherche quasi expérimentale (groupe témoin et plusieurs temps de mesure) afin d'établir des liens de causalité. Aussi, un devis de recherche mixte pourrait permettre d'obtenir des résultats qualitatifs complémentaires à ceux obtenus dans cette étude quantitative et d'approfondir la compréhension des effets du MOOC, notamment sur la réussite scolaire et la bonne conduite des élèves présentant un TDAH.

Enfin, bien que certaines limites méthodologiques présentées précédemment encouragent à la prudence dans l'interprétation des résultats obtenus, cette recherche incite à considérer les MOOCs en tant que dispositif de DPC prometteur pour soutenir l'adoption de pratiques d'intervention efficaces auprès des élèves présentant des besoins particuliers et ainsi de favoriser le succès de l'éducation inclusive.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5nd ed.). American Psychiatric Publishing.

- Avshenyuk, N. (2016). Priority Fields of Teachers' Professional Development in Terms of Open Education Worldwide. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(4), 15-19. <https://doi.org/10.1515/rpp-2016-0042>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2nd ed.). Éditions De Boeck.
- Bonafini, F. C. (2017). The Effects of Participants' Engagement with Videos and Forums in a MOOC for Teachers' Professional Development. *Open Praxis*, 9(4), 433-447. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.9.4.637>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and psychological measurement*, 61(3), 433-445. <https://doi.org/10.1177/00131640121971301>
- Duchaine, M. P. (2020). *Formation continue du personnel enseignant: effets perçus d'un MOOC portant sur le TDAH* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67515/1/36770.pdf>
- Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et Évaluation en Éducation*, 38(2), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45.
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2016). Soutenir la motivation des participants aux MOOC : quels rôles pour la ludification, la mobilité et l'aspect social ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 133-149. <https://id.erudit.org/iderudit/1039249ar>
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In J. Beillerot (Ed.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: Autour de l'œuvre d'Albert Bandura* (pp. 59-90). L'Harmattan.
- Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' Reported Use of Instructional and Behavior Management Practices for Students with Behavior Problems: Relationship to Role and Level of Training in ADHD. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), 193-210. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9130-6>
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., & Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M., & Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. In J. Myre-Bisaillon & N. Rousseau (Ed.), *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables* (pp. 141-165). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., & Nadeau, M. F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place* [Rapport de recherche – Programme Actions concertées]. www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=j4pt0svj1535051108707
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2015). *Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et second*

- daire - Édition 2015. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique de la réussite éducative: Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Roberts, W., Milich, R., & Barkley, R. A. (2018). Primary Symptoms, Diagnostic Criteria, Subtyping, and Prevalence of ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (pp. 51-80). The Guilford Press.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., & Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la ré-intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. In L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2nd ed., pp. 133-146). Gaëtan Morin Éditeur.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Children's Training Series: Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980-2011*. Incredible Years Inc.
- Wolf, K. van der, & Everaert, H. (2005). Challenging parents, teacher characteristics and teacher stress. In R-M. Martínez-González, M. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 233-253). Grupo SM.
- Zee, M., Koomen, H. M., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>



Marie-Pier Duchaine
 Doctorante en psychopédagogie
 Faculté des sciences de l'éducation,
 Université Laval
 Marie-pier.duchaine.2@ulaval.ca



Nancy Gaudreau
 Professeure titulaire
 Faculté des sciences de l'éducation,
 Université Laval
 Nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca