Document generated on 10/12/2024 3:31 a.m.

Éducation et francophonie

S’approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d’un processus de changement

Adapting to an Inclusive Practice: A Sense of Competence for Three School Teams in Transition

Apropiarse una práctica inclusiva: mirada sobre el sentimiento de competencia de tres equipos-escuela en pleno proceso de cambio

Nadia Rousseau and Stéphane Thibodeau

Volume 39, Number 2, Fall 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d’action

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1007732ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1007732ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d’éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Rousseau, N. & Thibodeau, S. (2011). S’approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d’un processus de changement. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 145–164. https://doi.org/10.7202/1007732ar

Article abstract

This article explores the questions of teachers and remedial teachers engaged in an action-research process to promote inclusive practices at an elementary school. We discover the main fears about inclusive practices and those related to the changing roles and real collaborative work between teachers and remedial teachers. These fears seem closely linked to the participants’ sense of competence. Finally, the participants suggest possible training solutions in support of inclusive practices. These solutions acknowledge the central role of continuing education and initial teacher training specific to inclusive education.

Tous droits réservés © Association canadienne d’éducation de langue française, 2011

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement[1]

Nadia ROUSSEAU
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Stéphane THIBODEAU
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte pose un regard sur le questionnement d'enseignants et d'orthopédagogues engagés dans une démarche de recherche-action visant l'émergence de pratiques inclusives en contexte d'enseignement primaire. On y retrouve tant les principales craintes associées aux pratiques inclusives que celles associées à la transformation des rôles et à l'apprentissage au réel travail collaboratif entre enseignants et orthopédagogues. Ces craintes semblent intimement liées au sentiment de compétence des participants à la recherche. Enfin, des pistes de formation visant à soutenir les pratiques inclusives sont proposées par les participants. Ces pistes ne sont pas sans rappeler la place centrale qu'occupent la formation continue et la formation initiale en contexte d'inclusion scolaire.

1. Cette recherche-action a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la Direction de l'adaptation scolaire et sociale.

ABSTRACT

Adapting to an Inclusive Practice: A Sense of Competence for Three School Teams in Transition

Nadia ROUSSEAU
University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Stéphane THIBODEAU
University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article explores the questions of teachers and remedial teachers engaged in an action-research process to promote inclusive practices at an elementary school. We discover the main fears about inclusive practices and those related to the changing roles and real collaborative work between teachers and remedial teachers. These fears seem closely linked to the participants' sense of competence. Finally, the participants suggest possible training solutions in support of inclusive practices. These solutions acknowledge the central role of continuing education and initial teacher training specific to inclusive education.

RESUMEN

Apropiarse una práctica inclusiva: mirada sobre el sentimiento de competencia de tres equipos-escuela en pleno proceso de cambio.

Nadia ROUSSEAU
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá
Stéphane THIBODEAU
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este texto focaliza el cuestionamiento de maestros y orto-pedagogos comprometidos en un proceso de investigación-acción que favorece el surgimiento de prácticas inclusivas en un contexto de enseñanza primaria. Se describen tanto los temores principales asociados a las practicas inclusivas como aquellos relacionados con la transformación de los roles y con el aprendizaje del verdadero trabajo colaborativo entre maestros y orto-pedagogos. Dichos temores parecen estar íntimamente ligados con el sentimiento de competencia de los participantes. En fin, los participantes identifican las pistas de formación que tratan de sostener las prácticas inclusivas. Dichas pistas nos recuerdan el lugar central que ocupan la formación continua y la formación inicial en contexto de inclusión escolar.

Contexte d'émergence de la recherche-action

C'est l'actualisation de l'une des pistes d'action proposées par le ministère de l'Éducation du Québec (1999) dans sa Politique de l'adaptation scolaire, soit de :

> mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence (p. 24),

qui fut le point de démarrage d'un projet de recherche-action dans trois écoles primaires du Québec. Ce projet, d'une durée d'un an, visait à soutenir et à favoriser l'émergence de pratiques pédagogiques inclusives au sein des écoles primaires d'une commission scolaire. Précisons que l'inclusion scolaire fait ici référence au placement de tous les enfants ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier (Salend, 2001). La pratique inclusive prend également en compte la diversité des besoins des élèves pour ainsi maximiser leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté (Barton, 1997; Booth et Ainscow, 2004). Elle implique une :

> pédagogie active qui augmente les possibilités d'apprentissage basées sur l'expérience, la réalisation de projets, la résolution de problèmes, l'enquête. La classe inclusive se transforme en laboratoire où les adultes comme les élèves se considèrent comme des apprenants à vie et où les attentes sont élevées (Duchesne et Bélanger, 2010, p. 336).

Ses fondements reposent sur le droit à une pleine participation sociale, de même que sur le développement du plein potentiel de tous les élèves (Giangreco et Doyle, 1999). L'inclusion scolaire traduit la croyance que l'éducation ne doit viser rien de moins que la pleine actualisation du potentiel de chaque élève (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002). Elle implique une culture du changement à l'école et concerne tous les acteurs scolaires (Bélanger et Duchesne, 2010).

C'est donc avec le soutien tangible de la commission scolaire des écoles participantes que le projet de recherche-action fut amorcé. Par soutien tangible, on entend l'octroi de journées de formation à la pratique inclusive pour les acteurs scolaires (enseignants, orthopédagogues, techniciennes en éducation spécialisée, directions d'école, orthophonistes, psychologues scolaires et conseillers pédagogiques de la commission scolaire); l'octroi de journées de travail et de réflexion sur la pratique pédagogique et orthopédagogique en contexte d'inclusion; l'octroi d'une ressource enseignante additionnelle dans une des écoles participantes en fonction des particularités de l'effectif scolaire de cette école; un facilitateur dans la création de liens entre l'université, les milieux scolaires et d'autres ressources spécialisées du milieu (centre de réadaptation, centre régional de santé et de services sociaux); la participation d'un répondant de la commission scolaire à toutes les activités de formation, de travail et de réflexion inhérentes à la recherche-action. Il va sans dire que le soutien de la commission scolaire constitue un élément clé dans la mise en œuvre de pratiques inclusives (Parent, 2010; Rigazzio-Digilio et Beninghof, 1994).

Le processus de recherche-action visant l'émergence de pratiques inclusives

Pour chacune des trois écoles primaires engagées dans le projet, les activités comprenaient une rencontre d'une demi-journée avec l'équipe de recherche, suivie d'une demi-journée de réflexion et de préparation par l'équipe-école à cinq reprises au cours de l'année scolaire. Ces rencontres ont permis de définir les préoccupations les plus importantes des praticiens en suivant le processus de résolution de problèmes suivant : présentation du cas ou du problème, discussion sur les différentes composantes du cas ou du problème, présentation des solutions possibles, discussion sur les avantages et les limites associés à chacune des solutions suggérées, choix de la solution, planification de la démarche à suivre pour actualiser cette solution et application de la solution, suivie d'un retour sur l'efficacité de la solution déployée, le réajustement de la solution, et ainsi de suite. Précisons que ces écoles avaient toutes bénéficié, à la suite d'une demande de la commission scolaire, de trois journées de formation sur le thème de l'inclusion l'année précédente (fondements de l'inclusion, vision et mission d'une école inclusive, pédagogie inclusive).

Le déroulement de la recherche-action est fortement inspiré du modèle général présenté par Dolbec et Prud'homme (2008). Tout d'abord, tout comme le précisent ces auteurs, ce type de recherche se particularise par son objectif premier, qui est de produire un changement dans une situation concrète. La recherche-action s'intéresse aux trois sous-processus se déroulant simultanément : la recherche, l'action et la formation, ce qui lui confère une triple finalité. Elle prévoit la mise en œuvre d'une méthodologie rigoureuse guidant et éclairant l'action tout en permettant d'en évaluer les effets (pôle recherche); elle soutient le recours à des gestes concrets pour intervenir sur une situation jugée insatisfaisante (pôle action) et, par la réflexion et les délibérations, elle se conçoit aussi comme un processus de développement professionnel soumis à l'analyse (pôle formation) (Guay et Prud'homme, sous presse).

Dans le cas qui nous préoccupe, le processus portait spécifiquement sur la compréhension de l'action inclusive et l'émergence d'une pédagogie inclusive en contexte d'enseignement primaire, et ce, par l'adoption du cycle type « Planification, Action, Observation, Réflexion » qui préside à la grande diversité des modèles illustrant la démarche au sein de la communauté des chercheurs en recherche-action (Guay et Prud'homme, sous presse). Précisons que la planification donnait suite à l'identification spécifique d'un problème relativement à la pratique inclusive et d'un écart à combler pour agir en direction d'une situation désirée. La recherche-action avait pour buts ultimes le changement, la compréhension des pratiques, la résolution de problèmes et l'amélioration d'une situation donnée, soit autant de fonctions inhérentes à ce type de recherche qui contribuent inévitablement à sa complexité (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; McNiff et Whitehead, 2010; Reason et Bradbury, 2008).

Le sentiment d'autoefficacité et la capacité de produire une tâche donnée selon la théorie sociocognitive du sentiment d'autoefficacité de Bandura

Le sentiment de compétence, ou ce que Bandura (2007) appelle plus fréquemment le sentiment d'autoefficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle, est à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs du comportement humain. Il renvoie à la croyance que possède une personne en sa capacité d'accomplir ou non une tâche donnée. Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit de la croyance que possède un enseignant en sa compétence à enseigner dans un contexte inclusif qui se caractérise, entre autres, par l'hétérogénéité de la classe. Le sentiment d'autoefficacité affecte autant la mise en route que la persistance du comportement permettant d'atteindre la performance (Bandura, 2007). Le sentiment d'efficacité personnelle est modifiable et on le retrouve sous l'influence de quatre sources: les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007).

Les expériences actives de maîtrise

Ces expériences personnelles semblent être la source d'information la plus influente du sentiment d'autoefficacité. Elles sont liées aux succès et aux échecs que vit l'individu. En général, les succès permettent de construire un sentiment d'autoefficacité fort, alors que les échecs risquent de miner ce sentiment. Cette source peut expliquer en partie certains constats de recherche qui stipulent qu'une première expérience négative en pédagogie inclusive ou l'absence d'expérience avec les élèves ayant des besoins particuliers mènent souvent à des résistances à l'égard des pratiques inclusives, alors qu'inversement une première expérience positive en pédagogie inclusive ou la présence d'expériences avec les élèves ayant des besoins particuliers est associée à une ouverture et à une attitude favorable aux pratiques inclusives (voir par exemple McLeskey et Waldron, 2000; Elhoweris et Alsheikh, 2006).

Les expériences vicariantes

Les expériences vicariantes consistent, pour la personne, à observer des gens qui réussissent ou qui ratent une activité donnée. Au contact de ces derniers, cette personne acquiert des connaissances et développe des compétences, par modelage. Nous croyons que cette source n'est pas sans lien avec une pratique inclusive efficace telle que l'enseignement collaboratif (Chesterfield County Public Schools, 1990; Vienneau, 2004; Sage, 1996; Martinez, 2004). Cette pratique mise sur le partage des responsabilités entre un enseignant et un enseignant spécialisé, favorisant ainsi le modelage de compétences variées dans un même contexte d'hétérogénéité. Ainsi, elle permet de tirer profit des connaissances et des compétences de l'un et de l'autre (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010).

La persuasion verbale

La persuasion verbale représente le fait de convaincre ou de dissuader un individu qu'il est capable de réaliser une tâche donnée. Normalement, un renforcement

positif amène un sentiment d'efficacité personnelle solide, alors qu'un renforcement négatif risque, au contraire, de saper un tel sentiment. Cette source pourrait expliquer en partie l'apparent consensus scientifique à l'égard du rôle essentiel de la direction d'école dans toute démarche inclusive (voir par exemple Plaisance et Schneider, 2010; Parent, 2010). Ainsi, tant par ses gestes que par ses paroles, la direction d'école inclusive, par la nature de sa rétroaction, contribue explicitement à la mise en œuvre de pratiques inclusives. La persuasion verbale peut aussi prendre la forme d'une présentation sur les pratiques et retombées de l'inclusion scolaire réalisée par un enseignant inclusif efficace (Elhoweris et Alsheikh, 2006).

Les états physiologiques émotionnels

L'individu semble également se baser sur des données somatiques transmises par ses *états physiologiques et émotionnels* pour évaluer ses capacités. Habituellement, s'il perçoit et interprète un état physiologique ou émotionnel de manière positive, cela a un impact positif sur son sentiment d'autoefficacité. À l'inverse, s'il perçoit et interprète ce même état physiologique ou émotionnel de manière négative, cela a un effet négatif sur son sentiment d'efficacité personnelle. Cette dernière source ramène aussi à l'apport tangible de la direction d'école dans le développement et le maintien d'une atmosphère de soutien émotionnel des acteurs scolaires qui œuvrent en contexte d'inclusion (Duchesne 2010; Vienneau, 2010). De plus, le soutien émotionnel des collègues et enseignants qui pratiquent l'inclusion scolaire est aussi identifié comme condition essentielle à sa mise en œuvre (Doudin, Cruchod-Ruedi et Baumberger, 2009).

Le sentiment d'autoefficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection (Bandura, 2007). D'abord, le sentiment d'efficacité personnelle affecte les modes de *pensée* susceptibles d'influer sur la performance. La personne ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle adopte un regard optimiste dans l'organisation de son existence. L'établissement d'un objectif est influencé par l'autoévaluation des capacités; plus le sentiment d'autoefficacité est fort, plus les objectifs que la personne se fixe sont élevés et plus son engagement est fort. Aussi, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle clé dans l'autorégulation de la *motivation*. L'essentiel de la motivation est produit cognitivement. Par la motivation, l'individu se force à passer à l'acte et guide ses actions de manière anticipatoire par l'intermédiaire de prévisions. Il élabore des croyances sur ce qu'il peut faire et anticipe la probabilité de résultats positifs et négatifs. Ensuite, il se fixe des buts et planifie des actions destinées à réaliser un futur désiré et à éviter un avenir désagréable. Bref, ces croyances permettent à la personne de déterminer ses buts et la quantité d'efforts qu'elle va investir pour les atteindre. Également, le sentiment d'autoefficacité affecte la nature et l'intensité des *émotions*. En effet, il guide l'attention et influe sur la façon d'interpréter les évènements et sur la capacité de contrôler les pensées perturbatrices. De plus, il influence les actions destinées à transformer l'environnement de manière à modifier son potentiel émotif, de même que les états émotionnels désagréables lorsqu'ils sont activés. Enfin, le sentiment d'autoefficacité agit sur la sélection, c'est-à-dire sur les choix que la personne fait. La personne évite

les activités et les environnements qu'elle suppose excéder ses capacités, mais elle entreprend facilement des activités et sélectionne les environnements qu'elle s'estime capable d'affronter. En somme, le sentiment d'autoefficacité influence les types d'activités et d'environnements dans lesquels la personne choisit de s'investir. L'influence qui s'exerce entre le sentiment d'autoefficacité et la pensée, la motivation, les émotions et la sélection est bidirectionnelle, agissant tout à tour sur la réalisation de la tâche (donc sur la performance finale) et sur le sentiment d'efficacité personnelle lui-même par une boucle de rétroaction (Bandura, 2007). Par exemple, un fort sentiment d'autoefficacité permet à la personne de contrôler ses émotions de telle sorte qu'elle travaille bien. Cette bonne performance, grâce au contrôle des émotions, peut contribuer au renforcement de sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'autoefficacité des enseignants

Gibson et Dembo (1984) sont les pionniers en ce qui concerne le sentiment d'autoefficacité relatif à l'enseignement. Ils identifient deux facteurs, soit le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité générale en enseignement. Alors que le sentiment d'efficacité personnelle se rapporte au fait de se considérer ou non en mesure d'apporter des changements chez les élèves (p. ex. : sentiment d'être capable d'adapter son enseignement, d'enseigner un nouveau concept, de bien gérer la classe, etc.), le sentiment d'efficacité générale représente le fait de présumer que le corps enseignant est en mesure ou non d'apporter des changements chez les élèves (p. ex. : sentiment d'être en mesure de faire une différence pour les élèves même si ces derniers ont peu reçu d'aide du milieu familial, sentiment que la capacité d'apprendre d'un élève est liée aux enseignants, etc.). D'ailleurs, plusieurs études mettent en évidence des liens entre le sentiment d'autoefficacité de l'enseignant et l'attitude à l'égard des nouvelles pratiques (Gialamas et Nikolopoulou, 2010; Guskey, 1988); la capacité de gérer une classe et le degré d'optimisme en classe (Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990), le degré de stress, l'épuisement et l'isolement professionnels (Schwarzer et Hallum, 2008; Evers, Brouwers et Tomic, 2002; Yoon, 2002); la satisfaction au travail (Duffy et Lent, 2009; Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006); le climat d'école (Chong, Klassen, Huan, Wong et Kates, 2010); l'utilisation de stratégies pédagogiques variées et adaptées aux besoins dans les classes inclusives (Stanovich et Jordan, 2004; Wertheim et Leyser, 2002; Soodak, Podell et Lehman, 1998); l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration et de l'inclusion scolaire (Soodak, Podell et Lehman, 1998; Bender, Vail et Scott, 1995) et l'attitude des futurs enseignants à l'égard des pratiques inclusives (Lifshitz et Glaubman, 2002).

Collecte et analyse des données

Cette recherche-action repose sur une série d'outils de collecte de données, dont l'utilisation d'un journal de bord par école; l'enregistrement et la transcription des rencontres (cinq demi-journées par école); la passation d'un questionnaire portant sur les compétences nécessaires à la pratique inclusive (l'ensemble des participants)

et la présentation, en fin d'année, des pratiques mises en place par chacune des écoles (présentation par chacune des écoles, suivie d'une période d'échanges et de questions par les membres des autres écoles). Seules les transcriptions des rencontres et l'analyse des journaux de bord sont exploitées relativement au sentiment de compétence professionnelle des participants. Ainsi, les données provenant des journaux de bord et des rencontres de travail et de réflexion ont toutes été transcrites et analysées selon les principes de l'analyse par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2007). Ce type d'analyse utilise un codage inductif. Ainsi, un code est attribué à une petite partie de texte (unité de sens) en fonction du sens qui émerge de ce texte. Ensuite, des catégories sont formées à l'aide des codes qui traduisent une idée semblable, puis des thèmes sont identifiés en regroupant les catégories contribuant à la compréhension d'une dimension particulière. Cette analyse a permis de décrire avec précision les différents éléments (tant positifs que négatifs, pratiques que réflexifs, organisationnels que structurels) associés à l'émergence de pratiques inclusives en enseignement primaire.

Résultats

L'analyse des résultats des notes de terrain des chercheurs, des journaux de bord des écoles, de même que des verbatim, révèle trois thèmes importants associés à l'émergence de pratiques inclusives en enseignement primaire, soit 1) la recherche d'un sens commun, 2) l'arrimage entre la transformation des rôles et le sentiment de compétence professionnelle des enseignants et orthopédagogues ainsi que 3) les besoins de formation pour pallier le faible sentiment de compétence suscité par l'émergence de pratiques inclusives.

La pratique inclusive : à la recherche d'un sens commun

Le travail de réflexion réalisé autour de la pratique inclusive ramène indéniablement à la construction d'une compréhension commune de l'inclusion scolaire. Bien que les participants viennent d'une même commission scolaire, qu'ils aient participé aux mêmes activités de formation l'année précédente et qu'ils aient bénéficié d'un appui tangible de la commission scolaire, le sens donné à l'inclusion et aux pratiques inclusives varie d'une école à l'autre, voire d'un intervenant à l'autre au sein d'une même école. En fait, il semble que pour une majorité de participants les craintes associées à l'émergence de pratiques inclusives sont à ce point déstabilisantes qu'il est difficile de réfléchir, d'expliciter et de s'approprier les fondements inhérents à ces pratiques pour ensuite actualiser ces fondements en des gestes organisationnels et pédagogiques concrets. Ainsi, les craintes des intervenants scolaires agissent en quelque sorte comme un frein au changement de pratiques. Ces craintes touchent tant les apprentissages des élèves et l'hétérogénéité de la classe que le sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires à l'enseignement de la diversité.

Les apprentissages des élèves: classe ordinaire ou classe d'adaptation scolaire?

Plusieurs doutent que la classe ordinaire soit plus apte à répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des besoins particuliers et, par conséquent, à contribuer à «leurs apprentissages et épanouissement personnels». Dans une classe ordinaire, «comment s'assurer de maintenir l'estime de soi pour grandir comme personne entière?». On croit plutôt que la classe d'adaptation scolaire «est la plus efficace pour ces élèves-là». On estime aussi que l'élève ayant des besoins particuliers est plus susceptible de recevoir l'aide dont il a besoin dans la classe d'adaptation scolaire que dans la classe ordinaire. Plus succinctement, «les besoins des jeunes ne peuvent être répondus en classe régulière car il y a trop de retard pour eux», la classe d'adaptation scolaire étant associée à l'assurance «qu'ils reçoivent une qualité d'enseignement vraiment adaptée à leurs besoins».

L'hétérogénéité de la classe

On craint l'écart des apprentissages entre les enfants ayant des besoins particuliers et le reste du groupe. Ainsi, plusieurs inquiétudes sont associées à la planification de l'enseignement dans un tel contexte et au manque de temps de préparation pour l'enseignant. On craint également l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans la classe. «Aura-t-on les moyens et les ressources pour permettre les progrès de tous les élèves de la classe?» L'hétérogénéité de la classe pourrait aussi être nuisible aux élèves ayant des besoins particuliers. On craint alors que ces élèves ne soient pas acceptés par les autres élèves de la classe et que le rythme de la classe ordinaire génère de l'anxiété chez eux. Ainsi, les exigences de la classe ordinaire pourraient avoir des répercussions négatives sur le plan affectif: «la marche trop haute pour l'élève; l'écart trop grand avec l'ensemble du groupe-classe». On craint aussi que, dépassés par les exigences de la classe hétérogène, certains élèves «soient laissés de côté, oubliés par un enseignant débordé». Ou, encore, que la présence des élèves «dysphasiques, Gilles de la Tourette, sans oublier les troubles de comportement, soit dérangeante pour les autres élèves» ou que «les élèves n'ayant pas de difficulté spécifique soient "ralentis" parce que trop de temps d'intervention est nécessaire aux élèves en difficulté».

La compétence à enseigner à une diversité d'élèves

Quelques participants craignent «l'absence d'ouverture à la différence» et «la résistance au changement» de leurs collègues. Ainsi, on craint «l'enseignant qui ignore l'enfant», l'enseignant « qui ne veut pas changer» et la résistance de ceux «qui ne croient pas à la philosophie de l'inclusion». Toutefois, la majeure partie des propos traduisent plutôt des craintes relatives à l'absence de «compétence du milieu scolaire à intégrer ces élèves-là» ou, encore, on craint de ne pas être en mesure de le faire soi-même: «Est-ce que je réponds bien à ses besoins?», «Si je ne réussis pas à le faire réussir?» Derrière ces inquiétudes, on anticipe des difficultés associées à l'évaluation des apprentissages, à la gestion et la « préparation du matériel adapté», à la gestion du temps de rétroaction en classe «pour arriver à rejoindre chaque élève dans sa difficulté» et à trouver le temps de se concerter (équipe-école).

Un autre questionnement traduit les préoccupations des participants : « Ai-je la volonté, les moyens pour permettre à l'élève de se réaliser différemment des autres ? », « Vais-je être en mesure de faire progresser l'élève ? ». Les participants réalisent que la pratique inclusive oblige un regard vers soi : « Ça m'oblige à sortir de ma zone de confort et à questionner mes pratiques, mes croyances ». Toutes ces craintes ramènent à l'anticipation d'une peur encore plus grande, soit « l'épuisement professionnel des enseignants et des professionnels qui accompagnent les enseignants ».

Arrimage entre la transformation des rôles et le sentiment de compétence professionnelle des enseignants et des orthopédagogues

Le travail de réflexion et surtout le passage à l'action vers des pratiques plus inclusives contribuent largement à l'émergence de doutes relativement aux compétences professionnelles des enseignants et des orthopédagogues.

D'une part, la présence de l'orthopédagogue en classe vient bousculer les pratiques usuelles d'interventions orthopédagogiques pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage uniquement, et ce, dans un local en dehors de la classe. D'autre part, pour l'enseignant, cette présence de l'orthopédagogue oblige une reconfiguration de certaines activités d'enseignement. Ainsi, l'enseignant doit accepter que l'orthopédagogue puisse contribuer au développement de stratégies d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de la classe. Conséquemment, l'enseignant doit aussi accepter de partager, le temps de quelques heures par semaine, le royaume de sa classe, de s'approprier le coenseignement de stratégies de lecture, d'écriture, d'organisation de l'information, etc., et d'assister au déploiement des savoirs pratiques d'une collègue qui, traditionnellement, travaillait seule. Cette transformation du rôle de l'orthopédagogue génère passablement d'anxiété chez l'enseignant, qui devra dès lors apprendre « à enseigner devant une collègue », « à se faire observer ». Pour diminuer cette anxiété, le jumelage orthopédagogue/enseignant se fait sur la base d'affinités entre l'une et l'autre, dans les situations où c'est possible (accessibilité à plus d'une orthopédagogue dans l'école). Heureusement, cet apprentissage se conclut, dans les trois écoles participantes, par une expérience positive :

> *Madame l'ortho est là et elle fait partie de l'enseignement de la classe maintenant. C'est génial! Pis je veux dire que ce groupe d'enfants là a déjà une ouverture, une différente ouverture que les autres années face aux élèves en difficulté. Cette personne-là, les 10 heures qu'elle est là, elle va aider le groupe-classe.*
>
> *Je ne retournerais plus en arrière maintenant, même si au début je ne voulais même pas qu'elle vienne dans ma classe!*

Pour l'orthopédagogue, cette transformation des rôles est tout aussi déstabilisante. D'une part, elle devra travailler à l'intérieur d'un groupe-classe ou d'un sous-groupe de la classe dans un environnement qui n'est pas traditionnellement le sien. D'autre part, elle devra aussi apprendre le coenseignement et accepter d'être observée dans l'action par une collègue qui n'avait pas l'habitude d'être témoin de ses actes professionnels. Tout comme pour l'enseignant, cette transformation du rôle

de l'orthopédagogue, dans les trois écoles, connaît un dénouement positif :

> *Moi, je ne suis plus identifiée comme la méchante ortho! Il y a un parent qui m'a dit qu'il avait fait de l'ortho, puis a dit : « Moi quand l'ortho arrivait à la porte là, je voulais mourir. » C'était moi [avant] ça. Maintenant, je fais partie de tout le monde. Je suis dans les classes. « Ah! c'est l'ortho! »*
>
> *Mais quand les jeunes voient, tu sais quand je disais tantôt, maintenant l'ortho est dans la classe ordinaire, puis des fois elle sort faire des ateliers. T'es pas méchante, t'es plus ce que c'était. Il y a eu un temps où on allait chercher juste les plus gros problèmes, on les ramenait, on fermait la porte. T'as des enfants qui n'avaient jamais eu de cours de français avec le prof!*

En fait, cette transformation des rôles vient en quelque sorte pallier le faible sentiment de compétence des enseignants exprimé par leurs craintes à l'égard de l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers et à l'égard de l'hétérogénéité de la classe.

Dialogue 1

Enseignant : *Les jeunes qui sont en trouble léger ou moyen [euh!], soit en conscience phonologique ou en traitement de l'information.*

Orthopédagogue : *Ça, c'est un trouble qui est facile à savoir.*

Enseignant : *Oui, pour toi, parce que toi t'es l'ortho.*

Dialogue 2

Enseignant : *On est des enseignants dans une classe régulière. Puis on connaît pas ça les troubles d'apprentissage. C'étaient les orthos qui s'occupaient de ça avant. Ça fait que là ils sont parmi nous, là il faut s'adapter là […]. Moi des fois elle me dit [l'orthopédagogue] : « Ah! regarde sa mémoire, elle a une bonne mémoire à court terme. Ça, là, tu l'as dit la semaine passée, il ne s'en souvient pas du tout. Mais là, par contre, on vient d'en parler, il est capable. » Elle, des fois, elle me dit des choses comme ça d'après les travaux, puis quand elle voit mes élèves dans la classe. Mais moi je ne peux pas deviner ça toute seule. Je me demande si on ne manque pas de formation ou quelque chose…*

Orthopédagogue : *Bien il y a une formation spécifique en ortho. On ne fait pas le même métier. T'as un mot à dire dans l'adaptation, mais c'est normal que tu ne voies pas tout. Puis c'est pour ça qu'on dit que l'enseignement isolé, si on s'isole, que c'est dur pour le jeune, pour toi, puis pour tout le monde. L'aide d'une ortho dans la classe qui est une aide plus pointue, où on n'est pas toujours les deux à enseigner, mais qu'[à]un moment donné il y en a un qui est juste là comme observateur ou il y en a un autre qui fait juste une clinique ou autre. Pour nous aider à*

mieux cerner comment on adapte, mais c'est pas l'enseignant tout seul dans son coin qui adapte. Ça c'est sûr, ça va trop vite.

Ce dialogue met clairement la complémentarité des rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue dans l'émergence de pratiques inclusives. Cet extrait met aussi en évidence l'idée d'une formation plus complète chez les enseignants, formation qui contribuerait à une meilleure connaissance des difficultés d'apprentissage et de leurs manifestations tangibles en classe.

Les besoins de formation pour pallier le faible sentiment de compétence des enseignants suscité par l'émergence de pratiques inclusives

Trois objets de formation reviennent régulièrement au sein des équipes-écoles qui estiment manquer de formation pour intervenir efficacement dans les classes hétérogènes.

1) L'évaluation sommative : de l'instrumentation vers l'équité

Les questionnements initiaux relativement aux moyens à privilégier pour l'évaluation des apprentissages des élèves qui composent une classe inclusive, soit « Comment faire un bilan des acquis représentatif de chacun ? », se transforment, au fil du temps, en un questionnement beaucoup plus profond chez plusieurs participants :

Est-ce que c'est juste de mettre la même évaluation à un élève qui produit moins de travail qu'à un élève qui en produit plus parce qu'il réussit plus facilement?

On leur dit, venez demander de l'aide. Ils viennent demander de l'aide, puis après on met un C parce qu'on a donné de l'aide?

Un enfant qui a de la difficulté en orthographe, il prend l'ordinateur. [À l'évaluation], je vais mettre un astérisque [pour signifier qu'il s'agit d'une évaluation adaptée]. Mais pourquoi? Nous, on le prend le correcteur. Je me sers tous les jours moi du dictionnaire.

La réussite c'est quoi? Est-ce que l'on réussit moins parce qu'on a de l'aide ou est-ce que l'on réussit pareil?

Ces questionnements traduisent une compréhension manifeste de la complexité qu'entraîne l'émergence de pratiques inclusives, de même qu'une préoccupation accrue pour les fondements de l'inclusion. Ainsi, à la fonction instrumentale de l'évaluation se greffe une préoccupation sociale plus grande, soit celle de l'équité. Le questionnement est sérieux et tend plus vers le bien-être de l'élève que vers celui de l'enseignant. Les propos issus des réflexions sur la question de l'évaluation ramènent certes à l'appropriation d'un éventail de stratégies d'évaluation différenciée, mais aussi et surtout à un regard critique sur les dissonances entre les principes de l'évaluation sommative (une forme de réussite) et les pratiques inclusives (plusieurs façons de réussir – réussir différemment).

2) Les connaissances spécifiques des caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers

« Le manque de connaissances pointues à l'égard de ces élèves » représente un besoin de formation fréquemment réitéré. Les élèves désignés par les participants comme des « troubles d'apprentissage », « dysphasiques », « troubles de comportement », « Gilles de la Tourette » sont au cœur des préoccupations. Plusieurs se disent « impuissants » face à de tels élèves en raison de l'absence de connaissances spécifiques à l'égard de leurs caractéristiques. Cette méconnaissance les incite spontanément et initialement à privilégier la classe d'adaptation scolaire à la classe ordinaire. Bien qu'au fil du projet de recherche-action plusieurs nuances soient apportées par les enseignants, le besoin d'en connaître plus sur les élèves qui vivent avec de tels défis est criant. Outre les formations continues, les participants estiment que ces connaissances devraient faire partie intégrante de la formation initiale en enseignement. Précisons que dans les trois écoles participantes la nécessité d'une formation accrue par rapport à la déficience intellectuelle, au trouble envahissant du développement ou à d'autres handicaps n'est jamais mentionnée, malgré la présence de quelques enfants ayant de telles incapacités dans ces écoles.

3) La différenciation ou la pratique enseignante dans une classe hétérogène

On veut que tout le monde [les élèves] soit pareil, conclut une enseignante à la suite d'une discussion portant sur l'hétérogénéité des classes. « Modifier », « adapter », « différencier », « c'est beaucoup de travail pour l'enseignant », sont les expressions employées par les participants. De plus, l'enseignement dans une classe hétérogène oblige à « changer les habitudes ». Pour une minorité, la différenciation c'est aussi du « nivellement par le bas ». Somme toute, là où il existe un certain consensus entre les participants de toutes les écoles, c'est que le travail enseignant en classe hétérogène n'est pas un automatisme, mais plutôt un changement radical qui demande des efforts.

> *Moi j'en ai un problème en tant qu'enseignante. Ça fait 19 ans là que je suis dans l'enseignement. C'est pas automatique pour moi d'arriver devant le groupe, pis «Ah!» lui faut que je change; lui, faudrait que je donne quelques minutes; «Ah!» lui, y'a quelque chose qu'il faudrait que je fasse. Ce n'est pas de la mauvaise volonté, là. Je le fais pas automatique. On est dans les débuts, je ne sens pas que je peux les accompagner comme ça, ça vient pas tout seul, faut vraiment que je fasse des efforts pour ça. [Euh!], c'est un gros changement, c'est radical comme changement.*
>
> *En tout cas moi j'en parlais avec ma collègue ce matin, [euh!], ça va être drôlement plus important de donner de la formation, à tout le monde.*

Bien qu'au fil de l'année les participants s'expriment avec moins d'enthousiasme relativement aux besoins de formation en matière de différenciation, les besoins en soi restent bien présents et se spécifient. Ainsi, outre la pratique de la différenciation pédagogique, la gestion de la différenciation semble tout aussi préoccupante chez les participants.

Discussion

Les craintes relatives aux pratiques inclusives ainsi qu'à la transformation des rôles que ces pratiques entraînent et les besoins de formation qui en découlent semblent mettre en évidence la place importante qu'occupe le sentiment d'autoefficacité personnelle et générale des enseignants.

Un sentiment d'autoefficacité générale faible est clairement présent lorsque les participants disent douter de la capacité du corps enseignant d'œuvrer en contexte inclusif. Ce sentiment traduit en quelque sorte le constat d'une rupture entre les pratiques usuelles de l'établissement et les pratiques plus inclusives souhaitées. L'émergence de pratiques inclusives, grâce à un processus de recherche-action, ramène indéniablement au regard sur soi, à la réflexion sur son agir professionnel et à l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques, et ce, dans un contexte de soutien par l'équipe-école, par l'équipe de chercheurs et par certains acteurs de la commission scolaire. Le regard vers soi et l'expérimentation de pratiques inclusives contribuent à l'émergence d'un degré variable de doute relativement à sa capacité, comme individu, de travailler dans un contexte de grande hétérogénéité. C'est ici aussi que les propos de nombreux participants traduisent, initialement, un faible sentiment d'efficacité personnelle (craintes relatives à l'enseignement en classe hétérogène, à ses compétences professionnelles et à la transformation des rôles). Ces craintes sont tantôt exacerbées, tantôt atténuées par les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. À titre d'exemple, une enseignante particulièrement réfractaire aux fondements de l'inclusion et aux pratiques inclusives s'est transformée au fil du temps en un modèle et en une personne de référence dans l'école en matière de pédagogie inclusive. Elle-même affirmera que sa position initiale s'est modifiée radicalement dans sa classe à la suite des impacts positifs associés aux transformations pédagogiques dans sa classe (élèves qui collaborent, qui misent sur leurs forces, qui sont engagés dans la tâche d'apprentissage, et ce, malgré des difficultés scolaires importantes). Nous croyons que ses expériences positives en classe sont venues lui confirmer qu'elle avait effectivement les compétences nécessaires pour l'enseignement dans un contexte d'hétérogénéité. D'ailleurs, pour une majorité d'enseignants, l'expérimentation d'une pédagogie inclusive contribue au développement d'une plus grande confiance en leurs compétences professionnelles (Meijer et Stevens, 1997; Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996). Cette même enseignante utilisera d'ailleurs la persuasion verbale pour aider ses collègues plus réfractaires à s'engager davantage dans cette transformation. La persuasion verbale présente dans la recherche-action était tantôt amorcée par une enseignante (concernant la présentation d'une réussite et, donc, de la faisabilité), par un conseiller pédagogique (par rapport au soutien tangible de la commission scolaire), par une technicienne en éducation spécialisée (relativement aux caractéristiques et au potentiel de certains élèves ayant des besoins particuliers), par la direction d'école (au sujet de l'octroi de temps pour planifier encore plus les actions pédagogiques) et par l'équipe de recherche (à propos de certains constats de recherche sur les pratiques inclusives

efficaces). L'enseignement collaboratif (par exemple le partage d'une classe par l'enseignante et l'orthopédagogue) est pour sa part venu contribuer au sentiment de compétence de l'orthopédagogue et, du même coup, rassurer l'enseignante dans ses interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Il s'agit là d'une expérience vicariante qui aura contribué à la mise en place quotidienne d'activités d'enseignement collaboratif (dyade enseignant-orthopédagogue et dyade enseignant-technicienne en éducation spécialisée) que les participants qualifient de « coopération constructive ». Quelques participants auront aussi exploité l'apport du modelage en allant observer les participantes les plus enthousiastes devant l'hétérogénéité des classes. Alors que l'observation d'une collègue était source de stress en début d'année, elle est devenue un moyen apprécié pour contribuer à la réflexion et au développement professionnel des participants. Un projet de recherche-action visant l'émergence de pratiques inclusives doit nécessairement faire face à des états émotionnels explicitement nommés. Colère, découragement, peur, joie et satisfaction personnelle et d'équipe se seront tour à tour manifestés. Sans surprise, la joie et la satisfaction personnelle étaient associées aux réussites, alors que la colère, le découragement et la peur étaient davantage associés à l'amorce du projet, à l'amorce de la transformation des rôles et à la suite d'expériences plus négatives. Les collègues, la direction d'école et des représentants de la commission scolaire sont l'un après l'autre venus applaudir les victoires et offrir un soutien émotionnel par des gestes ou des paroles réconfortantes dans des moments plus difficiles.

Il est clair que les expériences personnelles et vicariantes, la persuasion verbale et l'état émotionnel s'avèrent très utiles pour la personne dans son agir professionnel seulement si cette dernière pèse et intègre l'information provenant de chacune de ces quatre sources (Bandura, 2007). Dans le cas qui nous préoccupe, les rencontres d'échanges formelles et informelles ainsi que les réflexions suscitées par ces échanges ont certainement contribué à l'intégration de ces informations. D'ailleurs, c'est ce regard posé sur soi et sur son sentiment de compétence professionnelle en classe inclusive qui a mené à l'identification d'objets de formation spécifiques nécessaires à la pratique inclusive. Ce besoin n'est pas sans rappeler le constat de nombreux chercheurs et instances éducatives concernant le fort lien qui existe entre les pratiques inclusives efficaces et la formation continue des intervenants scolaires, formation qui contribue à réduire la peur de l'inconnu (CSE, 2010; Pulzer-Graf et Bachmann Hunziker, 2010; Lunt et Norwich, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; AEFNB, 2005; Shaughnessy, 2004; Schroth Moorman et Fullwood, 1997; Moeller et Ishii-Jordan, 1996). En fait, outre la formation continue des enseignants, les spécialistes dans le domaine sont aussi nombreux à faire valoir avec insistance la nécessité de revoir les programmes de formation initiale en enseignement pour y intégrer un certain nombre de cours portant tant sur les fondements de l'inclusion scolaire que sur la différenciation et les caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, à ces cours devraient être juxtaposées des périodes de stage en enseignement avec des mentors compétents en matière de pratiques inclusives (Imobersteg, 2010; Ryan, 2009; Elhoweris et Alsheikh, 2006; Moeller et Ishii-Jordan, 1996; Pavri et Luftig, 2000).

Conclusion

La recherche-action en éducation constitue un choix méthodologique privilégié pour produire un changement de pratique en contexte d'inclusion scolaire. Sa triple finalité (recherche, action et formation) permet d'être un riche témoin du processus de changement qu'entraîne l'émergence de pratiques inclusives. Il apparaît important de préciser que l'utilisation du mot émergence prend ici tout son sens. En fait, la pratique inclusive ne s'improvise pas. Au contraire, elle se construit, se coconstruit et se clarifie au fil du temps et des réalités particulières qui émergent tant des contextes d'enseignement que des croyances personnelles à l'égard de l'enseignement. Craintes, transformation des rôles et besoins de formation viennent tour à tour confirmer ou infirmer le sentiment de compétence des participants à enseigner et intervenir quotidiennement dans une classe hétérogène où le développement du plein potentiel de chacun est au cœur des préoccupations. L'inclusion scolaire « n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci » (Vienneau, 2006, p. 27). Œuvrer dans un tel contexte repose sur l'ouverture à la différence, sur l'exploitation de stratégies de différenciation variées et sur un travail de coopération authentique entre les membres de l'équipe-école. Les besoins de formation clairement identifiés par les participants à cette recherche méritent que l'on s'y attarde pleinement, et ce, tant en contexte de formation initiale qu'en contexte de formation continue. Qui plus est, l'exploitation de la théorie sociocognitive du sentiment d'autoefficacité de Bandura s'avère utile, tout particulièrement dans un contexte de formation continue où les intervenants scolaires sont au cœur du processus de réflexion… et de réflexion sur l'action.

Références bibliographiques

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2005). *L'école inclusive : gage de réussite de tous les élèves*. Mémoire soumis au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

BANDURA, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Bruxelles : De Boeck, 859 p.

BARTON, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education, 1*(3), 231-242.

BÉLANGER, N. et DUCHESNE, H. (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

BENDER, W. N., VAIL, C. O. et SCOTT, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *28*(2), 87-94.

BOOTH, T. et AINSCOW, M. (2004). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol : Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., STECA, P. et MALONE, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473-490.

CHONG, W. H., KLASSEN, R. M., HUAN, V., WONG, I. et KATES, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, *103*(3), 183-190.

COHEN, L., MANION, L. et MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education* (6e éd.). New York, Routledge.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2010). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec : Gouvernement du Québec.

DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2008). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *De la problématique à la collecte de données* (p. 531-570). Québec : Presses de l'Université du Québec.

DOUDIN, P.-A. et CURCHOD-RUEDI, D. (2010). Les enseignants face à l'inclusion : résistances, antagonisme et liens de collaboration. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, 13, 18-20.

DOUDIN, P-A., CURCHOD-RUEDI, D. et BAUMBERGER, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin). Numéro thématique : *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*, *9*, 11-31.

DUCHESNE, H. (2010). Initiatives inclusives en contexte manitobain. Portrait de deux écoles. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 235-274). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DUCHESNE, H. et BÉLANGER, N. (2010). Quelques réflexions en guise de conclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 333-342). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DUFFY, R. D. et LENT, W. L. (2009). Test of social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(2), 212-223.

ELHOWERIS, H. et ALSHEIKH, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, *21*(1), 115-118.

EVERS, W. J. G., BROUWERS, A. et TOMIC, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implanting an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 227-243.

GIALAMAS, V. et NIKOLOPOULOU, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ITC use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education*, *55*(1), 333-341.

GIANGRECO, M. F. et DOYLE, M. B. (1999). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. Dans S. E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers* (p. 51-70). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

GIBSON, S. et DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

GUAY, M.-H. et PRUDHOMME, L. (sous presse). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (3e éd.). Saint-Laurent : Renouveau pédagogique.

GUSKEY, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitude toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4*(1), 63-69.

IMOBERSTEG, C. (2010). Des moments forts de partage avec nos étudiants. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, *13*, 27.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. et STAINBACK, S. (1996). Rationale for inclusive education. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), Inclusion: *A Guide for Educators* (p. 3-15). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.

LANDRY, R., FERRER, C. et VIENNEAU, R. (dir.) (2002). La pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 1-6.

LAVOIE, L., MARQUIS, D. et LAURIN, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LIFSHITZ, H. et GLAUBMAN, R. (2002). Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitude towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*, *46*(5), 405-418.

LUNT, I. et NORWICH, B. (2009). Inclusive and effective schools. Challenges and tensions. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusive Education* (p. 96-107). New York : Routledge.

MARTINEZ, R. S. (2004). General education teachers' attitudes toward inclusion: Implications for school psychologists, *Communiqué 33*(2), NASP Publications.

MCLESKEY, J. et WALDRON, N. (2000). *Inclusive Schools in Action. Making Differences Ordinary*. Alexandria, VA : ASCD, 170 p.

MCNIFF, J. et WHITEHEAD, J. (2010). *You and Your Action Research Project*, (3e éd.). London : Routledge.

MEIJER, C. J. W. et STEVENS, L. M. (1997). Restructuring special education provision. Dans S. J. Pijl, C. J. W. Meijer et S. Hegarty (dir.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (p. 115-129). London : Routledge.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à tous ces élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MOELLER, A.J. et ISHII-JORDAN, S. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. *Journal of Behavioral Education*, *6*(3), 293-310.

PARENT, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 169-193). Québec : Presses de l'Université du Québec.

PAVRI, S. et LUFTIG, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, *45*(1), 8-14.

PLAISANCE, E. et SCHNEIDER, C. (2010). Le cas d'une école privée catholique dans le 20e arrondissement de Paris : l'école Trinité. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 73-110). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

PULZER-GRAF, P. et BACHMANN HUNZIKER, K. (2010). Recherche sur l'intégration scolaire : des professionnels de l'école en manque de formation et d'encadrement. *Prismes* (revue pédagogique HEP Vaud), décembre, *13*, 34-36.

REASON, P. et BRADBURY, H. (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2e éd.). London : SAGE, 752 p.

RIGAZZIO-DIGILIO, A. et BENINGHOF, A. (1994). Toward inclusionary educational programs: A school-based planning process. *Special Education Leadership Review*, *2*(1), 81-92.

RYAN, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Education*, *9*(3), 180-187.

SAGE, D. D. (1996). Administrative strategies for achieving inclusive schooling. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion. A Guide for Educators* (p. 105-116). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.

SALEND, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (4e éd.). New Jersey : Merrill Prentice Hall.

SCHROTH, G., MOORMAN, M. A. et FULLWOOD, H. (1997). *Effects of Training on Teacher's Stages of Concern Regarding Inclusion. Rapport de recherche*. Texas : Rural Education and Small Schools, 12 p.

SCHWARZER, R. et HALLUM, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*, 152-171.

SHAUGHNESSY, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, *16*(2), juin, 153-176.

SOODAK, L. C., PODELL, D. M. et LEHMAN, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, *31*(3), 480-497.

STANOVICH, P. et JORDAN, A. (2004). Inclusion as professional development. *Exceptionality Education Canada*, *14*(2-3), 169-188.

VIENNEAU, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.

VIENNEAU, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

VIENNEAU, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. D'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie inclusive. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-186). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

WERTHEIM, C. et LEYSER, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli perspectives teachers. *The Journal of Educational Research*, *96*(1), 54-63.

WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B. et HOY, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, *6*(2), 137-148.

YOON, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative effect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, *30*(5), 485-494.