

Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire

The Development of a Grading Scheme for an Inclusive Education Support Mechanism

Desarrollo de un modelo de evaluación de un dispositivo de apoyo a la inclusión escolar

Patrick Bonvin

Volume 39, numéro 2, automne 2011

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1007737ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1007737ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250–271. <https://doi.org/10.7202/1007737ar>

Résumé de l'article

L'objectif de cet article est de présenter un modèle conceptuel qui puisse présider au développement d'un projet de recherche visant l'évaluation des prestations de renfort pédagogique dispensées aux enfants ayant des besoins particuliers dans le canton de Vaud (Suisse). Dans le contexte d'une réforme à visée inclusive, un modèle de services basé sur les principes du coenseignement et de la collaboration entre enseignantes et enseignants réguliers et spécialisés a été mis en oeuvre. Dans ce contexte, l'évaluation vise en premier lieu la description des formes de prestations, des caractéristiques de la population des enseignants prestataires et de la population d'enfants auxquels s'adressent ces mesures. Dans un deuxième temps, il s'agit de mettre en relation ces variables descriptives avec la réussite de l'expérience d'inclusion. Un modèle conceptuel est présenté qui pourrait répondre aux contraintes du mandat d'évaluation ainsi qu'à l'état actuel de la littérature sur les questions du coenseignement.

Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire

Patrick BONVIN

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter un modèle conceptuel qui puisse présider au développement d'un projet de recherche visant l'évaluation des prestations de renfort pédagogique dispensées aux enfants ayant des besoins particuliers dans le canton de Vaud (Suisse). Dans le contexte d'une réforme à visée inclusive, un modèle de services basé sur les principes du coenseignement et de la collaboration entre enseignantes et enseignants réguliers et spécialisés a été mis en œuvre. Dans ce contexte, l'évaluation vise en premier lieu la description des formes de prestations, des caractéristiques de la population des enseignants prestataires et de la population d'enfants auxquels s'adressent ces mesures. Dans un deuxième temps, il s'agit de mettre en relation ces variables descriptives avec la réussite de l'expérience d'inclusion. Un modèle conceptuel est présenté qui pourrait répondre aux contraintes du mandat d'évaluation ainsi qu'à l'état actuel de la littérature sur les questions du coenseignement.

ABSTRACT

The Development of a Grading Scheme for an Inclusive Education Support Mechanism

Patrick BONVIN
Vaud Township High School, Lausanne, Switzerland

The objective of this article is to present a conceptual model for a research project aiming to assess the pedagogical support benefits given to special needs students in Waadt, Switzerland. As part of a reform targeting inclusion, a model of services was launched, using the principles of coeducation and the collaboration of regular and specialized teachers. In this context, the assessment aims mainly to describe the types of benefits, and the characteristics of the teachers and children to whom these measures are addressed. These descriptive variables are then correlated with the success of the inclusion experience. A conceptual model that could respond to the limitations of the assessment mandate is presented, along with a review of literature on coeducation.

RESUMEN

Desarrollo de un modelo de evaluación de un dispositivo de apoyo a la inclusión escolar

Patrick BONVIN
Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

Este artículo tiene como objetivo presentar un modelo conceptual capaz de dirigir el desarrollo de un proyecto de investigación que pretende evaluar las prestaciones de refuerzo pedagógico que se ofrecen a los niños que presentan necesidades particulares en el cantón de Vaud (Suiza). En el contexto de una reforma inclusiva, se ha procedido a la operacionalización de un modelo de servicios basado en los principios de la co-enseñanza y de la colaboración entre maestros normales y especializados. En ese contexto, la evaluación se aboca por principio a la descripción de las formas de prestación, de las características de los maestros prestatarios y de los niños beneficiados por dicha medida. Después, se trata de relacionar dichas variables descriptivas con el éxito experimentado en la inclusión. Se presenta un modelo conceptual que pueda responder a las obligaciones del mandato de evaluación así como al estado actual de la literatura sobre las cuestiones de la co-enseñanza.

Contexte

Depuis 2008, l'ensemble des cantons (provinces) suisses vivent une transition importante dans le domaine de la pédagogie spécialisée: les mesures d'enseignement spécialisé, qui étaient financées de manière centralisée par l'État fédéral, passent sous la responsabilité financière de chaque ministère provincial. Un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) règle les conditions de ce changement et met en avant, parmi d'autres, un principe essentiel: en ce qui concerne la scolarisation des élèves avec des besoins spécifiques, *des solutions intégratives seront préférées aux solutions séparatives*. Globalement, la provision de services de pédagogie spécialisée scolaire doit évoluer d'un modèle médical vers une vision plus inclusive. Cette option politique et la loi qui la sous-tend¹ reconnaissent comme un droit de l'enfant ayant des besoins particuliers d'être scolarisé dans l'école de sa communauté de domicile. Avec cette réforme, c'est la capacité de l'école à intégrer ces élèves (Bless et Kronig, 1999) qui est interrogée, et non l'efficacité de l'inclusion scolaire (Fisher et Meyer, 2002; Freeman et Alkin, 2000; Hardman et Dawson, 2008; Mitchell, 2008; Saint-Laurent *et al.*, 1998).

Dans ce contexte, le canton de Vaud a donné mandat à une institution publique jusque-là spécialisée dans la scolarisation et le suivi en intégration scolaire d'enfants sourds et malentendants d'étendre les prestations de son service de soutien à l'intégration (SSI) à tous les élèves ayant des besoins spécifiques.

Le projet de recherche dont le modèle conceptuel est présenté dans cet article répond à une demande du SSI, qui souhaite évaluer ses prestations. Les prestations en direction des enfants sourds et malentendants se maintiennent, mais comme *soutien pédagogique spécialisé* (SPS) à l'intégration plutôt que sous la forme de classes (70 élèves sourds et malentendants et 16 enseignantes et enseignants spécialisés SPS). Les nouvelles prestations, dispensées sous l'appellation de *renfort pédagogique* (RP), concernent 300 enfants en situations de handicaps autres qu'auditif (60 enseignants spécialisés RP) qui sont intégrés dans l'école régulière. Le SSI souhaite disposer d'indicateurs pour valider les dispositifs pédagogiques développés, avec des interrogations qui concernent principalement l'efficacité des mesures proposées. Il s'agit dès lors d'analyser les *caractéristiques* du soutien à l'intégration et leurs effets sur les chances de réussite de l'inclusion en nous intéressant aux variables modératrices et médiatrices qui soutiennent l'éducation optimale d'enfants ayant des besoins particuliers et des handicaps dans l'école régulière (Lindsay, 2007). Dans cet article, nous visons à approfondir l'analyse des dimensions pertinentes de l'évaluation afin d'aboutir à un modèle conceptuel fondant l'instrumentation et la planification d'un projet de recherche appliquée appelé à être répliqué et adapté à d'autres contextes. La demande d'évaluation étant actuellement très forte – beaucoup de systèmes de formation scolaire étant, en Suisse et ailleurs, en phase de transition vers des modèles plus inclusifs –, il serait utile de pouvoir appliquer des modèles conceptuels et

1. Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées.

des concepts d'évaluation communs lors d'analyses de dispositifs de soutien à l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers.

Objectifs de la recherche

Ce projet s'inscrit dans un contexte caractérisé par *a*) la transition entre deux systèmes d'attribution de prestations d'enseignement spécialisé, *b*) la mise en place d'une modalité nouvelle de prestations de services, basée sur les notions d'*inclusion* et de *coenseignement* et *c*) une littérature scientifique limitée et aux résultats encore incertains (voir la section *Approche conceptuelle*). Dans ce contexte, notre recherche se voudra essentiellement *descriptive*. Ses objectifs sont développés dans les sections suivantes.

Objectif 1 : Décrire les formes de prestations de services

Les prestations fournies par le SSI sont de deux types distincts : d'une part, le soutien pédagogique spécialisé (SPS) s'adresse aux enfants sourds et malentendants du canton, vise une individualisation de l'enseignement et des adaptations du programme, et est dispensé par un enseignant spécialisé qui est amené à collaborer avec le maître d'accueil. Le renfort pédagogique (RP) s'adresse aux enfants *en situation de handicap* (au sens de l'article 1 de la LES² et de l'article 8 du RAI³). Il se distingue du SPS par le fait qu'il constitue une prestation de proximité, ancrée dans la vie des établissements scolaires réguliers, qui doit être disponible rapidement et qui se veut *généraliste* dans le sens où la mesure n'est pas centrée uniquement sur l'élève, mais sur le développement des ressources de la classe. Le RP postule une coconstruction des réponses pédagogiques adaptées avec l'enseignant titulaire ainsi que le recours au coenseignement en classe.

Les deux types de prestations impliquent une collaboration étroite avec l'enseignant ou l'enseignante titulaire (Benoit et Angelucci, ce numéro) et la mise en œuvre d'un projet éducatif pour l'élève. Nous nous intéressons donc pour l'une et l'autre des formes de prestations aux modalités de collaboration entre l'enseignant régulier et l'enseignant de RP ou de SPS, ainsi qu'à la manière dont la mesure de soutien est orientée (vers l'élève – soutien individuel – ou vers l'environnement de l'élève) et au contenu du projet pédagogique. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, la volonté

-
2. «L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental» (Loi cantonale du 25 mai 1977 sur l'enseignement spécialisé).
 3. «La contribution aux frais d'école est octroyée pour a. Les assurés handicapés mentaux dont le quotient d'intelligence ne dépasse pas 75; b. les assurés aveugles et ceux dont l'acuité visuelle binoculaire reste inférieure à 0.3, après correction; c. les assurés sourds et les assurés malentendants avec une perte d'ouïe moyenne de la meilleure oreille d'au moins 30 dB dans l'audiogramme tonal ou une perte d'ouïe équivalente dans l'audiogramme vocal; d. les assurés souffrant d'un handicap physique grave; e. les assurés atteints de graves difficultés d'élocution; f. les assurés souffrant de graves troubles du comportement; g. les assurés qui, si l'on prend isolément leurs atteintes à la santé, ne remplissent pas entièrement les conditions énumérées aux lettres a) à f) mais qui, parce qu'ils cumulent des atteintes à la santé, ne peuvent pas fréquenter l'école publique» (Règlement sur l'assurance-invalidité du 17 janvier 1961).

présidant à l'optimisation du RP constitue une rupture avec les mesures individuelles de SPS et tend à développer, entre enseignants titulaires et enseignants spécialisés, une forme de *coenseignement*. Il s'agit, avec cette évaluation des prestations, de décrire les formes de coenseignement réalisées, les limites rencontrées dans cette évolution ainsi que les différences entre les deux types de prestations (RP et SPS).

Objectif 2 : Décrire les caractéristiques de la population bénéficiaire des mesures accordées

La pratique actuelle veut que les élèves soient désignés comme étant *en situation de handicap*, en référence au système précédent de définition de l'admissibilité à des mesures d'enseignement spécialisé, basé sur une approche catégorielle et médicale, où l'appartenance à un ensemble de *catégories* de maladies et atteintes congénitales assure le droit à des mesures de pédagogie spécialisée. Les critères sont relativement restrictifs, mais les cantons les ont appliqués avec plus ou moins de souplesse, en fonction d'organisations différentes des mesures de pédagogie spécialisée. Dans le canton de Vaud, le nombre d'élèves bénéficiant de l'enseignement spécialisé est traditionnellement assez élevé, comparativement à ce qu'on observe dans d'autres cantons (Hoefflin, 2010), et l'idée qui sous-tend la mise en place du renfort pédagogique (RP) est de favoriser l'inclusion dans le but de diminuer le taux d'enfants exclus de l'école ordinaire (Hoefflin, 2010). Cette orientation des mesures de RP ne pourra être réalisée que si ces dernières s'adressent à des enfants qui seraient *sans elles* dans l'incapacité de suivre une scolarité dans l'école de leur quartier. Or, nous savons qu'à ce jour l'augmentation des mesures de RP (moyens en postes et élèves bénéficiaires) n'est pas accompagnée d'une baisse du nombre d'élèves suivis en classes/écoles spécialisées. Il serait raisonnable de conclure que l'on n'assiste pas avec le RP à une augmentation du taux d'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap, mais à une augmentation des soutiens à disposition des établissements, ou, éventuellement à une requalification de certaines mesures existantes. En bref, nous ne savons pas *qui* sont les élèves qui bénéficient des prestations de renfort pédagogique.

Il paraît essentiel, dans ce contexte, de disposer de données précises abordant ces questions : Qui sont les élèves bénéficiaires? D'où viennent-ils? Où vont-ils? Les caractéristiques de l'échantillon devront différencier notamment les élèves qui viennent de classes/écoles spécialisées, les élèves *en situation de handicap* qui sont intégrés grâce à ces mesures (ces deux groupes constituent le groupe cible du projet cantonal) et les élèves qui ne seraient en principe pas institutionnalisés, même sans mesures de RP. Notre recherche visera à décrire de la manière la plus précise possible la population bénéficiaire des mesures de soutien à l'intégration.

Objectif 3 : Décrire les caractéristiques et la qualification des enseignants de renfort pédagogique

Dans la situation actuelle, la population enseignante est relativement peu expérimentée dans cette fonction de renfort pédagogique et elle est d'origine professionnelle variée en termes de formation de base et d'expériences professionnelles préalables. Nous souhaitons dégager une manière simple de décrire le parcours des

Qui sont les
élèves bénéficiaires?
D'où viennent-ils?
Où vont-ils?

enseignants, leurs expériences et formations. Les caractéristiques et la qualification des enseignants titulaires seront également considérées et mises en regard des autres variables du modèle d'évaluation développé (ci-après).

À ces trois objectifs descriptifs s'ajoute un quatrième qui vise à **mettre en lien ces variables descriptives avec l'issue – pour l'élève bénéficiaire – de la mesure d'intégration**. Il s'agit d'évaluer, parmi les caractéristiques retenues, lesquelles, et dans quelle mesure, sont susceptibles d'influer sur la réussite ou l'échec relatifs de la mesure d'intégration. Ce quatrième objectif porte sur le « succès » de l'intégration. La principale variable dépendante dans notre recherche sera la mesure dans laquelle la prestation parvient à réaliser et maintenir l'objectif d'intégration. Nous examinerons cependant également en tant que variable dépendante (issue ou *outcome*) l'évolution des formes de prestations. Cette évolution (du degré de coenseignement, par exemple) fait partie, en effet, des objectifs voulus par le nouveau concept cantonal de provision de services.

Approche conceptuelle : dimensions de l'évaluation

Les dimensions de l'évaluation portent sur les trois thématiques évoquées parmi les objectifs de l'évaluation : la nature des prestations, les caractéristiques des élèves et celles des enseignants. Dans les sections suivantes, nous parcourons les dimensions évoquées en cherchant à préciser les modalités par lesquelles elles pourraient être intégrées comme variables au modèle conceptuel du projet d'évaluation des prestations de soutien à l'intégration. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'un des enjeux du projet est de développer des descriptions rationnelles et fiables des différentes variables en jeu. Il ne s'agit pas à ce stade de définir l'instrumentation détaillée du projet de recherche, mais de circonscrire les dimensions qui doivent être incluses à l'évaluation et leurs articulations.

Formes des prestations

Un certain nombre de dimensions peuvent être proposées pour circonscrire la forme des prestations. Il s'agit en particulier de décrire la nature de la collaboration entre enseignante ou enseignant régulier et enseignante ou enseignant de RP ou SPS ainsi que le projet pédagogique de l'enfant, ces deux aspects étant centraux aux tâches attribuées aux deux types de prestations (RP et SPS).

Nature du coenseignement

La recherche sur la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés en est à ses balbutiements. Les données convaincantes sont peu nombreuses (pour une revue plus détaillée, voir Benoit et Angelucci, ce numéro). Les auteurs sont cependant unanimes sur le besoin d'une définition partagée et stable de la notion de coenseignement et sur la nécessité de disposer d'indicateurs mesurables de la qualité du coenseignement (Simmons et Magiera, 2007). L'absence – souvent – d'une telle définition ainsi que le peu d'expérience du système scolaire avec l'inclusion et avec cette

façon de l'organiser nous incitent, avant de mettre l'accent sur l'efficacité (en analysant par exemple les effets du coenseignement sur la performance scolaire des élèves), à focaliser notre recherche en premier lieu sur la description des modes de collaboration entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés concernés.

À cet effet, nous travaillons actuellement à l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation de la *nature du coenseignement* par un questionnaire destiné aux enseignants. Prenant appui sur les questionnaires disponibles dans la littérature (Noonan, McCormick et Heck, 2003⁴; Voltz, Elliott et Cobb, 1994⁵), il s'agira de construire un questionnaire détaillé – avec éventuellement une partie composée de questions ouvertes – tenant compte des catégories avancées par les démarches d'analyse par observations et entretiens qualitatifs proposées dans certaines recherches (par exemple Dieker, 2001; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Magiera et Zigmond, 2005; Magiera *et al.*, 2006) ainsi que de la structure et du contenu de démarches structurées d'analyses de pratiques ou de dispositifs scolaires plus ou moins propres à la notion de coenseignement (Simmons et Magiera, 2005⁶; Cushing *et al.*, 2009⁷). Ce questionnaire devra également tenir compte des définitions disponibles au sujet des dimensions qui constituent un coenseignement *véritable* (Thousand, Nevin et Villa, 2007) et des différentes formes de coenseignement (Friend, Reising et Cook, 1993; Saint-Laurent, 2008).

Par rapport aux objectifs particuliers des services mis en œuvre dans le contexte local, il nous paraît important d'inclure dans l'évaluation du coenseignement les variables supplémentaires suivantes :

- Le *degré d'individualisation des prestations* – Le canton se trouve actuellement en phase de transition entre un modèle *traditionnel* de provision de services et un modèle qui se veut plus collaboratif et plus généraliste (aide non seulement à l'élève, mais aussi à son environnement). Il s'agit de vérifier qu'effectivement cette évolution est en cours et que les mesures ciblent moins l'élève individuellement que son environnement.
- Le *degré de délégation* – Il s'agit d'évaluer le degré auquel l'enseignant titulaire prend responsabilité pour tous les élèves de la classe. Cette notion peut être exprimée positivement par le degré de participation de l'enseignant titulaire au développement et à la mise en œuvre du projet pédagogique de l'élève bénéficiaire de l'aide. Elle est exprimée négativement par le degré auquel il délègue ces responsabilités, pour les élèves ayant des besoins particuliers, à l'enseignant spécialisé.

Les prestations peuvent encore être décrites dans deux domaines de variables qui servent surtout à établir la présence d'éléments qui sont intrinsèques au concept du RP et qui permettront d'établir – éventuellement – la différence entre les mesures de RP et de SPS : le degré d'inclusion et le projet pédagogique de l'enfant.

4. Co-Teacher Relationship Scale.
5. Special Education Teacher-General Education Teacher Interaction Scale.
6. Magiera-Simmons Quality Indicator Model of Co-Teaching.
7. Program Quality Measurement Tool.

Degré d'inclusion

Le concept du renfort pédagogique est développé dans un contexte intégratif. Il est clair qu'il est financé dans une visée inclusive et qu'il implique que l'élève ayant des besoins particuliers soit partie prenante de la vie de la classe au même titre que ses camarades. Il s'agit donc ici d'une variable de contrôle qui vise à établir cette réalité – considérée comme caractéristique du RP – et à permettre la comparaison entre les mesures de renfort pédagogique et de soutien pédagogique spécialisé. Elle sera basée sur la notion du continuum de services entre le modèle le plus inclusif et le plus séparatif (Idol, 2006; Norwich, 2008; Ramel et Longchamp, 2009). Aux deux pôles opposés de ce continuum se situent, d'une part, l'inclusion totale, où l'élève passe tout son temps scolaire en compagnie de ses pairs dans le cadre scolaire ordinaire de son quartier et, d'autre part, la scolarisation dans une école spécialisée – l'élève passant alors tout son temps scolaire dans une école spécialisée distincte du cadre scolaire ordinaire de son quartier. Entre ces deux extrêmes, les niveaux intermédiaires sont définis par la proportion de temps passée en situation d'intégration dans le circuit ordinaire ainsi que la distance vis-à-vis de la classe ordinaire du lieu de domicile (classe ressource à temps partiel, classe spécialisée au sein de l'établissement ordinaire, classe spécialisée dans un établissement ordinaire autre que l'établissement scolaire local).

Projet pédagogique de l'enfant

Le projet pédagogique de l'élève est postulé comme un outil important dans la collaboration entre enseignant régulier et enseignant de RP. Bien qu'il ne soit pas au centre du sujet de la recherche, il paraît nécessaire de vérifier la présence du projet et de rendre compte de façon synthétique de sa structure et de son contenu. Une partie de cette évaluation est réalisée par l'intégration de la participation de l'enseignant titulaire au développement et à la mise en œuvre du projet dans l'évaluation de la notion de délégation (voir ci-dessus).

Caractéristiques des élèves bénéficiaires

Ce portrait visera deux buts principaux. Il s'agit dans un premier temps de décrire la population des élèves bénéficiaires des mesures de RP (Objectif 1). Dans un second temps, nous souhaitons définir les caractéristiques des élèves qui influent sur les *formes des prestations* ainsi que sur les *attitudes des enseignants*: il a été par exemple montré que, parmi les enfants autistes, un bas niveau d'adaptation, la présence de troubles du comportement importants et le niveau socioéconomique des parents sont liés à un *degré d'inclusion* réduit (Yianni-Coudurier *et al.*, 2008). Nous savons également qu'il existe nombre d'interactions entre les caractéristiques diagnostiques des enfants et les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion (Cook, 2001; Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010; Soodak, Podell et Lehman, 1998).

Les caractéristiques qui seront retenues afin de décrire notre population seront bien entendu les variables sociodémographiques traditionnelles (âge, sexe, nationalité, statut socioéconomique SES) auxquelles s'ajouteront des données quand à la maîtrise de la langue d'enseignement, la trajectoire scolaire (notamment le retard

scolaire) et les mesures antérieures dont auront bénéficié les enfants (*d'où ils viennent*), les mesures actuelles (il s'agit de tenir compte d'effets possibles d'autres soutiens que le RP ou le SPS), une formulation diagnostique visant à décrire les difficultés rencontrées par les enfants ou les causes fondant leurs besoins particuliers, et, enfin, une évaluation du degré de soutien de la famille à la mesure d'intégration. Ce dernier aspect semble intéressant à investiguer, sachant que les représentations des parents vis-à-vis de l'inclusion et de la manière dont l'école peut répondre aux besoins de leurs enfant sont variables, notamment en relation avec le diagnostic de l'enfant (Kasari *et al.*, 1999; Starr *et al.*, 2006), et qu'elles sont susceptibles de soutenir la réussite de l'intégration scolaire (Palmer *et al.*, 2001; Xu et Filler, 2008). Deux dimensions peuvent constituer le soutien parental dans cette acception : d'une part, leur attitude vis-à-vis de l'intégration de leur enfant peut être évaluée par une échelle du type PATI⁸ (Palmer, Borthwick-Duffy et Widaman, 1998); d'autre part, leur participation au suivi scolaire de leur enfant peut également être évaluée par un questionnaire *ad hoc* (Deslandes et Bertrand, 2004).

Caractéristiques des enseignants

De nombreux résultats de recherches montrent l'impact très important de l'enseignant, de sa *qualité*, notamment définie par son niveau de formation et son degré de spécialisation dans les matières enseignées, sur les gains scolaires des élèves (Darling-Hammond, 1999, 2009). Même si les résultats des recherches sont parfois contradictoires (Croninger *et al.*, 2007; Leigh, 2010; Buddin et Zamarrò, 2009), le poids des variables liées à la qualité de l'enseignant et de l'enseignement est incontestable : leur impact est probablement le levier le plus efficace dans la compensation des inégalités liées aux caractéristiques de l'élève et de son environnement (par exemple, le statut socioéconomique de la famille) ou à la qualité de l'établissement ou, encore, aux éléments liés au curriculum (Darling-Hammond, 1999; Marzano, 2000; Hattie, 2010).

Dans le cadre plus restreint de notre recherche et de la thématique de l'inclusion, un certain nombre de dimensions semblent devoir être prises en compte. La littérature est en effet abondante au sujet des liens entre la formation – notamment la formation continue – et l'expérience des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Bélanger, 2006; Bennett, Deluca et Bruns, 1997; Hsien, Brown et Bortoli, 2009; Soodak, Podell et Lehman, 1998). Ces dernières à leur tour sont susceptibles de favoriser ou de diminuer la probabilité pour les enseignantes et les enseignants d'appliquer des stratégies d'enseignement inclusives (Bender, Vail et Scott, 1995) et d'avoir un effet sur la réussite des élèves (Bélanger, 2006; Bennett, Deluca et Bruns, 1997; il convient de noter que la présence de connaissances et d'attitudes favorables ne prédit pas forcément la capacité à mettre en œuvre concrètement des pratiques inclusives: Moni *et al.*, 2007). Au-delà de la qualification et des expériences des enseignantes et des enseignants, leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion semblent liées à leur aptitude perçue à prendre en charge des élèves avec des difficultés d'apprentissage dans leurs classes. Ainsi, l'auto-efficacité

Le poids des variables liées à la qualité de l'enseignant et de l'enseignement est incontestable : leur impact est probablement le levier le plus efficace dans la compensation des inégalités liées aux caractéristiques de l'élève et de son environnement.

8. Parental Attitudes towards Inclusion.

perçue (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; Lecomte, 2004) semble jouer un rôle de modérateur de la relation entre la formation des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Soodak, Podell et Lehman, 1998; Weisel et Dror, 2006) ainsi que sur la qualité des stratégies d'enseignement mises en place en relation avec l'objectif d'inclusion (Woolfolk et Hoy, 1990).

Il importe également de considérer la satisfaction et la santé des enseignants confrontés à une réforme de leur manière de travailler et à l'intégration scolaire d'élèves éprouvant des difficultés diverses. Il semble que la résistance à l'inclusion puisse être une manière pour les enseignants de protéger leur santé menacée par les défis posés par la présence de ces élèves dans la classe (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Ramel et Benoit, 2011; Ramel et Longchamp, 2009). Dans le contexte de notre recherche, il convient donc de tenir compte de la satisfaction professionnelle et de la santé tant des enseignants de soutien que des enseignants titulaires, avec l'hypothèse que ces dimensions sont aussi susceptibles d'être prédictives des attitudes des enseignants que d'être fonction de la forme des prestations, des caractéristiques des élèves et du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant (Friedman, 2003; Ramel et Benoit, 2011; Talmor, Reiter et Feigin, 2005).

Enfin, il faut également tenir compte du soutien que les enseignantes perçoivent de la part de la direction de l'établissement. Bien qu'il ne s'agisse pas ici d'un point focal de notre recherche, il apparaît nécessaire de contrôler la contribution possible de ces perceptions à la forme que prendra le coenseignement. Il ressort en effet clairement des recherches que le soutien de l'établissement et des autorités est un facteur important dans la promotion d'attitudes et de pratiques inclusives (Barnett et Monda-Amaya, 1998; Fullan, 2001; Ramel, 2010; Salisbury, 2006; Villa, Thousand, Nevin et Liston, 2005), dans la réduction des risques associés pour l'enseignant (Talmor, Reiter et Feigin, 2005; Doudin, Curchod et Baumberger, 2009), et vraisemblablement, dans la promotion de relations positives de coenseignement (Isherwood et Barger-Anderson, 2007).

Nombre d'instruments peuvent servir à évaluer chacun de ces groupes de variables. En ce qui concerne les *attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration ou de l'inclusion*, de nombreux questionnaires existent (Antonak et Larrivee, 1995; Ernst et Rogers, 2009; Hastings et Oakford, 2003; Mahat, 2008; Pitts Santoli, Sachs, Romey et McClurg, 2008; Semmel *et al.*, 1991). En langue française, nous retiendrons en particulier les adaptations de l'échelle *Mainstreaming Opinionnaire* (Schmelkin, 1981) par Lamontagne-Müller (2007) et de l'échelle STATIC (Cochran, 1997) par Bélanger (2006). *L'auto-efficacité perçue* est également une dimension largement instrumentée (Di Fabio, Majer et Taralla, 2006; Henson, Kogan et Vacha-Haase, 2001). L'une des échelles les plus utilisées est la *Teacher Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; il s'agit d'une adaptation de l'échelle TSE de Gibson et Dembo, 1984). Nous retiendrons également comme base la validation canadienne-française de l'échelle de Gibson et Dembo (1984) par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001), en tenant compte des apports de l'échelle élaborée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ainsi que de la discussion conceptuelle et des développements

proposés par Friedman et Kass (2002). Ces derniers élargissent l'évaluation de l'efficacité perçue de l'enseignant au contexte et au niveau de l'établissement scolaire. Il est possible qu'une partie de leur échelle (*Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale*) puisse circonscrire la notion de perception du soutien institutionnel évoquée plus haut. En ce qui concerne les échelles de satisfaction professionnelle (Iglesias, Renaud et Tschan, 2010), nous disposons respectivement du *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Weiss, Davis, Egeland et Lofquist, 1967; traduction et adaptation de Roussel, 1996), pour une évaluation en facettes de la satisfaction au travail, d'échelles mesurant la satisfaction au travail sur une dimension unique (*PUR*, Baillod et Semmer, 1994; ESGT, Blais, Lachance et Riddle, 1993; ESVP, Fouquereau et Rioux, 2002), ainsi que d'une échelle mixte (Hackman et Oldham, 1975; adaptation française par Mottay, 1999). L'épuisement professionnel pourra être évalué à l'aide d'une adaptation francophone de l'échelle de *burnout* de Maslach (Maslach et Jackson, 1981), validée en Suisse par Genoud, Brodard et Reicherts (2009).

Le tableau qui suit récapitule les dimensions de l'évaluation descriptive ainsi que celles qui concernent l'issue ou la réussite de l'expérience d'intégration. La colonne de gauche résume les variables descriptives, celle de droite, les sources de données envisagées. Les variables qui définissent les issues de l'expérience (*outcomes*) sont signalées par un astérisque. La notion d'*outcome* se définit principalement par la réussite de l'expérience, caractérisée comme le maintien ou l'accession au niveau le moins restrictif d'intégration (la classe ordinaire). La variable principale concernée est donc le *degré d'inclusion*. Un certain nombre de variables caractérisant la nature du coenseignement et l'enseignant ou l'enseignante sont cependant reprises comme issues, étant vraisemblablement tant en interaction avec l'issue qu'entre elles. Nous proposons dans la dernière section de ce texte un modèle conceptuel décrivant ces relations hypothétiques.

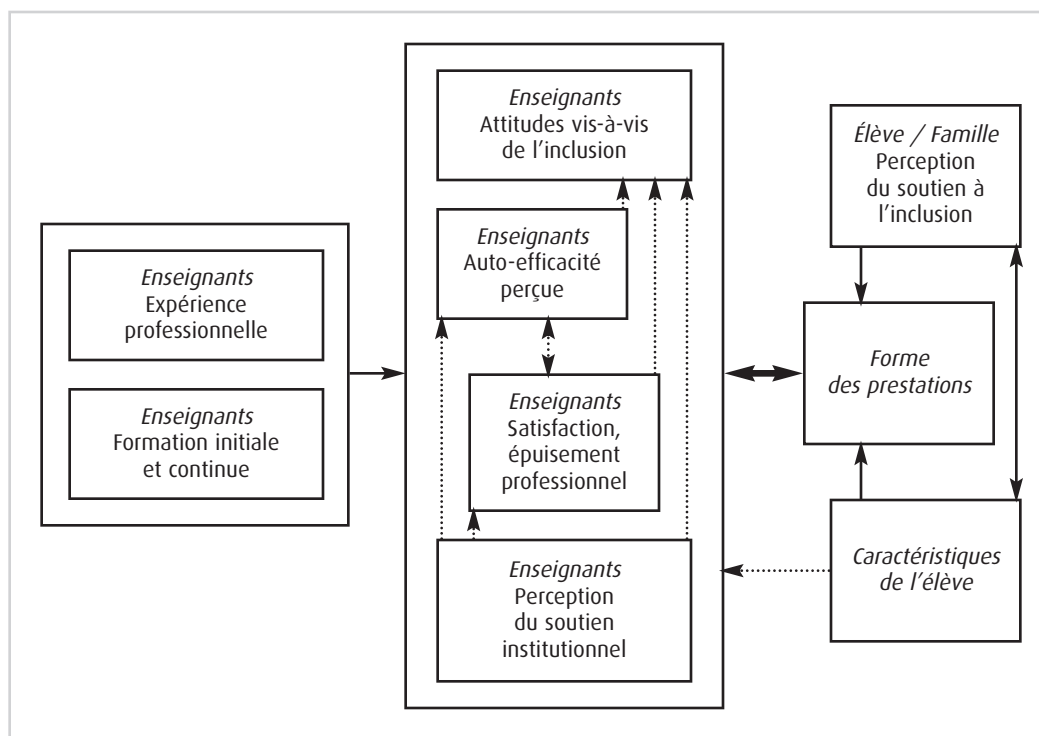
Tableau 1. Récapitulation des dimensions de l'évaluation

Dimensions	Sources
Formes des prestations <ul style="list-style-type: none"> • Nature du coenseignement* • Degré d'inclusion* • Projet pédagogique de l'enfant 	<i>Questionnaire à développer</i>
Caractéristiques des élèves bénéficiaires <ul style="list-style-type: none"> • Nationalité, sexe, statut socioéconomique • Mesures actuelles* • Diagnostic • Soutien familial à l'intégration (perçu) 	<i>Analyses documentaires (dossiers)</i> <i>Questionnaires parents</i> : Palmer, Borthwick-Duffy et Widaman, 1998; Deslandes et Bertrand, 2004
Caractéristiques des enseignants <ul style="list-style-type: none"> • Âge, sexe, expérience et formation professionnelle • Attitudes vis-à-vis de l'inclusion* • Auto-efficacité perçue* • Satisfaction professionnelle* • Épuisement professionnel* • Soutien institutionnel perçu 	<i>Questionnaire enseignants</i> <i>Bélanger, 2006; Lamontagne-Müller, 2007</i> <i>Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; Friedman et Kass, 2002</i> <i>Weiss et al., 1967; Roussel, 1996; Baillod et Semmer, 1994; Blais, Lachance et Riddle, 1993; Fouquereau et Rioux, 2002; Mottay, 1999</i> <i>Genoud, Brodard et Reicherts, 2009</i> <i>Questionnaire enseignants</i>

Modèle conceptuel regroupant les variables descriptives et les issues de l'expérience d'intégration

Ainsi que nous l'avons formulé ci-dessus, la question de recherche de base du projet concerne l'efficacité des prestations octroyées. Cette notion d'efficacité peut recouvrir différentes dimensions, qui forment les variables d'*outcome* dans notre recherche. La figure 1 décrit les variables qui interviennent hypothétiquement dans la détermination de la forme des prestations. Comme il est montré dans le tableau, nombre de variables qui constituent le domaine des *outcomes* dans notre modèle se retrouvent dans la description des formes de prestations. C'est le cas de la variable qui décrit l'issue de l'expérience d'intégration en termes de réussite (maintien dans l'environnement le moins restrictif) : il s'agit d'une information simple qui touche à la dimension évoquée plus haut du *degré d'inclusion*. L'intégration sera considérée comme remise en question lorsque l'élève progresse « négativement » le long du continuum de l'inclusion.

Figure 1. **Modèle conceptuel de prédiction/rétroaction de la réussite de l'intégration**



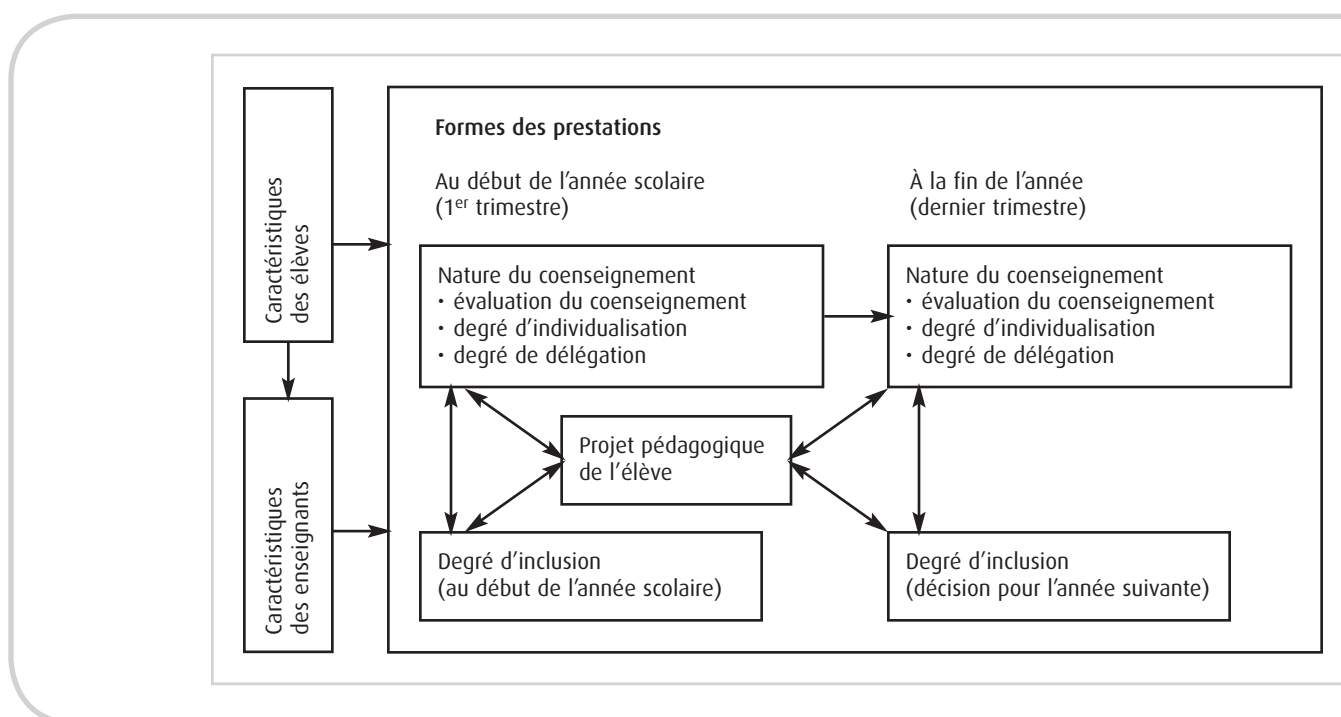
Le travail en commun sur le projet peut évoluer en une relation de coenseignement positive ou favoriser le degré d'inclusion (et donc la réussite de la mesure).

La réussite n'est pas le seul facteur d'efficience à considérer. Il est en effet certain que les interactions entre les effets attribués aux caractéristiques des enseignants et enseignantes (partie gauche de la figure 1 et entre les effets attribués à l'environnement familial ou aux caractéristiques de l'élève (au-dessus et au-dessous du cadre *formes de prestation*) évoluent dans le temps de manière dynamique. Les relations transversales entre les caractéristiques des enseignants et enseignantes (désignées par la relation entre les deux cadres et les flèches pointillées à l'intérieur du cadre central consacré aux attitudes et perceptions des enseignants) peuvent être analysées dans une perspective longitudinale afin d'évaluer dans quelle mesure ces caractéristiques et ces relations se modifient les unes les autres dans le temps. Nous pourrions faire l'hypothèse, par exemple, d'une influence longitudinale de la perception du soutien institutionnel sur l'auto-efficacité perçue. Nous pourrions également évaluer l'influence mutuelle et temporelle des éléments constituant la description des formes de prestations (nature du coenseignement, degré d'inclusion, projet pédagogique de l'enfant), dans le sens d'un renforcement dans le temps des différentes facettes des prestations : le travail en commun sur le projet peut évoluer en une relation de coenseignement positive ou favoriser le degré d'inclusion (et donc la réussite de la mesure).

Les relations décrites dans le modèle conceptuel présenté visent – métaphoriquement – à prédire la réussite de l'inclusion à partir des quatre groupes de facteurs entourant le cadre des *prestations*. Mais ce sont particulièrement les aspects de rétroaction entre les issues (réussite et évolution des formes de prestations) de l'expérience d'inclusion et leurs prédicteurs sur des attitudes et perceptions des enseignants qui nous intéresseront au moment de l'élaboration du plan de recherche et de la mise en œuvre du projet. Le lien entre ces deux groupes de variables est bidirectionnel (flèche accentuée), dans la mesure où nous nous attendons à ce que les effets des mesures de soutien à l'intégration mises en place aient à leur tour un impact rétroactif sur l'auto-efficacité perçue des enseignants et des enseignantes, sur leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion ainsi que sur leur satisfaction professionnelle et leur santé. Les caractéristiques des élèves et de leur environnement familial sont postulées comme ayant une influence indépendante sur les formes et l'issue des prestations. En effet, les attitudes et perceptions des enseignants sont observées globalement, et non dans leur relation spécifique avec l'élève concerné. Il est toutefois fort probable que les caractéristiques des élèves individuellement concernés par le soutien *contaminent* les perceptions et les attitudes exprimées par les enseignants et enseignantes (flèche grisée dans la figure 1).

Dans la figure 1, les formes de prestations apparaissent à la fois comme prédicteurs et comme variables dépendantes, parce que la dimension temporelle n'est pas prise en compte. Le détail des relations transversales et longitudinales entre les descripteurs des formes de service ainsi qu'entre ces descripteurs et le degré d'inclusion est illustré dans la figure 2 sur la perspective d'une année scolaire. Les facteurs qui déterminent l'issue (évalués sur le premier tiers de l'année scolaire, une fois la relation de coenseignement ou de collaboration instituée sur une base stable) sont amenés à évoluer les uns en rapport avec les autres. Cette évolution est rendue visible par une réévaluation des mêmes facteurs à la fin de l'année scolaire. À chaque temps de mesure, les caractéristiques des élèves et des enseignants peuvent être mises en relation avec la forme des prestations. Ainsi, les modèles conceptuels présentés dans les figures 1 et 2 ne doivent pas être considérés comme statiques. Malgré le fait que les analyses transversales des liens entre les différents facteurs (par exemple entre auto-efficacité et attitudes vis-à-vis de l'inclusion) fourniront des résultats précieux en vue de la compréhension des processus en jeu dans le contexte local et de la vérification d'hypothèses issues de la recherche, la perspective longitudinale enrichit cette analyse par l'examen des facteurs qui facilitent l'évolution de la relation de coenseignement, la modification de l'auto-efficacité, de la satisfaction et des attitudes des enseignants de RP, de SPS et titulaires au fil du temps, avec en ligne de mire le succès de la mesure de soutien à l'intégration ou la remise en question du projet de l'enfant, jusqu'à son éventuel placement dans un environnement moins inclusif.

Figure 2. **Modèle conceptuel des relations entre les formes de prestations**



Conclusion

Découvrir la dynamique et les leviers qui permettent de mettre en branle et de maintenir ce cycle en mouvement semble une bonne manière de faire progresser ce qui ne devrait pas être un idéal, mais une caractéristique du système de formation.

Ce travail s'inscrit dans le cadre du développement d'un projet de recherche appliquée dans le contexte de la réforme d'un système impliquant de multiples facteurs que nous avons souhaité débrouiller quelque peu. Il s'agit de disposer d'une carte conceptuelle des variables en jeu en vue d'orienter le développement des hypothèses, de l'instrumentation et du plan de la recherche d'évaluation du dispositif de soutien à l'inclusion mis en œuvre par le SSI, ainsi que d'autres projets similaires dans le contexte de la Suisse francophone. En cette période charnière, il paraît essentiel d'analyser les processus en jeu dans la promotion d'une inclusion réussie. Les facteurs qui soutiennent une école inclusive (Rousseau et Bélanger, 2004) sont complexes. Pourtant, ils ne sont pas isolés les uns des autres et fonctionnent vraisemblablement en se renforçant mutuellement. Nous pouvons par exemple supposer la boucle d'influence suivante: le leadership promeut chez les enseignantes et les enseignants des attitudes positives et une auto-efficacité élevée, lesquelles motivent et soutiennent des pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion, pratiques qui augmentent les chances de succès, succès qui à leur tour nourrissent les attitudes et l'auto-efficacité et renforcent la culture instituée au niveau de l'établissement. Découvrir la dynamique et les leviers qui permettent de mettre en branle et de maintenir ce cycle en mouvement semble une bonne manière de faire progresser ce qui ne devrait pas être un idéal, mais une caractéristique du système de formation. L'enjeu

ne consiste pas seulement à produire des savoirs, mais bien, dans le contexte d'une évolution politique fragile, à informer et à soutenir la pratique et la formation, et à promouvoir ainsi le développement de la *capacité inclusive* du système de formation.

Références bibliographiques

- ANGELUCCI, V. et BENOIT, B. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2).
- ANTONAK, R. F. et LARRIVÉE, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- AVRAMIDIS, E. et NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et Burden, R. (2000). Students teachers's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- BAILLOD, J. et SEMMER, N. (1994). Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38(4), 152-163.
- BARNETT, C., et MONDA-AMAYA, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 181-192.
- BÉLANGER, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. 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*, 26(2), 87-94.
- BENNETT, T., DELUCA, D. et BRUNS, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- BLAIS, M. R., LACHANCE, L. et RIDDLE, A. S. (1993). *L'échelle de satisfaction globale au travail (ESGT) : une nouvelle mesure de bien-être subjectif au travail*. Manuscrit non publié. Laboratoire de motivation et de qualité de vie, Université du Québec à Montréal.
- BLESS, G. et KRONIG, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei Norm-abweichungen. *VHN*, 68(4), 414-426.

- BUDDIN, R. et ZAMARRO, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66, 103-115.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007. Berne : CDIP.
- COCHRAN, K. H. (1997). The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion (STATIC). *26th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Memphis, TN : Missouri Southern State College.
- COOK, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- CUSHING, L. S., CARTER, E. W., CLARK, N., WALLIS, T. et KENNEDY, C. H. (2009). Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the Program Quality Measurement Tool. *Journal of Special Education*, 42(4), 195-208.
- DARLING-HAMMOND, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Washington, DC : Center for the Study of Teaching and Policy.
- DARLING-HAMMOND, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24.
- DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- DI FABIO, A., MAJER, V. et TARALLA, B. (2006). Corrélatifs de la Teacher Self-Efficacy: caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 263-277.
- DIEKER, L. A. (2001). What are the characteristics of effective middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-23.
- DOUDIN, P.-A. et CURCHOD-RUEDI, D. (2008). Burnout de l'enseignant : facteurs de risques et facteurs de protection. *Prismes*, 9, 5-8.
- 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)*, 9, 11-31.
- DUSSAULT, M., VILLENEUVE, P. et DEAUDELIN, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du *Teacher Efficacy Scale*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.

- ERNST, C. et ROGERS, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 305-322.
- FISHER, M. et MEYER, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.
- FREEMAN, S. F. N. et ALKIN, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 2-18.
- FRIEDMAN, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- FRIEDMAN, I. A. et KASS, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- FRIEND, M., REISING, M. et COOK, L. (1993). Co-Teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37, 6-10.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GAL, E., SCHREUR, N. et ENGEL-YEGER, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- GENOUD, P.-A. (2005). *Indice de position socioéconomique (IPSE)*. Université de Fribourg (Suisse), Chaire de psychologie clinique.
- GENOUD, P.-A., BRODARD, F. et REICHERTS, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- GIBSON, S. et DEMBO, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 669-682.
- HARDMAN, M. L. et DAWSON, S. (2008). The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom. *Preventing School Failure*, 52, 5-11.
- HASTINGS, R. P. et OAKFORD, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- HENSON, R. K., KOGAN, L. R. et VACHA-HAASE, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- HOEFFLIN, G. (2010). Vers une scolarisation à l'école ordinaire de l'élève en situation de handicap. *Prismes (revue pédagogique HEP Vaud)*, 13, 32-33.
- HOLLINGSHEAD, A. B. (1971). Commentary on "The indiscriminate state of social class measurement". *Social Forces*, 49(4), 563-567.

- HSIEN, M., BROWN, M. et BORTOLI, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- IDOL, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- IGLESIAS, K., RENAUD, O. et TSCHAN, F. (2010). La satisfaction au travail: une conséquence du choix des outils statistiques et des instruments de mesure en GRH. *Revue internationale de psychosociologie*, 40(XVI), 245-270.
- ISHERWOOD, R. S. et BARGER-ANDERSON, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 121-128.
- HACKMAN, J. R. et OLDHAM, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- KASARI, C., FREEMAN, S. F. N., BAUMINGER, N. et ALKIN, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 297-305.
- LAMONTAGNE-MÜLLER, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg, Suisse.
- LECOMTE, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors série), 59-90.
- LEIGH, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29(3), 480-488.
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- MAGIERA, K. et ZIGMOND, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught class? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.
- MAGIERA, K., LAWRENCE-BROWN, D., BLOOMQIST, K., FOSTER, C., FIGUEROA, A., GLATZ, K., HEPPELER, D. et RODRIGUEZ, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5).
- MAHAT, M. (2008). The development of a psychometrically sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.

- MASLACH, C. et JACKSON, S. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- MITCHELL, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- MONI, K. B., JOBLING, A., VAN KRAYENHOORD, C. E., ELKINS, J., MILLER, R. et KOPPENHAVER, D. (2007). Teachers' knowledge, attitudes and the implementation of practices around the teaching of writing in inclusive middle years' classrooms: No quick fix. *Educational & Child Psychology*, 24(3), 18-38.
- MOTTAY, D. (1999). Analyse longitudinale des caractéristiques du travail. Les cadres infirmiers dans un contexte de transition hospitalière. *Thèse de gestion*. Université des Sciences sociales, Toulouse 1.
- NOONAN, M. J., MCCORMICK, L. et HECK, R. H. (2003). The Co-Teacher Relationship Scale: Applications for professional development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 113-120.
- NORWICH, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.
- PALMER, D. S., BORTHWICK-DUFFY, S. A. et WIDAMAN, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.
- PALMER, D. S., FULLER, K., ARORA, T. et NELSON, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- PITTS SANTOLI, S., SACHS, J., ROMNEY, E. A. et MCCLURG, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *Research in Middle Level School Online*, 32(2). [En ligne]. [http://www.nmsa.org/portals/0/pdf/publications/RMLE/rmle_vol32_no2.pdf] (Consulté le 30 janvier 2011).
- RAMEL, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants? Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RAMEL, S. et LONGCHAMPT, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.
- RAMEL, S. et BENOIT, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale à l'école. Tome I: La santé des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une pédagogie inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEL P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Paris : Economica.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- SAINT-LAURENT, L. DIONNE, J., GIASSON, J., ROYER, E., SIMARD, C. et PIERARD, B. (1998). Academic achievement effects on an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- SALISBURY, C.L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70-82.
- SCHMELKIN, L.P. (1981). Teachers' and non-teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 42-47.
- SEMMEL, M. I., ABERNATHY, T. V., BUTERA, G. et LESAR, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58(1), 9-24.
- SIMMONS, R.S. et MAGIERA, K. (2007). Evaluation of co-teaching in three high schools within one school district: How do you know when you are TRULY co-teaching? *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3).
- 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(4), 480-497.
- STARR, E.M., FOY, J.B., CRAMER, K.M. et SINGH, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome and Learning Disabilities: A comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315-332.
- TALMOR, R., REITER, S. et FEIGIN, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- THOUSAND, J. S., NEVIN, A. I. et VILLA, R. A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. Dans F. Lani (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 417-428). London : Sage Publications.
- TSCHANNEN-MORAN, M. et WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher-efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- VILLA, R. A., THOUSAND, J. S., NEVIN, A. et LISTON, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.

- VOLTZ, D. L., ELLIOTT, R. N. et COBB, H. B. (1994). Collaborative teacher roles: Special and general educators. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 527-535.
- WEISEL, A. et DROR, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- WEISS, D. J., DAVIS, R. V., ENGLAND, G. W. et LOFQUIST, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- WOOLFOLK, A.E. et HOY, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- XU, Y. et FILLER, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *School Community Journal*, 18(2), 53-71.
- YIANNI-COUDURIER, C., DARROU, C., LENOIR, P., VERRECCHIA, B., ASSOULINE, B., LEDESERT, B., MICHELON, C., *et al.* (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 855-863.