



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Accompagnement et développement professionnel

Volume 3, numéro 1

2016

LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ PERSONNELLE D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : COMPARAISON ENTRE CLASSE RÉGULIÈRE ET CLASSE SPÉCIALE**

PHILIPPE TREMBLAY UNIVERSITE LAVAL, CANADA¹

Résumé

Dans le cadre d'une recherche descriptive, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants québécois du secondaire (langues, sciences et mathématiques) selon le contexte d'enseignement (classes régulière, spéciale ou mixte) a été analysé. Pour ce faire, des enseignants ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire basé sur l'échelle d'auto-efficacité des enseignants. Ce questionnaire a été soumis à 253 enseignants d'écoles secondaires du Québec. Les résultats montrent peu de différences significatives entre les trois groupes d'enseignants, sauf en ce qui concerne la capacité d'adaptation du niveau des travaux, la gestion des cas difficiles et l'importance de l'influence familiale sur les apprentissages des élèves. Les résultats obtenus ont été comparés à ceux d'une autre recherche utilisant le même échantillon et portant sur l'attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire.

Mots-clés : inclusion, sentiment d'auto-efficacité, secondaire, classe spéciale, adaptation scolaire.

¹ Adresse de contact : Philippe.Tremblay@fse.ulaval.ca

**Pour citer cet article :

Tremblay, P. (2016). Le sentiment d'auto-efficacité personnelle d'enseignants du secondaire : comparaison entre classe régulière et classe spéciale. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 77-91.

1. INTRODUCTION

Au Québec, il y a maintenant une quinzaine d'années, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) a été adoptée. Cette politique a pour objectif de favoriser la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe régulière². Plus précisément, cette politique souhaite « (...) mettre l'organisation au service des élèves en la fondant sur l'évaluation individuelle 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, et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire » (MEQ, 1999, p. 23). Aujourd'hui, plus de 20 % des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme EHDA (élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage), contre 10 % lors de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (MELS, 2015). Près de 70 % sont intégrés en classes régulières au primaire, contre 50 % au secondaire (Bélanger, 2010). Pour les élèves du secondaire en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant un grand retard scolaire (sans handicap), il existe, pour les trois premières années, des classes de cheminement particulier (classes spéciales au sein d'écoles ordinaires). Après ces trois années, les élèves sont généralement orientés vers une filière professionnelle (MELS, 2006). Ainsi, bien que cette politique favorise la scolarisation en classe régulière, le recours aux classes spéciales est possible, sous certaines conditions.

Dans ce type de réforme, comme celle instaurée par la politique québécoise de l'adaptation scolaire, les enseignants constituent, dans son application, des acteurs de première ligne. Par ailleurs, il semblerait que les attitudes des enseignants vers l'inclusion ne soient pas souvent fondées sur des arguments idéologiques, mais plutôt sur des préoccupations concrètes, sur la façon dont l'inclusion pourrait être mise en œuvre (Burke et Sutherland, 2004 ; Scruggs et Mastropieri, 1996). Plus récemment, un intérêt croissant a d'ailleurs ciblé ce côté pragmatique de l'enseignement, en mesurant le sentiment d'auto-efficacité des enseignants dans le cadre de l'inclusion scolaire (Sharma, Forlin et Loreman, 2008 ; Forlin, Loreman et Sharma, 2009 ; Sharma, Moore et Sonawane, 2009). L'efficacité des enseignants peut se voir par la conviction qu'ils peuvent influencer la façon dont les élèves apprennent, même ceux en difficulté (Guskey et Passaro, 1994). Par exemple, on observe que les enseignants avec un fort sentiment d'auto-efficacité persévèrent, demeurent confiants et adaptent leurs interventions en fonction des besoins particuliers de leurs élèves (Darch et Kame'enui, 2004; Darling-Hammond, 1998, 2006 ; Evertson et Emmer, 2009; Jones et Jones, 2007). En outre, certains travaux tentent de démontrer qu'il existe un lien positif entre l'enseignant, l'auto-efficacité et les attitudes envers l'inclusion scolaire (Meijer et Foster 1988; Soodak, Podell et Lehman, 1998 ; Weisel et Dror 2006). En ce sens, le sentiment d'auto-efficacité personnelle des enseignants joue un rôle fondamental dans l'implantation et dans la pérennisation de l'inclusion scolaire (Avramidis et Norwich, 2002; Avramidis et Kalyva, 2007; Forlin, 1998; Hsien, 2007; Soodak, Podell et Lehman, 1998).

Malgré le nombre important d'études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, peu d'écrits mettent en relation les résultats de celles-ci avec l'inclusion scolaire d'élèves à besoins spécifiques. Dans le cadre d'une recherche descriptive, l'objectif de cet article est de présenter les résultats d'analyse du sentiment d'auto-efficacité personnelle des enseignants du secondaire dans le contexte de la *Politique québécoise de l'adaptation scolaire*. De plus, considérant que 50 % des élèves handicapés ou en difficulté

² Dans le cadre de cet article, l'utilisation du terme « classe régulière » a été préférée à celui de « classe ordinaire ». Ces deux termes sont considérés comme synonymes.

d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) en enseignement secondaire fréquentent une classe spéciale, l'analyse de l'attitude des enseignants, œuvrant tant en classe régulière qu'en classe spéciale, s'avère nécessaire. Cet article souhaite ainsi éclairer une zone obscure de ce champ de recherche en présentant un état d'avancement des connaissances permettant de mieux comprendre les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et un système scolaire tendant vers l'inclusion scolaire.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Certains auteurs mentionnent que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants peut se voir par la conviction qu'ils peuvent influencer la façon dont les élèves apprennent (Guskey et Passaro, 1994). Cette théorie suppose que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants affecte leurs comportements et leurs actions, ainsi que l'interprétation des conséquences des actions, dans un mouvement cyclique (Bandura, 1997 ; Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 1998). De nombreuses recherches inspirées de la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1977, 1986, 2007) ont permis jusqu'à présent de mieux comprendre les facteurs d'influence de la motivation et de la persévérance des enseignants en matière d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés.

Par exemple, Gibson et Dembo (1984), ont constaté des différences significatives dans les pratiques pédagogiques d'enseignants ayant de forts niveaux et ceux ayant de faibles niveaux d'auto-efficacité. Les enseignants avec les perceptions de l'auto-efficacité plus élevées sont plus persistants avec les élèves faibles. Ils utilisent de meilleures stratégies d'enseignement (ex. : moins de critiques pour les mauvaises réponses, meilleurs questionnements) qui ont permis à ces élèves d'apprendre plus efficacement. À l'inverse, les enseignants avec de faibles niveaux d'auto-efficacité passent plus de temps sur les tâches non scolaires et utilisent des stratégies d'enseignement moins efficaces qui inhibent l'apprentissage des élèves. D'autres chercheurs ont également constaté que les enseignants avec un fort sentiment d'auto-efficacité ont tendance à utiliser plusieurs méthodes d'enseignement plus concrètes (Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 1998). Plusieurs études ont permis de confirmer la présence de liens entre l'efficacité personnelle perçue de l'enseignant, la réussite scolaire des élèves, la motivation des élèves et les pratiques éducatives. En effet, des études ont établi que la présence d'un fort sentiment d'efficacité personnelle est associée à une meilleure réussite des élèves en lecture, en arts, en sciences sociales (Armor et coll. 1976; Ross, 1992) et en mathématiques (Ashton et Webb, 1986; Ross et Cousins, 1993). D'autres recherches ont par ailleurs démontré l'existence de liens entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et l'attitude des élèves envers l'école (Miskel, McDonald et Bloom, 1983), leur sentiment d'efficacité personnelle (Anderson et coll., 1988; Ross, Hogaboam, Gray et Hannay, 2001) et leur motivation scolaire (Ashton et Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989). Aussi, les travaux de Ross (1998) ont permis de constater la présence d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et la performance des élèves : les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs élèves réussissent bien et de leur côté, les élèves performant mieux lorsque leur enseignant se perçoit efficace. Certains chercheurs ont même suggéré que les réformes de l'enseignement qui ne parviennent pas à améliorer l'efficacité des enseignants risquent de ne pas être efficaces (DeMesquita et Drake, 1994; Sarason, 1990).

Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est également associé à l'amélioration des attitudes envers l'inclusion scolaire. Sharma, Loreman et Forlin (2008), en supposant des capacités d'enseignement similaires, observent que les enseignants qui ont le niveau le plus élevé d'auto-efficacité sont plus susceptibles d'accepter et d'intégrer un élève à besoins spécifiques en classe régulière. Au contraire, les enseignants avec

un faible sentiment d'auto-efficacité face à l'implémentation de l'inclusion scolaire sont plus portés à croire que très peu d'actions peuvent être entreprises pour les élèves à besoins spécifiques dans leur classe et ainsi refuser ce type d'expérience. Par conséquent, Sharma, Loreman et Forlin (2008) suggèrent que l'auto-efficacité de l'enseignant est un élément clé pour la mise en œuvre réussie de l'inclusion scolaire. Soodak, Podell et Lehman (1998) et Weisel et Dror (2006) ont constaté que le sentiment d'auto-efficacité était l'un des plus puissants prédicteurs de leurs attitudes à l'inclusion. Ils ont constaté aussi que les enseignants avec un faible sentiment d'auto-efficacité montraient plus d'anxiété et rejetaient l'idée d'inclure des élèves à besoins spécifiques (Soodak, Podell et Lehman, 1998). Dans une série d'études, Sharma, Loreman et Forlin (2008), Forlin, Loreman, Sharma et Earle (2009) et Sharma, Moore et Sonawane (2009) ont examiné la relation entre les attitudes des futurs enseignants face à l'inclusion avec des variables comme le contact avec des personnes ayant une déficience, la connaissance des politiques et des législations et les niveaux de confiance.

Concernant le contexte scolaire québécois, aucune recherche ne s'est intéressée spécifiquement au sentiment d'auto-efficacité des enseignants face à l'inclusion scolaire. Toutefois, certains travaux ont traité des représentations et attitudes des enseignants face à la politique québécoise de l'adaptation scolaire qui favorise la scolarisation en classe régulière des élèves à besoins spécifiques. Par exemple, Cardin, Falardeau et Bidjang (2012) ont analysé les représentations d'enseignants québécois par rapport à cette politique. Les chercheurs remarquent que la présence d'élèves en difficulté dans leur classe depuis l'adoption de cette politique amène les enseignants à dire qu'ils consacrent plus de temps à la préparation de leurs cours, aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à ceux qui ont des problèmes de comportement. Ces enseignants affirment également laisser de côté certains objectifs des programmes, afin de se consacrer à la mise à niveau de ces élèves. Ils déclarent ne pas avoir l'aide de personnes-ressources pour assurer cette intégration et ne pas recevoir la formation nécessaire. Les enseignants pensent que cette intégration n'a permis ni aux élèves forts, ni aux élèves faibles de s'améliorer; la Politique aurait même eu un impact négatif sur la motivation des élèves plus forts.

La Politique actuelle recueillerait globalement peu d'adhésion de la part des enseignants québécois du secondaire (Tremblay, 2015). Ceux-ci ne croient pas que tous les élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) peuvent être intégrés en classe régulière. De plus, les enseignants sont peu enclins à croire aux capacités de réussite en classe régulière de ces élèves. Ceux-ci représentent une charge de travail supplémentaire pour les enseignants, et sont plus lents à réaliser les tâches demandées (Cardin et coll., 2012). Il y a également consensus sur une limitation du nombre d'élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) par classe régulière. Toutefois, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, les enseignants interrogés avancent que la présence de ces élèves dans leur classe a favorisé la différenciation de leur enseignement, la collaboration avec les parents et leurs collègues et enfin, l'utilisation, avec bénéfice, du plan d'intervention (Tremblay, 2015). Ce sont principalement les enseignants des classes spécialisées qui se montrent les plus positifs face aux effets potentiels de ces dispositifs sur le développement de leurs compétences professionnelles. Cette attitude globalement négative des enseignants en classes régulières envers la scolarisation des EDAA en classe régulière semblerait contredire l'idée qu'une attitude positive favoriserait l'utilisation de pratiques plus inclusives (Beacham et Rouse, 2012; Das, Gichuru et Singh, 2013; McFarlane et Wolfson, 2013). La présence de ces élèves dans leur classe aurait, ainsi, comme impact (effet non prévu) de favoriser le développement de la qualité de l'enseignement et des compétences professionnelles des enseignants.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans cette analyse du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire, une recherche de type descriptive a été privilégiée. Cela permettra, en outre, de comparer les résultats obtenus avec une autre recherche descriptive québécoise, avec le même échantillon, portant sur les attitudes des enseignants (Tremblay, 2015). Souhaitant obtenir un portrait du sentiment d'auto-efficacité des enseignants québécois francophones de l'enseignement secondaire qui soit représentatif, la décision a été prise d'utiliser, d'une part, un échantillonnage aléatoire simple, et d'autre part, une approche par envoi de questionnaire par courrier. Ce questionnaire a ainsi été envoyé aux 362 écoles secondaires, francophones et publiques au Québec (deux enseignants par école maximum). De ce nombre, 253 questionnaires ont été remplis et retournés³.

Des enseignants des matières de base (en langues ou en mathématiques) ont été sélectionnés dans le cadre de cette recherche. Les enseignants œuvraient tant en classe régulière qu'en classe de cheminement particulier. Trois groupes d'enseignants ont ainsi été constitués: 1) régulier ($n = 119$), 2) spécialisé ($n = 110$), 3) mixte (travaillant dans les deux types de classe) ($n = 22$).

L'échelle d'auto-efficacité des enseignants de Gibson et Dembo (1984), traduite en français par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001) sous l'appellation de « *L'échelle d'auto-efficacité des enseignants* » a été utilisée. Cette échelle mesure deux facteurs du sentiment d'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Le sentiment d'efficacité personnelle se rattache à la croyance qu'un enseignant peut avoir en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves (énoncés 1-5-6-7-9-10-12-13-14). Le sentiment d'efficacité générale se rattache à la croyance que l'enseignant est capable d'apporter des changements positifs chez les élèves, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire (ex. : la famille) (énoncés 2-3-4-8-11-15).

Les données ont été analysées par le biais du logiciel SPSS. Le niveau de signification statistique a été déterminé à 0.05. Des analyses de variance (ANOVA) ont été utilisées afin de comparer le sentiment d'efficacité en fonction des trois groupes d'enseignants. Des analyses Post Hoc ont été effectuées à partir du test de Bonferroni. L'échelle va de 1 à 6 (*Tout à fait en désaccord – Fortement en désaccord – Plutôt en désaccord – Plutôt en accord – Fortement en accord – Tout à fait en accord*) ; la médiane est donc à 3,5.

4. RÉSULTATS

Dans un premier temps, les résultats sont présentés sans distinction entre les trois groupes d'enseignants. Cela a pour but d'analyser le sentiment général d'auto-efficacité des enseignants du secondaire (langues/mathématiques/sciences) qui ont tous une expérience de scolarisation d'élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA). Dans un second temps, les résultats seront présentés selon le contexte d'enseignement (classe régulière, spéciale ou mixte). Les consensus et divergences entre groupes d'enseignants seront analysés.

4.1 Analyse globale

Une première analyse globale des 15 énoncés permet de les classer en deux groupes : sous et au-dessus de la médiane (médiane = 3,5) (tableau 1).

³ De ce nombre, 251 comportait une indication sur le type de classe (régulière ou spéciale)

Les enseignants se montrent encore ici en moyenne, en désaccord avec ces énoncés portant sur l'influence familiale. Il y a une variation assez forte des réponses dans le premier cas. Ces énoncés sous la moyenne touchent le facteur « sentiment d'efficacité générale » de l'enseignant.

Pour le premier groupe, les énoncés sous la médiane, ne comportent que quatre items, directement reliés à l'influence de milieu familial avec l'item 2 : « *Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial* » (Moyenne (M) : 3.12 ; écart-type (ET) : 1.13) et l'item 3 : « *La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux* » (Moyenne (M) : 3.14 ; écart-type (ET) : 1.12). Deux énoncés sont encore directement reliés à l'influence du milieu familial avec l'item 4 : « *Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline* » (M : 3,38 ; ET : 1.311) et l'item 8 : « *Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire* » (M : 3,38 ; ET : 1,086).

Tableau 1

Résultats à « L'échelle d'auto-efficacité des enseignants » (général)

Énoncés	N	Moyenne	Écart-type
1	252	3,54	1,001
2	253	3,12	1,131
3	252	3,14	1,115
4	253	3,38	1,311
5	249	4,51	1,052
6	250	3,82	0,802
7	248	4,04	1,215
8	253	3,38	1,086
9	250	3,96	0,796
10	226	4,03	1,099
11	248	4,13	1,014
12	251	4,52	0,973
13	252	4,94	0,900
14	252	4,69	0,960
15	252	3,65	1,413

Le second groupe est composé de onze énoncés (items 1-5-6-7-9-10-11-12-13-14-15). Ces énoncés traitent principalement de l'influence positive de l'enseignant sur les apprentissages, sur la gestion des comportements, les capacités d'adaptation de l'enseignement.

Les deux énoncés de ce groupe ayant les moyennes les plus faibles (proche de la médiane de 3,5) sont l'énoncé 1 : « Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait moi-même un petit effort supplémentaire » (M : 3,54 ; ET : 1,001) et l'énoncé 15 : « Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves » (M : 3,65 ; ET : 1,413). Les enseignants semblent être plus mitigés sur ou en ce qui concerne l'influence de l'enseignant. Il y a une variation assez forte des réponses dans le second cas.

Pour l'énoncé 5, de fortes moyennes ont été observées concernant l'adaptation des travaux : « Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau » (M : 4.51 ; ET 1.052) et l'énoncé 14 : « Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile ». (M : 4.69 ; ET : .960). Les enseignants se montrent également confiants dans l'influence de leurs pratiques pédagogiques sur les résultats des élèves (items 6, 9, 10 et 12), par exemple avec l'item 6 « Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner » (M : 3,82 ; ET 0,802). Cela semble montrer une confiance des enseignants à adapter leur enseignement aux élèves.

L'énoncé 13 recueille la plus grande adhésion de la part de l'ensemble des enseignants ; il traite des interventions éducatives face aux élèves ayant des comportements difficiles : « *Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai la certitude de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre* » (M : 4.94 ; ET : .90). Il en va de même pour l'énoncé 7 qui recueille une plus faible adhésion : « *Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles* » (M : 4,04 ; ET : 1,215).

L'énoncé 11 traite, quant à lui, de l'importance pour les parents de mieux s'occuper de leur enfant « *Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même* » (M : 4.13 ; ET : 1.099). Ainsi, les enseignants se montrent plus optimistes face à leur capacité ; leur efficacité serait limitée par l'influence du milieu familial des élèves.

4.2 Analyse par type d'enseignants

L'analyse selon le contexte d'enseignement des enseignants (classe régulière, spéciale ou mixte) montre une absence de différence statistiquement significative aux trois tests utilisés (ANOVA, test de Welch et de Brown-Forsythe) dans la grande majorité des énoncés. Toutefois, des différences significatives apparaissent aux items 2, 5, 7. On observe également, pour les énoncés dont les moyennes étaient près de la médiane, que certains groupes se montrent plutôt en désaccord ou plutôt d'accord contrairement aux autres groupes. Il s'agit des énoncés 1, 2 et 8.

Tableau 2

Résultats à « L'échelle d'auto-efficacité des enseignants » (groupes)

Énoncés	Groupes	N	Moyenne	Écart-type
1	Régulier	118	3,51	0,903
	Spécial	110	3,59	1,086
	Mixte	22	3,36	1,217
2⁴	Régulier	119	3,22	1,067
	Spécial	110	2,93	1,163
	Mixte	22	3,59	1,182
3	Régulier	119	2,98	1,041
	Spécial	109	3,28	1,154
	Mixte	22	3,23	1,270
4	Régulier	119	3,32	1,288
	Spécial	110	3,44	1,324
	Mixte	22	3,32	1,460
5⁵	Régulier	118	4,06	1,032
	Spécial	108	4,89	0,910
	Mixte	21	4,95	0,865
6	Régulier	119	3,77	0,764
	Spécial	108	3,87	0,844
	Mixte	21	3,86	8,854
7⁶	Régulier	117	3,83	1,177
	Spécial	107	4,26	1,223
	Mixte	22	4,09	1,192
8	Régulier	119	3,40	1,145
	Spécial	110	3,28	0,978

⁴ (sig : .019)⁵ (sig : .000)⁶ (sig : .027)

	Mixte	22	3,68	1,211
9	Régulier	119	3,90	0,752
	Spécial	109	4,01	0,788
	Mixte	20	4,05	1,099
10	Régulier	102	4,12	1,027
	Spécial	105	3,94	1,125
	Mixte	17	4,18	1,185
11	Régulier	117	4,17	0,903
	Spécial	107	4,07	1,110
	Mixte	22	4,27	1,120
12	Régulier	118	4,51	1,011
	Spécial	109	4,56	0,937
	Mixte	22	4,45	1,011
13	Régulier	118	4,89	0,855
	Spécial	110	5,02	0,919
	Mixte	22	4,95	0,999
14	Régulier	119	4,75	0,856
	Spécial	109	4,65	1,022
	Mixte	22	4,55	1,184
15	Régulier	119	3,55	1,370
	Spécial	109	3,71	1,416
	Mixte	22	3,68	1,555

À l'énoncé 2, portant sur l'influence du milieu familial, par rapport aux heures passées en classe, des différences sont observées entre les enseignants en classe spéciale d'une part et les enseignants en classe régulière et mixte d'autre part. Les enseignants des classes spéciales se montrent, en moyenne, plus en désaccord avec l'énoncé ($M : 2,93 ; ET : 1,163$ en classe spéciale contre $M : 3,22 ; ET : 1,067$ en classe régulière et $M : 3,59 ; ET : 1,182$ pour ceux des classes mixtes). Cela suggère qu'ils croient que le temps passé dans leur classe spéciale (classe de cheminement particulier) contrebalance plus l'influence du milieu familial.

À l'énoncé 5, qui concerne l'adaptation du niveau des devoirs, les enseignants des classes régulières se distinguent des deux autres groupes en se montrant moins favorables à cet énoncé ($M : 4,06 ; ET : 1,032$) que

leur collègue en classe spéciale ($M : 4,9$; $ET : 0,910$) et ceux travaillant dans les deux types de classe ($M : 4,95$; $ET : 0,865$). Ainsi, les enseignants en classes régulières reconnaissent être moins disposés à adapter le niveau d'un travail bien qu'ils maintiennent une moyenne largement au-dessus de la médiane (3,5). Pour les enseignants des classes mixtes et des classes spécialisés, cet énoncé est l'un de ceux qui recueillent le plus d'adhésion de leur part.

Quant à leur capacité de venir à bout des élèves les plus difficiles (énoncé 7), ici encore, les enseignants en classe régulière se montrent moins favorables à l'énoncé ($M : 3,83$; $ET : 1,177$) que leurs collègues en classe spéciale ($M : 4,26$; $ET : 1,223$) et mixte ($M : 4,09$; $ET : 1,192$). Les enseignants en classes régulières, bien qu'ayant ici encore une moyenne au-dessus de la médiane, reconnaissent plus aisément leurs limites quant à la gestion de ces élèves.

Enfin, trois énoncés présentent des moyennes en dessous et au-dessus de la médiane selon les groupes, sans nécessairement présenter de différence significative statistiquement. À l'énoncé 1, portant sur l'influence de l'enseignement, les résultats des trois groupes sont très proches de la médiane. Toutefois, les enseignants des classes mixtes se montrent plutôt en désaccord ($M : 3,36$; $ET : 1,217$), contrairement aux deux autres groupes ($M : 3,51$; $ET : 0,903$ pour les enseignants des classes régulières et $M : 3,59$; $ET : 1,086$ pour les enseignants des classes spécialisées).

L'énoncé 2, sur l'influence du milieu familial, présentant des différences statistiquement significatives, se distingue également par le fait que les enseignants des classes mixtes se montrent plutôt en accord alors que leurs collègues sont plutôt en désaccord avec cet énoncé, surtout les enseignants des classes spécialisées. L'énoncé 8 traite également de l'influence du milieu familial. Les enseignants des classes mixtes se montrent plutôt en accord ; les enseignants des classes spécialisées sont ceux les plus en désaccord avec cet énoncé. Les enseignants des classes mixtes seraient, par contre, moins confiants par rapport à l'influence de l'enseignant face aux limites imposées par le milieu familial.

5. DISCUSSION

Ces résultats montrent qu'il y a globalement peu de différences significatives entre les trois groupes d'enseignants (des classes régulières, spécialisées et mixtes). Les enseignants se montrent en moyenne, plutôt en désaccord avec ces énoncés portant sur l'influence familiale. Ainsi, malgré certaines divergences selon les groupes, les enseignants interrogés se montrent relativement persuadés de pouvoir surpasser l'influence du milieu familial des élèves. Ils croient ainsi pouvoir, dans une certaine mesure, contrebalancer cette influence. Le sentiment d'efficacité générale des enseignants interrogés, c'est-à-dire la croyance qu'ils peuvent apporter des changements chez les élèves, en dépit de l'influence de la famille (Gibson et Dembo, 1984), est globalement positif.

Toutefois, pour deux des énoncés appartenant à ce facteur du sentiment d'auto-efficacité (sentiment d'efficacité générale), les enseignants se montrent plus divisés (énoncés 2-8). Les enseignants des classes spécialisées sont plus nombreux à penser que le temps passé dans leur classe spéciale (classe de cheminement particulier) contrebalance plus l'influence du milieu familial. Il en va de même avec l'énoncé 8. Tremblay (2015) remarquait, à ce sujet, que « *Les enseignants spécialisés défendent la pertinence de ces classes spéciales et sont plus nombreux à considérer comme le lieu de scolarisation à privilégier pour ces élèves. Ces classes leur paraissent également avoir, d'une part, des effets plus positifs que négatifs, et d'autre part, des effets plus positifs que la classe régulière* » (p. 18).

Concernant le facteur « sentiment d'efficacité personnelle » qui est la croyance qu'un enseignant peut avoir en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves, l'énoncé 5 relève des différences entre les trois groupes d'enseignants. Les enseignants des classes régulières se distinguent des deux autres groupes en se montrant moins favorables à cet énoncé que leur collègue en classe spéciale et ceux travaillant dans les deux types de classe. Cependant, ils maintiennent une moyenne largement au-dessus de la médiane. Pour les enseignants des classes mixtes⁷ et spécialisées, cet énoncé est l'un de ceux qui recueillent le plus d'adhésion de leur part. Pour les autres énoncés touchant à ce facteur « sentiment d'efficacité personnelle », les enseignants expriment des scores relativement élevés, au-dessus de la moyenne.

Des différences significatives sont observées entre les enseignants travaillant en classe ordinaire et ceux de classe spécialisée. Les enseignants en classes régulières, bien qu'ayant ici encore une moyenne au-dessus de la médiane, reconnaissent plus aisément leurs limites quant à la gestion de ces élèves et dans l'adaptation du niveau de travaux. Dans le premier cas, cela rejoint un résultat de Tremblay (2015) selon lequel certains élèves seraient trop difficiles à prendre en charge en classe régulière. Dans le second, le terme « d'adaptation » dans l'énoncé 5 peut être aisément compris comme un abaissement du niveau d'exigence des travaux. Les enseignants en classes régulières paraissent plus réticents à ce sujet.

La formation initiale, l'expérience de travail et le contexte de travail pourraient expliquer ces divergences entre enseignants sur les points sensibles de l'adaptation du niveau des exigences (énoncé 5) et celui de la gestion des cas difficiles (énoncé 7). Les enseignants des classes spécialisées, quant à eux, sur les trois points de divergence entre enseignants (énoncés 2-5-7), se montrent plus confiants dans l'influence de l'enseignant et minore plus l'influence du milieu familial.

Ces résultats semblent concorder avec ceux de Tremblay (2015)⁸ qui observaient que les enseignants québécois du secondaire, qui malgré une perception relativement négative de cette politique, avançaient que la présence de ces élèves dans leur classe a favorisé la différenciation de leur enseignement, la collaboration avec les parents et leurs collègues et l'utilisation avec bénéfice du plan d'intervention. Les enseignants des classes spécialisées se montraient également les plus positifs face aux effets potentiels de cette politique (ex. : présence en classe régulière d'élèves en difficulté) sur le développement de leurs compétences professionnelles.

Cependant, l'attitude globalement négative des enseignants en classes régulières envers la scolarisation des EDAA en classe régulière semblerait contredire l'idée qu'une attitude positive favoriserait l'utilisation de pratiques plus inclusives (Beacham et Rouse, 2012; Das, Gichuru et Singh, 2013; McFarlane et Wolfson, 2013) ou, dans le cas qui nous occupe, un sentiment d'auto-efficacité globalement positif.

⁷ Le faible nombre d'enseignants dans ce groupe (n = 22) limite la force des résultats pour ce groupe..

⁸ Pour rappel, s'agissant du même échantillonnage que Tremblay (2015), les résultats présentés ici concernent les mêmes enseignants.

6. CONCLUSION

Des travaux de recherche sur cette thématique doivent se poursuivre et approfondir le sujet, pour mieux connaître les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques et la manière de les surpasser. L'investissement dans la formation initiale des enseignants tant au niveau de la philosophie de l'inclusion, des données probantes sur son efficacité relative et des pratiques pédagogiques et éducatives est nécessaire pour influencer les attitudes et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants.

Par ailleurs, le lien entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leurs attitudes envers l'inclusion scolaire reste encore à étoffer et documenter. Le développement professionnel ne semblerait pas totalement associé avec le développement d'attitudes favorables à l'inclusion scolaire (Tremblay, 2015) tout comme un fort sentiment d'auto-efficacité n'est pas nécessairement relié à de telles attitudes. D'autres variables sont à explorer dans ces relations.

Le caractère situé des politiques scolaires, en matière de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, et plus précisément de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, implique également une nécessaire prise en compte des réalités locales, tant au niveau de la définition et de l'identification de cette population, qu'au niveau du type et de la quantité de ressources attribuées à cette politique, ou encore des actions entreprises et des effets obtenus. Les différentes caractéristiques spécifiques des politiques et des dispositifs qui émergent sont ainsi à même d'influencer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, non pas tant sur l'inclusion en elle-même, mais plutôt sur la manière dont elle est opérationnalisée. Il en va de même avec la formation initiale et continue des enseignants qui diffèrent fortement d'un système à l'autre. Cette nécessaire prise en compte des réalités locales confirme le caractère situé de la présente recherche ; elle reste primordiale bien qu'elle limite, bien entendu, la généralisation des résultats à d'autres systèmes scolaires.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, R., Greene, M., et Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., et Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED130243).
- Ashton, P. T., et Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22 (4), 367-389.
- 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.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. NewYork: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2nd ed.). Paris, FR: De Boeck.
- Beacham, N. et Rouse, M. (2012). Student teachers attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 3–11.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (2e éd.) (p. 111-132). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Burke, K., et Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education* 125, 63–72.
- Cardin, J.-F., Falardeau, É., et Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 13-31.
- Darch, C. B. et Kame'enui, E. J. (2004). *Instructional classroom management: A proactive approach to behavior management* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Das, A. K., Gichuru, M. et Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2012.747979.
- DeMesquita, P. B. et Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing non graded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 291–302.

- Dussault, M., Villeneuve, P., et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 181–194.
- Evertson, C. M. et Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Forlin, C. (1998). Inside four walls. *Australian Journal of Special Education*, 22 (2), 96–106.
- Forlin, C. Loreman, T., Sharma, U. et Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (2), 195-209
- Gibson, S., et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56–582.
- Guskey, T. R., et Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. 31(3), 627–43.
- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher attitude towards preparation for inclusion – in support of a unified teacher education programme. *Post Graduate Journal of Education Research*, 8 (1), 49–60.
- Jones, V. F., et Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Loreman, T., Forlin, C. I., et Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(2). Repéré à <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- McFarlane, K. et Wolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52.
- Meijer, C.J.W., and Foste, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22(3), 378–385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *APA*, 81(2), 247-258.
- Miskel, C., McDonald, D. et Bloom, S. (1983). Structural and Expectancy Linkages within Schools and Organizational Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*. 19(1), 49-82.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Classe ordinaire et classe de cheminement particulier temporaire : Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Étude des crédits 2014-2015. Réponse à la demande des renseignements particuliers de l'opposition officielle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Ross, J. A., et Cousins, J. B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science et Technological Education*, 11, 191–206.

- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., et Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal*, 102(2), 141-156
- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Scruggs, T. E., et Mastropieri, M. A. (1996). Quantitative synthesis of survey research literature: Methodology and validation. Dans T. E. Scruggs et M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Theoretical perspectives* (Vol. 10A, pp. 209-223). Greenwich, CT: JAI.
- Sharma, U., Forlin, C., et Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *Journal of Educational Policy*, 4, 95-114.
- Sharma, U., Forlin, C. et Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, 773-785.
- Sharma, U., Moore, D. et Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of novice teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *The Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 319-331.
- Sheppard, B. H., Hartwick J., et Warshaw. P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Soodak, L., Podell, D., et Lehman, L. (1998). Teacher, Student and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 38(3), 1-29.
- Weisel, A., and 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.
- 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, 137-148.