

Les effets d'un cours traitant de l'école inclusive sur les croyances de futurs enseignants au regard de leur sentiment de compétence en éducation inclusive

René Langevin
Université de l'Alberta

Angélique Laurent
Université de Sherbrooke

Serge Larivée
Université de Montréal

Carole Sénéchal
Université d'Ottawa

Résumé

Cette étude, de nature exploratoire, avait pour but de mieux comprendre les effets d'un cours adapté sur l'école inclusive dans lequel de futurs enseignants avaient la possibilité de s'interroger sur leurs croyances envers l'éducation inclusive de façon systématique. Pour ce faire, l'équipe de recherche a constitué deux groupes : un groupe expérimental ($N = 25$), qui s'est vu offrir un cours modifié, et un groupe témoin ($N = 25$), qui a suivi le même cours sans modification. Au début et à la fin du cours, les deux groupes ont répondu à un questionnaire développé à cet effet et qui portait sur leurs croyances en matière d'éducation inclusive. Les analyses statistiques réalisées indiquent que les futurs enseignants ne s'estiment pas plus compétents que ceux ayant suivi le cours sur l'école inclusive non remanié, sauf en ce qui concerne leur sentiment de compétence en matière de stratégies pédagogiques et de leadership. De même, après avoir complété le cours modifié, les futurs enseignants du groupe expérimental se disent plus compétents que ceux du groupe témoin pour les items du questionnaire portant sur sept des huit indicateurs de la compétence 4 du ministère de l'Éducation de l'Alberta (MEA, 2018). Curieusement, les futurs enseignants des deux groupes ne se sentent pas compétents quant à l'indicateur 6 portant sur la gestion de classe après avoir suivi le cours modifié ou non. Ces résultats apparaissent prometteurs, car ils laissent entrevoir une avenue intéressante pour faire cheminer les futurs enseignants par rapport à leur sentiment de compétence sur l'éducation inclusive dans le cadre d'un cours universitaire.

Mots-clés : cours modifié sur l'école inclusive, futurs enseignants, croyances envers l'éducation inclusive, sentiment de compétence

Abstract

The goal of this study, which was of an exploratory nature, was to evaluate the effects of an inclusive school course in which future teachers had the opportunity to systematically examine their own beliefs on the subject of inclusive education. For this purpose, two groups were formed: one experimental group ($N = 25$), which took the modified course, and one control group ($N = 25$), which took the same course but without modifications. At the beginning and at the end of the course, the two groups filled out a questionnaire

on the subject of their beliefs about inclusive education. The statistical analysis carried out on the total score suggests that the experimental group did not obtain a significantly higher score than the control group did except in the domain of pedagogical competencies and leadership. Also, after having completed the modified course, the future teachers in the experimental group declared themselves to be more competent than those in the control group for the questionnaire items pertaining to seven out of eight indicators from the competence 4 norms of Alberta Education (MEA, 2018). Curiously, the future teachers from both groups felt incompetent with classroom management (indicator 6) whether they followed the modified course or not. These results seem promising, since they would indicate an interesting way of helping future teachers augment their feelings of competence in the area of inclusive education by means of a university course.

Keywords: modified school inclusive course, future teachers, beliefs about inclusive education, feelings of competence

Remerciements

Nous tenons à remercier Alberta Education pour la subvention accordée en soutien à cette recherche.

Introduction et problématique

Ces dernières années ont vu paraître plusieurs études portant sur les croyances des futurs enseignants quant à leurs compétences à l'endroit de l'éducation inclusive (Dubé et al., 2017 ; Tardif et Desbiens, 2014). Certaines de ces études rapportent que les futurs enseignants en formation initiale croient, à tort ou à raison, ne pas posséder un niveau suffisant de compétence pour gérer des classes inclusives (Boutin et al., 2015 ; Loreman et al., 2013 ; Mintz, 2019 ; Wilson et al., 2018). Ce type de croyances est encore plus marqué lorsqu'il s'agit d'enseigner aux élèves ayant des difficultés comportementales (Kauffman et Landrum, 2018 ; Lavoie, 2017 ; Royer, 2018). Ce constat est inquiétant, car la littérature qui traite de ce sujet laisse entendre que des croyances négatives envers l'éducation inclusive ont des effets délétères non seulement sur l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers, mais aussi sur le bien-être des futurs enseignants (Bélanger, 2010 ; Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Saloviita, 2018). À l'inverse, les futurs enseignants qui ont des croyances positives en éducation inclusive éprouvent de la satisfaction à accompagner les élèves ayant des besoins particuliers (Friend et Bursuck, 2009 ; Loreman et al., 2013). Par ailleurs, selon d'autres auteurs, la formation initiale serait un moment propice pour aborder les inquiétudes des futurs enseignants afin de les aider à modifier leurs croyances à l'égard de l'éducation inclusive (Lambe et Bones, 2008 ; Stella et al., 2007). À ce propos, il est préférable que les futurs enseignants s'affranchissent de certaines croyances négatives envers l'éducation inclusive durant leur formation initiale, puisqu'ils y parviennent plus difficilement une fois sur le marché du travail (Boraita et Crahay, 2013).

Interpellés par ces constats, nous nous sommes questionnés sur la pertinence de mettre en place des mesures permettant aux futurs enseignants de revisiter leurs croyances face à l'éducation inclusive en formation initiale. Par exemple, devrait-on s'assurer que les cours sur l'école inclusive fournissent un espace pour que les futurs enseignants se sentent à l'aise de questionner, voire de modifier leurs croyances liées à l'éducation inclusive ? Suffit-il aux futurs enseignants de modifier leurs croyances pour qu'ils se sentent plus compétents dans leur manière d'enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ? Avant de tenter de fournir des éléments de réponse à ces questions, il est nécessaire de définir les concepts au cœur du présent projet, soit les notions d'éducation inclusive, de croyance et de sentiment de compétence.

Cadre conceptuel

La notion d'éducation inclusive

L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité. Orientée surtout sur les groupes vulnérables et défavorisés, l'éducation inclusive s'applique à développer pleinement le potentiel de chaque élève. L'éducation inclusive vise ultimement à éliminer toute forme de discrimination et à favoriser la cohésion sociale (UNESCO, 2017). Cela dit, il ne faut pas perdre de vue que l'éducation inclusive n'est pas une notion indéfectible. Il n'y a pas de définition ou de méthode de mise en œuvre unique répondant à tous les élèves ou à toutes les situations. Elle repose de préférence sur des pratiques inclusives qui doivent être adaptées à différents contextes (Kohout-Diaz, 2018). L'éducation inclusive requiert une certaine cassure avec les pratiques pédagogiques plus traditionnelles, car elle implique qu'on cherche à actualiser le plein potentiel de tous les élèves, qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers ou non (Rousseau, 2015 ; Väyrynen et Paksuniemi, 2020).

La notion de croyance

Plusieurs auteurs ont souligné la difficulté de définir la notion de croyance (Fives et Gill, 2015). Pour Rokeach (1976), par exemple, une croyance est une affirmation consciente ou inconsciente, déduite à partir de ce qu'une personne dit ou fait, qui débute généralement par « Je crois que... ». L'ensemble des croyances forme une attitude qui porte à l'action. Chaque croyance comporterait trois dimensions : cognitive, affective et conative. La dimension conative crée un lien entre les croyances et les actions, qu'elles soient louables ou critiquables. De plus, selon Lalande (2010), la croyance est une présomption qui se fonde sur quelque chose que la personne conçoit comme véridique. Les croyances peuvent se diviser en trois catégories : les opinions, les savoirs et les croyances proprement dites (Bronckart et Prévost, 2011). La première catégorie est négligeable, car il est possible de la réfuter sans trop de difficulté. Par exemple, croire que la race canine pense comme les êtres humains est indéfendable (Suddendorf, 2013). La deuxième catégorie s'élabore à partir de connaissances admises par la société, malgré le fait qu'elles n'aient pas nécessairement été démontrées scientifiquement. Par exemple, être

d'avis que l'homéopathie est un traitement de choix pour guérir la plupart des cancers est fortement discutable, puisqu'il s'agit d'une pseudoscience (Brissonnet, 2017). Enfin, la troisième catégorie renvoie aux croyances qui n'ont pas de fondement scientifique, mais qui demeurent pour la personne vraies et permanentes. La foi religieuse se rapporte à cette troisième catégorie de croyances (Bronckart et Prévost, 2011).

La notion de sentiment de compétence

De façon générale, le sentiment de compétence réfère aux croyances qu'une personne entretient à l'égard de ses capacités à réaliser des tâches originales et complexes (Coulet, 2016 ; Lessault, 2018 ; Tardif et Desbiens, 2014). Ce dernier prend ainsi forme à partir des croyances de la personne. Autrement dit, les croyances d'un individu influencent grandement sa façon d'apprécier son sentiment de compétence (Masciotra et Medzo, 2009). Dans cette perspective, le sentiment de compétence se rapproche du sentiment d'efficacité personnelle, une notion centrale de la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2002). Lorsque transposé au rôle de l'enseignant, le sentiment de compétence intègre à la fois le degré de savoirs et de savoir-faire de l'enseignant au quotidien, dont le recours à différentes approches pédagogiques, la communication avec les parents, et l'accompagnement des élèves ayant des difficultés comportementales (Bannister-Tyrrell et al., 2018 ; Dierendonck et al., 2014). Enfin, la notion de sentiment de compétence est à la base de la plupart des programmes de formation initiale en enseignement (Vanhulle, 2009 ; Van Lint, 2016).

Les liens entre les croyances envers l'éducation inclusive et le sentiment de compétence en formation initiale des enseignants

Qu'il s'agisse de croyances envers l'éducation inclusive ou d'autres convictions, se défaire d'une croyance implique un effort volontaire et conscient, surtout si cette croyance est enracinée dans une certitude populaire (Bargh, 2019). Ce n'est donc pas chose aisée de s'affranchir ou de remettre en question nos croyances puisqu'elles sont souvent liées à notre identité et donnent un sens à notre vie (Boraita et Crahay, 2013 ; Lalande, 2010). Pour ces mêmes auteurs, nos croyances ont une fonction justificatrice et autodéfensive. Ainsi, par nos croyances, nous justifions et expliquons certaines actions

discutables. Ce phénomène renvoie à la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957). D'après cette théorie, lorsque les circonstances amènent un individu à agir en désaccord avec ses croyances, ce même individu éprouvera un inconfort ou une tension psychologique. Cet inconfort est difficilement supportable pour l'individu, ce qui le force habituellement à le réduire ou à s'en débarrasser.

Dans le domaine de l'éducation, les travaux de Richardson et Placier (2001) vont dans le même sens, car ils soulignent que les futurs enseignants font preuve de résistance lorsqu'on leur demande de remettre en question leurs croyances en éducation. Pour contrer ce phénomène, ces auteurs suggèrent de cibler les dimensions cognitive et affective propres aux croyances des futurs enseignants. Dans le cas de la dimension cognitive, les auteurs ont recours à une approche empirico-rationnelle, approche qui repose sur le savoir issu de recherches scientifiques. De cette manière, les futurs enseignants peuvent confronter leurs croyances à des données probantes provenant de recherches en éducation, permettant ainsi un questionnement en profondeur de leurs croyances initiales. En ce qui a trait à la dimension affective, les témoignages d'enseignants chevronnés peuvent également influencer les croyances des futurs enseignants, particulièrement lorsque ces témoignages sont chargés émotionnellement d'échecs et de réussites. Des exemples concrets impliquant des émotions positives ou négatives envers l'efficacité d'approches pédagogiques seraient, selon ces auteurs, une autre manière pour les futurs enseignants de s'interroger sur leurs croyances. Ébranler la dimension affective des futurs enseignants en ce qui a trait à leurs croyances serait un solide levier pour tester la teneur de leurs convictions (Perez et Assude, 2013).

Par ailleurs, interpellé systématiquement les croyances des futurs enseignants demande au préalable d'établir un climat de confiance qui favorise le dialogue et la pensée réflexive entre les étudiants et les formateurs (Perrenoud, 2012). À cet égard, Desjardins (2013) estime que la pratique réflexive permet aux futurs enseignants d'examiner et de remettre en question leurs croyances initiales et leurs préjugés vis-à-vis de la complexité des tâches auxquelles ils seront confrontés dans leur vie professionnelle. En somme, les différents auteurs déjà mentionnés plaident en faveur d'une approche élargie lorsqu'il s'agit de modifier les croyances des futurs enseignants en matière de philosophie de l'éducation, de pédagogie et de pratiques éducatives plus inclusives. Sans ce type de concertation, le façonnement des croyances des futurs enseignants durant leur formation demeure difficile à réaliser. Dans ces conditions, il apparaît important que les

cours sur les pratiques inclusives offerts en formation initiale en enseignement abordent formellement cette composante des croyances et du sentiment de compétence à l'égard de l'éducation inclusive.

En Alberta, ce changement est d'autant plus nécessaire que récemment le ministère de l'Éducation (MEA) appuie formellement l'acquisition d'une compétence se rapportant à l'établissement d'environnements d'apprentissage inclusifs. En effet, le MEA a publié en 2018 un référentiel de compétences intitulé *Norme de qualité pour l'enseignement*, comprenant six compétences essentielles dont la quatrième porte sur l'éducation inclusive. Huit indicateurs sont également proposés pour assurer l'atteinte de cette compétence (voir section Méthodologie du référentiel). En publiant ce référentiel, le Ministère souhaite que les universités albertaines, qui forment les futurs enseignants, mettent en place des mesures afin de s'assurer qu'ils sont à même de développer les compétences relatives à ces normes de qualité et parviennent également à développer, au cours de leur formation initiale, des pratiques inclusives pour tous les élèves, qu'ils présentent ou non des besoins particuliers. Compte tenu des liens qu'entretiennent les croyances et le sentiment de compétence des futurs enseignants, accompagner ces derniers pour qu'ils développent de telles compétences en matière d'éducation inclusive requiert de leur offrir l'espace et le temps à l'intérieur de leur formation initiale en enseignement pour s'interroger adéquatement sur leurs croyances à cet égard, ce qui pourrait en retour avoir une incidence sur leur sentiment de compétence. Pour ce faire, nous avons modifié un cours sur l'éducation inclusive offert au baccalauréat en éducation (détaillé dans la section Méthode).

Objectif et hypothèses

L'objectif de la présente étude consiste à explorer si, grâce à la remise en question de leurs croyances, de futurs enseignants impliqués dans un cours sur l'école inclusive modifié se sentiront plus compétents en matière d'éducation inclusive. Pour ce faire, nous avons remanié un cours sur l'école inclusive offert en formation initiale à l'enseignement pour répondre à la compétence 4 prescrite par le MEA (2018) et ainsi permettre aux étudiants qui le suivent de se questionner et de revisiter leurs croyances sur l'éducation inclusive. Nous formulons deux hypothèses pour répondre à cet objectif. Premièrement,

à la fin de leur année universitaire, les étudiants ayant suivi le cours modifié (groupe expérimental) se sentiront plus compétents en matière d'éducation inclusive que ceux qui ont suivi le cours qui n'a pas subi de modification (groupe témoin). Deuxièmement, au terme de leur année universitaire, les étudiants du groupe expérimental se sentiront plus compétents à établir des environnements inclusifs relativement à la compétence 4 du MEA (2018), et ce, pour chacun des huit indicateurs, comparativement aux étudiants du groupe témoin.

Méthode

Les participants

Cinquante futurs enseignants ($N = 50$) provenant d'une université albertaine ont participé à cette étude. Les participants, choisis de façon non aléatoire, étaient âgés de 20 à 50 ans ($M = 30$ ans et 2 mois, $ÉT = 8$ ans et 2 mois). Tous ont suivi le cours sur l'éducation inclusive, mais pour une partie d'entre eux, le cours a été réaménagé pour leur permettre de s'interroger sur leurs croyances et leur sentiment de compétence par rapport à l'éducation inclusive. Le groupe expérimental, qui a suivi le cours réaménagé, rassemblait 25 futurs enseignants ($N = 25$), dont 18 femmes. Le groupe témoin, qui a suivi le cours dans sa forme initiale, réunissait 25 futurs enseignants ($N = 25$), dont 19 femmes. Afin d'établir l'équivalence des deux groupes, nous avons considéré quatre variables : l'âge, le sexe, la formation universitaire et l'année universitaire dans laquelle se trouvent les participants. Pour chacune de ces variables, les analyses statistiques n'ont pas révélé de différence significative (pour l'âge : $p = .798$; pour le sexe : $p = .753$; pour l'année universitaire : $p = .327$; pour la formation universitaire : $p = .741$).

La procédure

Le devis de recherche utilisé est de type quasi expérimental, car il comprend deux groupes, un groupe expérimental et un groupe témoin, répartis de façon non aléatoire. La procédure suivie comporte trois temps de mesure : un prétest, une intervention sous la forme d'un cours universitaire d'un trimestre et un post-test soumis à chaque groupe de

participants constitué. Le prétest a servi à connaître les croyances des participants reliées à leur sentiment de compétence par rapport à l'éducation inclusive. Par la suite, les deux groupes ont suivi, durant l'année universitaire 2018-2019, un cours sur l'école inclusive. Le cours destiné au groupe expérimental a été modifié en y ajoutant un module sur les croyances et le sentiment de compétence des futurs enseignants concernant l'éducation inclusive. Ce nouveau module, conçu spécialement pour que les futurs enseignants réfléchissent et revisitent leur système de croyances envers l'éducation inclusive, visait également le développement de la compétence 4 proposée dans le référentiel de compétences du MEA (2018), soit d'établir des environnements d'apprentissage inclusifs.

L'approche de Richardson et Placier (2001) a servi d'assise pour apporter les modifications au cours sur l'éducation inclusive, qui concernent principalement les stratégies pédagogiques et les activités d'apprentissage. Par exemple, les étudiants devaient prendre position sur l'éducation inclusive après avoir lu un article scientifique préconisant le bien-fondé de celle-ci et un second article prônant l'inverse. À la suite de ces lectures, les étudiants devaient participer à un débat afin d'affiner leur position sur le sujet. Ce type d'activité avait pour but de répondre à la dimension cognitive des croyances des étudiants, comme stipulé par Richardson et Placier (2001). Nous avons également fait appel à deux enseignants chevronnés provenant du milieu scolaire francophone et d'immersion française. Ces derniers ont partagé leurs succès et leurs défis relatifs à l'éducation inclusive à l'ensemble du groupe expérimental. Un temps d'introspection suivait les témoignages, durant lequel les étudiants devaient identifier deux ou trois émotions ressenties en écoutant les témoignages des deux enseignants. Une fois leurs émotions identifiées, les étudiants devaient décrire dans leur journal de bord en quoi celles-ci étaient liées à leurs croyances et à leur sentiment de compétence en éducation inclusive. Cette activité visait à prendre en compte la dimension affective des croyances des étudiants, comme spécifié dans l'approche de Richardson et Placier (2001). De même, les étudiants ont assisté à un cours magistral portant sur la notion de sentiment de compétence. Le professeur du cours modifié a déployé un effort particulier afin que les étudiants comprennent bien l'existence du lien étroit entre leurs croyances et leur sentiment de compétence. Par la suite, les étudiants devaient participer à un forum de discussion en vue de clarifier leur niveau de compréhension sur le rapport existant entre leurs croyances et leur sentiment de compétence, notamment dans le cadre de leurs pratiques inclusives. Au cours de ce processus d'apprentissage, on a demandé aux

étudiants de tenir un journal de bord qui était accompagné de commentaires du professeur visant la réflexion critique. Ce module totalisait 15 heures de cours incluant les activités (devoirs, forums et journaux de bord). Puisque la remise en cause d'une croyance est susceptible d'engendrer de la dissonance cognitive et de la tension psychologique (Thalmann, 2017), le professeur s'est montré disponible à rencontrer les participants de l'étude dans de tels cas de figure. Toutefois, aucun des participants ne s'est prévalu de ce type de rencontre. Quant au groupe témoin, ils ont suivi le même cours, mais sans l'ajout du module sur les croyances et les attitudes envers l'éducation inclusive. En remplacement, leur module de 15 heures portait surtout sur le plan d'intervention scolaire. Dès la fin du cours, nous avons soumis les participants des deux groupes (témoin et expérimental) à un post-test afin de connaître à nouveau leurs croyances liées à leurs propres sentiments de compétence sur l'éducation inclusive.

Il convient de souligner que la participation à l'étude était volontaire. Avant de consentir à y participer, nous avons informé tous les participants de l'objectif et du déroulement de l'étude et ceux-ci ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé. De plus, le comité d'éthique de l'université dans laquelle l'étude s'est déroulée a approuvé toutes les procédures. Enfin, tous les participants de cette recherche ont reçu un certificat-cadeau de 25 \$ en remerciement pour leur participation.

L'instrument de mesure

Nous avons développé un questionnaire composé de deux sections pour évaluer les croyances des futurs enseignants à l'endroit de leurs compétences en éducation inclusive. La première section regroupait les données sociodémographiques (âge, sexe, niveau de scolarité, etc.) et a permis de dresser le profil des participants de chaque groupe. La seconde section abordait spécifiquement les croyances liées au sentiment de compétence des participants concernant l'éducation inclusive. La recension des écrits dans le domaine des besoins éducatifs particuliers, qui a permis de mettre en évidence les contenus reliés aux pratiques inclusives et aux compétences essentielles liées à l'éducation inclusive à proposer dans le cadre du cours modifié, a aussi guidé l'élaboration des questions de cette section du questionnaire. Il était par exemple question de la capacité des futurs enseignants à développer des plans d'intervention scolaires pour les élèves ayant des besoins particuliers (Myara, 2018). Dans l'élaboration de cette section du questionnaire,

nous avons également pris en compte les indicateurs d'acquisition de la compétence 4 (établir des environnements d'apprentissage inclusifs) proposés dans le référentiel de compétence du MEA (2018) et présentés dans le tableau 1 qui suit.

Tableau 1. Indicateurs de l'acquisition de la compétence 4 selon le MEA

1) Favoriser l'égalité et le respect relativement aux droits prévus par la Alberta Human Rights Act et la Charte canadienne des droits et libertés ;
2) Utiliser des stratégies universelles et ciblées appropriées pour répondre aux forces, aux défis d'apprentissage et aux domaines de croissance des élèves ;
3) Communiquer une philosophie de l'éducation qui affirme que chaque élève peut apprendre et réussir ;
4) Être conscient des besoins en santé émotionnelle et mentale des élèves et faciliter les réponses à ces besoins ;
5) Reconnaître les besoins particuliers en apprentissage d'un élève ou de petits groupes d'élèves et collaborer, au besoin, avec des prestataires de services et d'autres spécialistes pour concevoir et offrir des soutiens ciblés et spécialisés pour permettre la réalisation des résultats d'apprentissages ;
6) Employer des stratégies de gestion de classe qui favorisent un environnement d'apprentissage positif et engageant ;
7) Intégrer les atouts personnels et culturels des élèves dans l'enseignement et l'apprentissage ;
8) Offrir aux élèves des occasions de faire preuve de leadership.

Tiré du MEA (2018)

Cette seconde section était composée de 25 items répartis en 12 domaines : 1) l'évaluation (1 item) ; 2) les stratégies pédagogiques (2 items) ; 3) la gestion de classe (1 item) ; 4) la gestion des comportements perturbateurs (5 items) ; 5) l'adaptation de l'enseignement (4 items) ; 6) la modification des programmes (1 item) ; 7) l'ouverture aux différences (2 items) ; 8) la motivation des élèves (2 items) ; 9) la collaboration avec les parents et les spécialistes (2 items) ; 10) l'accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale (2 items) ; 11) le leadership (2 items) ; et 12) et le plan d'intervention scolaire (1 item). Les huit indicateurs d'acquisition de la compétence 4 du MEA se retrouvent dans les domaines du questionnaire. Il s'agit des domaines des stratégies pédagogiques, de la gestion de classe, de l'adaptation de l'enseignement, de l'ouverture aux différences, de la collaboration avec les parents et les spécialistes, de l'accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale et du leadership.

Pour répondre à ces 25 questions, les futurs enseignants devaient se positionner quant à leurs croyances sur une échelle de type Likert allant de 1 = *Pas du tout compétent* à 5 = *Parfaitement compétent*. Ainsi, plus le score est élevé, plus le futur enseignant se croit compétent. Voici un exemple d'affirmations proposées aux futurs enseignants : « Au moment de terminer vos études en éducation, vous vous sentirez capable de favoriser l'ouverture et l'acceptation aux différences interculturelles des élèves ».

Résultats

Nous avons considéré les réponses des participants du groupe expérimental et du groupe témoin au questionnaire comme des variables dépendantes. Compte tenu notamment de la nature des données recueillies et de la taille de l'échantillon, nous avons privilégié des tests non paramétriques pour les analyses. Plus précisément, nous avons effectué des tests U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants pour réaliser les comparaisons et ainsi répondre aux deux hypothèses présentées précédemment. Le Tableau 2 présente le score total de chaque groupe concernant leurs croyances reliées au sentiment de compétence sur l'éducation inclusive ainsi que les scores se rapportant aux huit indicateurs d'acquisition de la compétence 4 du MEA (2018) au prétest. Le Tableau 3 présente quant à lui ces mêmes scores au post-test. Ces deux tableaux incluent également les résultats des analyses statistiques effectuées.

Tableau 2. Moyennes et écarts-types des scores par indicateur d'acquisition de la compétence 4 du MEA et total pour chaque groupe au prétest

Mesure du score au prétest	Groupe		U
	Expérimental M (ÉT)	Témoin M (ÉT)	
Par indicateur :			
stratégies pédagogiques	3.26 (0.71)	2.88 (0.71)	Z = -1.97*
gestion de classe	3.40 (0.87)	3.16 (1.11)	Z = -0.78
adaptation de l'enseignement	3.15 (0.53)	3.03 (0.73)	Z = -0.71
ouverture aux différences	3.22 (0.71)	2.98 (0.59)	Z = -1.09
collaboration avec les parents et les spécialistes	2.92 (0.70)	2.66 (0.80)	Z = -0.87

Mesure du score au prétest	Groupe		U
	Expérimental M (ÉT)	Témoin M (ÉT)	
l'accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale	2.80 (0.82)	2.56 (0.71)	Z = -0.90
leadership	3.26 (0.54)	2.42 (0.59)	Z = -4.27**
Score total	3.04 (0.44)	2.87 (0.64)	Z = -1.03

* $p < .05$; ** $p < .01$

En ce qui concerne les résultats au prétest, l'analyse statistique concernant le score total montre que le groupe expérimental et le groupe témoin sont comparables quant à leurs croyances par rapport à leur sentiment de compétence sur l'éducation inclusive. Toutefois, le portrait s'avère quelque peu différent lorsqu'on considère les scores pour les indicateurs d'acquisition de la compétence 4 (MEA, 2018). En effet, les participants de chaque groupe ont sensiblement les mêmes croyances en ce qui concerne la gestion de classe, l'adaptation de l'enseignement, l'ouverture à la diversité, la collaboration avec la famille et les spécialistes, l'accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale ; par ailleurs, leurs croyances diffèrent quant aux indicateurs des stratégies pédagogiques et du leadership. Pour ces deux indicateurs, les participants du groupe expérimental obtiennent au prétest des scores moyens significativement plus élevés que ceux du groupe témoin.

Tableau 3. Moyennes et écarts-types des scores par indicateur d'acquisition de la compétence 4 du MEA et total pour chaque groupe au post-test

Mesure du score au post-test	Groupe		U
	Expérimental M (ÉT)	Témoin M (ÉT)	
Par indicateur			
stratégies pédagogiques	4.00 (0.32)	3.36 (0.62)	Z = -3.87**
gestion de classe	3.40 (1.20)	3.60 (0.82)	Z = -0.27
adaptation de l'enseignement	3.90 (0.33)	3.35 (0.60)	Z = -3.47**
ouverture aux différences	3.88 (0.48)	3.42 (0.55)	Z = -2.88**
collaboration avec les parents et les spécialistes	3.84 (0.47)	2.92 (0.62)	Z = -4.75**

Mesure du score au post-test	Groupe		<i>U</i>
	Expérimental <i>M (ÉT)</i>	Témoin <i>M (ÉT)</i>	
accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale	3.76 (0.52)	2.60 (0.71)	<i>Z</i> = -4.97**
leadership	3.40 (0.60)	2.48 (0.55)	<i>Z</i> = -4.57**
Score total	3.56 (0.34)	3.22 (0.51)	<i>Z</i> = -2.36*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Les résultats des analyses effectuées au post-test démontrent pour leur part des différences significatives pour le score total obtenu au questionnaire ainsi que pour les items portant sur six des sept indicateurs de la compétence 4 (MEA, 2018). Plus précisément, les participants du groupe expérimental se croient de façon générale plus compétents en matière d'éducation inclusive que les participants du groupe témoin. Aussi, pour les indicateurs portant sur les stratégies pédagogiques, l'adaptation de l'enseignement, l'ouverture à la diversité, la collaboration avec les parents et les spécialistes, l'accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale et le leadership, le groupe expérimental s'estime plus compétent par rapport aux pratiques inclusives que le groupe témoin. Par conséquent, c'est seulement pour les items concernant la gestion de classe que les croyances reliées au sentiment de compétence sur l'éducation inclusive ne varient pas entre les deux groupes. Rappelons toutefois que les scores se rapportant aux indicateurs d'acquisition des stratégies pédagogiques et du leadership présentaient déjà une différence significative entre les deux groupes au prétest.

Discussion et conclusion

Cette étude de nature exploratoire avait pour principal objectif d'examiner les croyances des futurs enseignants sur leur sentiment de compétence par rapport à l'éducation inclusive après avoir suivi un cours modifié sur l'école inclusive. Notre équipe avait émis deux hypothèses au regard de cet objectif : après avoir suivi un cours réaménagé sur l'école inclusive, les futurs enseignants ne s'estiment pas plus compétents que ceux ayant suivi le cours sur l'école inclusive non remanié, sauf en ce qui concerne leur sentiment de compétence en matière de stratégies pédagogiques et de leadership (H1). Les résultats

des analyses effectuées tendent à démontrer également que, comparativement aux futurs enseignants qui ont suivi le cours sur l'école inclusive non modifié, ceux qui ont participé à la version du cours ajustée se disent plus compétents à six des sept domaines de la compétence 4 du MEA (2018) (H2). Par conséquent, les modifications apportées à ce cours ont eu un impact positif sur les croyances relatives au sentiment de compétence en éducation inclusive de l'échantillon étudié. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions des études de Friend et Bursuck (2009) ou de Loreman et al. (2013) qui ont montré que, lorsque le niveau de croyance des futurs enseignants à l'égard de leur sentiment de compétence face à l'éducation inclusive est élevé, ces derniers se disent satisfaits d'accompagner les élèves ayant des besoins particuliers. En effet, les compétences liées à l'éducation inclusive telles qu'évaluées dans la présente étude touchent notamment à l'adaptation de l'enseignement et à l'accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale. Ainsi, en intégrant un module sur l'éducation inclusive dans un cours, il est possible de faire cheminer les croyances des futurs enseignants par rapport à leur sentiment de compétence sur l'éducation inclusive. Cette évolution pourrait avoir des incidences bénéfiques sur leur satisfaction professionnelle d'enseigner à tous les élèves de leur classe, peu importe leurs particularités.

Les résultats qui confirment la deuxième hypothèse renseignent sur l'atteinte de la compétence 4 du MEA (2018) étant donné que ce ministère vise, entre autres, l'acquisition de cette compétence qui porte sur l'établissement d'environnements d'apprentissage inclusifs chez tous les futurs enseignants. Un cours ayant subi des modifications pour encourager l'éducation inclusive en termes de contenus et de stratégies pédagogiques pourrait donc répondre, en totalité ou en partie, à l'atteinte de cette cible de formation ministérielle.

Bien qu'encourageants, ces résultats pourraient, pour certains chercheurs, paraître surprenants compte tenu de la difficulté à faire évoluer les croyances des futurs enseignants. En effet, même si plusieurs auteurs mettent en évidence que la formation initiale serait un moment propice pour aborder les inquiétudes des futurs enseignants, afin de les aider à recadrer leurs croyances à l'égard de l'éducation inclusive (Lambe et Bones, 2008 ; Stella et al., 2007), d'autres estiment qu'il est difficile de faire évoluer leurs croyances, notamment dans un contexte de formation initiale en enseignement (Boraita et Crahay, 2013). Les résultats de la présente étude tendent à démontrer que l'évolution des croyances des futurs enseignants peut être possible en formation initiale

et dans un contexte formel d'enseignement où l'objectif du cours ou d'une partie du cours offre un espace de discussion et d'ouverture par rapport à leurs croyances spontanées actuelles sur l'éducation inclusive afin que ces dernières évoluent vers des croyances plus scientifiquement fondées.

Par ailleurs, les résultats obtenus lors de la vérification de la deuxième hypothèse permettent de nuancer quelque peu les résultats de l'étude. L'analyse de chacun des sept domaines de la compétence 4 du MEA (2018) a permis de faire ressortir que les futurs enseignants qui ont suivi le cours sur les pratiques inclusives remanié s'estimaient plus compétents seulement pour les domaines des stratégies pédagogiques, de l'ouverture aux différences, de la collaboration avec les parents et les spécialistes, de l'accompagnement des élèves ayant des problèmes de santé mentale et du leadership. Comme on peut le constater, c'est dans le domaine de la gestion de classe que les niveaux de sentiment de compétence des futurs enseignants du groupe expérimental et du groupe témoin ne se distinguent pas. Ces résultats semblent bien refléter la réalité de la pratique enseignante, puisque la gestion de classe englobe une large gamme d'interventions menées par le futur enseignant lorsqu'il est en stage (Gaudreau, 2017). Ces interventions s'avèrent très diversifiées et de natures différentes (pédagogiques, sociales, relationnelles, disciplinaires, organisationnelles, etc.), et ne peuvent être acquises dans un cours sur l'école inclusive compte tenu de leur complexité (Archambault et Chouinard, 2016). C'est d'ailleurs pour cette raison que de nombreux programmes de formation à l'enseignement offrent un cours complet sur la gestion de classe, mais les étudiants doivent par la suite mettre en pratique les nouvelles connaissances acquises dans leur lieu de stage (Nault et Lacourse, 2016). De plus, comme l'ont mis en évidence certaines études (Clunies-Ross et al., 2008 ; Woodcock et Reupert, 2017), les futurs enseignants ne semblent acquérir qu'une expérience limitée relative à la gestion de classe durant leur formation initiale en enseignement. Ainsi, il est possible de supposer que l'intégration d'un module sur l'éducation inclusive ne soit pas suffisante pour contribuer à modifier les croyances des futurs enseignants par rapport à leur sentiment de compétence en matière de gestion de classe.

Les limites et pistes de recherche

Cette étude comporte deux principales limites. La première a trait à la modeste taille de l'échantillon et au manque de puissance statistique pouvant en résulter. La seconde concerne le biais du formateur puisqu'il s'agit du chercheur principal. Ce biais a pu créer un effet d'intervention de la part de ce dernier pouvant se traduire par une tendance à valoriser un biais de confirmation en faveur des résultats obtenus (Larivée et al., 2019). Malgré ces limites, la présente étude contribue à appuyer scientifiquement la pertinence d'aborder, dans un cours universitaire en formation initiale, la question des croyances relatives au sentiment de compétence envers l'éducation inclusive chez les futurs enseignants et d'offrir à ces derniers un espace pour discuter de leurs croyances spontanées. La même étude pourrait être reproduite en ayant recours à un plus grand échantillon et en s'assurant que la personne qui donne le cours modifié en éducation inclusive ne soit pas impliquée directement dans la recherche.

Enfin, puisque les résultats de l'étude indiquent qu'en définitive les futurs enseignants des deux groupes ne croient pas avoir les compétences requises pour gérer efficacement leur salle de classe à la sortie de l'université, il serait pertinent d'entreprendre une étude sur le sujet. La particularité d'une telle recherche serait de développer un module dans un cours de gestion de classe dans lequel les étudiants pourraient se questionner systématiquement sur leurs croyances dans ce domaine. Après tout, la compétence à gérer une classe est le pivot de la profession d'enseignant.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4e éd.). Gaétan Morin/Chenelière Éducation.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bannister-Tyrrell, M., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A. et Dorji, R. (2018). Initial teacher preparation for teaching students with exceptionalities: Preservice teacher's knowledge and perceived competence. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 19–34. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2>
- Bargh, J. (2019). Cet inconscient qui nous gouverne. *Cerveau & Psycho*, (107), 52–58. <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/neurosciences/cet-inconscient-qui-nous-gouverne-15880.php>
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 111–132). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 2(183), 99–158. <https://doi.org/10.4000/rfp.4186>
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *Rapport de recherche 2013–2015 : L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)* [Rapport de recherche adressé à la Fédération autonome de l'enseignement]. Université du Québec à Montréal. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf
- Brissonnet, J. (2017). *Les Pseudo-Médecines. Un serment d'hypocrites*. Book-e-book.

- Bronckart, J.-P. et Prévost, C. (2011). Croyance. Dans R. Doron et F. Parot (dir.), *Dictionnaire de psychologie* (p. 746). Presses universitaires de France.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Coulet, J.-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l’impasse ? *Éducation et socialisation*, (41), 71–81. <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu’en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 23–38). De Boeck.
- Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B. (2014). *L’évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C., Meunier, H. et Viola, S. (2017). Sentiment d’efficacité, attitudes et connaissances à l’égard de l’éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dès la formation initiale à l’enseignement. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive : Regards croisés sur les défis actuels* (p. 151–163). Presses de l’Université d’Ottawa. www.jstor.org/stable/j.ctt1rfsnjr.13
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fives, H. et Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers’ beliefs*. Routledge.
- Friend, M. et Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5e éd.). Pearson.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l’Université du Québec.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11e éd.). Pearson.

- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : Un processus en cours*. Érès.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Presses universitaires de France.
- Lambe, J. et Bones, R. (2008). The impact of special school placement on teacher belief about inclusive education in Northern Ireland. *British Journal of Special Education*, 35(2), 108–116. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00381.x>
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. et Sauvé, M.-R. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245–263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(77), 139–152. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0139>
- Lessault, B. (2018). Le livret scolaire unique, l'outil de l'enseignement des compétences. *Psychologie & Education*, 4(3), 53–66.
- Loreman, T., Sharma, U. et Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.
- Ministry of Education, Alberta Government [MEA]. (2018). *Norme de qualité pour l'enseignement*. <https://education.alberta.ca/media/3576234/nqe-norme-enseignement.pdf>
- Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 45(2), 254–274. <https://doi.org/10.1002/berj.3486>

- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 497–518. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9414>
- Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : Une compétence à développer* (2e éd.). Éditions CEC.
- Perez, J.-M. et Assude, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : Paradoxes, contradictions et perspectives*. Presses universitaires de Nancy.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur.
- Richardson, V. et Placier, P. (2001). Teacher change. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (4e éd., p. 905–947). American Educational Research Association.
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2018). *Petite encyclopédie de l'enseignant efficace : les problèmes émotifs et comportementaux à l'école*. Corp. École et Comportement.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Stella, C. S. C., Forlin, C. et Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179. <https://doi.org/10.1080/13598660701268585>
- Suddendorf, T. (2013). *The gap: The science of what separates us from other animals*. Basic Books.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'Université Laval.

- Thalman, Y.-A. (2017). *La réduction de la dissonance cognitive*. Éditions Jouvence.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Van Lint, S. (2016, avril-mai). La notion de compétence et son évaluation [dossier spécial]. *Revue technologie*, (202), 30–33. <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/9999/9999-202-p30.pdf>
- Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 165–180). De Boeck.
- Väyrynen, S. et Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Wilson, C., Woolfson, L. M. et Durkin, K. (2018). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218–234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Woodcock, S. et Reupert, A. (2017). A tale from three countries: the classroom management practices of pre-service teachers from Australia, Canada and the United Kingdom. *Teacher Development*, 21(5), 655–667. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308431>