

Portrait des croyances et pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement quant à l'éducation inclusive et les élèves présentant des difficultés comportementales

Rapport global



Marie-France Nadeau, Ph. D.
Line Massé, Ph. D.
Nancy Gaudreau, Ph. D.
Anne Lessard, Ph. D.

Mai 2018

Cette recherche a été financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Portrait des croyances et pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement quant à l'éducation inclusive et les élèves présentant des difficultés comportementales

Rapport global

Chercheures

Marie-France Nadeau, Ph. D.

Line Massé, Ph. D.

Nancy Gaudreau, Ph. D.

Anne Lessard, Ph. D.

Université de Sherbrooke

Université du Québec à Trois-Rivières

Université Laval

Université de Sherbrooke

Assistantes et assistants de recherche

Sandy Nadeau, Université de Sherbrooke

Jeanne Lagacé-Leblanc, Université du Québec à Trois-Rivières

Vincent Bernier, Université Laval

Géraldine Guijarro, Université de Sherbrooke

Julie Babin, Université de Sherbrooke



Pour joindre la responsable du projet

Marie-France Nadeau

Université de Sherbrooke

Téléphone : 819-821-8000, poste 63845, ou au numéro sans frais 1-800-267-8337

Courriel : m-f.nadeau@usherbrooke.ca

Site Internet : <https://www1.sites.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-futurs-ens/>



Table des matières

Introduction	4
Participants à la recherche globale.....	5
Portrait global des attitudes des futures personnes enseignantes quant à l'éducation inclusive et les élèves présentant des difficultés comportementales	6
Attitudes comportementales.....	7
Attitudes affectives	8
Attitudes cognitives	9
Portrait global du sentiment d'efficacité des futures personnes enseignantes quant à la gestion des comportements difficiles	10
Portrait global des pratiques de gestion des comportements.....	11
Règles, consignes, attentes, routines	13
Planification de l'enseignement et gestion spatio-temporelle	14
Renforcement	15
Autorégulation.....	16
Évaluation fonctionnelle	17
Conséquences recommandées	18
Conséquences moins recommandées	19
Faits saillants.....	20



Introduction

Nous tenons d'emblée à remercier toutes les personnes participantes pour leur collaboration à ce projet de recherche intitulé *L'adoption de pratiques efficaces à l'inclusion scolaire : quel est le rôle des croyances et du parcours de formation des futures personnes enseignantes?* Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Les objectifs et questions de recherche de ce projet de recherche étaient de :

1. Dresser le portrait des attitudes et pratiques des personnes inscrites à un programme d'enseignement au regard de l'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC).
2. Établir les liens entre les variables individuelles par rapport à l'inclusion scolaire des élèves PDC et les variables contextuelles des futures personnes enseignantes.
3. Mesurer l'effet des variables individuelles et contextuelles sur les pratiques utilisées.
4. Étudier le changement dans l'appropriation des pratiques utilisées entre le début et la fin de la formation initiale.
5. Décrire les conditions qui favorisent ou qui entravent l'appropriation des pratiques probantes à la gestion des élèves PDC par les futures personnes enseignantes.

Ce rapport présente une synthèse des principaux résultats concernant le premier objectif. Les croyances rapportées sont celles mesurant *l'attitude qu'entretient un individu envers le comportement recommandé*, ainsi que la croyance de contrôle reflétée par *le sentiment d'autoefficacité personnelle à gérer les comportements difficiles des élèves*.

Les personnes inscrites à cinq programmes de formation à la profession enseignante, issues de trois universités du Québec, ont participé à ce projet. Cette synthèse vise à présenter des résultats issus des réponses des personnes participantes inscrites aux programmes en enseignement, soit le programme en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP; regroupant le baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, le baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire ainsi que le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire) et le programme en adaptation scolaire et sociale (BASS; regroupant le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale). Les résultats présentés sont issus des données collectées lors de l'année académique 2016-2017.

Certificat éthique

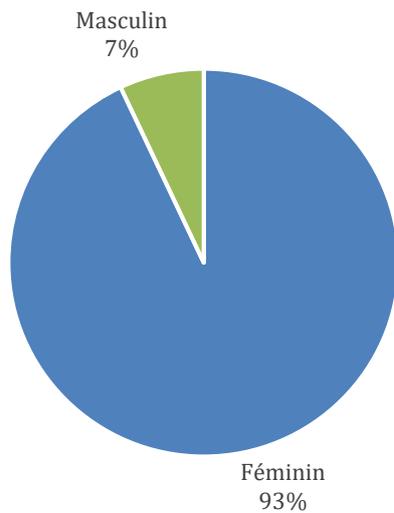
Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke le 5 octobre 2015 (numéro de référence CER_ESS_2015_34).



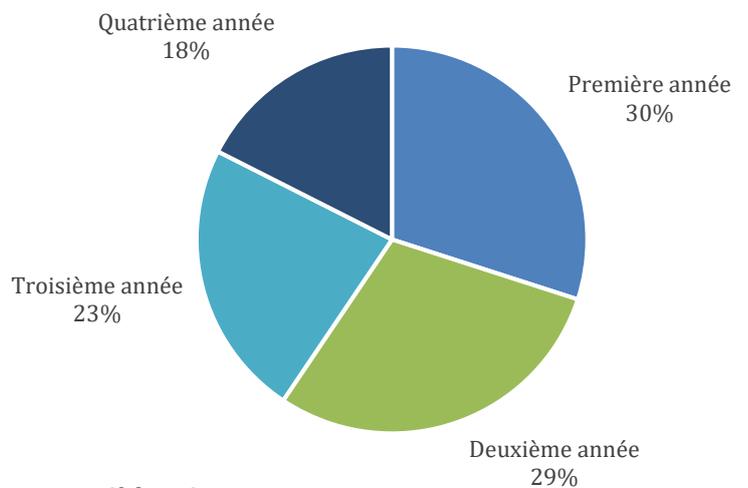
Participants à la recherche globale

Cette section présente une description de l'échantillon global. L'échantillon global se compose de 1467 personnes inscrites à un programme de formation à l'enseignement. Les répondants sont âgés de 19 à 42 ans ($M = 22,5$; $ÉT = 3,29$).

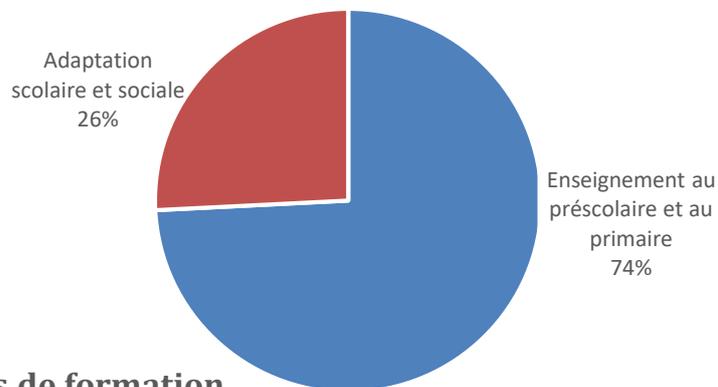
Sexe



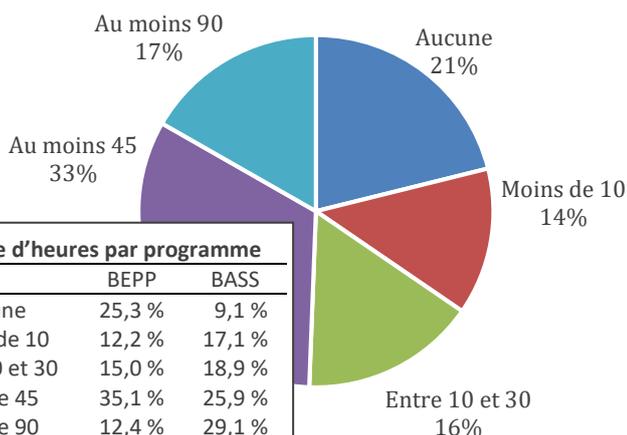
Année de scolarité



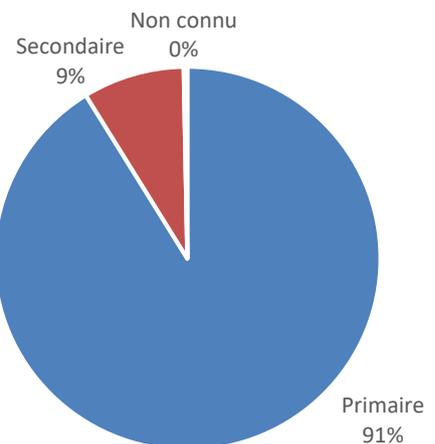
Programme d'étude



Nombre d'heures de formation reçues sur les difficultés comportementales



Profil d'étude



Nombre d'heures par programme

	BEPP	BASS
Aucune	25,3 %	9,1 %
Moins de 10	12,2 %	17,1 %
Entre 10 et 30	15,0 %	18,9 %
Plus de 45	35,1 %	25,9 %
Plus de 90	12,4 %	29,1 %



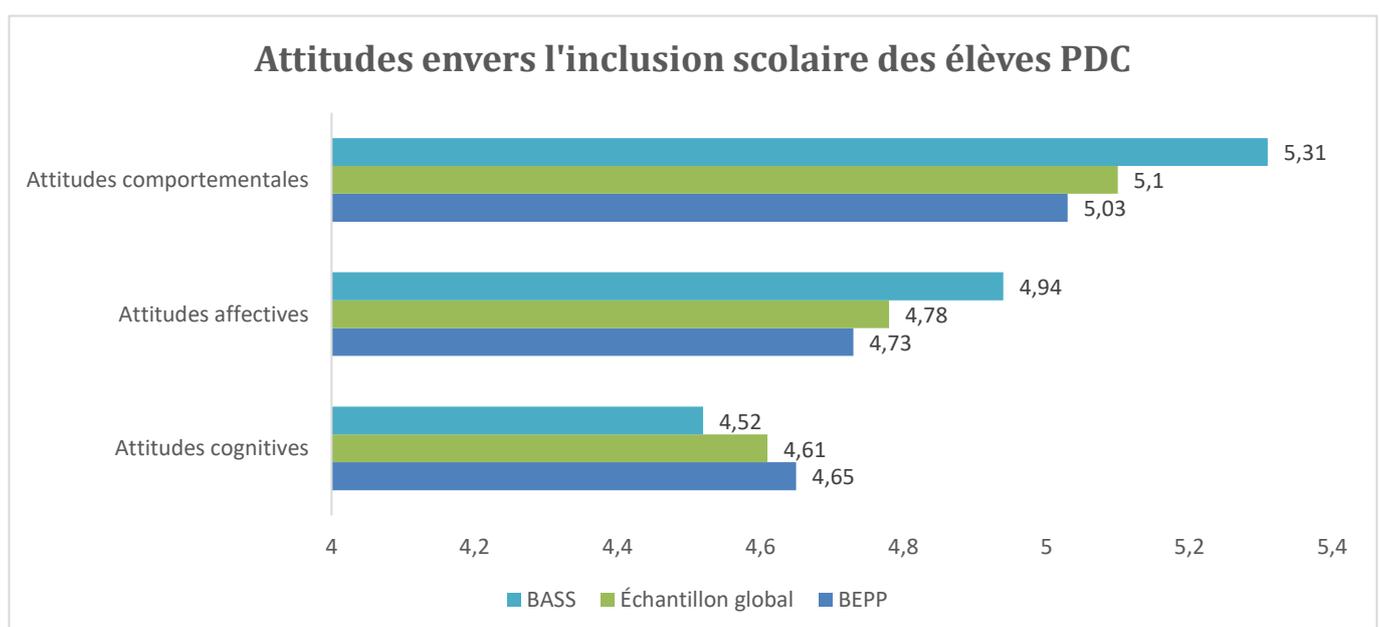
Portrait global des attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard de l'éducation inclusive et des élèves présentant des difficultés comportementales

Cette section présente le portrait global des attitudes rapportées par les personnes participantes (page 6 du présent rapport) pour ensuite tracer un portrait plus détaillé (pages 7 à 9 du présent rapport). Les résultats sont présentés en fonction de l'échantillon global ainsi que selon le programme d'étude des participants et participantes.

L'instrument utilisé pour établir le portrait des attitudes (Mahat, 2008)¹ comporte 18 items, répartis en trois sous-échelles (dimensions). La dimension cognitive représente les perceptions et les croyances par rapport à l'éducation inclusive. La dimension affective identifie les sentiments et les émotions concernant l'éducation inclusive. Enfin, la dimension comportementale renvoie à la disposition d'agir dans le sens prescrit par l'éducation inclusive.

Les personnes participantes ont répondu aux énoncés à partir d'une échelle de Likert allant de tout à fait en désaccord (1) à tout à fait d'accord (6). Dans le cadre de ce rapport, les échelons ont été regroupés pour former trois catégories : la catégorie « en désaccord » est formée des échelons 1 et 2; la catégorie « neutre » renvoie aux échelons 3 et 4; la catégorie « en accord » représente les échelons 5 et 6. Ce même regroupement a également été utilisé pour calculer les moyennes de chaque énoncé présenté dans les pages suivantes.

La figure ci-dessous présente les moyennes de chacune des dimensions, par ordre décroissant.

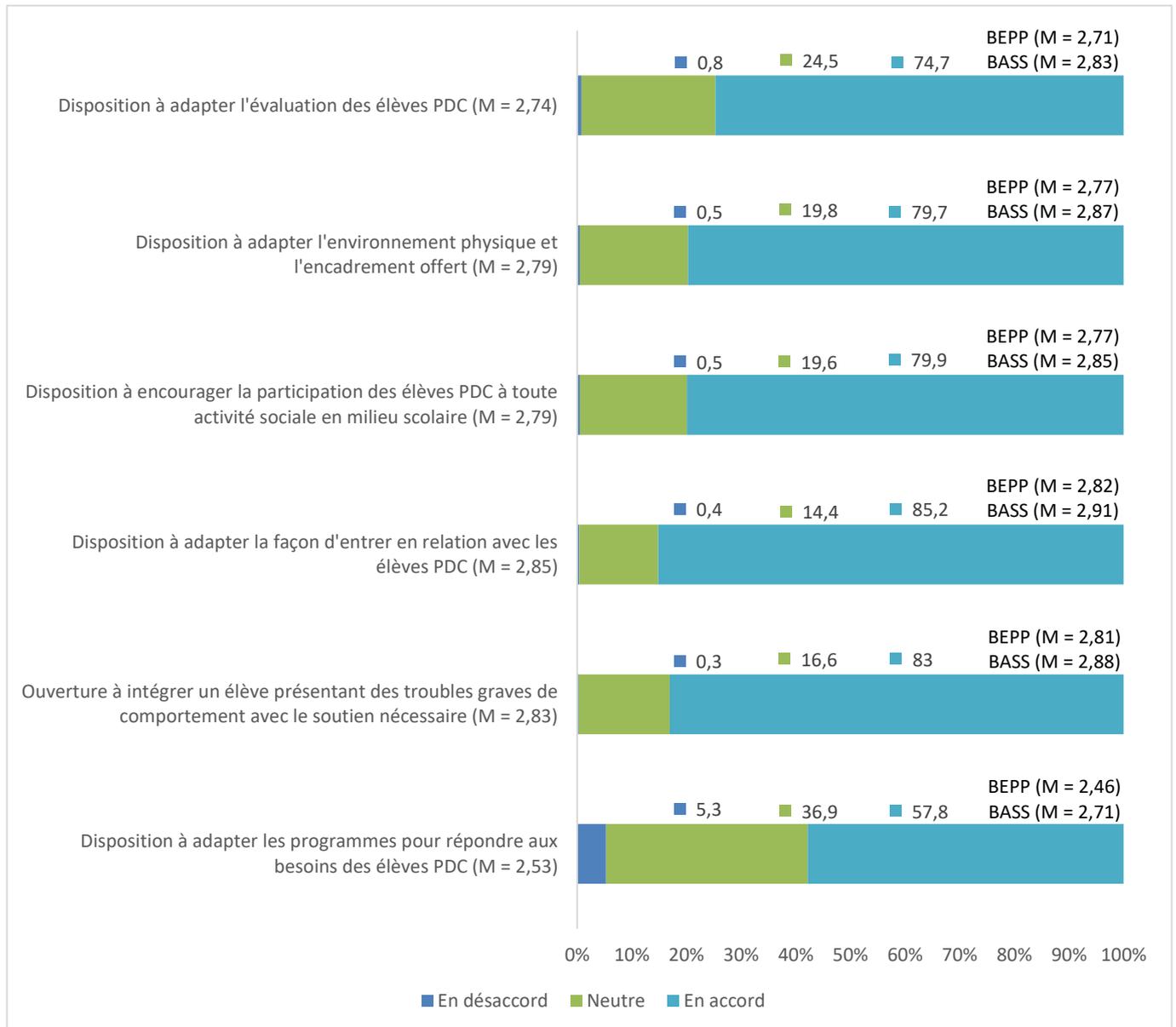


¹ Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teacher's multidimensional attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.

Attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PDC des futures personnes enseignantes

Attitudes comportementales

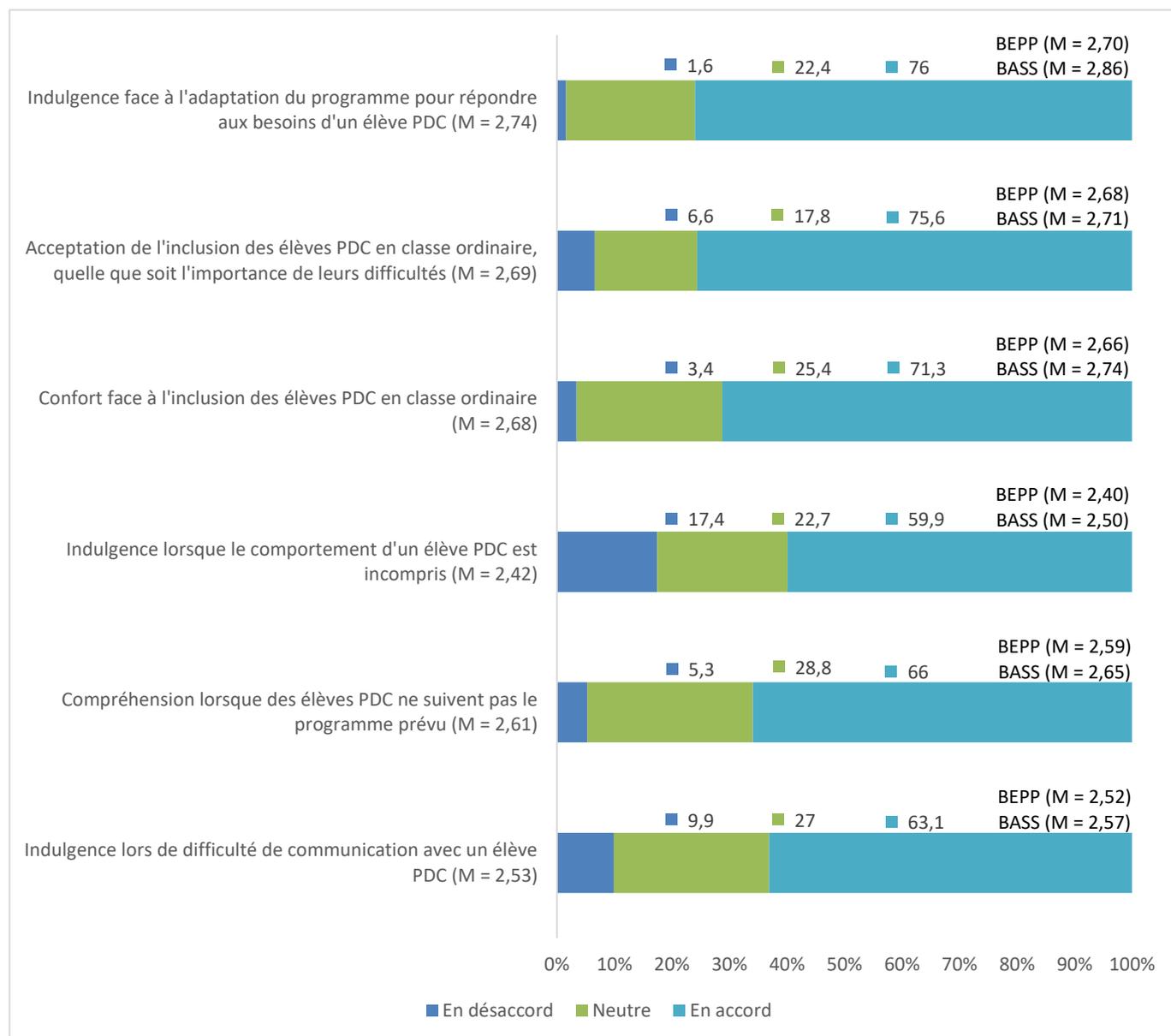
La sous-échelle *Attitudes comportementales* comprend 6 items ($\alpha = 0,83$). La figure ci-dessous présente le niveau d'accord, en trois catégories, selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapporté. Il indique également la moyenne (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



Attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PDC des futures personnes enseignantes

Attitudes affectives

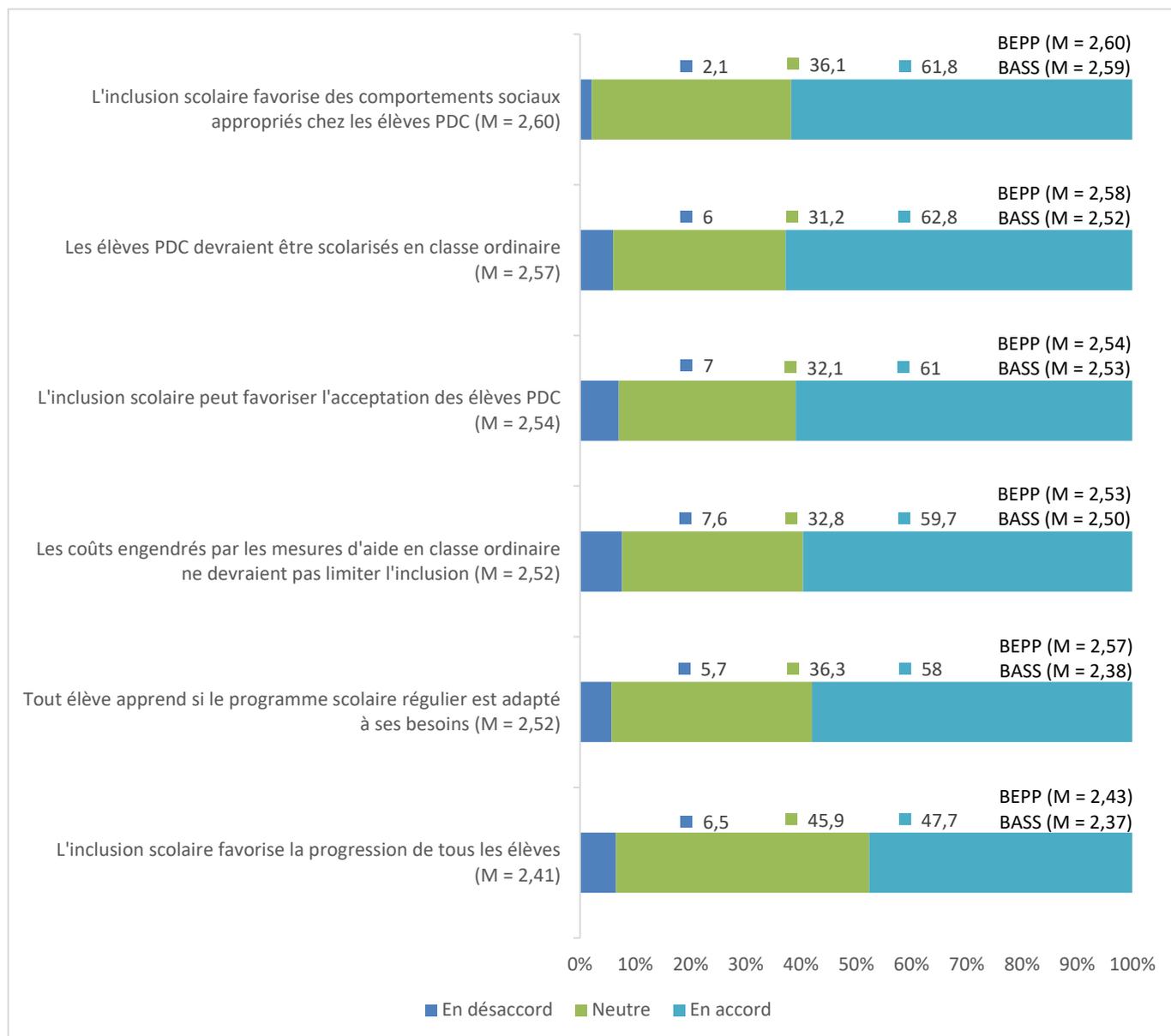
La sous-échelle *Attitudes affectives* comprend 6 items ($\alpha = 0,71$). La figure ci-dessous présente le niveau d'accord, en trois catégories, selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapporté. Il indique également la moyenne (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



Attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PDC des futures personnes enseignantes

Attitudes cognitives

La sous-échelle *Attitudes cognitives* comprend 6 items ($\alpha = 0,71$). La figure ci-dessous présente le niveau d'accord, en trois catégories, selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapporté. Il indique également la moyenne (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



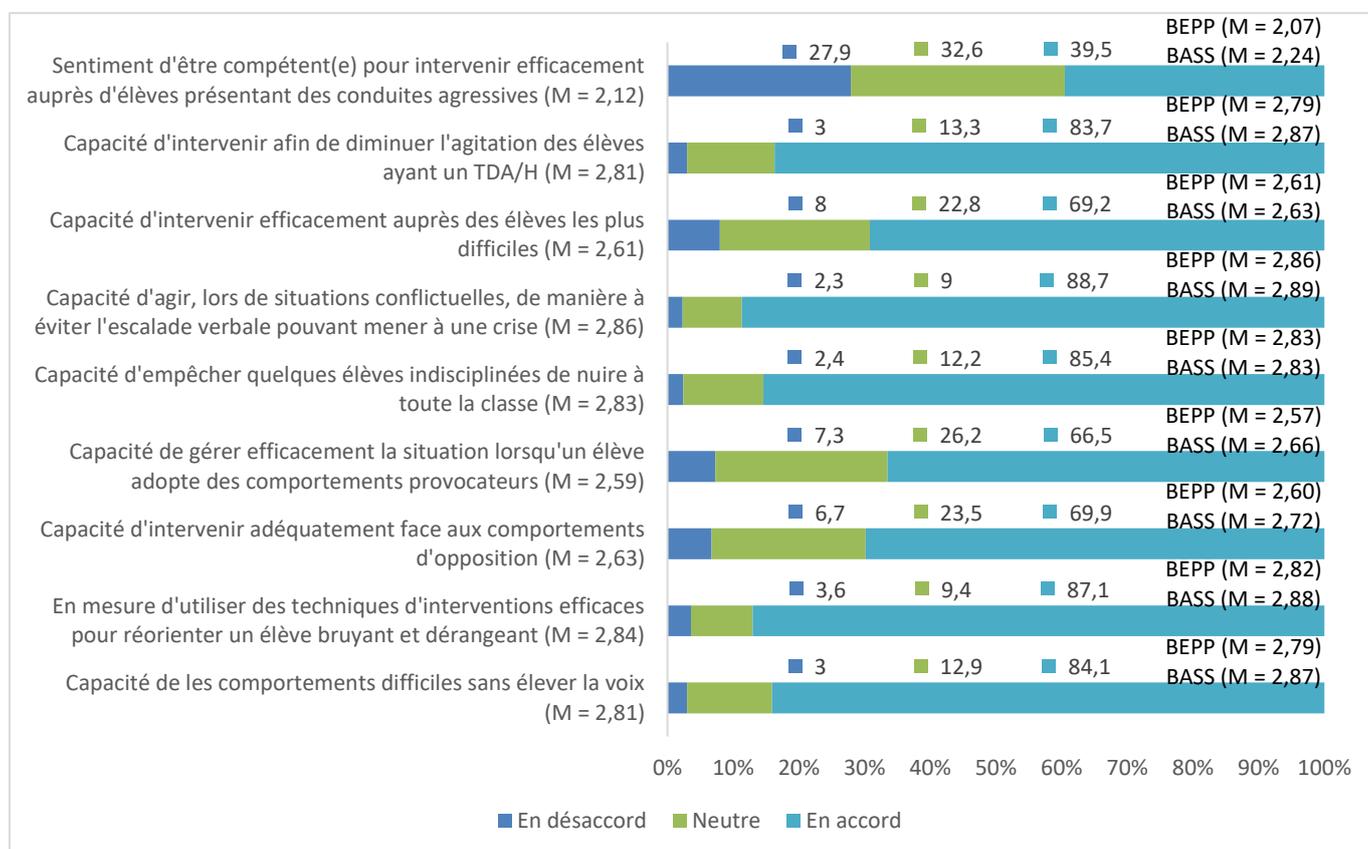


Portrait global du sentiment d'efficacité des futures personnes enseignantes quant à la gestion des comportements difficiles

Cette section présente le portrait global du sentiment d'efficacité personnelle des personnes participantes quant à la gestion des comportements difficiles. Seule la dimension 'gestion des comportements difficiles' de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe (Gaudreau, Frenette et Thibodeau, 2008)² a été utilisée dans la présente étude. Les personnes participantes ont répondu aux 9 énoncés ($\alpha = 0,89$) de la dimension à partir d'une échelle de Likert allant de tout à fait en désaccord (1) à tout à fait d'accord (6).

La moyenne du sentiment d'autoefficacité personnelle quant à la gestion des comportements difficiles des personnes participantes est de 4,20. Plus spécifiquement, la moyenne est se situe à 4,14 pour les personnes étudiant au BEPP et à 4,37, pour celles étudiant au BASS.

Pour la figure et les résultats qui suivent, les échelons ont été regroupés pour former trois catégories : la catégorie « en désaccord » est formée des échelons 1 et 2; la catégorie « neutre » renvoie aux échelons 3 et 4; la catégorie « en accord » représente les échelons 5 et 6. Ce même regroupement a également été utilisé pour calculer les moyennes de chaque énoncé selon le programme.



² Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.



Portrait global des pratiques de gestion des comportements

Cette section présente le portrait global des pratiques de gestion des comportements rapportées par les personnes participantes. Les résultats de l'échantillon global, ainsi que les réponses provenant des personnes participantes selon leur programme d'étude, sont présentés.

L'instrument utilisé pour faire le portrait des pratiques (Nadeau *et al.*, sous presse)³ comporte 68 items répartis en deux dimensions et sept sous-échelles présentées ci-dessous. Les dimensions réfèrent au contexte dans lequel elles surviennent : les pratiques proactives et préventives positives et les pratiques réactives punitives. Les pratiques proactives et préventives positives sont utilisées avant l'apparition d'un comportement dans le but de prévenir son apparition (sous-échelles : règles, consignes, attentes et routines ; planification de l'enseignement et de la gestion spatio-temporelle ; renforcement ; autorégulation ; évaluation fonctionnelle) alors que les pratiques réactives punitives sont utilisées après un comportement afin d'augmenter ou de diminuer sa fréquence d'apparition (sous-échelles : conséquences plus et moins recommandées).

Règles, consignes, attentes et routines : stratégies proactives référant à la mise en place de mesures incitatives encourageant l'adoption du comportement désiré ou empêchant l'apparition du comportement inapproprié.

Planification de l'enseignement et gestion spatio-temporelle : stratégies proactives basées sur des actions qui influencent ou modifient l'environnement d'apprentissage.

Renforcement : stratégies renvoyant à la gestion de l'attention positive afin d'encourager l'adoption d'un comportement désiré ou de soutenir ceux-ci pour augmenter leur fréquence d'apparition.

Autorégulation : stratégies visant à soutenir la relation avec l'élève et favorisant l'autocontrôle et l'autorégulation.

Évaluation fonctionnelle : stratégies issues d'une méthode d'analyse de situation problématique visant à cerner et comprendre les raisons d'apparition d'un comportement selon le moment ou le contexte (environnement) dans lequel il se produit.

Conséquences recommandées : stratégies réactives visant à la mise en place d'actions suite à un comportement inapproprié dans le but que sa fréquence d'apparition diminue.

Conséquences moins recommandées : stratégies visant à la mise en place d'une conséquence suite à un comportement perturbateur (l'efficacité des conséquences moins recommandées à améliorer le comportement n'est pas démontrée, voire même rejetée).

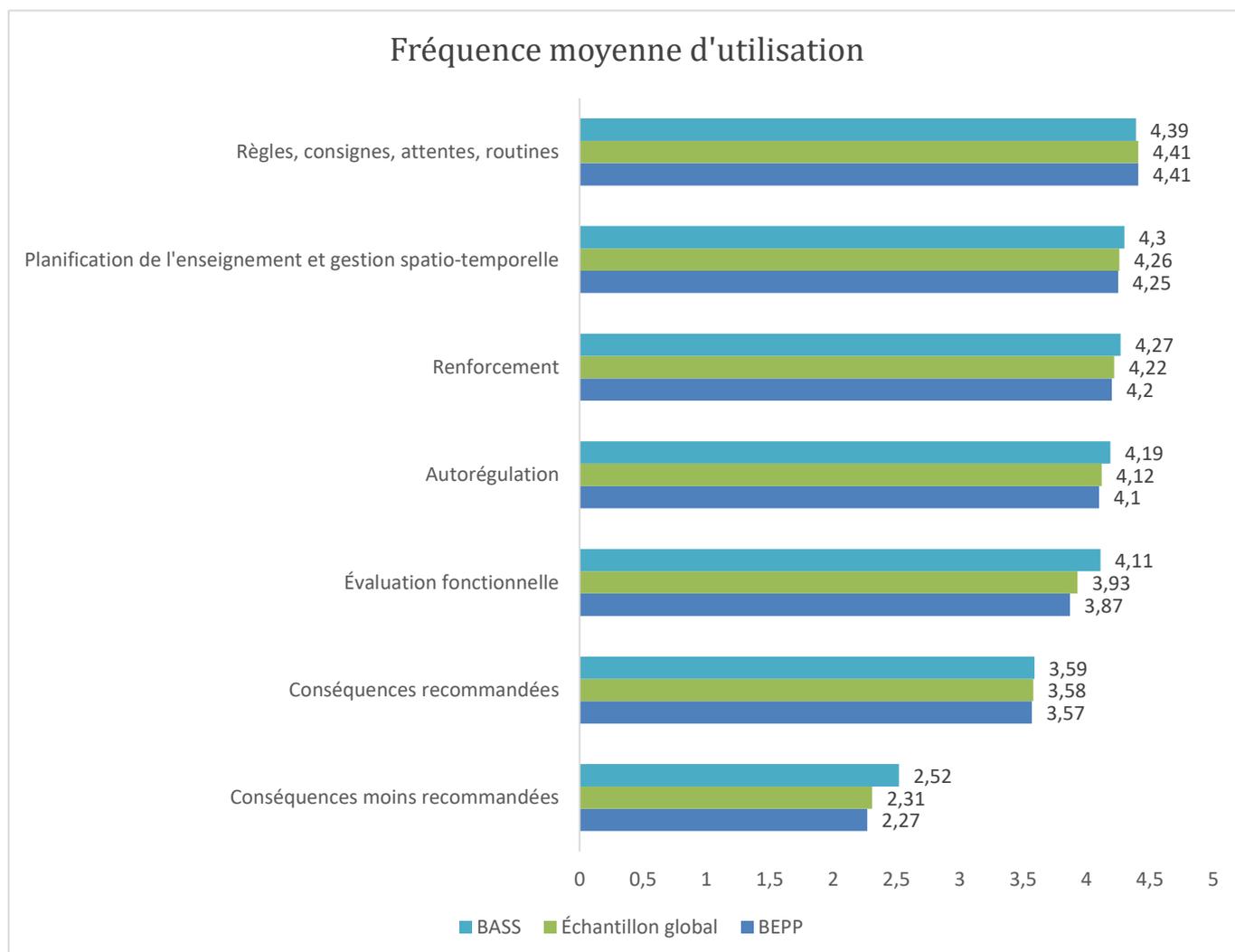
³ Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., ... Lagacé-Leblanc, J. (sous presse). Développement et validation de l'*Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe*. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *La recherche scientifique en psychoéducation*. Montréal, Canada : Éditions JFB.



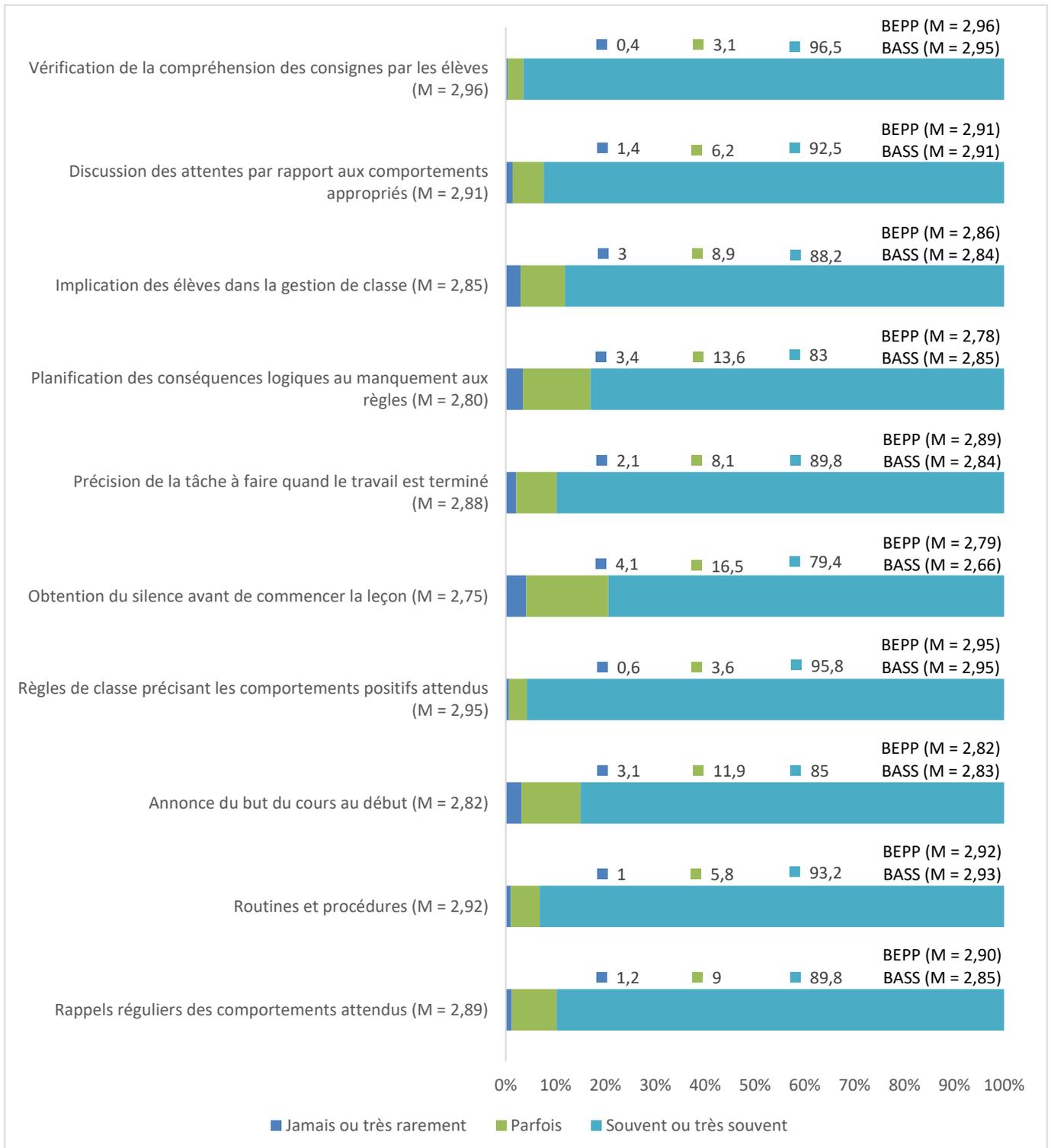
Portrait global des pratiques de gestion des comportements (suite)

Les personnes participantes étaient invitées à répondre, sur une échelle de type Likert allant de jamais (1) à très souvent (5), à quelle fréquence ils utilisaient la pratique associée à chaque énoncé. La figure ci-dessous présente les moyennes de chacune des échelles, par ordre décroissant.

Pour les pages suivantes, les échelons ont été regroupés pour former trois catégories : la catégorie « jamais ou très rarement » regroupe les échelons 1 et 2; la catégorie « parfois » renvoie à l'échelon 3; la catégorie « souvent ou très souvent » compte les échelons 4 et 5. Les moyennes de chaque énoncé présenté dans ces prochaines pages sont calculées à partir du même regroupement.



La sous-échelle *Règles, consignes, attentes, routines* comprend 10 items ($\alpha = 0,78$). La figure ci-dessous présente, en trois catégories, la fréquence d'utilisation de chacune des pratiques selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapportée. Il indique également la moyenne d'utilisation (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.

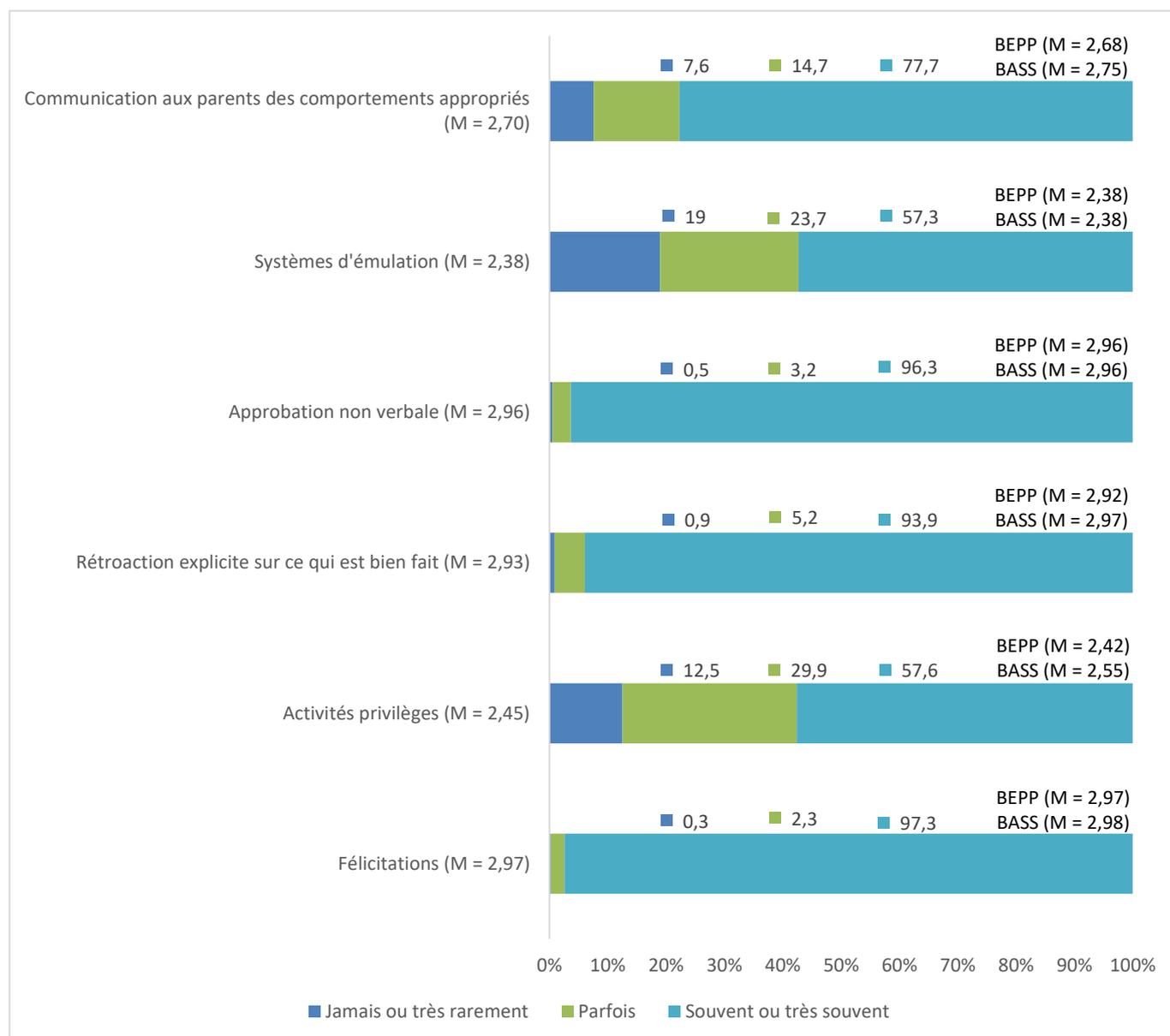


Planification de l'enseignement et gestion spatio-temporelle

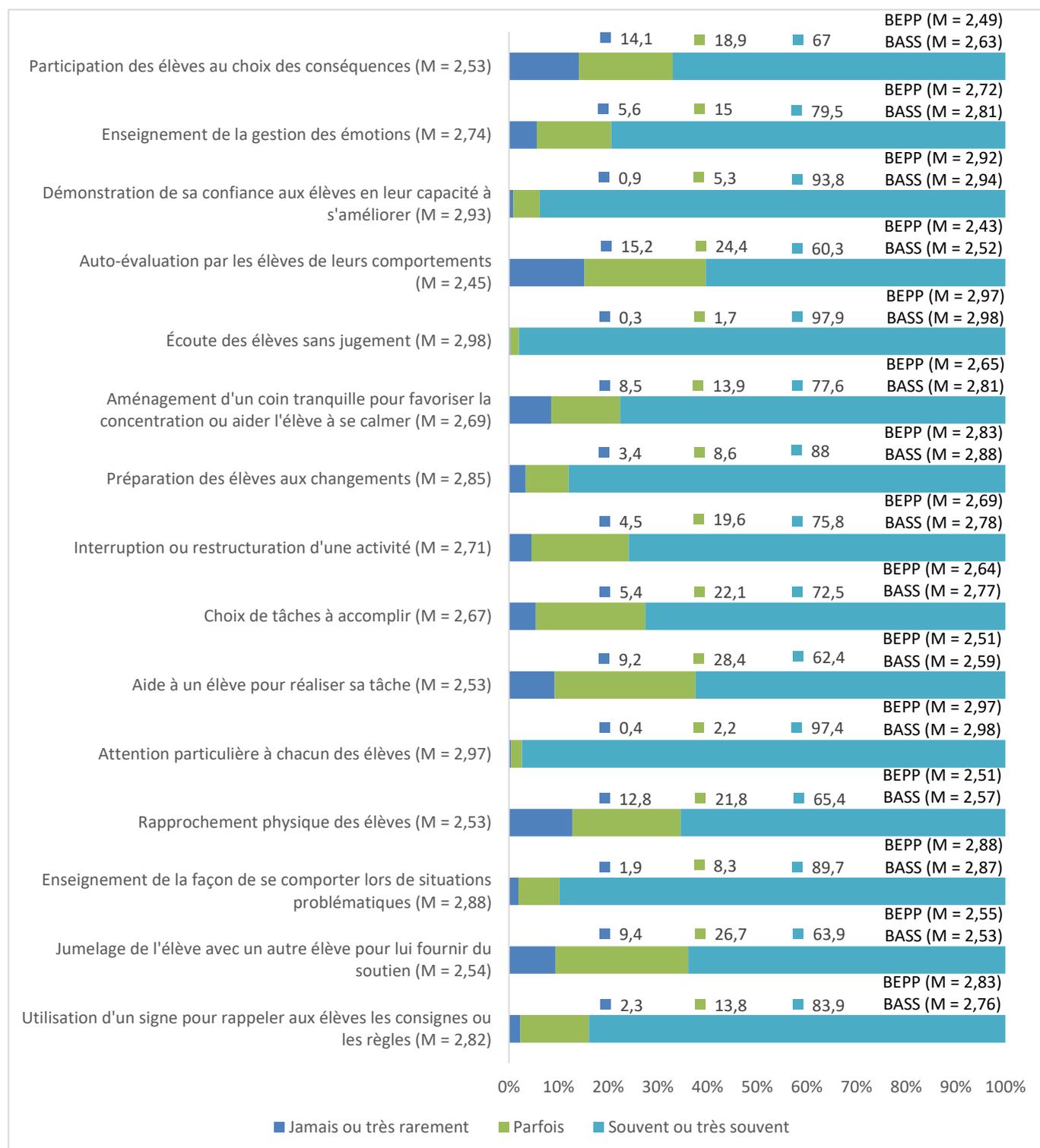
La sous-échelle *Planification de l'enseignement et de la gestion spatio-temporelle* comprend 15 items ($\alpha = 0,83$). La figure ci-dessous présente la fréquence d'utilisation, en trois catégories, de chacune des pratiques selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapportée. Il indique également la moyenne d'utilisation (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



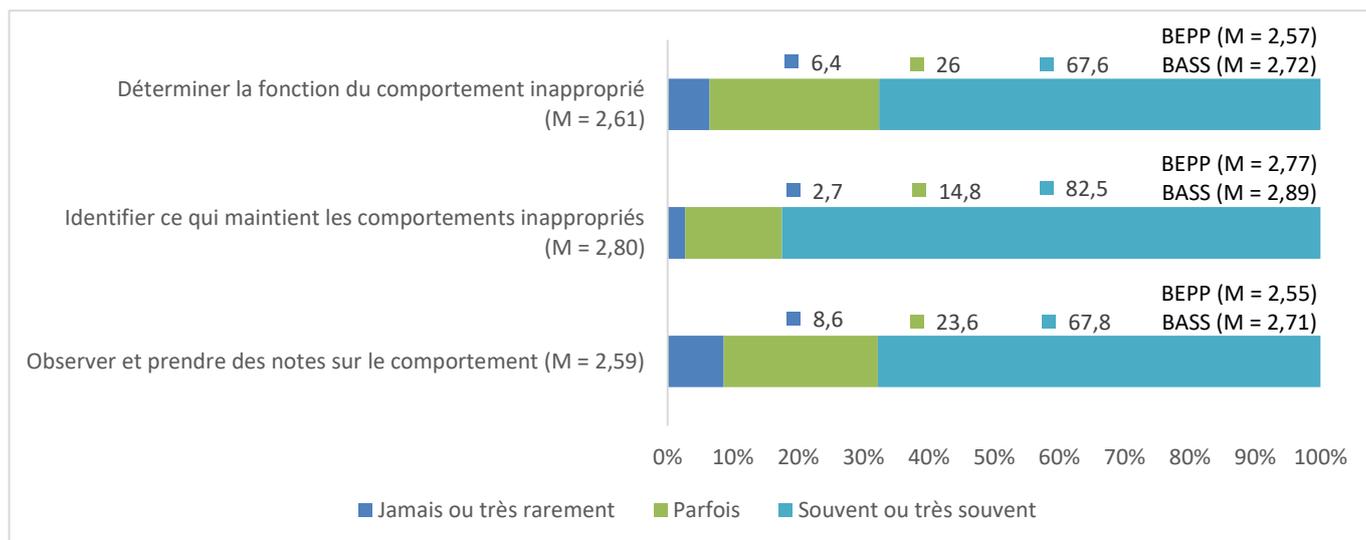
La sous-échelle *Renforcement* comprend 6 items ($\alpha = 0,58$). La figure ci-dessous présente la fréquence d'utilisation, en trois catégories, de chacune des pratiques selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapportée. Il indique également la moyenne d'utilisation (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



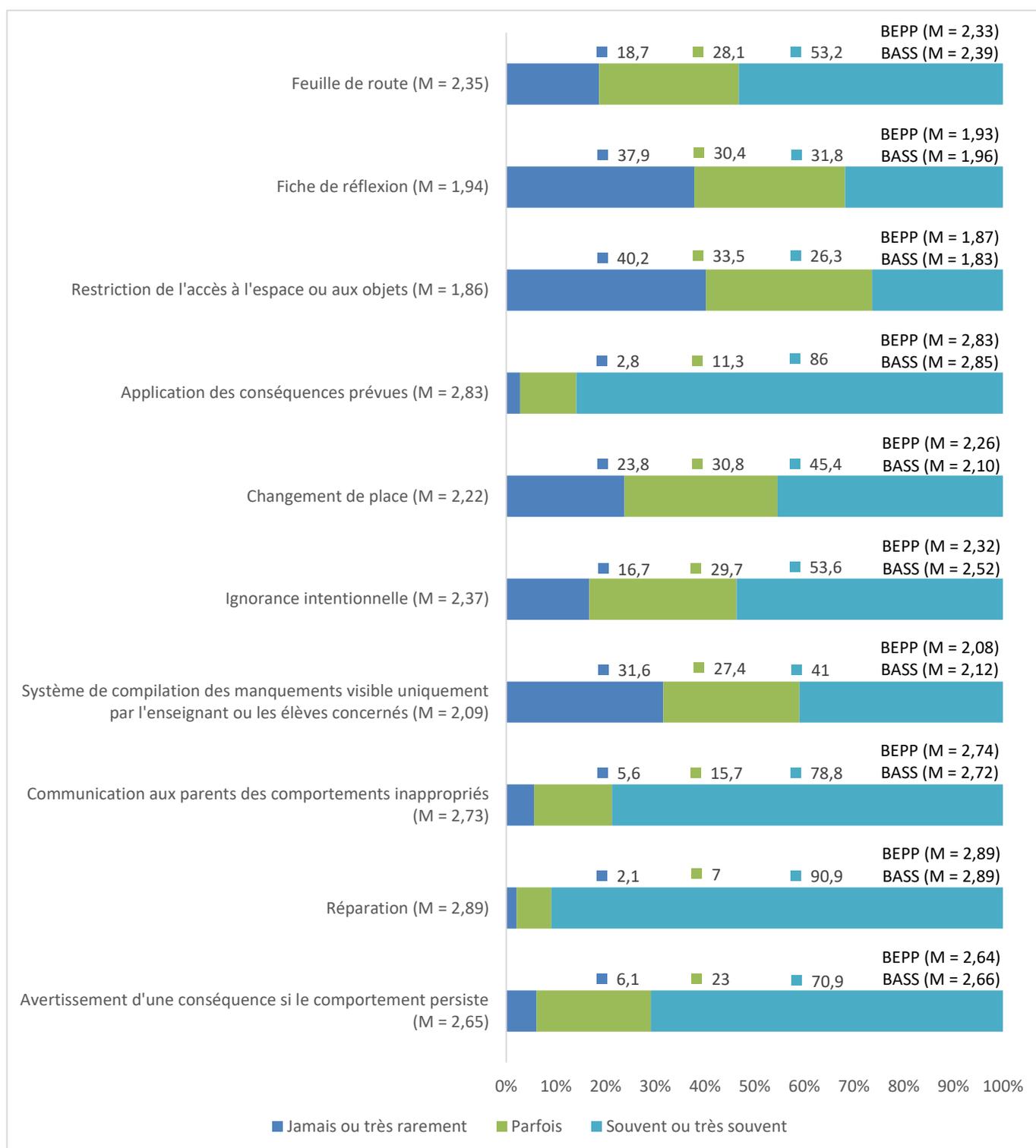
La sous-échelle *Autorégulation* comprend 15 items ($\alpha = 0,78$). La figure ci-dessous présente la fréquence d'utilisation, en trois catégories, de chacune des pratiques selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapportée. Il indique également la moyenne d'utilisation (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



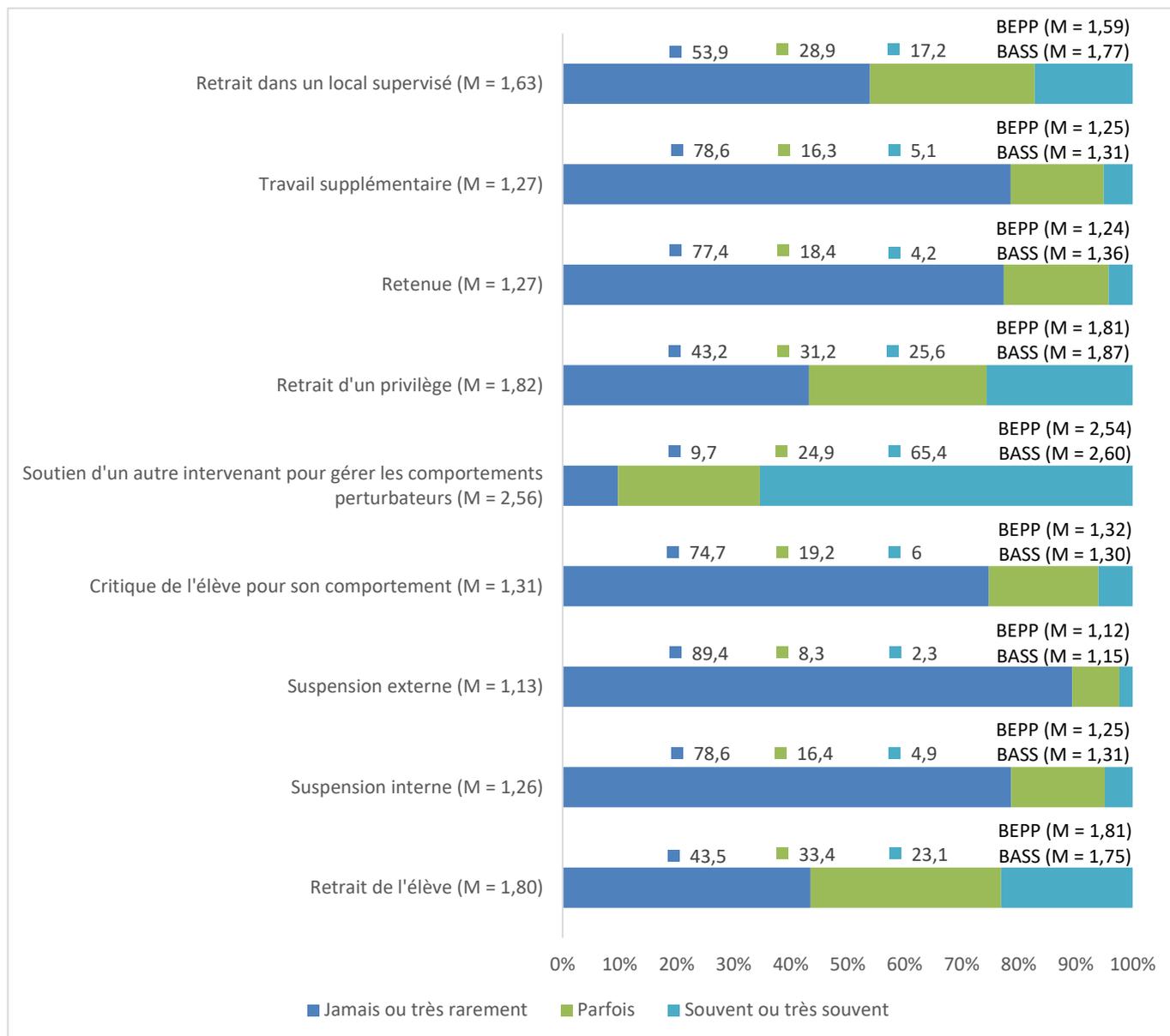
La sous-échelle de l'Évaluation fonctionnelle comprend 3 items ($\alpha = 0,67$). La figure ci-dessous présente la fréquence d'utilisation, en trois catégories, de chacune des pratiques selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapportée. Il indique également la moyenne d'utilisation (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



La sous-échelle *Conséquences recommandées* comprend 10 items ($\alpha = 0,68$). La figure ci-dessous présente la fréquence d'utilisation, en trois catégories, de chacune des pratiques selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapportée. Il indique également la moyenne d'utilisation (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.



La sous-échelle des *Conséquences moins recommandées* comprend 9 items ($\alpha = 0,78$). La figure ci-dessous présente la fréquence d'utilisation, en trois catégories, de chacune des pratiques selon le pourcentage des personnes participantes l'ayant rapportée. Il indique également la moyenne d'utilisation (M) se situant entre 1 et 3, pour chaque énoncé, selon le programme d'étude.





Faits saillants

De façon générale

Dans l'ensemble, les résultats tendent à montrer que les croyances évaluées, ainsi que les pratiques pour gérer les comportements difficiles, sont positives. Les sections suivantes relèvent des constats et besoins plus précis en lien avec les attitudes envers le comportement recommandé, le sentiment d'auto-efficacité personnelle à gérer les comportements difficiles, et la fréquence d'utilisation des pratiques des personnes inscrites à un programme d'enseignement.

De façon détaillée

Attitudes

Les **attitudes comportementales** évaluées reflètent que plus de 74 % des personnes participantes rapportent être disposées et ouvertes à soutenir les élèves PDC en milieu scolaire sur la plupart des énoncés de la sous-échelle. L'énoncé relatif à l'adaptation du programme est celui dont la moyenne est la plus faible, particulièrement pour les participants issus du programme BEPP, avec plus de 40% des personnes participantes qui se disent neutres ou en désaccord.

Les **attitudes affectives** évaluées reflètent que les personnes participantes se sentent généralement à l'aise d'inclure les élèves PDC. Toutefois, des variations dans le niveau d'accord sont observées alors qu'entre 30 % et 40 % des personnes participantes sont plus ou moins à l'aise, voire pas à l'aise, avec l'idée d'être indulgentes lorsque des difficultés de communication surviennent avec les élèves ou que les comportements des élèves sont incompris. Ces situations étant susceptibles de survenir régulièrement, il apparaît que la formation initiale doit développer des moyens ou activités afin de soutenir les futures personnes enseignantes à développer des habiletés de communication bienveillantes, de gestion de leurs propres émotions lorsque des difficultés de communication surviennent, ainsi que des habiletés en lien avec l'empathie ou l'identification des sources de difficultés pour mieux comprendre le vécu des élèves PDC.

Enfin, les **attitudes cognitives** évaluées correspondent à la moyenne la plus faible des trois attitudes, avec plus de 40 % des personnes participantes qui rapportent être neutres ou en désaccord avec les bénéfices de la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire pour eux, mais aussi pour les autres élèves. Des différences selon le programme sont aussi notables et indiquent des besoins de formation différents.

Sentiment d'auto-efficacité

De façon générale, les personnes participantes rapportent se sentir assez efficaces à gérer les comportements difficiles des élèves PDC. Tout de même, des besoins plus précis se dessinent en ce qui concerne les comportements dont l'intensité ou la fréquence sont de plus grande ampleur. Par exemple, plus de 30 % des personnes participantes indiquent être en désaccord ou neutres avec le fait de gérer efficacement les comportements les plus difficiles, d'opposition ou de provocation, tandis que près de 60 % mentionnent se sentir neutres ou en désaccord à intervenir efficacement auprès d'élèves présentant des conduites agressives.



Faits saillants (suite)

De façon détaillée (suite)

Pratiques

Il est intéressant de constater que, tel que recommandé par la littérature, les pratiques relatives à la dimension proactive et préventive positive sont plus utilisées que celles relatives à la dimension réactive punitive.

La sous-échelle relative aux règles, consignes, attentes et routines et celle de la planification de l'enseignement et la gestion spatio-temporelle sont celles qui obtiennent une moyenne de fréquence d'utilisation plus élevée. Considérant qu'elles réfèrent davantage à des stratégies universelles, ce constat est encourageant pour l'établissement d'une gestion de classe positive de la part des futures personnes enseignantes. Tout de même, l'analyse des stratégies « item par item » permet de constater que pour au moins 20 % des personnes participantes, certaines stratégies seraient parfois ou peu utilisées : l'obtention du silence avant de commencer la leçon, le retrait d'objets qui peuvent distraire, le contrôle régulier des travaux, l'utilisation d'un plan de travail, l'évitement des temps d'attente, ainsi que l'aménagement d'aires dégagées.

La sous-échelle qui concerne le renforcement, dont la fréquence d'utilisation rapportée est également assez élevée, permet de constater que plus de 40 % des personnes participantes rapportent utiliser parfois ou jamais un système d'émulation. Ce constat est intéressant, considérant que le recours à un système d'émulation ne devrait pas être utilisé systématiquement pour tous les élèves, mais bien pour ceux qui présentent ce besoin. Enfin, il est aussi à noter que plus de 30 % des personnes participantes ne communiquent pas ou peu fréquemment aux parents les comportements appropriés des élèves.

La sous-échelle qui inclut les stratégies d'autorégulation est celle de la dimension proactive et préventive positive utilisée le moins fréquemment, avec la sous-échelle d'évaluation fonctionnelle. Pourtant, des stratégies comme la participation des élèves au choix des conséquences ou l'autoévaluation par les élèves de leurs comportements, qui sont moins utilisées par plus de 30 % des personnes participantes, sont celles qui sont les plus susceptibles de soutenir le développement de l'autorégulation chez l'élève. La sous-échelle évaluation fonctionnelle des comportements est celle qui illustre le plus de lacunes chez les personnes participantes, avec plus de 40 % d'entre elles qui rapportent ne pas ou peu observer, prendre des notes et déterminer la fonction du comportement inapproprié de l'élève. Ces stratégies sont également reconnues utiles pour favoriser la compréhension et l'indulgence des personnes enseignantes envers les besoins des élèves.

Pour les conséquences, bien que la moyenne générale soit relativement plus faible que celle associée aux pratiques proactives et préventives positives, plusieurs stratégies semblent être utilisées souvent ou très souvent pour plus de 70 % de l'échantillon; l'avertissement et l'application d'une conséquence prévue, la communication aux parents de comportements inappropriés et la réparation sont celles qui sont le plus utilisées. Enfin, il apparaît questionnable de constater que plus de 65 % des personnes participantes rapportent demander souvent ou très souvent le soutien d'un autre intervenant pour gérer les comportements perturbateurs.

La prochaine étape liée aux résultats, qui consiste à vérifier les liens entre les croyances et les pratiques, permettra de jeter un éclairage sur le fait de recourir aux pratiques ou pas. Enfin, comme nous n'avons pas de données sur la qualité de l'implantation de ces pratiques ou sur le respect des conditions d'efficacité, les résultats doivent être interprétés avec nuance. Aussi, il serait pertinent de vérifier les liens entre les attitudes des futures personnes enseignantes, qui semblent être parfois neutres ou négatives, et les pratiques efficaces qu'elles rapportent utiliser fréquemment.

Pour joindre la responsable du projet

Marie-France Nadeau

Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Université de Sherbrooke

Téléphone : 819-821-8000, poste 63845

Courriel : m-f.nadeau@usherbrooke.ca

Site Internet : <https://www1.sites.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-futurs-ens/>