

Influence des modules de formation initiale

et continue sur les compétences perçues et l'attitude des enseignant(e)s vis-à-vis de l'éducation inclusive

Ineke M. Pit-ten Cate & Mireille Krischler

Les enseignant(e)s jouent un rôle central dans l'instauration d'un environnement d'apprentissage inclusif. Dans le dernier rapport national sur l'éducation, nous avons mis en évidence que nombre d'enseignant(e)s dans l'enseignement fondamental au Luxembourg ne se sentent pas suffisamment préparé(e)s pour accueillir des élèves à besoins éducatifs spécifiques (BES) dans leurs classes ordinaires, avec une corrélation positive entre leurs compétences perçues et leur attitude vis-à-vis de l'inclusion (Pit-ten Cate & Krischler, 2018). Dans le cadre du projet INCLUS, nous avons proposé des modules de formation initiale et continue afin d'aider les enseignant(e)s à mettre en œuvre des pratiques inclusives.¹ Fondés sur des données empiriques, les modules étaient conçus afin de donner aux enseignant(e)s les moyens d'appliquer des pratiques pédagogiques spécialisé répondant aux besoins de *tous* les élèves (Odom et al., 2012 ; Watkins, 2012), de valoriser la diversité des apprenant(e)s et de soutenir la progression de tous les apprenants (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Les modules devaient également encourager la coopération des enseignant(e)s avec d'autres professionnels (Lütje-Klose & Urban, 2014). Au total, 123 ensei-

gnant(e)s en formation et 41 enseignant(e)s expérimenté(e)s ont participé à l'enquête.

Les modules de cours ont été évalués au moyen d'une échelle de notation sur cinq points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord). Tant les enseignant(e)s en formation que les enseignant(e)s expérimenté(e)s² ont indiqué que les modules de formation initiale et continue les ont aidés à développer des compétences spécifiques pour enseigner aux élèves à BES et à adopter une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion (voir Fig. 1). Les enseignant(e)s ont évalué leurs compétences en matière de soutien à l'apprentissage scolaire, social et émotionnel chez *tous* les apprenant(e)s et par rapport à l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement dans des classes hétérogènes, avant et après leur participation au module de formation. La comparaison de ces évaluations a révélé que le cours les a aidé à améliorer leurs compétences en matière d'enseignement inclusif, cours dont ils ont particulièrement apprécié le partage de méthodes, d'outils et de stratégies pratiques pour permettre à tous les apprenant(e)s d'exploiter leur potentiel. Les enseignant(e)s en formation ont rempli la même échelle de notation, mais uniquement à l'issue du cours, comme il s'agissait du premier cours de leur formation à aborder la pédagogie et la didactique inclusives de façon ciblée. Leurs évaluations des connaissances perçues en matière de pratiques inclusives concordaient avec celles des enseignant(e)s expérimenté(e)s. Leurs évaluations des

1 : Nous avons mis au point deux modules de formation initiale et continue : l'un était axé sur les connaissances, les compétences et les stratégies en matière de soutien aux élèves présentant des besoins spécifiques, tandis que l'autre portait sur l'influence des attitudes et convictions sur le comportement d'enseignement.

2 : Seul(e)s les enseignant(e)s expérimenté(e)s ayant participé au module de formation continue portant sur les connaissances, les compétences et les stratégies ont participé à cette enquête.



compétences perçues, en revanche, étaient plus faibles, ce qui pourrait être dû à un manque d'expérience dans le domaine de l'enseignement en général et du travail avec des élèves à BES en particulier.

Avant et après le cours, nous avons présenté des descriptions d'élèves à BES aux enseignant(e)s et leur avons demandé comment ils se sentiraient si ces élèves assistaient à leur cours. Ils ont exprimé des sentiments significativement plus positifs concernant l'inclusion des élèves à BES après leur participation au cours (voir Figure 2). Pour les enseignants en formation, nous avons examiné dans quelle mesure il existait une relation entre un éventuel changement d'attitude vis-à-vis de l'inclusion (avant et après la formation) et leurs connaissances et compétences perçues. Un changement d'attitude plus positif à l'égard de l'inclusion a été constaté chez les enseignant(e)s en formation ayant rapporté un niveau de compétence plus élevé.

Sur la base de nos résultats, nous pouvons conclure que les modules de formation initiale et continue comprenant à la fois des éléments théoriques et pratiques et permettant aux enseignant(e)s de partager leurs expériences et de les passer en revue favorisent la mise en œuvre de pratiques inclusives et le développement d'une attitude plus positive à l'égard de l'inclusion d'élèves à BES dans l'enseignement ordinaire.



Fig. 1 : Évaluation générale des formations*

* 1 = pas du tout d'accord

5 = tout à fait d'accord

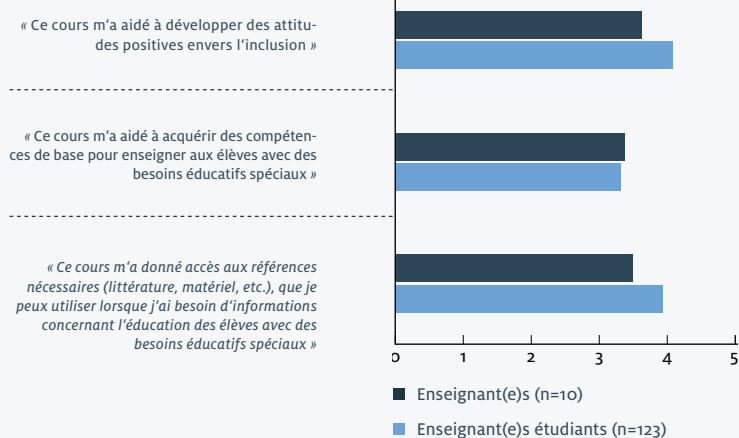
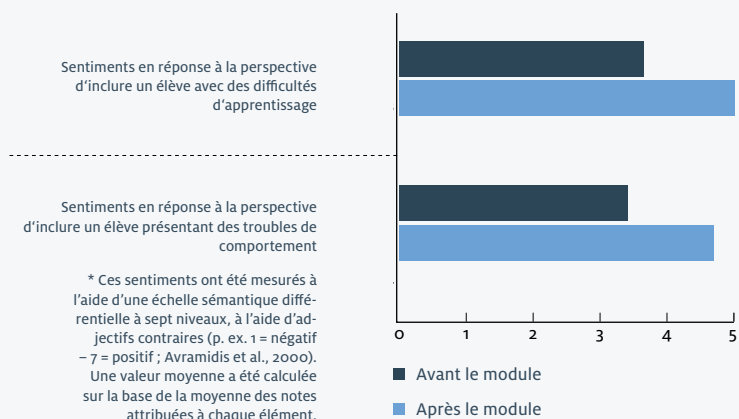


Fig. 2 : Sentiments* des enseignant(e)s face à la perspective d'intégrer un(e) élève à BES fictif dans leur classe

(les notes plus élevées représentent des émotions plus positives)



* Ces sentiments ont été mesurés à l'aide d'une échelle sémantique différentielle à sept niveaux, à l'aide d'adjectifs contraires (p. ex. 1 = négatif – 7 = positif ; Avramidis et al., 2000). Une valeur moyenne a été calculée sur la base de la moyenne des notes attribuées à chaque élément.

Références

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe: Challenges and Opportunities*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283.
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2012). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344–356.
- Pit-ten Cate, I. M. (Principal Investigator) (2014– 2018). *Inclusive Education: The Effect of Teacher Characteristics and School Support on Inclusive Practice* (Grant No. C14/SC/7964914/INCLUS). FNR, Luxembourg.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2018). Inklusive Bildung aus der Sicht luxemburgischer Grundschullehrerinnen und -Lehrer. Dans LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 201–209). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Watkins, A. (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.