

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

CHANTAL TARDIF

L'IMPLICATION DU SENS DE L'EFFICACITÉ CHEZ L'ENSEIGNANT
ET DU TYPE DE DIFFICULTÉ PRÉSENTÉE PAR L'ÉLÈVE
SUR L'ÉVALUATION DE PROPOSITIONS DE SERVICES
POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ*

NOVEMBRE 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études avancées (art. 16.4) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication d'une revue reconnue et approuvée par le Comité d'études avancées en psychologie. Le nom du directeur de recherche apparaît comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

SOMMAIRE

Le principal objectif de cette étude porte sur la relation entre le sens de l'efficacité chez l'enseignant et l'évaluation de propositions de services (garder en classe ordinaire, référer à une aide ponctuelle, référer à des services à long terme) pour trois types d'élèves en difficulté (difficultés d'apprentissage [DA], troubles du comportement [TC], troubles concomitants [TAC]). La cueillette des données est effectuée auprès de 58 enseignants du primaire. L'échelle de Gibson et Dembo (1984) permettant l'évaluation du «sens d'efficacité personnelle comme enseignant» (SEPE) et du «sens d'efficacité de l'enseignement» (SEE), est utilisée. Les résultats indiquent que le SEPE est corrélé positivement avec la proposition de garder en classe ordinaire les profils d'élèves DA et TC. De plus, l'étude présente les différences d'approbation pour chaque service entre les trois types d'élèves en difficulté. D'autres résultats concernant l'influence du contexte d'enseignement - intégration scolaire d'élèves en difficulté - sur l'évaluation des propositions de services sont également discutés.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
REMERCIEMENTS	vi
ORIGINE ET FONDEMENT THÉORIQUE DE LA CONCEPTION BIDIMENSIONNELLE DU SENS DE L'EFFICACITÉ	3
LA MESURE BIDIMENSIONNELLE DU SENS DE L'EFFICACITÉ	5
LE SENS DE L'EFFICACITÉ ET L'ÉVALUATION DE PROPOSITIONS DE SERVICES POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ	6
LE TYPE DE DIFFICULTÉ CHEZ L'ÉLÈVE ET L'ÉVALUATION DE PROPOSITIONS DE SERVICES.....	8
OBJECTIFS DE RECHERCHE	9
MÉTHODE	10
Sujets	10
Instruments de mesure	11
Fiche de renseignements généraux	11
Échelle d'efficacité chez l'enseignant	11
Échelle d'évaluation de propositions de services	13
Déroulement	14

RÉSULTATS	15
Premier objectif	16
Deuxième objectif	18
Troisième objectif	19
 DISCUSSION	 20
 CONCLUSION	 26
 RÉFÉRENCES	 28

REMERCIEMENTS

L'auteure tient à remercier d'abord M. Pierre Potvin Ph. D., professeur au département de psychologie, qui a bien voulu assurer la direction de cette étude. C'est grâce à sa disponibilité et à son soutien attentif que ce mémoire a pu voir le jour.

Il ne peut être fait mention de ce projet sans remercier M. Germain Couture M.A. Ps., pour sa très grande collaboration au niveau des analyses statistiques.

Enfin, l'auteure veut également remercier M. André Noël, mandaté par sa commission scolaire à la coordination du projet au sein des écoles. Merci, bien sûr, à tous les enseignants qui ont accepté de participer à l'étude.

Nombre d'études font état de relations significatives entre le sens de l'efficacité chez l'enseignant (teacher' sense of efficacy) et des variables telles le rendement scolaire des élèves (Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly, Zellman, Sumner & Thompson, 1976; Ashton, 1984; Ross, 1992), la perception qu'a l'élève de ses capacités d'apprentissage (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989) et l'ouverture chez l'enseignant à l'implantation de nouveaux programmes d'éducation (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977). Cette variable apparaît comme une des caractéristiques de l'enseignant liée à la pratique de stratégies de gestion de classe ainsi que de comportements d'enseignement efficaces et responsables (Ashton, 1984; Ashton & Webb, 1986; Brophy & Good, 1986; Gibson & Dembo, 1984). En ce sens, cette variable influe sur l'efficacité de l'enseignement. Par conséquent, cette caractéristique individuelle revêt une grande importance sur l'orientation de la formation professionnelle ou des programmes de perfectionnement.

Généralement, le sens de l'efficacité est défini comme la croyance chez l'enseignant qu'il peut contribuer au rendement de ses élèves, même auprès de ceux qui sont plus difficiles ou moins motivés (Guskey & Passaro, 1994). Certains auteurs traitent également de la croyance chez l'enseignant concernant le pouvoir de l'enseignement en général. En effet, Gibson et Dembo (1984), Ashton et Webb (1986) définissent le concept d'efficacité selon deux dimensions, soient l'efficacité de l'enseignement (teaching efficacy) et l'efficacité personnelle comme enseignant (personal teaching efficacy).

Parmi les études qui s'intéressent à l'influence de ces croyances sur la pratique de l'enseignement, plusieurs ont examiné leurs implications au niveau de la gestion des élèves en difficulté. Quelques recherches suggèrent, plus particulièrement, que le choix de l'enseignant d'avoir recours ou non à des ressources externes (p. ex., personnel spécialisé, classe spéciale) pour les élèves en difficulté, soit en relation avec ses croyances d'efficacité (Emmer & Hickman, 1991; Meijer & Foster, 1988; Soodak & Podell, 1993).

Dans la continuité de ces recherches, le principal objectif de cette étude est de mettre en relation les croyances d'efficacité chez l'enseignant et l'évaluation de trois propositions de services (garder en classe ordinaire, référer à une aide ponctuelle, référer à des services à plus long terme) pour trois types d'élèves en difficulté (difficultés d'apprentissage [DA], troubles du comportement [TC], troubles concomitants [TAC]). Il importe d'examiner non seulement si le choix d'avoir recours ou non à des services externes pour les élèves en difficulté est en relation avec les croyances d'efficacité mais également d'établir si cette relation diffère selon la nature des difficultés présentées par l'élève. L'échelle de mesure bidimensionnelle (Teacher efficacy scale) développée par Gibson et Dembo (1984), constituant la mesure la plus valable (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990) et la plus utilisée (Ross, 1992), est sélectionnée pour l'atteinte de cet objectif.

Dans un premier temps, l'étude présente l'origine et le fondement théorique de la conception bidimensionnelle du sens de l'efficacité ainsi qu'une brève analyse de l'instrument de mesure. En deuxième lieu, les études ayant porté sur l'implication du sens de l'efficacité sur l'évaluation de propositions de services à offrir aux élèves en difficulté sont examinées plus à fond pour conduire aux objectifs de recherche. Par la suite, l'étude décrit la méthodologie utilisée pour l'atteinte des objectifs ainsi que les principaux résultats obtenus. Pour terminer, ces résultats sont discutés et mis en relation avec ceux présentés dans le cadre de recherches antérieures.

Origine et Fondement Théorique de la Conception Bidimensionnelle du Sens de l'Efficacité

Le concept d'efficacité chez l'enseignant est véritablement introduit par le groupe «Rand Corporation» (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Leurs principales études (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977) estiment le sens de l'efficacité par le biais de deux items dérivés de la notion de «lieu de contrôle» (locus of control) de la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1966), à savoir: a) «Lorsque ça devient difficile, un enseignant ne peut vraiment pas faire mieux parce que la majeure partie de la motivation et du rendement d'un élève dépend de son environnement familial.»; b) «Lorsque j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.» (traduction libre).

Gibson et Dembo (1984), Ashton et Webb (1986) croient que le construit «efficacité personnelle» (self-efficacy), tel que défini par Bandura (1977), offre un meilleur cadre conceptuel pour expliquer la mesure du sens de l'efficacité développée par le groupe Rand Corporation. Ces auteurs utilisent la distinction entre l'attente de résultats (outcome expectation) et l'attente d'efficacité personnelle (personal efficacy expectation). Selon eux, l'item a indique les croyances par rapport aux attentes de résultats et l'item b reflète celles des attentes d'efficacité personnelle.

L'attente de résultats représente l'estimation, faite par un individu, qu'un comportement donné peut conduire à un certain résultat. Par contre, l'attente d'efficacité personnelle est en relation avec la conviction de l'individu qu'il peut, avec succès, exécuter le comportement requis pour produire le résultat. L'attente d'efficacité personnelle et l'attente de résultats se différencient en ce qu'un individu peut croire que certains comportements vont produire certains résultats, mais s'il ne croit pas qu'il peut réussir dans cette activité nécessaire, il n'initiera pas ledit comportement ou s'il l'initie, il ne persistera pas.

L'efficacité personnelle attendue d'un individu apparaît être un médiateur important entre ses connaissances et habiletés, et l'accomplissement d'un comportement. Elle influence la pensée, les sentiments, le choix d'activités, l'effort et le niveau de persistance face à un obstacle (Bandura, 1977).

Dans ce cadre, Ashton et Webb (1986) considèrent que le «sens» d'efficacité personnelle reflète «l'acquisition» de convictions relatives à ses propres compétences et forme la dimension la plus influente sur les comportements d'enseignement. Les perceptions de ses habiletés influencent les choix de pratique dans la gestion de classes, les stratégies d'enseignement, les efforts de l'enseignant et son niveau de persistance face à un obstacle. Ces auteurs estiment que le concept du sens de l'efficacité chez l'enseignant réfère aux attentes personnelles d'une contribution aux apprentissages de ses élèves dans une situation spécifique (attente d'efficacité personnelle), lesquelles attentes reposent sur l'idée de ce que l'enseignement peut faire selon les possibilités des élèves à apprendre ce que l'école doit enseigner (attente de résultats).

Plus précisément, le sens d'efficacité personnelle comme enseignant (SEPE) relève de l'évaluation de ses propres habiletés à l'enseignement pour contribuer au rendement de ses élèves, tandis que le sens d'efficacité de l'enseignement (SEE) est défini comme la croyance que l'enseignement peut avoir un effet sur le rendement des élèves malgré des obstacles extérieurs tel que l'environnement familial. Aussi, l'enseignant qui croit en la valeur de ses habiletés et de ses efforts personnels assume la responsabilité du rendement de ses élèves (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984).

La Mesure Bidimensionnelle du Sens de l'Efficacité

L'instrument de mesure développé par Gibson et Dembo (1984) regroupe deux facteurs représentant chacune des dimensions du sens de l'efficacité (SEPE et SEE). Le facteur 1 (SEPE) est associé au construit «d'attente d'efficacité personnelle» et le facteur 2 (SEE) à celui «d'attente de résultats».

Selon Woolfolk et Hoy (1990) de même que Guskey et Passaro (1994), la transposition du concept «attente de résultats» sur le facteur 2 de l'échelle (SEE) n'est pas exacte. Ces auteurs rappellent que pour Bandura l'attente de résultats est un jugement des conséquences probables d'une action et ce, par rapport à la capacité de réussir cette action. Par conséquent, estimer si l'enseignement peut aller au-delà de quelconques effets adverses de l'environnement familial de leurs élèves (facteur 2) est une «attente d'efficacité» puisque cela implique un «potentiel» de réussite, non les conséquences probables d'une action. Dans ce cas, compte tenu que la capacité de réussite d'une action est évaluée en regard des enseignants en général, le SEE réfère aux «attentes d'efficacité de l'enseignement en général» (general teaching efficacy) soit, le pouvoir de l'enseignement à contrecarrer quelconques influences négatives du milieu familial (Woolfolk & al., 1990).

Par ailleurs, bien que les deux facteurs (SEPE, SEE) soient associés au même construit théorique, les résultats des études basées sur la procédure de Gibson et Dembo (1984) ayant constamment démontrés leur indépendance, il serait trompeur de considérer les scores à l'intérieur d'une mesure globale soit, le sens de l'efficacité total (SE). Entre autres résultats, Woolfolk et Hoy (1990) démontrent que les deux facteurs sont parfois corrélés de manière opposée à une même variable.

Ainsi, les perceptions des influences liées aux facteurs opèrent indépendamment les unes des autres. En d'autres termes, les perceptions de l'enseignant de son influence sur les élèves ne sont pas seulement basées, ni fortement reliées à ses perceptions de l'influence des conditions environnementales extérieures. Quelques enseignants peuvent croire, par exemple, que même si les effets des conditions extérieures sont importants, ils peuvent toujours avoir une influence puissante sur les élèves. En même temps, d'autres enseignants peuvent croire que leurs habiletés à influencer les élèves sont très limitées, sans tenir compte des conditions externes relatives à la vie de leurs élèves (Guskey & Passaro, 1994).

Le Sens de l'Efficacité et l'Évaluation de Propositions de Services pour les Élèves en Difficulté

Les croyances liées à l'un ou l'autre des facteurs du sens de l'efficacité sont susceptibles d'influencer la pratique de l'enseignement. Par exemple, l'enseignant qui doute de ses habiletés à réussir avec certains élèves peut s'abstenir de stimuler ces derniers à rencontrer les objectifs scolaires. Un autre, persuadé que la majeure partie du niveau de rendement scolaire est liée au milieu familial peut croire que certains élèves ne peuvent apprendre et qu'il n'y a vraiment rien pour changer cette malheureuse réalité (Ahston & Webb, 1986). En ce sens, quelques études se sont intéressées à examiner l'implication des croyances d'efficacité chez l'enseignant sur le choix d'avoir recours ou non à des ressources externes (p. ex., personnel spécialisé, classe spéciale) pour les élèves en difficulté.

Meijer et Foster (1988) demandent aux enseignants d'estimer dans quelle mesure un élève présentant des difficultés (DA, TC, TAC) doit être référé en classe spéciale. Les auteurs ont utilisé une échelle de mesure du SEPE seulement, revue sur la base des travaux de Gibson et Dembo (1984).

Leurs résultats démontrent que le sens d'efficacité personnelle comme enseignant est corrélé négativement avec le nombre de références. Plus l'enseignant croit en ses habiletés à l'enseignement pour contribuer au rendement de ses élèves (SEPE), moins il réfère les élèves présentant des difficultés en classe spéciale.

Soodak et Podell (1993) demandent également aux enseignants d'estimer s'il est préférable de référer l'élève présentant des difficultés (DA, TC, TAC) en classe spéciale. Les enseignants évaluent aussi s'il est approprié de garder l'élève en classe ordinaire. Dans cette étude, le sens de l'efficacité est évalué avec l'échelle de Gibson et Dembo (1984). Leur recherche fait état, entre autre, d'une corrélation positive entre le SEPE et l'évaluation de la classe ordinaire pour les élèves en difficulté. Plus l'enseignant croit en ses habiletés à l'enseignement pour contribuer au rendement de ses élèves (SEPE), plus il considère la classe ordinaire appropriée pour les élèves en difficulté.

Contrairement à Meijer et Foster (1988), Soodak et Podell (1993) n'obtiennent aucune relation négative entre le niveau du sens de l'efficacité et le nombre de références. Selon les auteurs, les enseignants ayant un sens de l'efficacité faible croient qu'un élève en difficulté ne devrait pas être en classe ordinaire mais ne sont pas prêts pour autant à référer en classe spéciale. En ce sens, il est possible qu'une option alternative entre la classe ordinaire et la référence en classe spéciale, telle que l'aide ponctuelle (garder en classe ordinaire avec un service spécialisé), permette de situer les enseignants dont le sens de l'efficacité est bas.

Cependant, Emmer et Hickman (1991) ont constaté une corrélation positive entre le SEPE et l'utilisation de stratégies de support externe (aide ponctuelle). Selon les auteurs, malgré que les stratégies de support externe soient un recours extérieur aux habiletés de l'enseignant lui-même, elle constituent une démarche qui démontre toujours l'intention de l'enseignant de contribuer au rendement de ses élèves. Dans le cadre de cette recherche, le sens de l'efficacité est évalué à partir d'une version modifiée de l'échelle de Gibson et Dembo (1984).

Dans le cadre de ces études, la mise en relation entre les croyances d'efficacité et l'évaluation des propositions de services n'est pas présentée distinctement selon le type de difficulté présenté par l'élève et ce, bien que l'étude de Meijer et Foster (1988), Soodak et Podell (1993) démontre que l'effet principal sur les variables dépendantes (évaluation de propositions de services) est attribuable à la nature des difficultés présentées par l'élève. Le type de difficulté est donc un facteur d'influence majeure sur l'évaluation de propositions de services.

Le type de Difficulté chez l'Élève et l'Évaluation de Propositions de Services

Meijer et Foster (1988), Soodak et Podell (1993) indiquent que l'élève avec des difficultés d'apprentissage (DA) reçoit une proportion plus grande de références (classe spéciale) que l'élève avec des troubles du comportement (TC). Ce sont néanmoins ceux qui présentent des troubles concomitants (TAC) qui reçoivent la plus grande proportion.

De plus, Soodak et Podell (1993) indiquent que le niveau d'approbation pour la classe ordinaire est plus élevé dans le cas d'élèves avec des troubles du comportement (TC) et un peu moins pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA). L'évaluation pour les élèves avec des troubles concomitants (TAC) s'avère très basse.

La position obtenue par le profil TC (davantage accepté en classe ordinaire et moins référé en classe spéciale que les élèves avec des difficultés d'apprentissage [DA]) va à l'encontre des travaux de Potvin et Royer (1984). Ces derniers mentionnent que les troubles du comportement chez un élève rendent son intégration en classe ordinaire difficile et ce, davantage que les difficultés d'apprentissage.

Objectifs de Recherche

À la lumière de ce qui précède, les objectifs de recherches suivants ont été formulés;

- Le principal objectif de cette étude porte sur la relation entre le sens de l'efficacité et l'évaluation de trois propositions de services pour trois types d'élèves en difficulté. Cet objectif tente ainsi d'établir s'il y a une relation entre le sens de l'efficacité (SEPE, SEE) et la proposition de garder en classe ordinaire, de référer à une aide ponctuelle, de référer aux services à long terme (p. ex., classe spéciale) et ce, pour chaque type d'élèves en difficulté (DA, TC, TAC).

- Le deuxième objectif s'intéresse aux différences d'évaluation pour chaque proposition de services (classe ordinaire, aide ponctuelle, services à long terme [p.ex., classe spéciale]) entre les trois types d'élèves en difficulté (DA, TC, TAC). Plus précisément, il s'agit d'une part, de vérifier la position des profils DA et TC par rapport aux niveaux d'approbation pour la classe ordinaire et des services à long terme (p. ex., classe spéciale) et d'autre part, d'examiner la position pour chaque type d'élèves en difficulté relativement à l'évaluation de la proposition de référer à une aide ponctuelle.

- Comme troisième objectif, cette étude se propose de comparer les évaluations pour chaque proposition de services (classe ordinaire, aide ponctuelle, services à long terme [p. ex., classe spéciale]) selon le contexte d'enseignement, relatif à l'intégration scolaire d'élèves en difficulté.

Méthode

Cette section comprend trois parties: la description des sujets, des instruments de mesure et du déroulement de l'expérimentation.

Sujets

Les sujets de cette étude comptent parmi les enseignants du primaire d'une commission scolaire de l'Estrie. Au moment de l'expérimentation (année scolaire 94-95), 11 des 16 écoles effectuent l'intégration scolaire des élèves en difficulté grave d'apprentissage. Ces élèves sont intégrés aux classes ordinaires avec des classes ressources pour le français et les mathématiques. Dans ces écoles, les classes spéciales pour ces élèves sont donc abolies.

Depuis plusieurs années, au sein de cette commission scolaire, les élèves avec des difficultés légères d'apprentissage et des troubles légers du comportement sont intégrés aux classes ordinaires avec des services spécialisés (p. ex., orthopédagogie ou psycho-éducation). Les élèves avec des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement, intégrés aux classes ordinaires, peuvent bénéficier de services spécialisés ou de classes ressources. Les élèves avec des troubles graves du comportement sont en classe spéciale à l'intérieur d'écoles ordinaires.

Seuls les enseignants de classe ordinaire sont retenus pour l'étude. Des 58 sujets, 22 proviennent d'écoles sans intégration scolaire des élèves en difficulté grave d'apprentissage et 36 d'écoles avec cette intégration scolaire. En moyenne, les classes comptent 25 élèves ($E-T = 3$). Une proportion de 93.1% des enseignants déclarent avoir des élèves en difficulté dans leurs classes ordinaires.

L'échantillon comprend 42 femmes et 16 hommes dont l'âge moyen est de 43.36 ans ($\bar{E}-T = 6.42$) et une moyenne de 19.12 années ($\bar{E}-T = 8.33$) d'expérience de travail au primaire. La plupart des participants détiennent un baccalauréat ou brevet d'enseignement (69%), tandis que 31% ont une formation supplémentaire (p.ex., maîtrise en enseignement). La majorité des enseignants (82.8%) ont une expérience de travail auprès d'élèves en difficulté dans le cadre d'une classe ordinaire. Les autres, soit 17.2% de l'échantillon, présentent en plus une expérience de travail antérieure en classe spéciale.

Instruments de Mesure

Fiche de renseignements généraux: Cette fiche permet de recueillir des informations concernant l'enseignant (le sexe, l'âge, la scolarité [baccalauréat ou brevet d'enseignement, formation supplémentaire], le nombre d'années d'expérience de travail au primaire, l'expérience de travail antérieure auprès d'élèves en difficulté [dans le cadre d'une classe ordinaire ou en plus, dans le cadre d'une classe spéciale]) et concernant sa classe ordinaire actuelle (le nombre d'élèves en difficulté et le nombre total d'élèves).

Échelle d'efficacité chez l'enseignant: La mesure du sens de l'efficacité est réalisée avec l'échelle «révisée» (16 items) de Gibson et Dembo (1984), traduite en français pour les fins de cette recherche. L'échelle révisée en langue anglaise a pour origine une version préliminaire composée de 30 items. Le test de dépistage de Catell a permis aux auteurs de dégager deux facteurs. Des rotations obliques et orthogonales ont été utilisées pour comparer la saturation des items et le niveau de corrélation entre les facteurs. La rotation oblique a établi une corrélation modeste entre les facteurs ($r = -.19$) suggérant une indépendance relative entre les construits. Considérant d'une part cette corrélation modérée et d'autre part le fait que certains items obtenaient un niveau de saturation significatif sur les 2 facteurs, la structure factorielle orthogonale a été choisie comme solution finale.

Le critère de sélection d'un item sur la structure d'un facteur est un niveau de saturation de $\geq .45$, pour ainsi terminer avec un total de 16 items dont neuf au facteur 1 et sept au facteur 2. Le facteur 1 compte pour 18.2% de la variance totale et le facteur 2 pour 10.6%.

Une traduction inversée de l'échelle a conduit à une version préliminaire évaluée par un comité (chercheur, traducteur, personne ressource en milieu scolaire). La justesse de la version est établie par le degré selon lequel elle a permis de reproduire la version originale et de manière à ce que le langage s'apparente à celui de la population cible (Vallerand, 1989).

Par la suite, 66 étudiants inscrits au baccalauréat ou au certificat en enseignement, ont accepté de compléter la version préliminaire de l'échelle. Il leur a été demandé également d'identifier les termes ou items ambigus. Aucune correction n'a été nécessaire puisqu'aucun terme ou item n'est ciblé régulièrement par les répondants comme étant ambigu. Les analyses de consistance interne montrent un alpha de 0.74 au facteur 1, de 0.62 au facteur 2 et de 0.71 pour l'échelle totale. Une faible corrélation ($r[66] = .19$, n.s.) est obtenue entre les facteurs. Les analyses de consistance interne de Gibson et Dembo (1984) démontrent un alpha de 0.78 au facteur 1, de 0.75 au facteur 2 et de 0.79 pour l'échelle totale. Soodak et Podell (1993) rapportent des alphas similaires soient respectivement: 0.76, 0.75, 0.70.

L'échelle de type Likert comprenant des échelons de fortement en désaccord (1) à fortement en accord (6), permet d'évaluer d'une part, la croyance de l'enseignant relative à ses propres habiletés à l'enseignement pour contribuer au rendement de ses élèves, soit le SEPE (neuf items) et d'autre part, la croyance relative au pouvoir de l'enseignement à contrecarrer quelconques influences négatives du milieu familial, soit le SEE (sept items). Les scores aux items 2, 3, 4, 8, 11 et 16 doivent être inversés afin que sur les deux sous-échelles un sens de l'efficacité élevé soit reflété par des scores élevés.

Échelle d'évaluation de propositions de services: Trois descriptions d'élèves en difficulté (cas fictifs) sont utilisées afin d'évaluer le niveau d'accord chez l'enseignant avec les services proposés. La première description présente le profil d'un élève avec des difficultés d'apprentissage (DA): «L'enfant présente des difficultés à suivre le rythme normal d'apprentissage. Il prend plus de temps à acquérir les différentes notions présentées et par conséquent, demande plus d'attention au plan pédagogique, de la part de l'enseignant. Il se montre toutefois discipliné et sociable.». La deuxième décrit un élève avec des troubles du comportement (TC): «L'enfant présente des comportements qui perturbent l'ensemble de la classe. Il demande beaucoup d'interventions de la part de l'enseignant pour se discipliner. Il se montre toutefois capable d'apprentissage.». Enfin, la troisième description trace le profil d'un élève avec des troubles concomitants (d'apprentissage et du comportement, [TAC]): «L'enfant présente des comportements qui perturbent l'ensemble de la classe. Il présente également des difficultés d'apprentissage. L'enseignant doit intervenir fréquemment pour le discipliner et doit porter une attention particulière relativement à ses apprentissages.». Ces descriptions se veulent des représentations d'élèves en difficultés légères, tant au niveau des apprentissages que des comportements, dans le sens des définitions apportées par le MEQ (1992).

Pour chacune des descriptions, l'enseignant indique jusqu'à quel point il est en désaccord ou en accord selon une échelle de type Likert composée d'échelons de fortement en désaccord (1) à fortement en accord (6), avec les énoncés suivants (adaptation de Paradis & Potvin, 1994): a) «Vous avez l'impression qu'avec une attention particulière de votre part, cet élève peut poursuivre normalement sa scolarité.»; b) «Cet élève a besoin d'une aide ponctuelle (pédagogique ou psychologique), en dehors de celle que vous pouvez lui fournir en classe.»; c) «Cet élève devrait bénéficier de services à plus long terme (p.ex., classe spéciale).». Il s'agit d'une évaluation du service proposé (classe régulière, aide ponctuelle, services à long terme) selon trois conditions, représentées par les profils d'élèves en difficulté (DA, TC, TAC), pour un total de neuf items.

L'instrument original a une validation de contenu. L'adaptation de ce questionnaire fait suite à une évaluation par un comité (chercheur et personne ressource en milieu scolaire). Les corrections suggérées ont été apportées. Par exemple, au niveau de la troisième proposition, il est suggéré d'inscrire «services à long terme» plutôt que «classe spéciale» et de mettre «classe spéciale» en exemple.

Par la suite, 66 étudiants inscrits au baccalauréat ou au certificat en enseignement ont accepté de compléter la version corrigée (telle que décrite précédemment) de ce questionnaire afin d'identifier les termes ou items qui leur semblent ambigus. Aucune correction n'est nécessaire puisqu'aucun terme ou item n'est identifié comme étant ambigu de façon régulière par les participants.

Déroulement

Une personne désignée par le comité responsable de la recherche en milieu scolaire, a le mandat de recruter les participants, de distribuer et recueillir les questionnaires. Seize écoles primaires sont contactées, pour un total de 222 enseignants sollicités. Les 58 participants acceptent, sur une base volontaire, de compléter les questionnaires. Chacun d'eux reçoit une enveloppe contenant la fiche de renseignements généraux, l'échelle d'efficacité, l'échelle d'évaluation de propositions de services ainsi que deux autres questionnaires utilisés pour les fins d'une autre étude.

Les questionnaires sont précédés de directives générales: «Cette enveloppe contient quatre questionnaires ainsi qu'une fiche de renseignements généraux. Le temps requis pour compléter ces questionnaires est d'environ 40 minutes. Chacun des questionnaires comporte ses directives spécifiques qui vous sont présentées au début [p.ex., S.V.P. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés. Encerclez le chiffre approprié.]. Répondez aux questionnaires dans l'ordre présenté. Répondez à toutes les questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est votre opinion spontanée qui importe. N'oubliez pas de retourner les questionnaires dans l'enveloppe cachetée au secrétariat de votre école.».

Au préalable, la forme de présentation est vérifiée auprès de quatre enseignants afin de s'assurer qu'il est possible pour les participants de répondre facilement aux questionnaires. Les participants sont avisés de ne pas inscrire leur nom sur les questionnaires et que toutes les réponses étaient utilisées exclusivement pour les fins de la recherche. À la cueillette des questionnaires, la personne désignée doit inscrire sur l'enveloppe le statut de l'école (avec ou sans intégration scolaire des élèves en troubles graves d'apprentissage).

Résultats

Cette section est divisée en trois parties représentant chacun des objectifs. Chaque division présente un rappel de l'objectif visé, suivi des analyses statistiques utilisées et des résultats obtenus.

Les résultats individuels sur l'échelle d'efficacité chez l'enseignant sont fonction de la somme des scores aux items et ce, pour chacun des facteurs (SEPE, SEE) et pour l'échelle totale (SE). Le score des items 2, 3, 4, 8, 11 et 16 est inversé. Les résultats individuels sur l'échelle d'évaluation de propositions de services correspondent à la valeur unique pour chacun des neuf items.

Une vérification de la relation entre le sens d'efficacité personnelle comme enseignant, soit le SEPE ($M = 40.33$, $\bar{E}-T = 5.10$) et le sens d'efficacité de l'enseignement, soit le SEE ($M = 16.69$, $\bar{E}-T = 4.57$) démontre que les deux sous-échelles ne sont pas corrélées de façon significative ($r(58) = -.07$, n.s.). Cette absence de corrélation confirme l'indépendance des facteurs, constatée par la plupart des chercheurs qui ont utilisé la procédure de Gibson et Dembo (1984). Par conséquent, ces facteurs sont traités séparément, plutôt qu'à l'intérieur d'une mesure globale (SE), tel que suggéré par Woolfolk et Hoy (1990).

Premier Objectif

Le premier et principal objectif de cette étude porte sur la relation entre le sens de l'efficacité et l'évaluation de propositions de services pour chaque type d'élèves en difficulté. Cependant, en considération des résultats rapportés par les études citées, la mise en relation a été réalisée, dans un premier temps, sans distinction en regard du type de difficulté présenté par l'élève - somme des trois scores relatifs à un même service - afin d'examiner la relation entre chacun des facteurs du sens de l'efficacité et l'évaluation des propositions de services pour les élèves «en difficulté».

Les analyses corrélationnelles (r de Pearson) démontrent une seule relation significative, soit entre le SEPE et l'évaluation de la proposition de garder en classe ordinaire ($r[58] = .36$, $p < .01$). Cette corrélation indique que plus l'enseignant croit en ses propres habiletés à l'enseignement pour contribuer au rendement de ses élèves, plus il est en accord avec la classe ordinaire pour les élèves en difficulté.

En regard de l'objectif visé, le tableau 1 présente le niveau de degré de corrélation de Pearson entre le sens de l'efficacité (SEPE, SEE) et l'évaluation des propositions de services (classe ordinaire, aide ponctuelle, services à long terme [p. ex., classe spéciale]), pour le profil d'élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA), des troubles du comportement (TC), des troubles concomitants (TAC).

Placer le tableau 1 ici

Les résultats démontrent que le SEPE est en relation positive et significative avec la proposition de garder en classe ordinaire les profils DA et TC seulement. Dans le cas du profil TAC, les résultats démontrent des corrélations positives mais faibles et non significatives. Le degré de corrélation le plus élevé apparaît avec le facteur du SEE. Ainsi, plus l'enseignant croit que l'enseignement peut contrecarrer quelconques influences négatives du milieu familial, plus il tend à être en accord avec la classe ordinaire pour le profil TAC.

Dans le cas d'élèves avec des troubles du comportement (TC) ou avec des troubles concomitants (TAC), aucune relation n'apparaît entre chacun des facteurs du sens de l'efficacité (SEPE, SEE) et l'évaluation des propositions d'aide ponctuelle ou de services à long terme (p. ex., classe spéciale). Par contre, pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA), les résultats indiquent des corrélations négatives, bien que faibles et non significatives, entre chaque facteur et l'évaluation de la proposition d'aide ponctuelle ainsi qu'entre le facteur SEE et l'évaluation de la proposition de services à long terme (p. ex., classe spéciale). Plus l'enseignant croit que l'enseignement peut contrecarrer quelconques influences négatives du milieu familial, plus il tend à être en désaccord avec les services d'aide ponctuelle ou à long terme pour le profil DA.

Deuxième Objectif

Le deuxième objectif s'intéresse aux différences d'évaluation concernant la classe ordinaire, l'aide ponctuelle et les services à long terme (p. ex., classe spéciale) entre les trois types d'élèves en difficulté (DA, TC, TAC). D'abord, des analyses de variances à mesures répétées (tableau 2) ont confirmé que les trois types de difficulté n'ont pas le même effet et ce, pour chacune des variables dépendantes (classe ordinaire, aide ponctuelle, services à long terme).

Placer le tableau 2 ici

Des analyses de comparaison ont été réalisées afin d'examiner quelles moyennes sont significativement différentes. Considérant que les sujets évaluaient chacune des conditions (DA, TC, TAC) relativement aux trois variables dépendantes (classe ordinaire, aide ponctuelle, services à long terme), l'analyse de différence de moyennes à mesures répétées a été utilisée. L'application de ces analyses (t-test païré) a conduit aux résultats du tableau 3.

Placer le tableau 3 ici

Ces résultats démontrent que l'évaluation de la proposition de garder en classe ordinaire est significativement plus élevée pour le profil DA, en comparaison au profil TC ou TAC et significativement plus élevée pour le profil TC que pour le profil TAC. L'évaluation de la proposition de référer à des services à long terme (p. ex., classe spéciale) est significativement plus élevée pour le profil TAC, comparativement au profil DA ou TC.

La différence d'évaluation des services à long terme entre le profil DA et le profil TC n'est pas significative. Toutefois, l'évaluation est plus basse pour le profil DA. Enfin, l'évaluation de la proposition de référer à une aide ponctuelle ne diffère pas, de façon significative, entre les profils TC et TAC. Ce service est évalué de manière à peu près équivalente pour ces profils et dans une proportion significativement plus élevée que pour le profil DA. Par ailleurs, pour les trois types d'élèves en difficulté, la moyenne d'évaluation la plus élevée se situe au niveau du service d'aide ponctuelle.

Troisième Objectif

Le troisième objectif consiste à comparer l'évaluation des propositions de services selon le contexte d'enseignement (avec ou sans intégration scolaire des élèves avec des difficultés graves d'apprentissage). Au préalable, des analyses comparatives (chi carré, t-test) ont démontré que ces groupes ne diffèrent sur aucune des variables personnelles (sexe, âge, scolarité, expérience de travail au primaire, expérience de travail auprès d'élève en difficulté, SEPE, SEE) ou relatives à la composition des classes ordinaires (nombre d'élèves en difficulté, nombre total d'élèves).

Les analyses de différence de moyennes (t-test) sur l'évaluation des propositions de services entre ces groupes indiquent un seul écart significatif, soit au niveau de l'évaluation de la proposition de garder en classe ordinaire le profil DA ($t(54.71) = 2.39, p = .05$). Les enseignants des écoles sans intégration scolaire des élèves avec des difficultés graves d'apprentissage sont davantage en accord avec la classe ordinaire pour le profil DA ($M = 5.05, É-T = 1.05$) que les enseignants des écoles avec cette intégration ($M = 4.25, É-T = 1.48$).

En tenant compte de cette différence d'évaluation entre les groupes, une analyse de régression hiérarchique (tableau 4) a été incluse de manière à contrôler l'effet de la variable contextuelle (statut de l'école) pour déterminer la contribution explicative des variables personnelles (SEPE, SEE).

Placer le tableau 4 ici

La valeur du r multiple pour la variable contextuelle est de 0.28. Cette valeur signifie que 8% ($p < .05$) de la variance de l'évaluation de la proposition de garder en classe ordinaire le profil DA est expliqué par le statut de l'école. Lorsque les variables SEPE et SEE sont introduites, le changement du r carré de 0.19 ($F = 6.90$, $p < .005$) indique que la contribution de ces variables est plus grande que celle de la variable contextuelle. Ensemble, les trois variables expliquent 27% de la variance de l'évaluation de la proposition de garder en classe ordinaire le profil DA.

Discussion

Le principal objectif de cette étude porte sur la relation entre le sens de l'efficacité chez l'enseignant et l'évaluation de propositions de services pour les élèves en difficulté. Plus précisément, il s'agit d'examiner les relations entre chacun des facteurs du sens de l'efficacité (SEPE, SEE) et l'évaluation de trois propositions de services (classe ordinaire, aide ponctuelle, services à long terme) pour trois types d'élèves en difficulté (DA, TC, TAC). Aussi, les profils d'élèves en difficulté sont comparés selon les niveaux d'approbation obtenus pour chaque service. Il importe également de déterminer l'influence du contexte d'enseignement sur l'évaluation des propositions de services.

Les résultats relatifs à la relation entre le sens de l'efficacité (SEPE, SEE) et l'évaluation des propositions de services, sans distinction en regard du type de difficulté présentée par l'élève, indiquent que le facteur du SEPE est en relation positive avec la proposition de garder en classe ordinaire. Tel que démontré par l'étude de Soodak et Podell (1993), plus l'enseignant croit en ses propres habiletés à l'enseignement pour contribuer au rendement de ses élèves, plus il est en accord avec la classe ordinaire pour les élèves en difficulté.

Lorsque la relation entre le sens de l'efficacité et l'évaluation des propositions de services est réalisée distinctement pour chaque type d'élèves en difficulté, les résultats démontrent que plus l'enseignant croit en ses propres habiletés à l'enseignement pour contribuer au rendement de ses élèves (SEPE), plus il est en accord avec la proposition de garder en classe ordinaire, de façon significative, les élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA) ou des troubles du comportement (TC). Dans le cas des élèves avec des troubles concomitants (TAC), il y a des corrélations positives mais non significatives. Aussi, le degré de corrélation le plus élevé apparaît avec le facteur du SEE. Ainsi, pour le profil TAC, la croyance relative au pouvoir de l'enseignement à contrecarrer quelconques influences négatives du milieu familial est plus fortement liée à l'évaluation de garder en classe ordinaire.

En ce qui concerne l'évaluation de la proposition de référer à une aide ponctuelle et à des services à long terme (p. ex., classe spéciale), leurs relations avec le sens de l'efficacité (SEPE, SEE) sont, à toutes fins pratiques, nulles dans les cas d'élèves avec des troubles du comportement (TC) ou des troubles concomitants (TAC). L'évaluation donnée à ces propositions de services, pour les profils TC et TAC, ne semble pas différer selon que l'enseignant présente des croyances d'efficacité élevées ou non. Cependant, l'évaluation peut être similaire pour l'ensemble des enseignants mais motivée différemment selon leurs croyances d'efficacité.

De fait, dans ces cas d'élèves en difficulté (TC et TAC), il est possible que les enseignants dont le sens de l'efficacité est élevé, bien que davantage en accord avec la classe ordinaire, soient également favorables au service d'aide ponctuelle. Selon Emmer et Hickman (1991), malgré que les stratégies de support externe soient un recours extérieur aux habiletés de l'enseignant lui-même, elles constituent une démarche qui indique toujours l'intention de l'enseignant à contribuer au rendement de ses élèves. Aussi, comme l'ont constaté Meijer & Foster (1988), ces enseignants seraient peu favorables aux services à long terme (p. ex., classe spéciale). Par contre, les enseignants dont le sens de l'efficacité est bas, seraient d'accord avec le service d'aide ponctuelle parce que peu favorables à la classe ordinaire mais non disposés à référer aux services à long terme (p. ex., classe spéciale) et ce, tel que proposé par Soodak et Podell (1993).

Par conséquent, l'évaluation des propositions de référer à une aide ponctuelle et aux services à long terme (p. ex., classe spéciale) serait équivalente pour l'ensemble des enseignants alors que les motifs sous-jacents à l'évaluation de ces propositions de services seraient différents selon leurs croyances d'efficacité. En tenant compte de cette possibilité, des études qualitatives portant sur les raisons qui motivent l'accord ou le désaccord pour un service seraient souhaitables.

Selon Emmer et Hickman (1991) le choix de référer les élèves en difficulté à une aide ponctuelle, par les enseignants dont le sens de l'efficacité est élevé, montre que ces derniers conservent des croyances en leurs responsabilités, leurs habiletés et leurs efforts personnels; ceci corrobore la conception bidimensionnelle du sens de l'efficacité. Les résultats de cette présente étude démontrent toutefois que le recours au service d'aide ponctuelle par ces enseignants ne s'applique pas pour les trois types d'élèves en difficulté.

En effet, pour le profil DA, des corrélations négatives se retrouvent entre le sens de l'efficacité (SEPE, SEE) et l'évaluation du service d'aide ponctuelle. Bien que ces relations ne soient pas significatives, elles indiquent que plus le sens de l'efficacité est élevé, plus l'accord pour l'aide ponctuelle diminue. Ainsi, les enseignants dont le sens de l'efficacité est élevé ne semblent pas juger que l'aide ponctuelle soit également souhaitable dans le cas d'élèves avec des difficultés d'apprentissage seulement.

Par ailleurs, pour ces élèves (DA), il y a absence de corrélation entre le SEPE et le service à long terme (classe spéciale) mais une corrélation négative (non significative) entre le SEE et ce service. Il est possible, comme dans le cas des profils TC et TAC, que l'enseignant dont le sens de l'efficacité personnelle (SEPE) est bas ne soit pas disposé à référer les élèves avec des difficultés d'apprentissage aux services à long terme (p. ex., classe spéciale). Toutefois, si l'enseignant ne croit pas que l'enseignement puisse contrecarrer quelconques influences négatives du milieu familial, il serait autant en accord avec les services à long terme (p. ex., classe spéciale) et d'aide ponctuelle.

En résumé, l'analyse suggère que les enseignants dont le sens de l'efficacité est élevé, bien que davantage en accord à garder les élèves en difficulté en classe ordinaire, pourraient également favoriser le service d'aide ponctuelle pour les élèves avec des troubles du comportement (TC) et des troubles concomitants (TAC). Par contre, les enseignants dont le sens de l'efficacité est peu élevé seraient moins enclins à garder en classe ordinaire les élèves en difficulté et pourraient favoriser l'aide ponctuelle parce peu disposés à référer aux services à long terme (p. ex., classe spéciale). Cependant, si l'enseignant ne croit pas que l'enseignement puisse contrecarrer quelconques influences négatives du milieu familial, les services à long terme (p. ex., classe spéciale) sont également favorisés pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA).

Au sujet de l'évaluation du sens de l'efficacité, il est important de considérer qu'elle informe des croyances d'efficacité en regard des élèves en général. Entre autre, l'instrument présente des situations de difficulté d'apprentissage ou de comportement mais ne fait pas état de la «permanence» et de «l'intensité» par lesquelles se caractérisent les élèves en difficulté. La mesure n'est donc pas spécifique aux profils d'élèves en difficulté. Aussi, en tenant compte des notions de «magnétude» et de «force» discutées par Denham et Michael (1981) ainsi que Gibson et Dembo (1984), qui réfèrent respectivement à «la difficulté de la tâche pour laquelle un enseignant présente des croyances d'efficacité élevées» et à «la facilité ou difficulté par laquelle ces croyances peuvent être modifiées», l'évaluation des croyances d'efficacité en regard du type de difficulté présentée par l'élève serait plus spécifique et préciserait possiblement la relation avec l'évaluation des propositions de services.

Relativement au deuxième objectif, les résultats confirment que les élèves avec des troubles concomitants reçoivent l'évaluation la plus basse concernant la proposition de garder en classe ordinaire (Soodak & Podell, 1993) et l'évaluation la plus élevée pour la proposition de référer aux services à long terme (Meijer & Foster, 1988; Soodak et Podell, 1993). Cependant, contrairement à ce que Soodak et Podell (1993) ont observé, les présents résultats indiquent que l'évaluation de la proposition de garder en classe ordinaire est plus élevée pour le profil DA que pour le profil TC. Aussi, à l'inverse des résultats obtenus par Meijer et Foster (1988) de même que Soodak et Podell (1993), bien que l'évaluation de la proposition de référer aux services à long terme (p. ex., classe spéciale) ne diffère pas de façon significative entre les profils DA et TC, elle est plus basse lorsqu'il s'agit d'élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA). Ces résultats vont dans le sens des travaux de Potvin et Royer (1984) qui mentionnent que les troubles du comportement chez l'élève rendent difficile son maintien en classe ordinaire.

L'évaluation du service d'aide ponctuelle, quant à elle, est plus élevée pour les profils TC et TAC, comparativement au profil DA. Cependant, les résultats démontrent que l'accord pour cette proposition de service est plus élevé pour les trois types d'élèves en difficulté, comparativement aux évaluations qu'ils obtiennent pour les propositions de garder en classe ordinaire et de référer aux services à long terme (p. ex., classe spéciale). Ce service, qui maintient l'élève en difficulté au sein de la classe ordinaire avec un recours à des ressources externes pour aider cet élève, est donc favorisé par l'ensemble des enseignants. Toutefois, comme il fut mentionné en regard des résultats du premier objectif, les enseignants peuvent avoir recours au service d'aide ponctuelle pour des motifs différents.

Enfin, les résultats du troisième objectif indiquent une certaine influence du milieu d'enseignement sur l'évaluation des services. L'effet du contexte d'enseignement apparaît de manière spécifique, créant une baisse d'approbation au niveau de la proposition de garder en classe ordinaire les élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA) chez les enseignants des écoles avec intégration scolaire des élèves en difficulté grave d'apprentissage. Toutefois, la contribution explicative de la variance par la variable contextuelle est moindre que celle des variables personnelles (SEPE, SEE).

Dans le cadre de cette étude, les deux groupes d'enseignants évaluent les trois propositions de services de façon équivalente lorsqu'il s'agit d'élèves TC ou TAC. De plus, les enseignants des écoles avec et sans intégration scolaire des élèves en difficulté grave d'apprentissage ne diffèrent sur aucune des informations personnelles (SEPE, SEE, sexe, âge, etc.) ou relatives à leur classe actuelle (p.ex., nombre d'élèves total).

Il est possible que la nouveauté de cette intégration, avec les changements qu'elle implique et auxquels les enseignants doivent s'adapter, soit à l'origine d'une certaine réserve au niveau de l'approbation de garder en classe ordinaire les élèves avec des difficultés légères d'apprentissage (profil DA). Cependant, ces résultats suggèrent également que l'évaluation des propositions de services entre des enseignants qui ne vivent aucune forme d'intégration scolaire et ceux qui en ont l'expérience d'une façon ou d'une autre, pourrait différer dans une plus grande proportion. Une étude comparative entre ces deux types de contextes d'enseignement pourrait déterminer davantage l'apport explicatif de la variable contextuelle versus la variable personnelle (SEPE, SEE) sur l'évaluation de propositions de services pour différents types d'élèves en difficulté.

Conclusion

Cette étude démontre que le sens de l'efficacité personnelle comme enseignant (SEPE) est en relation avec l'évaluation de la proposition de garder en classe ordinaire les élèves en difficulté (Soodak et Podell, 1993). La procédure utilisée a permis de préciser que plus l'enseignant croit en ses propres habiletés pour contribuer au rendement des ses élèves, plus il est en accord avec la classe ordinaire, de façon significative, pour les profils DA et TC. L'interprétation des résultats suggèrent que les enseignants dont le sens de l'efficacité est élevé, soient également en accord avec le service d'aide ponctuelle pour les élèves avec des troubles du comportement (TC) et pour les élèves avec des troubles concomitants (TAC). Par contre, les enseignants dont le sens de l'efficacité est bas seraient davantage en accord avec le service d'aide ponctuelle parce que peu favorables à la classe ordinaire et moins disposés à référer les élèves en difficulté aux services à long terme (p. ex., classe spéciale).

De plus, l'étude confirme que l'approbation concernant la classe ordinaire est très faible pour les élèves avec des troubles concomitants (Soodak & Podell, 1993) et par conséquent, le niveau d'approbation le plus élevé pour les services à long terme (p. ex., classe spéciale) se retrouve pour ces élèves (Meijer & Foster, 1988; Soodak et Podell, 1993). Aussi, l'accord avec la classe ordinaire pour le profil DA est plus élevé que pour le profil TC (Potvin & Royer, 1984). En ce qui concerne le service d'aide ponctuelle, l'accord s'avère plus élevé pour les trois types d'élèves en difficulté, comparativement à la classe ordinaires ou le service à long terme. En général, les enseignants favorisent ce service pour les élèves en difficulté.

Enfin, les résultats indiquent une certaine influence du contexte d'enseignement sur l'évaluation des propositions de services. Les enseignants des écoles avec intégration scolaire des élèves en difficulté grave d'apprentissage sont moins en accord avec la proposition de garder en classe ordinaire les élèves avec des difficultés légères d'apprentissage (DA).

L'ensemble des résultats devrait être compris à l'intérieur des limites mêmes de cette étude dont la principale concerne le nombre de sujets. Un échantillon plus grand augmenterait le pouvoir statistique des analyses. Aussi, pour une meilleure compréhension de l'implication du sens de l'efficacité dans l'évaluation de propositions de services pour les élèves en difficulté, il importe de connaître les raisons qui motivent l'accord ou le désaccord pour un service. De plus, une évaluation des croyances d'efficacité en fonction du type de difficulté chez l'élève serait plus spécifique et préciserait possiblement la relation entre ces croyances et l'évaluation de services pour ces élèves. Enfin, la comparaison entre des enseignants d'écoles avec ou sans aucune intégration scolaire s'avère nécessaire afin de déterminer l'apport explicatif du contexte d'enseignement sur l'évaluation de propositions de services pour les élèves en difficulté.

RÉFÉRENCES

- Armor, D. J., Conry-Oseguera, P., Cox, M. A., King, N., McDonnell, L. M., Pascal, A. H., Pauly, E., Zellman, G., Sumner, G. C. & Thompson, V. M. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: Rand.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy. A motivational paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. 7. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: Rand
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Handbook of reseach on teaching. New York: Macmillan.
- Denham, C. H. & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further reseach. Educational Research Quarterly, (spring), 39-63.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. Educational and Psychological Measurement, 51, 755-765.

- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S.F. & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. Journal of Research and Development in Education, 23(2), 102-106.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. American Educational Research Journal, 31(3), 627-643.
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. The Journal of Special Education, 22(3), 378-384.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task- related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. Journal of Educational Psychology, 81, 247-258.
- Ministère de l'éducation (1992). Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Québec: Direction de la coordination des réseaux.
- Paradis, L. & Potvin, P. (1994). Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport d'étape présenté à la Direction de la recherche du ministère de l'éducation du Québec. UQTR.
- Potvin, P. & Royer, L. (1984). L'élève en difficulté d'adaptation: son intégration scolaire et le maniement des comportements difficiles. Monographie (23). Département des sciences de l'éducation. UQAR.

- Ross, J. A. (1992). Coaching on student achievement. Canadian Journal of Education, 17(1), 51-65.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1-28.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. The Journal of Special Education, 27(1), 66-81.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. Psychologie Canadienne, 30(4), 662-680.
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. Teaching & Teacher Education, 6(2), 137-148.

Note de l'Auteur

Tout au long de cet ouvrage, les génériques masculins sont utilisés, sans aucune forme discriminatoire et uniquement pour alléger le texte.

Tableau 1

Relation (r de Pearson) entre les dimensions du sens de l'efficacité et l'évaluation de propositions de services, pour chaque type d'élèves en difficulté (N = 58)

Dimensions d'efficacité	<u>Types de difficulté</u>		
	Services		
<u>Difficultés d'apprentissage (DA)</u>			
	Classe ordinaire	Aide ponctuelle	Services à long terme
SEPE	.42**	-.17	.03
SEE	.23	-.21	-.21
<u>Troubles du comportement (TC)</u>			
	Classe ordinaire	Aide ponctuelle	Services à long terme
SEPE	.32*	.02	-.05
SEE	.02	-.05	-.06
<u>Troubles concomitants (TAC)</u>			
	Classe ordinaire	Aide ponctuelle	Services à long terme
SEPE	.11	-.09	-.04
SEE	.18	-.04	-.05

SEPE = Sens d'efficacité personnelle comme enseignant

SEE = Sens d'efficacité de l'enseignement

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Tableau 2

Analyses de variances à mesures répétées des niveaux d'approbation selon les types d'élèves en difficulté, pour chacune des variables dépendantes

Source de variation	dl	Carré moyen	F
Classe ordinaire	2	68.81	58.96**
Résiduel	114	1.17	
Aide ponctuelle	2	5.11	7.06*
Résiduel	114	0.72	
Services à long terme	2	32.71	33.32**
Résiduel	114	0.98	

* $p < .005$. ** $p < .001$.

Tableau 3

Comparaison de moyennes d'évaluation des services entre les types d'élèves en difficulté (t-test pairé)

Types de difficulté	<u>Services</u>		<u>Types de difficulté</u>		
	M	ÉT	<u>t (57)</u>		
	<u>Classe ordinaire</u>		1.	2.	3.
1. Difficultés d'apprentissage	4.55	1.38	-	3.06*	9.35**
2. Troubles du comportement	4.05	1.46		-	7.55**
3. Troubles concomitants	2.47	1.47			-
	<u>Aide ponctuelle</u>		1.	2.	3.
1. Difficultés d'apprentissage	5.17	1.08	-	3.39*	2.97*
2. Troubles du comportement	5.64	0.85		-	0.59
3. Troubles concomitants	5.72	0.83			-
	<u>Services à long terme</u>		1.	2.	3.
1. Difficultés d'apprentissage	4.10	1.50	-	1.92	7.72**
2. Troubles du comportement	4.48	1.59		-	6.49**
3. Troubles concomitants	5.55	0.92			-

* $p < .005$. ** $p < .001$.

Tableau 4

Régression hiérarchique entre l'évaluation de la classe régulière pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage (DA) et les variables indépendantes (Statut de l'école, SEPE, SEE)

Variables	r multiple	r carré	dl	F	Changement du r carré	F
Statut de l'école	.28	.08	1,56	4.85*		
SEPE, SEE	.52	.27	3,56	6.56***	.19	6.90**

SEPE = Sens d'efficacité personnelle comme enseignant

SEE = Sens d'efficacité de l'enseignement

* $p < .05$. ** $p < .005$. *** $p < .001$

DIRECTIVES À L'INTENTION DE NOS COLLABORATEURS

La *Revue canadienne de l'éducation* publie des articles scientifiques qui traitent, de manière directe mais pas forcément exclusive, de l'éducation au Canada. Elle publie également des notes de recherche, des débats, des essais critiques et des recensions. Les revues des écrits et les documents pédagogiques et administratifs ne sont pas acceptés.

Les manuscrits publiés par la *RCE* s'inscrivent dans différentes traditions de recherche; pour être acceptés, ils doivent toutefois avoir un lien évident avec l'éducation au Canada, comporter des arguments aux prémisses, inférences et conclusions bien définies et être susceptibles d'intéresser, tant par leur contenu que par leur forme, un vaste auditoire.

Règles de présentation

La présentation des manuscrits doit être en tous points conforme au *Publication Manual of the American Psychological Association* (3^e édition) ou au *Chicago Manual of Style* (13^e édition).

Les articles scientifiques ne doivent pas dépasser 6 000 mots, notes, références et tableaux compris. À titre indicatif, les notes de recherche, les débats et les essais critiques comptent ordinairement de 1 500 à 2 250 mots et les recensions, de 200 à 1 000 mots.

Les articles scientifiques doivent être présentés en cinq exemplaires et dactylographiés en entier—notes et références comprises—à double interligne. Ces manuscrits peuvent être écrits en anglais ou en français et doivent être accompagnés d'un résumé de 100 à 150 mots (la *RCE* se charge de la traduction des résumés). Pour que le comité de rédaction puisse porter un jugement impartial, le nom de l'auteur ne doit pas figurer sur les manuscrits. Les tableaux et les figures sont, dans la mesure du possible, à éviter; les figures qui sont absolument indispensables doivent nous parvenir prêtes à photographier.

Règles d'éthique

Avant que la rédaction ne soumette un manuscrit à l'arbitrage, l'auteur doit confirmer que ledit manuscrit n'a pas déjà été publié, qu'il n'est pas sous presse ou qu'il n'a pas été présenté ailleurs et qu'en fait, il ne sera pas soumis ailleurs tant et aussi longtemps que l'évaluation sera en cours. Ceci vaut tout autant pour les données factuelles contenues dans le manuscrit que pour l'argumentation qui y est présentée.

Les auteurs des articles acceptés cèdent le copyright à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

Manuscrits électroniques

La *RCE* est produite électroniquement. Tous les manuscrits prennent la forme de fichiers sur disquette au cours des dernières étapes de la production. La préparation de ces fichiers incombe à la fois à l'auteur et à la *Revue*. L'auteur doit fournir une copie papier satisfaisante ainsi que les fichiers électroniques de la version finale et donc acceptée de son manuscrit. La *RCE* code ensuite le manuscrit électronique en vue de sa publication.

La *RCE* accepte les textes électroniques suivants: fichiers WordPerfect ou MicroSoft Word/Works (n'importe quelle version) [IBM ou MAC]; fichiers DOS ASCII; fichiers MAC "texte seulement"; fichiers transmis par le biais de BitNet (les auteurs qui envisagent cette possibilité sont priés de communiquer avec le rédacteur en chef).

Lorsqu'un auteur fournit des fichiers électroniques que l'ordinateur de la *RCE* ne peut pas lire, la *RCE* peut faire convertir les fichiers. Les frais de conversion sont alors assumés par l'auteur.