

et article est distribué sous licence *Creative Commons* Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA)



## Point de vue du personnel enseignant et adolescentes du secondaire des pratiques inclusives à l'école publique de Montréal

**Sophie Domine**

Doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation,  
Université de Montréal. Membre du Lisis.

Pour citer cet article :

Domine, S. (2023). Point de vue du personnel enseignant et adolescentes du secondaire des pratiques inclusives à l'école publique de Montréal. *Initio*, 11 (1).

### Résumé

L'enseignement inclusif a pour but de soutenir les besoins des élèves en classe. Au secondaire, la satisfaction des besoins des élèves semble primordiale pour assurer leur engagement, leur réussite et leur bien-être. Pourtant, le personnel enseignant, principal concerné pour instaurer des pratiques inclusives en classes, fait face à de nombreux défis. Que ce soit en lien avec leur profession, leurs points de vue sur l'inclusion ou sur les besoins des élèves ou encore l'accompagnement des divers profils des élèves, ces défis peuvent venir entraver la mise en place de pratiques inclusives dans leurs classes. Cette étude à devis mixte souhaite faire un portrait des besoins fondamentaux des élèves et des pratiques inclusives vues par les élèves et le personnel enseignant du secondaire, données peu disponibles dans la recherche, pour en tirer des pratiques susceptibles de favoriser les besoins de tout le monde. Cet article présente ce projet de recherche.

## Mots-clés

Besoins fondamentaux, élèves du secondaire, personnel enseignant, pratiques inclusives, inclusion, méthode mixte, étude de cas

## Summary

*Inclusive teaching is about supporting students' needs in the classroom. In high school, meeting students' needs seems paramount to ensure their engagement, success, and well-being. Yet teachers, who are the key players in implementing inclusive practices in the classroom, face many challenges. Whether related to their profession, their views on inclusion or students' needs, or the support they must provide for diverse student profiles, these challenges can get in the way of implementing inclusive practices in their classrooms. This mixed design study aims to provide a portrait of basic needs and inclusive practices as seen by secondary school students and teachers, data that is not widely available in research, to derive practices that can promote everyone's needs. This article presents this research project.*

## Keywords

*Basic needs, secondary students, teachers, inclusive practices, inclusion, mixed method, case study*



## Introduction et problématique

Mondialement, le mouvement inclusif se trouve au cœur des politiques publiques, reposant sur des valeurs d'équité et de justice, pour réduire les inégalités et garantir l'éducation pour tous, un droit fondamental depuis 1948 (UNESCO, 2020). L'inclusion scolaire passe donc par une prise en compte et une valorisation de la diversité des élèves et une adaptation à leurs besoins, favorisant la réussite éducative de tous (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2017 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Cette évolution récente vers une vision inclusive en éducation a nécessité un changement des paradigmes de l'inclusion et du handicap. Ainsi de l'éducation spécialisée et des déficiences individuelles, qui marginalisent, nous souhaitons la pleine participation de tous et l'élimination des obstacles (Ducharme et al., 2009 ; Goupil, 2014 ; OMS, 2001). Le Québec se trouve aujourd'hui sur un continuum entre modèle spécialisé et adaptation scolaire d'un côté et inclusion scolaire en milieu ordinaire de l'autre, passant parfois par l'intégration (Bernier, 2021). Des efforts doivent donc encore être faits pour promouvoir l'inclusion dans les écoles (CSÉ, 2017).

Depuis 2020, le personnel enseignant québécois doit mettre en place un enseignement inclusif (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Mais au public régulier, leurs tâches sont souvent perturbées par les enjeux socioculturels et économiques de leurs élèves (Tardif, 2012). D'autant que les élèves habitant dans des villes comme Montréal présentent des profils diversifiés, entre défavorisation, familles plurilingues (CSSDM, 2018) et accueil de la majorité des élèves en difficulté ou avec un plan d'intervention (LeVasseur, 2018). Le poids de la pauvreté et de l'adaptation scolaire est donc mis sur les écoles publiques et le personnel enseignant, alors qu'il estime ne pas avoir toutes les compétences nécessaires pour gérer ces profils (Kamanzi et al., 2015). Cela participerait au mal-être et au décrochage du personnel enseignant (Kamanzi et al., 2017). De ce fait, l'ambivalence du personnel enseignant, entre une vision positive de l'inclusion et des difficultés en pratique, est compréhensible (Massé et al., 2020). De même, le manque de définitions claires de ce que sont les pratiques inclusives ne favorise pas leur mise en place (Finkelstein et al., 2018). Pourtant, elles ont pour but de répondre aux besoins des élèves, favorisant leur bien-être et leur participation en classe (Rousseau et Thibodeau, 2011).

Pour les adolescents et adolescentes à l'école au Québec, ces questions relèvent d'une importance déterminante par rapport à leur vécu, entre stress de l'adolescence (Bluteau et al., 2017), tensions socioculturelles (Beaumont et al., 2020) et conséquences de l'école secondaire à trois vitesses (Maroy et Kamanzi, 2017). Or, le personnel enseignant associe souvent les besoins des élèves aux déficiences individuelles ou simplement aux besoins d'apprentissage (Aas, 2019). Cette vision limitée s'éloigne des besoins fondamentaux et universels que sont les besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie (Deci et Ryan, 2000) et peut avoir de lourdes conséquences sur les élèves : la frustration des besoins fondamentaux peut amener des troubles anxieux ou entraîner un décrochage scolaire (Chen et al., 2015). À cet égard, la littérature scientifique est très claire : le personnel enseignant joue un rôle majeur dans la satisfaction des besoins de leurs élèves (Charlot Colomès et al., 2021; Gutiérrez et al., 2018).

Notre question de recherche est donc : Comment les points de vue du personnel enseignant et des élèves au secondaire sur les besoins fondamentaux et les pratiques inclusives en classe influencent-ils la satisfaction de leurs besoins fondamentaux respectifs ?

## Cadre d'analyse

Pour éclairer cette question, deux champs théoriques ont été choisis, entre psychologie et sociologie, facilitant l'accès à la réalité des personnes sur le terrain. De même, l'explicitation des pratiques inclusives et du bien-être prend ses racines entre la psychopédagogie et psychoéducation.

### Perceptions et points de vue

La recherche montre l'existence de divergences de perceptions (Fauth et al., 2020). Ces divergences sont facilement explicables par le fait qu'une personne extérieure n'a pas accès à l'espace intérieur d'une autre et tire donc des conclusions seulement à travers son comportement (Fauth et al., 2020). De même, la littérature scientifique souligne l'importance du concept de points de vue, notamment dans la posture, pour prendre en compte la réalité de l'autre (Malo, 2014 ; Sammut, 2015). S'intéresser à la signification donnée aux conduites par les personnes elles-mêmes devient alors source de nouveaux savoirs (Malo, 2014).

De ce fait, le modèle du comportement social de Sammut (2015) vient aussi éclairer ce concept. Le point de vue d'une personne est déterminé par ses interactions avec un objet ou un phénomène et ses interactions avec une autre personne existante et interagissant avec le même objet. Ce modèle est donc fonction des représentations sociales, recoupant croyances, connaissances et opinions élaborées et partagées par un même groupe social, en rapport à un objet donné (Guimelli, 1999). Sammut (2015) illustre bien la difficulté d'accéder au point de vue d'une personne, devenant encore plus complexe si l'on considère le groupe (Malo, 2014). Ainsi, explorer les perceptions et les points de vue des élèves et du personnel enseignant s'avère intéressant, limitant dès lors ce biais de perceptions pour s'approcher de la réalité.

En conséquence, c'est dans les échanges et la confrontation des points de vue et des perceptions que l'on trouve du sens (Macé, 2020). De cette façon, l'approche interactionniste de Morrissette (2010) apparaît être un moyen efficace pour faire émerger les sens partagé, coconstruit et contesté entre les sujets sociaux de la recherche.

### Besoins fondamentaux et pratiques inclusives

Si nous faisons aussi le choix d'aborder les besoins fondamentaux de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), c'est que nous y voyons des liens majeurs avec les pratiques inclusives. Brièvement ces besoins représentent des nutriments nécessaires pour le développement de la motivation intrinsèque et pour l'évolution personnel vers un but signifiant. Ainsi, se sentir capable d'avoir un impact sur son environnement (compétence), se sentir soutenu et aimé par des personnes importantes pour nous (appartenance) et avoir la chance d'exercer sa propre volonté (autonomie) est source de bien-être, que ce soit pour le personnel enseignant ou les élèves (Collie et al., 2016 ; Bakadorova et Raufelder, 2018). De l'autre, si l'on considère, dans la définition de l'inclusion, les besoins comme étant les besoins fondamentaux,

nous pouvons arriver à des pratiques inclusives en classe, favorisant la satisfaction des besoins des élèves et du personnel enseignant. Ainsi, le modèle des pratiques inclusives en classe de Finkelstein et al. (2018) vient proposer une organisation en cinq catégories, fonction de leur objectif. En allant au-delà de celles présentes communément dans la recherche, la différenciation pédagogique et la conception universelle des apprentissages concentrées sur l'accessibilité et la réduction des obstacles à l'apprentissage, Finkelstein et al. (2018) offrent au personnel enseignant d'arrimer leurs pratiques quotidiennes à une vision inclusive de la classe. Ils prennent en compte les (1) pratiques de soutien pédagogique, (2) organisationnelles, (3) de soutien social, émotionnel et comportemental, (4) de détermination des progrès et (5) de collaboration et de travail d'équipe. Cela pourrait aider le personnel à instaurer ces pratiques au quotidien même sans une définition précise ou avec leur ambivalence quant à l'inclusion.

Ainsi, notre recherche a trois objectifs : (1) Décrire les besoins fondamentaux des élèves du secondaire selon leur point de vue et celui du personnel enseignant ; (2) Documenter les pratiques inclusives du personnel enseignant d'une école secondaire selon les points de vue des élèves et du personnel enseignant ; (3) Explorer les pratiques inclusives du personnel enseignant les plus susceptibles de répondre aux besoins des adolescents à partir du croisement des points de vue des élèves et du personnel enseignant d'une école secondaire.

## **Méthodologie**

### **Étude mixte**

La nécessité d'une compréhension approfondie des interactions entre les points de vue du personnel enseignant et des élèves concernant leurs besoins fondamentaux et les pratiques inclusives oriente vers une méthodologie mixte. Bien que les questionnaires offrent un moyen rapide et efficace de collecter les données chiffrées permettant des comparaisons entre différentes populations (Creswell et Creswell, 2018), cette approche quantitative peut ne pas suffire pour comprendre la complexité d'un cas. Par conséquent, y associer une méthode qualitative peut venir éclairer des faits qui ne paraissent pas compatibles à première vue (Nagels, 2022).

Nous faisons donc aussi le choix d'un devis séquentiel explicatif à dominante quantitative, permettant ainsi de développer une meilleure compréhension de nouveaux savoirs sur un sujet donné et facilitant l'obtention d'explications de certains résultats grâce à l'exploration qualitative des données collectées avec les questionnaires (Creswell et Plano Clark, 2018).

### **Personnes participantes**

Pour étudier les pratiques inclusives mises en place par le personnel enseignant d'une école secondaire de Montréal, l'établissement qui sera recruté pour cette étude devra avoir un certain profil : (1) une école où le personnel enseignant mène une réflexion sur leurs pratiques inclusives en classe ; (2) une école qui s'interroge sur ce que pensent leurs élèves ; (3) une école accueillant une grande diversité socioéconomique, culturelle, linguistique. Tous les élèves et le personnel enseignant seront invités à participer.

### **Outils et analyses associées**

Pour répondre aux deux premiers objectifs, des questionnaires et des entretiens de groupe seront utilisés.

Plus précisément, des questionnaires sociodémographiques, sur les besoins fondamentaux des élèves (traduit et adapté de Vandekerckhove et al., 2019) et sur les pratiques inclusives (traduit et adapté de Sharma et Sokal, 2016) seront proposés à l'ensemble des élèves et du personnel enseignant de l'école. Cette étape a un aspect plutôt exploratoire, permettant d'établir un portrait des besoins fondamentaux et des pratiques inclusives selon la perception de chaque personne interrogée. Des analyses descriptives, des tests comparatifs (test  $t$ ) et des analyses multiniveaux sont envisagées pour analyser les données quantitatives, si les conditions le permettent, notamment de taille d'échantillons. Les

questionnaires nous permettront aussi d'identifier des profils qui nous semblent intéressants à explorer, entre besoins fondamentaux satisfaits ou frustrés selon les perceptions des deux populations.

Les entretiens de groupe permettront ensuite à chaque personne que nous aurons repérée grâce aux questionnaires et qui se sera portée volontaire d'explicitier son point de vue. C'est donc 6 à 12 élèves et 6 à 12 personnes enseignantes qui pourront s'exprimer séparément sur leur vision des pratiques inclusives et ce qui satisfait leurs besoins fondamentaux en classe. Enfin, un dernier entretien de groupe est envisagé, ouvrant le dialogue entre les élèves et le personnel enseignant, et permettant des échanges entre ces personnes qui ont d'habitude peu d'occasions de partager sur ces sujets. Pour favoriser les discussions et limiter les enjeux de pouvoir, les personnes enseignantes ne seront pas celles des élèves dans ce dernier entretien de groupe. Une analyse selon le modèle interactionniste de Morrissette et Guignon (2016) est prévue pour les données qualitatives.

Le dernier objectif sera répondu à la phase d'intégration des données, selon une approche de tension dialectique (Fortin et Gagnon, 2022). Cette approche permet de confronter, de comparer et de repérer similitudes et divergences entre les données qualitatives et quantitatives, générant de nouveaux savoirs sur les liens entre pratiques inclusives et besoins fondamentaux.

En nous assurant de la validité de chaque collecte, qu'elle soit quantitative ou qualitative, nous assurons une grande part de la validité d'une méthodologie mixte. Cependant, l'étape d'intégration des données et la comparaison qui s'en suit doivent être faites de manière explicite et intentionnelle pour s'assurer de la validité de l'étude au complet (Creswell et Plano Clark, 2018).

## **Conclusion**

Outre développer de nouveaux savoirs, le croisement des perceptions et des points de vue du personnel enseignant et des élèves est une nouveauté dans la recherche sur les pratiques inclusives et les besoins des élèves adolescents. Nous anticipons donc de trouver des pratiques inclusives susceptibles de répondre aux besoins des élèves sans entachés ceux des personnes enseignants. De plus, cette étude permettra de soutenir leur formation continue et initiale grâce à la réflexion autour des pratiques. La participation active des élèves favorisera le développement d'une école où chaque personne peut faire entendre sa voix et participer à son éducation, un droit fondamental. Plus largement, cette recherche pourrait être le terreau d'une société plus inclusive dans laquelle les besoins fondamentaux de toutes les personnes peuvent être satisfaits. La réalisation de ce projet mènera à des publications scientifiques et grand public dans des journaux reconnus.

## Références

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495-509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>
- Bakadorova, O. et Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N. et Bourgault Bouthillier, I. (2020). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois : changements entre 2013 et 2019*. ([Rapport de recherche]). Université Laval. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/RECHERCHE/Portrait de la violence 2013-2019.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/RECHERCHE/Portrait_de_la_violence_2013-2019.pdf)
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus uLaval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/569f7749-1e87-4d51-933f-1cc8deb12bec/content>
- Bluteau, J., Salvas, M.-C. et Julien, C. (2017). Atelier 9. La vulnérabilité des adolescents en inclusion scolaire au collège: Dans *Du réseau aux coopérations : de l'interdisciplinarité à l'inter-institutionnalité* (p. 299-312). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.aire.2017.01.0299>
- Centre de services scolaire de Montréal. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite*. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/PEVR-CSSDM2018-2023-CA202202.pdf>
- Charlot Colomès, A. A., Duchesne, S. et Boisclair Châteauvert, G. (2021). Autonomy support and school adjustment: The mediating role of basic psychological needs. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(sup1), S182-S200. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1877226>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. et Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. et Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third Edition). SAGE.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Ducharme, D., ScholarVox (Cyberlibris) et Québec (Province). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2009). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Marcel Didier. <https://cyberlibris-bdeb.proxy.collecto.ca/catalog/book/88834692>
- Fauth, B., Göllner, R., Lenske, G., Praetorius, A.-K. et Wagner, W. (2020). Who sees what? Conceptual considerations on the measurement of teaching quality from different perspectives. Dans A.-K. Praetorius, J. Grünkorn et E. Klieme (dir.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität: theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (Auflage, p. 138-155). Beltz Juventa. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=25870](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25870)

- Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd.). GAETAN MORIN EDITEUR.
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales (p. 63-78). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-pensee-sociale--9782130497776-p-63.htm>
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L. et Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: a mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif: *Raisons éducatives*, N° 22(1), 173-191. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>
- Macé, C. (2011). D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience. *Recherches qualitatives*, 30(1), 274-298. <https://doi.org/10.7202/1085489ar>
- Malo, A. (2014). « Un élève comme nous »: apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 24-25.
- Maroy, C. et Kamanzi, C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignants québécois envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles* (1<sup>re</sup> éd.). Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Morrissette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*, 1-23. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3028>
- Morrissette, J. et Guignon, S. (2016). Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (18), 117-130. <https://doi.org/10.4000/communiquer.2085>
- Nagels, M. (2022). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. (vol. 1-3, vol. 1). <https://hal.science/hal-03857724>
- Organisation mondiale de la santé (dir.). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Organisation mondiale de la santé.

- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Sammut, G. (2015). Attitudes, social representations and points of view. Dans E. Andreouli, G. Gaskell, G. Sammut et J. Valsiner (dir.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 96-112). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.010>
- Sharma, U. et Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 2-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation : tous, sans exception* (n° 0000374904). Bibliothèque Numérique de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P. et Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69-83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009>